

Hrsg.: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit

Offene Jugendarbeit in der Steiermark

30 Jahre Vernetzung und Fachdiskurs



Offene Jugendarbeit in der Steiermark.
30 Jahre Vernetzung und Fachdiskurs

Offene Jugendarbeit in der Steiermark.

30 Jahre Vernetzung und Fachdiskurs

© 2015 Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik
Graz, 1. Auflage
Herausgeber: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit,
Karmeliterplatz 2, 8010 Graz, www.dv-jugend.at
ZVR-Nr.: 531839399

ISBN: 978-3-9502783-9-2

Gefördert von
Land Steiermark, Ressort für
Bildung, Familie und Jugend



Kontakt: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit, Karmeliter-
platz 2, 8010 Graz, www.dv-jugend.at
Gestaltung & Korrektorat: drogerie21, design@drogerie21.at
Titelbild: © beteiligung.st
Druck: Servicebetrieb ÖH-Uni Graz GmbH

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

30 Jahre Vernetzung von Offener Jugendarbeit in der Steiermark!

Wie die Zeit vergeht, das 30-jährige Bestehen des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit gibt uns die Gelegenheit, einen Moment von unserer täglichen Arbeit aufzuschauen und auf die spannenden Entwicklungen in der steirischen Offenen Jugendarbeit zurückzublicken! Offene Jugendarbeit begleitet und bearbeitet die Übergänge zwischen den verschiedenen Lebensbereichen von Jugendlichen. Dabei überwindet sie die parteipolitischen und konfessionellen Einschränkungen und macht so Jugendarbeit zu einem Thema der Öffentlichkeit. Sie vernetzt die Bedürfnisse, Wünsche, und Anregungen von Jugendlichen in positiver Weise mit Sichtweisen, Fragestellungen und auch Forderungen anderer gesellschaftlicher Gruppierungen.

Wie man es dreht und wendet, Jugendarbeit wirkt! Offene Jugendarbeit im Kontext gesellschaftlichen Wandels, in einer ökonomisierten Zeit, ist natürlich darauf angewiesen, sich den Lebenswelten junger Menschen und ihren Fragestellungen anzunähern. Die steirische Offene Jugendarbeit hat sich der Suche nach diesen Fra-

gestellungen nie verschlossen. Weiters hat man erkannt, welchen wichtigen Stellenwert Professionalität und Qualität im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit darstellen. Um die Fachlichkeit in der Offenen Jugendarbeit und die Qualität ihrer Angebote zu gewährleisten, braucht es entsprechend gute und gesicherte Rahmenbedingungen: Finanzielle und personelle Ressourcen, fachlich gut ausgebildete MitarbeiterInnen, eine allgemeine gesellschaftspolitische Akzeptanz und Anerkennung sowie nicht zuletzt ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen AuftraggeberInnen und den mit der Umsetzung von Offener Jugendarbeit Beauftragten. Dort wo diese Rahmenbedingungen bereits zu einem großen Teil Realität sind, zeichnet sich auch eine Kontinuität der professionellen sozialpädagogischen Arbeit ab. Professionelle MitarbeiterInnen in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit sind heute beinahe überall die Normalität und ein Kollektivvertrag bildet den Rahmen für die im Handlungsfeld beschäftigten MitarbeiterInnen. Qualitätsentwicklung und -sicherung, Aus- und Weiterbildung, Regionalentwicklung und sozialräumliches Denken sind inzwischen wichtige Themen für alle, die sich mit der Offenen Jugendarbeit ernsthaft auseinandersetzen.

Diese Publikation ist eine Sammlung von bereits erschienenen Textbeiträgen der Zeitschrift *jugend inside*, die vom Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit herausgegeben wird. Sie soll einen gebündelten Überblick und Rückblick über inhaltliche Auseinandersetzungen zu unterschiedlichen Bereichen und Themen im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit in der Steiermark der letzten Jahre geben. Anlass dazu sind das 15. Erscheinungsjahr der Zeitschrift *jugend inside* und das 30-jährige Bestehen des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit.

Der Steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit bedankt sich bei den Autorinnen und Autoren, die uns ihre Textbeiträge aus den verschiedenen Ausgaben der *jugend inside* für den Wieder-

abdruck in dieser Publikation zur Verfügung gestellt haben sowie bei allen Personen für ihre Jubiläumsworte.

Weiters bedanken wir uns bei allen Fördergeberinnen und Fördergebern, den politischen Verantwortungsträgerinnen und Verantwortungsträgern sowie den KollegInnen in der Verwaltung und bei allen, die den Dachverband der Offenen Jugendarbeit und vor allem die Offene Jugendarbeit in der Steiermark all die Jahre begleitet haben und begleiten.

Vorwort

30 Jahre ist es nun her, dass einige engagierte Personen und Einrichtungen aus dem Bereich der Offenen Jugendarbeit die *Plattform autonomer Jugendzentren* installiert haben, um so eine Interessensvertretung für die Offene Jugendarbeit bilden und Probleme und Herausforderungen gemeinsam bewältigen zu können.

Die Etablierung dieser *Plattform autonomer Jugendzentren* im Jahr 1984 war also der Startschuss zu einer Entwicklung, die letztlich zur Gründung des *Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit* geführt hat, der maßgeblich zum heutigen Bild der Offenen Jugendarbeit beigetragen hat. Wir als Vorstandsmitglieder des Vereins Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit möchten aus diesem Anlass auf die letzten drei Jahrzehnte zurückblicken und diese auch ein Stück weit reflektieren.

Offene Jugendarbeit hat mittlerweile einen Stellenwert bekommen, der von allen AkteurInnen Professionalität und Qualitätsbewusstsein einfordert. Aufgabe der Offenen Jugendarbeit ist es weder, Jugendlichen einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem sie „bespaßt“ werden, noch die Vermittlung einer Haltung des „so-ist-es-und-so-wird-es-immer-sein“. Vielmehr geht es um eine permanente Auseinandersetzung mit den Lebenswelten der Jugendlichen, den Herausforderungen, die die Gesellschaft an sie heranträgt und

um eine Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen, die Jugendliche während ihres Erwachsenwerdens begleiten.

Auch das Arbeitsfeld selbst kann sich nicht auf bereits Erreichtem ausruhen, sondern es bedarf selbst einer ständigen Weiterentwicklung. Zu dieser Entwicklung der Offenen Jugendarbeit hin zu einem professionellen Handlungsfeld hat der Steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit seinen Teil beigetragen. Vorbei sind die Zeiten, in denen die Meinung vorherrschte, für die Arbeit in einem Jugendzentrum sei keinerlei Ausbildung von Nöten – „schließlich waren wir alle einmal jung“! Stattdessen wurde in langjähriger Arbeit das Bild einer eigenständigen Profession entwickelt und transportiert, woran nicht zuletzt der *Universitätslehrgang für Sozialpädagogische Arbeit und Soziokulturelle Animation* und später der *Hochschullehrgang für Jugend- und Soziokulturarbeit* wesentlich beigetragen haben.

Zu einer laufenden Qualitätsentwicklung in der Offenen Jugendarbeit braucht es eine aktive und kontinuierliche Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dieser Thematik. In diesem Sinne hat der Steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit im Auftrag der A6 - Fachabteilung Gesellschaft und Diversität – Referat Jugend eine eigene Stelle für Qualitätsmanagement eingerichtet und damit entscheidend zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Offene Jugendarbeit in der Steiermark beigetragen. Die so erarbeiteten Standards in Bezug auf Förderungsabläufe, Angebotsplanung, Datenerhebung und Evaluierung wurden in einem Qualitätshandbuch Offene Jugendarbeit Steiermark zusammengefasst, welches im Jahr eins nach dem Jubiläum in aktualisierter und gebundener Form erscheinen wird.

Ebenfalls als Ergebnis der kontinuierlichen Kooperation zwischen dem Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit und der A6 - Fachabteilung Gesellschaft und Diversität – Referat Jugend

kann ein umfangreicher Katalog an Serviceleistungen für Mitglieder sowie an Weiterbildungsangeboten betrachtet werden, welche einen guten Überblick den jeweils aktuellen „state of the art“ des Arbeitsfelds bieten.

Aktuelle Themen zum Handlungsfeld werden auch in der vom Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit herausgegebenen Fachzeitschrift *Jugend inside* sowie im Rahmen der alljährlichen Fachtagung *Wertstatt* behandelt, die vom Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit gemeinsam mit dem Steirischen Fachstellennetzwerk für Jugendarbeit und Jugendpolitik sowie dem Steirischen Landesjugendbeirat im Auftrag der Abteilung 6 - Fachabteilung Gesellschaft und Diversität organisiert wird. Dabei kann als Hinweis auf den hohen Stellenwert des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit im deutschsprachigen Fachdiskurs gelten, dass es regelmäßig gelingt, namhafte ExpertInnen aus Arbeitsfeld und Wissenschaft sowohl als AutorInnen wie auch als ReferentInnen zu gewinnen.

Nicht zuletzt auf dieses hohe Ansehen, das der Steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit in Fachkreisen genießt, ist es auch zurückzuführen, dass der Geschäftsführer des Dachverbands-Büros, ASP Florian Arlt, eine zentrale Rolle sowohl bei der Gründung als auch im Vereinsvorstand des bundesweiten Netzwerks Offene Jugendarbeit (bOJA) einnimmt.

Doch obwohl bereits diese kurze Aufzählung zeigt, welche Errungenschaften für das Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit in der Steiermark erzielt werden konnten, gilt es dennoch, nach vorne zu blicken und die nächsten Herausforderungen in Angriff zu nehmen. Zu den Themen, die in den nächsten Jahren ganz oben auf der Agenda des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit stehen werden, zählen neben dem Erhalt der erreichten Qualitätsstandards mehrjährige Förderungsverträge sowie jährliche

Indexanpassungen und damit mehr Planungs- und Finanzierungssicherheit für die Trägerorganisationen wie auch für den Dachverband selbst.

Schließlich möchten wir uns als Vereinsvorstand noch bei allen Mitgliedern des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit sowie beim Team des Dachverbands-Büros für die hervorragende Zusammenarbeit bedanken und wünschen euch für die nächsten 30 Jahre alles Gute und noch viele Erfolge im Sinne der Jugendlichen!

*Amra Haller, Wolfgang Haring, Isabelle Marliot, Rene Molnar,
Ursula Theißl, Marion Wölbitsch*

Vorstand, Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit

Liebe Leserinnen und Leser dieser Festschrift!

Ich darf Sie einladen, gemeinsam mit mir das Rad der Zeit bis zur Gründung des Steirischen Dachverbandes der Offenen Jugendarbeit vor dreißig Jahren zurückzudrehen, eine kleine Zeitreise bis zum heutigen Tag zu unternehmen, und dabei die Offene Jugendarbeit in den Fokus unserer Betrachtung zu stellen.

Emanzipatorische Bewegungen waren in den 80ern in unterschiedlichsten Lebensbereichen sehr aktiv. Denken Sie an die Besetzung der Hainburger Au, die 1984, dem Gründungsjahr des Steirischen Dachverbandes der Offenen Jugendarbeit, stattfand. Johanna Dohnal, damals im fünften Jahr Staatssekretärin für allgemeine Frauenfragen, stritt für gleiche Rechte.

Jugendinitiativen traten mit großem Selbstvertrauen auf. Sie forderten Räume für die Jugend- und Alternativkultur als Gegenpol zur Hochkultur, an denen es jedoch lange fehlte. Aus einer solchen Jugendinitiative entstand beispielsweise die „Dietrichskeusch’n“ in Graz, die sich mittlerweile schon dem Vierziger nähert.

Vielerorts wurde in den Jugendzentren, die von ehrenamtlichem Einsatz getragen waren, improvisiert. Diese Situation hatte mit der

heutigen anerkannten und professionellen Jugendarbeit nicht viel gemein. Es galt zu vernetzen, zu lobbyieren und die Offene Jugendarbeit Schritt für Schritt zu professionalisieren.

Mit der Gründung des Steirischen Dachverbandes der Offenen Jugendarbeit bekamen die Einrichtungen einerseits eine Plattform und Interessensvertretung gegenüber der Politik und der Verwaltung, andererseits wurde der Weg in Richtung professionelle Jugendarbeit eingeschlagen. Diese beiden Seiten stehen in Wechselwirkung zueinander. Die Professionalisierung generierte zweifellos die Anerkennung dieses Handlungsfeldes, die ein geregeltes Fördersystem ermöglicht. Andererseits setzen die FördergeberInnen ein professionelles und qualitätsorientiertes System in der Offenen Jugendarbeit voraus.

Dass die Offene Jugendarbeit ein pädagogisches Handlungsfeld, das ein hohes Maß an Verantwortung beinhaltet, darstellt, stellt heute wohl niemand mehr ernsthaft infrage. In jedem pädagogischen Handlungsfeld, sei es schulisch oder außerschulisch, sind adäquate Kompetenzen erforderlich. Von jener Selbstverständlichkeit, wonach Lehrerinnen und Lehrer ein Lehramtsstudium als Grundlage für ihre Berufsausübung benötigen, war die außerschulische Jugendarbeit jedoch lange entfernt. Das Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz entwickelte den Universitätslehrgang für Sozialpädagogische Arbeit und Soziokulturelle Animation in offenen Handlungsfeldern, der im Jahr 1996 erstmals angeboten wurde. In weiterer Folge wurde in Kooperation mit den pädagogischen Hochschulen, der Karl-Franzens-Universität, dem Land Steiermark und dem Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit der Hochschullehrgang „Jugend- und Soziokulturarbeit“ entwickelt.

Im Jahr 2005 startete das Land Steiermark in Kooperation mit dem Steirischen Dachverband jene Qualitätsoffensive in der Offenen Jugendarbeit, die bis zu heutigen Tage Maßstäbe setzt. Die Mitar-

beiterinnen und Mitarbeiter in den Einrichtungen sind ausgebildet. Die Leistungen, die in diesen Einrichtungen erbracht werden, sind standardisiert dokumentiert und für jede/n nachvollziehbar. Im Rahmen der sogenannten Qualitätsdialoge werden Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung bzw. –sicherung gefördert. Längst erforderliche Ausstattungsstandards werden Schritt für Schritt umgesetzt. Das Fortbildungsformat „Wertstatt“, ein Kooperationsprojekt zwischen dem Land Steiermark, dem Steirischen Fachstellennetzwerk für Jugendarbeit und Jugendpolitik, dem Steirischen Landesjugendbeirat und dem Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit, wurde zu einem jährlichen „Ritual“.

Als Leiterin der A6 - Fachabteilung Gesellschaft und Diversität freue ich mich über den Rückblick auf diese Entwicklung der Offenen Jugendarbeit in der Steiermark und wünsche mir viele weitere Jahre dieser so überaus erfolgreichen Kooperation mit dem Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit.

HR.ⁱⁿ Mag.^a Alexandra Nagl

Leiterin der A6 - Fachabteilung Gesellschaft und Diversität

Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit

Persönliches und Fachliches

Meine persönlichen Erfahrungen (geb. 1946) als Kind bzw. Jugendlicher mit Kinder- und Jugendarbeit waren bescheiden: Als 11-Jähriger nahm ich an einigen „Heimabenden“ bei den Kinderfreunden teil – angesagt waren Singen und Volkstanzen. Als 16-Jähriger schließlich habe ich eine persönliche Herausforderung im Säbelfechten gesehen. Ich bin einer „schlagenden“ Mittelschülerverbindung beigetreten. (Ach, wie politisch unkorrekt!!) Nachdem ich mich bewiesen hatte, meine Blessuren verheilt und mein Mütchen gekühlt waren, habe ich wegen „des Beharrens auf veralteten Einstellungen“ (wenn ich den Wortlaut der Begründung noch richtig erinnere) um „ehrenhafte Entlassung“ angesucht. Diese wurde gewährt und beurkundet. Ja, Anfang der 1960er Jahre war das so. Die Jugendorganisation einer politischen Partei hat noch angeklopft; sie wurde aber nicht mehr erhört. Mein Bedarf an Mitgliedschaften bei Jugendorganisationen war gedeckt. Die gute Integration in einen durchaus passablen Internatsalltag hat das Ihre dazu beigetragen.

Der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OJA) habe ich mich in fachlicher Hinsicht ironischerweise erst als beinahe 50-Jähriger zugewandt – im Herbst 1993. Damals kontaktierten mich die Vorstandsmitglieder der „ARGE Österreichischer Jugendzentren, Soziokultureller Einrichtungen und Initiativgruppen“, Herr Bernhard Amann und Frau Elisabeth Hufnagl. Ihr Anliegen war es, aufbauend auf den Vorarbeiten der ARGE einen berufsbegleitenden Lehrgang für die Ausbildung der MitarbeiterInnen der OJA in Österreich zu entwickeln und durchzuführen. Entstanden ist der sechssemestrige berufsbegleitende „Universitätslehrgang für Sozialpädagogische Arbeit und Soziokulturelle Animation in offenen Handlungsfeldern“, durchgeführt in den Jahren 1997 – 2000 und 2000 – 2003 (vgl. Scheipl 2002).

Direkte Kontakte mit dem Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit hat es während der Durchführung der ersten beiden österreichweiten Universitätslehrgänge meines Wissens nicht gegeben. Wenn, dann indirekt durch Frau Hufnagl und eventuell über die TeilnehmerInnen. Mir schien, als wollte man eher auf Distanz bleiben. Nähere Gründe dafür kenne ich nicht. Doch hat der damalige Leiter des Landesjugendreferates, Herr Rajakovic, die Durchführung der beiden ULG durch die Entsendung von TeilnehmerInnen aus der Steiermark substantiell unterstützt. Konkrete Beziehungen sind mir erst mit der Übernahme der Geschäftsführung durch Florian Arlt in Erinnerung, der den ersten ULG besucht hat. Systematisch ausgebaut worden sind diese, als nach der Durchführung der beiden sechs-semesterigen Akademiestudiengänge „Jugend- und Freizeitpädagogik“ (2001 – 2006) die Weiterentwicklung der Ausbildung für die Offene Jugendarbeit in der Steiermark mit politischer Unterstützung durch LR Bettina Vollath neuerlich in Diskussion kam. Sie intensivierten sich im Verlaufe der Durchführung der bislang drei berufsbegleitenden viersemestrigen Hochschullehrgänge „Jugend- und Soziokulturarbeit“ (gemeinsam veranstaltet von der Pädagogischen Hochschule des Bundes, der

Kirchlichen Pädagogischen Hochschule der Diözese Graz – Seckau und der Karl-Franzens-Universität Graz, vertreten durch das Institut für Erziehungswissenschaft/Arbeitsbereich Sozialpädagogik in Zusammenarbeit mit dem Landesjugendreferat; 2008-2010; 2010-2012; 2012-2014; vgl. Kittl 2011, 2013, 2015). Das Bemühen in einem „Qualitätssicherungszyklus“ um die Sicherung der Qualität von Ausbildungsangeboten, die im Zusammenhang mit einer Qualitätsoffensive in der steirischen Jugendwohlfahrt neu konzipiert wurden und welche die OJA, ohne auf ihre Spezifika einzugehen, im Paket einfach „mitnehmen“ wollten, vertiefte die gegenseitigen Kontakte.

Wie habe ich diese, nun doch schon fast ein Jahrzehnt währende Zusammenarbeit mit dem Dachverband erlebt? Zunächst auf der persönlich gehaltenen Ebene: Hervorragend! Jederzeit waren unaufgeregte Auskünfte oder bei Bedarf sachlich gehaltene Unterstützung zu bekommen. Es war für mich beruhigend zu erleben, dass Frau Mag. K. Pommer stets entgegenkommend zur Stelle war und die Administration in voller Übersicht im Griff hat. Herr F. Arlt managt in bedächtiger, aber sehr nachdrücklicher und effizienter Weise die Geschäfte und vermittelt mir, dass er den entsprechenden fachlichen Überblick über die steirische OJA besitzt, wobei er selbstverständlich auch die Szene in Österreich sehr gut kennt. Er verfügt wohl auch über die nötige politische Vernetzung, um entsprechend anregend wirksam werden zu können. Herr Mag. K. Gregorz schließlich hat sich mit dem Aufbau von „Schlupfhaus“ und „tag:werk“ in der Grazer Jugend(-wohlfahrts-)szene längst einen Namen gemacht. Nach meiner Einschätzung tritt er, wenn es um das Qualitätsmanagement geht, markant in Erscheinung, ansonsten erlebe ich ihn eher im Hintergrund arbeitend.

Auf der fachlichen Ebene, die letztlich für das Wirksamwerden von OJA in der Steiermark entscheidend ist, konnte ich in den letzten Jahren eine beständige Weiterentwicklung beobachten. Das betrifft

zunächst vor allem das Bemühen um praxisbezogene Qualität in der Offenen Jugendarbeit. So hat mich das „Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit in der Steiermark“ inhaltlich und in seiner praxisnahen Ausgestaltung sehr überzeugt wie auch die darauf folgenden „Leitfäden“ und „Anregungen“ bezüglich der autonomen Jugendräume, der Partizipation und geschlechterbezogener Zugänge. Jugendcoaching, Info-Points oder die Kooperationsplattform sowie die Fachtagungen und die bisher fünf Berichte umfassende Publikationsreihe von „wertstatt“ (jugendarbeit: kontext schule; jugendarbeit: wirkt; jugendarbeit: freiwillig, engagiert, professionell; jugendarbeit: vor ort; jugendarbeit: beheimatet) zeugen von vielfältigen Kooperationsformen. Neben der fachlichen Legitimation entsprechen die Publikationen natürlich auch der Notwendigkeit, die interessierte Öffentlichkeit fachnah zu informieren. Diese Öffentlichkeitsarbeit wird überdies unterstützt durch eine übersichtliche und aktualitätsbezogene Gestaltung der Homepage. Eine solche Bemerkung scheint zunächst höchst überflüssig. Sie ist es aber nicht, wenn man sich in diesem Metier ein wenig umschaute. Das Bemühen um die Kontakte zur Forschung ist gegeben (vgl. z.B. Arlt/Gregorz/Heimgartner 2014), ist aber durch eine gezielte Anregung von Masterarbeiten und Dissertationen zweifelsohne ausbaubar.

Aus der oben beschriebenen Darstellung der Kontakthanbahnung wird ersichtlich, dass ein wesentliches Moment der Zusammenarbeit im gemeinsamen Bemühen um eine qualitätsvolle Ausbildung der JugendarbeiterInnen zu finden ist. Dies zeugt auch von einer bemerkenswerten Weiterentwicklung des Problemverständnisses des Dachverbandes. Dieser Thematik war noch anlässlich des 20-jährigen Bestehens in der Jubiläumsausgabe von „Jugend inside“ (vgl. 3/2004) nicht mehr als ein halber schmaler Absatz im Vorwort gewidmet. Gegenwärtig ist diesbezüglich wieder eine Zäsur erkennbar. Mehrere Probleme tun sich auf:

- Einmal ist es die zu geringe Wertigkeit im Rahmen des „European Credit Transfer Systems (ECTS)“. Mit den 60 Credits des gegenwärtigen Hochschullehrganges liegt die Grundausbildung zu weit entfernt von den 180 Credits, die mit einem Bachelor-Abschluss verbunden sind. (Dies vor allem dann, wenn sich ähnliche Ausbildungsgänge mit 180 Credits ausstatten, obwohl deren Zuordnung bei genauerem Hinsehen in manchen Ausbildungsangeboten durchaus anzweifelbar ist.)
- Damit im Zusammenhang ist das Upgrading von bisherigen LehrgangsabsolventInnen endlich in Angriff zu nehmen.
- Nach wie vor ist ungeklärt, wie das Potential der talentierten und engagierten InteressentInnen ausgeschöpft werden kann, die in der Jugendarbeit in verantwortungsvoller Tätigkeit mitarbeiten wollen und die nicht verloren gehen dürfen. Gegenwärtig finden sie als Aufnahmekriterium die Matura bzw. die Studienberechtigungsprüfung als zunächst für unüberwindlich gehaltene Barrieren vor. Diesbezüglich wäre es überlegenswert, österreichweit eine mittlere Ausbildungsschiene – vergleichbar der Diplomsozialbetreuer-Ausbildung (1.800 Stunden theoretische und 1.800 Stunden praktische Ausbildung) – aufzubauen. Akademische Weiterqualifizierungseinrichtungen hätten entsprechende Perspektiven zu eröffnen, um nicht einer Deprofessionalisierungsfalle zu erliegen.
- Schließlich ist die Frage von Spezialisierung vs. Generalisierung ernsthaft in den Blick zu nehmen. Mit der Kombination von Jugendarbeit und Soziokulturarbeit haben wir dieses Problem, dass die MitarbeiterInnen über die Ausbildung zu eng auf die Jugendarbeit fokussiert bleiben, zunächst zu lösen versucht. Aber reicht diese Ausweitung angesichts der sich neu eröffnenden Arbeitsfelder noch (z.B. Mitarbeit in den ganztägigen Schulen, Begleitung der Transitionsprozesse von der Schule in die Arbeitswelt) oder sollte nicht besser eine breitere Grundbildung mit entspre-

chend spezialisierten Anschlussmodulen konzipiert werden? Solches würde auch eine Öffnung bisheriger Einschränkungen auf Jugendarbeit im weiteren Berufsverlauf fördern. Klar ist mittlerweile jedenfalls, dass eine Reduzierung der Jugendarbeit auf Freizeitarbeit, ja dass Angebote der OJA im Sinne von Freizeit-, Raum- und Gestaltungsmöglichkeiten den jugendlichen Bedürfnissen offenbar nicht mehr genügen. Ihre steigenden Problemlagen nehmen, darf man den Berichten von Jugendzentren Glauben schenken, einen zunehmend hohen Stellenwert ihrer Arbeit ein. Diese berichten davon, dass Einzelfallarbeit, Konfliktmanagement, Beratung im Sinne von Jugendsozialarbeit angeboten werden müssen. Fachlich kommt darin eine Bestätigung dessen zum Ausdruck, was den sozialpädagogischen Diskurs der letzten Jahre umtreibt: Die gesellschaftlichen Herausforderungen beginnen die Jugendlichen offenbar vermehrt zu überfordern. Zusatzangebote im Sinne von mehr individueller Beratung und Begleitung und somit sozialarbeiterischer Unterstützung werden im Alltag immer notwendiger. Mit diesem Wissen kommt den JugendarbeiterInnen wie keiner anderen Berufsgruppe die Funktion eines Frühwarnsystems zu. Für die OJA darf solches daher nicht dazu führen, sich nur mehr um die Betreuung und sozialarbeiterische Versorgung von sozial benachteiligten bzw. sozial auffälligen Kids zu kümmern. OJA kümmert sich um diese selbstverständlich auch, aber sie muss sich weiterhin um eine Öffnung ihrer Angebote unter diesen neuen Bedingungen bemühen. Sie muss dabei klar auf die bildungspolitischen Herausforderungen verweisen. Es braucht breite Absprachen mit der Schule, mit Betrieben, den Behörden, den Nachbarschaftsvereinen und den Medien sowie den Zugang zu PolitikerInnen aller Parteien. Vernetzungen mit der Gemeinde, mit Vereinen und Systemträgern gehören mittlerweile zum Alltag in der Arbeit der Jugendzentren. Das verlangt nach Ressourcen und vermehrten interdisziplinären Kompetenzen.

Auf diese komplexen Zusammenhänge hat die künftige Ausbildungsentwicklung Bedacht zu nehmen. Diese wird, um angesichts der neuen Herausforderungen umsetzbar und finanzierbar zu bleiben, umfangreiche e-learning-Angebote einschließen müssen. Sie wird trotzdem nicht billig werden. In Kenntnis dieser komplexen Materie sind längere Vorlaufzeiten für eine entsprechende Umsetzung einzukalkulieren. Daher empfiehlt es sich, diese Agenda nachdrücklich zu betreiben. Jedenfalls ist das Bemühen um eine qualitätsvolle Ausbildung zentral für eine langfristig erfolgreiche Entwicklung der OJA. Dies erkannt zu haben und daran zu arbeiten, das möchte ich gegenwärtig als ein besonderes Verdienst des Steirischen Dachverbandes hervorheben. Ganz im Sinne der o.a. wertstatt-Publikation: „JugendarbeiterInnen- Ausbildung: wirkt!“

Literatur

- Arlt, Florian/Gregor, Klaus/Heimgartner, Arno (Hg) (2014): Raum und Offene Jugendarbeit. Wien: LIT Verlag
- Kittl, Helga (2011/2013/2015): Evaluierungsbericht 1./2./3. HLG Jugend- und Soziokulturarbeit. Graz
- Scheipl, Josef (2002): Universitätslehrgang: Sozialpädagogische Arbeit und soziokulturelle Animation in offenen Handlungsfeldern. In: Knapp, Gerald (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Klagenfurt: Hermagoras, S. 182 – 201.

Univ.-Prof. i. R. Dr. Josef Scheipl
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Arbeitsbereich Sozialpädagogik
Karl-Franzens-Universität Graz

Inhaltsverzeichnis

- 29 | Welche Ethik braucht die Offene Jugendarbeit?
Ute Stettner
- 39 | Suchtmittelkonsumierende Jugendliche.
Zuständigkeit der Suchthilfe oder der Jugendhilfe?
Martin Riesenhuber
- 53 | Offene Jugendarbeit – zwischen gesellschaftspolitischem
Auftrag und Auftrag von Seiten der Jugendlichen
Josef Scheipl
- 67 | Ist Mädchenarbeit überhaupt noch notwendig?
Teresa Lugstein
- 75 | Jungen in Balance – Reinhard Winters Modell für
ressourcenorientierte Burschenarbeit
Romeo Bissuti
- 85 | Perspektiven sozialräumlicher Jugendarbeit
Richard Krisch
- 95 | „Politische Bildung“ in der Offenen Jugendarbeit
Martina Eisendle
- 105 | Öffentliche Räume: vielfältig, begehrt, attraktiv.
Einblick in die Ergebnisse der Untersuchung
öffentlicher Stadträume
Monika Litscher
- 113 | Jugendkulturen und die Offene Jugendarbeit
Klaus Farin
- 121 | Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit
Werner Thole

- 135 | „Jugendalter“ verstehen.
Eine entwicklungspsychologische Skizze
Eva Dreher
- 145 | Jugend in der Krise? Gesellschaftliche Beteiligung,
Wirtschaft und Arbeit
Peter Filzmaier
- 155 | Jugendarbeit und Übergänge in Beschäftigung
Richard Krisch & Andreas Oehme
- 165 | Wählen braucht mehr!
Daniela Köck & Birgit Lacheiner
- 175 | Soziale Benachteiligung im Jugendalter. Gesundheitliche
Auswirkungen und Soziales Kapital als Ressource der
Gesundheitsförderung
Andreas Klocke
- 183 | „Qualität durch Dialog“. Arbeitsschritte im Rahmen eines
kommunalen Qualitätsdialoges
Marco Szlapka
- 195 | Wie Kinder und Jugendliche sich Räume aneignen
Egbert Daum
- 217 | Bildungspotentiale in der Offenen Jugendarbeit
Stephan Sting
- 229 | Jugendliche in einer prekären Welt
Gerlinde Malli
- 239 | Neue Bildungsallianzen. Eine Herausforderung für
die Kinder- und Jugendarbeit
Thomas Rauschenbach
- 249 | Möglichkeiten und Grenzen von Wirkungsforschung in der
Offenen Jugendarbeit
Hemma Mayrhofer

- 259 | Sind Burschen Bildungsverlierer? Eine Diskussion am Beispiel
der Early School Leavers
Elli Scambor
- 273 | Innovative Offene Kinder- und Jugendarbeit
Ulrich Deinet
- 281 | (Im)mobile Jugend – Herausforderungen für die
Offene Jugendarbeit
Jens S. Dangschat
- 291 | Informelle Bildungsprozesse in Peers und Jugendkulturen.
Das Beispiel der Konstruktion von Geschlecht in der
weiblichen Adoleszenz
Birgit Bütow

jugend inside 03 | 2007

DIE AUTORIN

Ute Stettner, Mag.^a Dr.ⁱⁿ phil., Studium der Erziehungswissenschaft, Philosophie und Soziologie. Thema der Dissertation: „Kann Helfen unmoralisch sein? Der Paternalismus als ethisches Problem in der Sozialen Arbeit, seine Begründung und Rechtfertigung“. Weitere Publikationen zu den Forschungsschwerpunkten „Ethik und Sozialpädagogik“, „Ethik in der Jugendarbeit“, „Ethische Analyse von Leitbegriffen der Sozialpädagogik“.

Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildung der Karl-Franzens-Universität in Graz. Seit 2011 im Ruhestand.

UTE STETTNER

Welche Ethik braucht die Offene Jugendarbeit?

Wenn wir vernünftig darüber nachdenken, wie wir andere Menschen behandeln können oder sollen, ist ethisches Theoretisieren unvermeidlich. Ethik als Theorie des richtigen Handelns gibt Handlungsorientierungen, wenn wir uns auf unsere moralischen Intuitionen nicht mehr verlassen können oder verlassen wollen.

In den letzten Jahrzehnten ist das Interesse an Ethik in der Öffentlichkeit merklich gestiegen. Die Ursache für diesen „Ethik-Boom“ finden wir u. a. in drei gesellschaftlichen Problembereichen: Der rasante wissenschaftliche und praktische *Fortschritt der Medizin* brachte die Frage nach der moralischen Zulässigkeit von menschlichen Eingriffen in Zeugungs-, Lebens- und Sterbeprozesse mit sich. Die *Zunahme der ökologischen Probleme* verlangt immer dringlicher nach moralisch vertretbaren Lösungen. Schonung und Wiederverwertung von Ressourcen gelten im Sinne einer Umwelthetik als Tugenden und Verschwendung und unnötiger Verbrauch als Laster. Der *gesellschaftliche Wandel* und seine für uns alle wahrnehmbaren Auswirkungen führen zu einer deutlichen moralischen Verunsicherung und schaffen einen erhöhten Bedarf an ethischer

Orientierung im privaten und öffentlichen Bereich. Individualisierung, Pluralisierung der Lebensentwürfe, weltweite Zunahme der Armut und Ungleichverteilung der Ressourcen, demografischer Wandel und Ökonomisierung des Sozialen führen zu Problemlagen, von denen auch die außerschulische Jugendarbeit betroffen ist.

Ethische Grundlagen

Ethik bildet die Grundlage der Sozialen Arbeit und damit auch der Offenen Jugendarbeit. Wer das leugnet, hat das professionelle Projekt, das in aller Arbeit mit Menschen implizit enthalten ist, in seinem Kern missverstanden. Zwei Dinge betrachten die Menschen über das Alltägliche hinaus als wesentlich: das eigene Wohl, auch Glück genannt, und die Moral. Auf den ersten Blick widersprechen sie einander, denn beim Eigenwohl stellt man sich selbst in den Mittelpunkt, wogegen die Moral scheinbar Einspruch erhebt. Nur die bewusste Information über die ethischen Grundlagen ihrer Profession bietet denjenigen, die in der Sozialen Arbeit tätig sind, die Mittel, für das Wohlergehen von Menschen und für Soziale Gerechtigkeit erfolgreich aktiv zu werden.

Muss, wer glücklich sein will, der Moral zuwiderhandeln, und muss, wer die Moral anerkennt, sein Lebensglück aufs Spiel setzen? Diese Fragen bedrängen den Menschen seit langem. In der abendländischen Ethik gibt es Konzeptionen, die bereits vor zweieinhalbtausend Jahren erarbeitet wurden und im Laufe der Geschichte wenig an Aktualität eingebüßt haben. Ihre Gedanken wirken auf unterschiedliche Weise in den Ethiken neuerer Philosophen nach. In der Moral kommt es nicht nur auf das Wissen an, sondern auch auf das Tun – nicht darauf, dass wir erkennen, worin das richtige Handeln besteht, und auch nicht darauf, dass wir wissen, welcher Philosoph welches Handeln für das richtige gehalten hat, sondern darauf, dass wir tatsächlich richtig handeln. Wenn wir uns bewusst

dafür entscheiden, das Richtige zu tun, dann sollten wir uns allerdings zuerst eine Meinung darüber gebildet haben, worin das richtige Tun überhaupt besteht. 03|07

Umgangssprachlich werden im Deutschen zwei Begriffe verwendet, um den Bereich des guten und gerechten Handelns zu benennen: *Ethik* und *Moral*. Von der Wortgeschichte her sind *Ethik* und *Moral* gleichbedeutend. Das griechische *ethos* und das lateinische *mos*, aus denen sich die Bezeichnungen herleiten, bedeuten jeweils soviel wie Sitte, Gewohnheit, Üblichkeit. In der deutschen Alltagssprache werden *Ethik* und *Moral* häufig austauschbar gebraucht. Der Ausdruck *Moral* wird in vielen gesellschaftlichen Bereichen schamhaft vermieden, weil man mit ihm eine gewisse moralistische Engherzigkeit verbindet. Das weniger streng klingende *Ethik* wird vorgezogen. So spricht man im Bereich der Wirtschaft von *Unternehmensethik* (nicht *Unternehmensmoral*), oder man bezeichnet in der Medizin einen Eingriff als *unethisch*, wenn *unmoralisch* gemeint ist. Innerhalb der Philosophie werden die beiden Begriffe klar voneinander unterschieden. *Moral* heißt das komplexe und vielschichtige System von Regeln, Normen und Wertmaßstäben, das der Einzelne zunächst als etwas Vorgegebenes erlebt, das ihm in vielen Formen sozialer Interaktion begegnet und das er im Prozess der Sozialisation internalisiert. *Ethik* hingegen gilt als philosophische Theorie der *Moral* und ist bedeutungsgleich mit Moralphilosophie. Sie sucht sittliche Gebote und Verbote sowie sittliche Werturteile in einen systematischen Zusammenhang zu bringen und sie rational zu begründen.

Moralphilosophische Untersuchungen sind nur dann sinnvoll, wenn wir uns als prinzipiell freie und handlungsfähige Wesen verstehen. Wobei sich frei in diesem Fall auf die *Willensfreiheit* bezieht. Neue Ergebnisse aus der Gehirnforschung werden von der Ethik mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt. Sie betreffen eine

der zentralen Fragen der Ethik: Wie weit ist der Mensch frei bzw. biologisch determiniert in seinem Handeln?

Eine Handlung ist etwas, was die jeweils handelnde Person prinzipiell auch unterlassen könnte. Die Unterscheidung von Tun und Unterlassen nimmt in unserem allgemeinen moralischen Empfinden eine Sonderstellung ein. „Anderen aktiv Wohltaten zu erweisen, gilt in der Regel als moralisch verdienstvoller als passives Verschonen. Als vermeintlich eindeutigerer Ausdruck guten Willens wird die aktive Hilfeleistung gegenüber dem passiven Untätigbleiben vielfach sogar dann bevorzugt, wenn zweifelhaft ist, ob tätiges Eingreifen die Lage verbessert.“ (Birnbacher, D.: Tun und Unterlassen. Stuttgart 1995).

Dass auch Unterlassungen als freiwillige und absichtsvolle Handlungen verstanden werden können, ist eine ethisch bedeutsame Tatsache, wenn wir uns für Intervention oder Nicht-Intervention in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu entscheiden haben.

Gehen wir unserer Frage nach dem Bedarf an Ethik in der Jugendarbeit nach, zeigen sich unterschiedliche Aufgabenbereiche, denen jeweils spezifische ethische Fragestellungen entsprechen. In der Praxis werden die Grenzen nicht so deutlich zu ziehen sein, sondern hier liegt die Kunst gerade darin, das anstehende Problem in seinen vielfältigen Zusammenhängen zu erkennen und zu beurteilen.

Sozialpädagogische Berufsethik

Die Offene Jugendarbeit übernimmt Beratung und Begleitung von Jugendlichen in problematischen Situationen. Der Bedarf an ethischer Reflexion zeigt sich am deutlichsten im Angesicht existentieller Fragen, die es in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen immer häufiger gibt und die zu ethischen Konfliktsituationen füh-

ren, wie z.B. der Konflikt zwischen Selbstbestimmungsrecht der Klienten und Eingriffspflicht der Professionellen in der Drogenarbeit, oder jener zwischen ergebnisoffener Beratung und Beratungsziel: Lebensschutz in der Schwangerschaftskonfliktberatung. 03|07

Die Fragen einer sozialpädagogischen Berufsethik beziehen sich unmittelbar auf die berufliche bzw. ehrenamtliche Tätigkeit. Ihr Beitrag liegt in der Möglichkeit, eine sozialpädagogische Handlungssituation aus ethischer Perspektive zu analysieren und zu bewerten.

Ethische Grundprobleme der Sozialen Arbeit sind der *Paternalismus* und Fragen der *Verantwortung*. Der im Paternalismus enthaltene Wertekonflikt zwischen dem Prinzip des Wohlwollens und dem Prinzip der Freiheit wird durch die anhaltende Tendenz zur Individualisierung einerseits und die Zunahme problematischer Lebenslagen andererseits verschärft. Im vermehrten Reden von *Verantwortung* kommt das Auseinanderbrechen einer Pflicht- und einer Folgenorientierung des Handelns zum Ausdruck, d.h. ein Bedeutungsverlust der Intentionen des Handelnden und eine Bedeutungszunahme der Handlungsfolgen bei der moralischen Beurteilung von Handlungen. Auch Fragen der individuellen und korporativen Verantwortung in Organisationen gehören in dieses Arbeitsfeld. Je mehr Personen entscheiden, desto weniger verantwortlich fühlt sich der Einzelne. Das Kuchenmodell passt aber nur für die rechtliche (Schadenersatz), nicht für die moralische Verantwortung. Es kann sein, dass Jugendarbeiterinnen oder Jugendarbeiter Entscheidungen umsetzen müssen, die sie selbst nicht tragen, für die sie eventuell aber doch moralisch verantwortlich sind.

Ein weiterer berufsethischer Gegenstandsbereich ist die Analyse und Reflexion *sozialpädagogischer Leitbegriffe*. Diese Begriffe beinhalten Wertvorstellungen, die im sozialpädagogischen Handeln praktische Wirkung erlangen. Ob wir unsere Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Hilfe und Fürsorge auffassen oder als soziale

Dienstleistung, führt u. U. zu unterschiedlichen Entscheidungen. Es geht darum, die Bedeutungsgehalte dieser Wertideen auf ihren Verwendungszusammenhang mit der sozialen Praxis hin zu überprüfen.

Ethik für den Alltag

Wenn sich die außerschulische Jugendarbeit als *personale Alltagsarbeit* versteht, gehört es zu ihren vordringlichen Aufgaben, sich die kleinen Widersprüchlichkeiten im Alltagshandeln bewusst zu machen und nach Lösungen zu suchen. Vertiefte ethische Grundkenntnisse im Sinne einer *Ethik des Alltags* erweitern die Kompetenz im Urteilen und Handeln.

Für viele Jugendliche sind die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit der Milieu bildende Ort zum gesuchten und verlässlichen Alltagsbezug. Das Handeln der Jugendarbeiterin, des Jugendarbeiters gibt den Jugendlichen Anhaltspunkte für die eigene Persönlichkeitsentwicklung und die Aneignung von Beziehungsmustern und Stütze beim Aufbau einer tragfähigen Wertorientierung.

Die Ethik geht davon aus, dass unsere Handlungen durch Regeln, d. h. Normen, Prinzipien und Maximen bestimmt sind, denen unterschiedliche **Werte** zugrunde liegen.

Der *Wert des Lebens* wird als Basis dienen, wenn wir für unser Handeln eine tragfähige ethische Grundorientierung suchen. Er schließt Probleme der Gesundheit und der Umwelt mit ein. Das Leben als ethischer Wert bedeutet, dass Leiden und Tod nicht einfach nur Erscheinungen sind, die den Einzelnen betreffen, sondern auch seine Mitmenschen berühren. Weitere Werte im Sinne der Ethik sind Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Friede, um nur einige zu nennen, die unser alltägliches Zusammenleben bestimmen.

Will man Werte in eine Rangordnung bringen, gerät man sehr bald in eine relativistische Position. Der ethische **Relativismus** empfiehlt, die Verschiedenheit moralischer Werte und Normen anzuerkennen. Er ist allerdings eine theoretische Einstellung und keine praktische Lebenseinstellung. Im Alltagshandeln fehlt uns meistens die Zeit für ausführliche Begründungen unserer Moral. Wir sind keine „praktizierenden Relativisten“, sondern wir verlassen uns auf ein mehr oder weniger stimmiges Gefüge von moralischen Gefühlen und Meinungen. 03|07

Fragen der Moral begegnen uns im Alltag auf vielfältige Weise. Antworten bekommen wir nicht bloß von der Ethik, sondern ebenso von Lebenserfahrung und Alltagsverstand, von Lebensweisheit und Weltliteratur. Dabei zeigt sich, wie sich die Menschen in Fragen von Glück und Moral über Epochen- und Kulturgrenzen hinweg einig sein können. Zu Recht lässt sich behaupten, dass das Nachdenken über Lebenskunst und Moral wie von selbst zu einem interkulturellen Diskurs führt.

Ethik für junge Menschen

Der Mehrwert der Offenen Jugendarbeit gegenüber anderen Freizeitangeboten besteht in der Erfüllung eines pädagogischen Auftrags. Eine *Ethik für junge Menschen*, im Sinne einer „Anleitung zum Glücklichein“ kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Ihr Gegenstand ist das Leben der Jugendlichen selbst – mit Themen und Problemen, die sie unmittelbar betreffen: Gesundheit, Liebe, Sex, Freundschaft, Ausbildung, Arbeit, Konsum, Armut, Freizeit, Gewalt, Umwelt u. a. m. Es sind Themen, über die man sich informieren muss, will man zu angemessenen Lösungen kommen.

Doch bemühen sich junge Menschen überhaupt darum, ihre moralischen Probleme zu überdenken, oder geben sie sich mit einfachen Antworten zufrieden?

Ist moralisches Handeln lehr- und lernbar?

In der Pädagogik gehen wir heute davon aus, dass Tugenden nicht angeboren sind, sondern durch Nachahmung und Übung erworben werden. Das richtige Nachmachen wird gelobt und das falsche getadelt bzw. bestraft. Doch dieses praktizierende Lernen kommt in dem Alter, in dem Kinder und Jugendliche die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit aufsuchen, nur mehr beschränkt zur Wirkung.

Das Fach Ethik ist in den österreichischen Pflichtschulen nicht vorgesehen. Für die außerschulische Jugendarbeit könnte es eine pädagogische Herausforderung und Chance zugleich bedeuten, diese Lücke im Bildungswesen unter Wahrung der eigenen Prinzipien zu schließen. Junge Menschen anzuregen, ihre moralischen Erfahrungen systematisch und kritisch zu überdenken und ihre moralischen Gefühle, Urteile, Entscheidungen und Handlungen vermehrt unter verschiedenen ethischen Aspekten zu betrachten, bedeutet, ihnen den Weg zu einem gelingenden Leben zu weisen.

Literatur

03|07

- Höffe, O. (Hrsg.): Lesebuch zur Ethik: Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart. München 1999.
- Martin, E.: Sozialpädagogische Berufsethik. Weinheim und München 2001.
- Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Stuttgart 1996.
- Stettner, U.: Kann Helfen unmoralisch sein? Der Paternalismus als ethisches Problem in der Sozialen Arbeit, seine Begründung und Rechtfertigung. Graz 2007.
- Wilken, U. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie. Freiburg i. Br. 2000.
- Zagal, H./ Galindo, J.: Ethik für junge Menschen. Stuttgart 2000.

Erschienen in jugend inside Nr. 03/2007.



jugend inside 04 | 2007

DER AUTOR

Martin Riesenhuber, Mag. Dr. phil., Erziehungs- und Bildungswissenschaftler (Sozialpädagogik und Weiterbildung); Suchtberater (ÖAGG), Lebens- und Sozialberater; Seit 1999 Mitarbeiter der Drogenberatung des Landes Steiermark; U.a. Lehraufträge an der Universität Graz, Sozialpädagogik und Fachhochschule Joanneum, Soziale Arbeit.

www.drogenberatung.steiermark.at

MARTIN RIESENHUBER

Suchtmittelkonsumierende Jugendliche

Zuständigkeit der Suchthilfe oder der Jugendhilfe?

Der folgende Artikel stellt eine kurze Zusammenfassung der Diplomarbeit *„Professioneller Umgang mit suchtmittelkonsumierenden Jugendlichen“* dar. Dabei kommen die wesentlichsten Aspekte dieser Forschungsarbeit zur Betrachtung. Der Fokus wird dabei auf die Drogenberatung des Landes Steiermark als Schnittstelle von Suchthilfe und Jugendwohlfahrt gerichtet. In diesem Sinne werden ausschlaggebende theoretische Aspekte angeführt, die empirische Untersuchung vorgestellt und abschließend beide Teile für die Praxis zusammengefügt. Das *Hauptanliegen* des professionellen Umgangs mit suchtmittelkonsumierenden Jugendlichen wird hier anhand folgender *drei Forschungsfragen* beleuchtet:

1. Welche *Rolle* spielt die Drogenberatung des Landes Steiermark im Feld der Jugendwohlfahrt für die Professionisten?
2. Wo sind die *Grenzen* der Drogenberatung in der Vernetzung mit der Jugendwohlfahrt in Graz?

3. Welche *Entwicklung* ist dabei für diese Fachstelle erforderlich?

Die Drogenberatung des Landes Steiermark

Das Fundament der Beratungsstelle bildet der von Montag bis Freitag in den Zeiten von 10 bis 12 Uhr und 17 bis 19 Uhr stattfindende *Journaldienst*. In diesem Rahmen erfolgen die wichtigen Erstkontakte in Form von telefonischen und persönlichen Beratungen und Kriseninterventionen, wo es in weiterer Folge auch zu Terminvereinbarungen oder Weitervermittlungen kommt. Außerdem werden hier sämtliche Anfragen von Außen entgegengenommen (vgl. Drogenberatung des Landes Steiermark 2006, S. 6). Der Arbeitsschwerpunkt liegt in der *Beratung* und *Therapie* von Betroffenen und Angehörigen und wird auf psychosozialer, psychologischer oder medizinischer Ebene angeboten. Dabei fungiert die Drogenberatung als Anlaufstelle für Betroffene sämtlicher Suchtformen einschließlich für Substituierte (vgl. ebd., S. 6ff). Die Beratung, Begleitung und Betreuung von Angehörigen erfolgt ebenfalls im Einzelsetting, wobei es für Eltern von Suchtgefährdeten oder -abhängigen das Angebot einer Elterngruppe gibt.

Eine zentrale Stellung für die vorliegende Forschungsarbeit nimmt der Arbeitsbereich der Sekundärprävention mit dem Namen „NEXT STEP“ für riskant konsumierende Jugendliche und Junge Erwachsene ein.

In diesem Rahmen werden folgende Angebote gesetzt:

- Einzel- und Gruppenberatung von suchtmittelkonsumierenden Jugendlichen und Jungen Erwachsenen,
- Begleitung für professionelle HelferInnen in sozialen Einrichtungen (v.a. im Bereich der Jugendwohlfahrt) im Einzel- oder Gruppensetting (Kompetenzgruppe),

- Vorträge, Seminare und Schulungen für MultiplikatorInnen,
- Krisenintervention für Schulklassen (Sekundärprävention),
- Workshops und Informationsveranstaltungen für Schulklassen (Primärprävention) und
- Früherkennung und Krisenintervention bei Suchtmittelkonsum in Schulen („STEP BY STEP“ in Kooperation mit VIVID, der Fachstelle für Suchtprävention in der Steiermark) (vgl. ebd., S. 16ff).

04|07

Ursachen, Entstehung, Bedingungsfaktoren und Auswirkungen jugendlichen Suchtmittelkonsums

Die zu betrachtenden Zielgruppen sind hier auf der einen Seite *Jugendliche*, die in den meisten Fällen (noch) nicht abhängig sind, und auf der anderen Seite die sogenannten *MultiplikatorInnen*, die in der Jugendwohlfahrt und der Jugendarbeit (werden der Einfachheit halber als *Jugendhilfe* zusammengefasst) als professionelle HelferInnen tätig sind. Noch immer sind im steirischen Raum die substanzgebrauchenden Jugendlichen auf der einen Seite durch die vorhandene Primärprävention unterversorgt und auf der anderen Seite durch die ebenfalls gut situierte Tertiärprävention größtenteils überversorgt. Daraus erklärt sich der notwendige Ausbau an sekundärpräventiven Maßnahmen. Dazu veranschaulicht die folgende Tabelle den Drogenkonsum Jugendlicher und Junger Erwachsener in Österreich:

Substanz	Lebensprävalenz	
	12 bis 19 Jahre	bis 25 Jahre*
Cannabis	7,7 bis 22,0 %	58,2 %
Partydrogen (z.B: XTC)	3,0 bis 4,0 %	15,4 %
Biogene Drogen	4,0 bis 8,0 %	21,1 %
Halluzinogene	> 1 bis 3,0 %	9,0 %
Kokain	0,3 bis 2,0 %	7,3 %
Heroin	0,3 bis 1,0 %	4,9 %

Quelle: ÖBIG 2005, 104; *Grazer Studie vgl. X-Sample 2002

Diese zusammenfassende Übersicht von Ergebnissen verschiedener österreichischer Studien von 1999 bis 2004 zeigt prozentuell die jugendlichen Substanzerfahrungen. Streng betrachtet sind die verschiedenen Studien dementsprechend nicht vergleichbar, es lassen sich aber durchaus aufschlussreiche Tendenzen ablesen. Verdeutlicht wird hier, dass sich Cannabisprodukte neben den legalen Substanzen Alkohol und Tabak ebenfalls zu sogenannten *Alltagsdrogen* entwickelt haben.

Bei der Betrachtung der verschiedenen Konsumformen – welche sich vom häufigen Probier- und Experimentierkonsum über den Missbrauchs- und Risikokonsum zum vergleichsweise seltenen abhängigen und süchtigen Konsum bewegen – interessiert hier v.a. der sogenannte *Umschlagpunkt*, der sich auf dem Kontinuum zwischen *Abstinenz* und *Abhängigkeit* befindet.

Es gibt nach wie vor keine hinreichend wissenschaftlich geprüften Klassifikationsschemata, die diesen Umschlagpunkt – der unter Anführungszeichen normal konsumierende von riskant konsumierenden jungen Menschen unterscheidet – klar feststellen bzw. erfassen (vgl. Schmidt 1998, S. 95f). Die genannte Autorin schlägt

hier für die Früherkennung jugendlicher Substanzgefährdung eine *Risikoklassifikation* vor, welche die verschiedenen Stadien des Drogengebrauchs im Lichte unterschiedlicher Risikofaktoren betrachtet (vgl. 1998, S. 105ff). Solche Risikofaktoren sind u.a. der starke Konsum von Alltagsdrogen, der Parallelgebrauch mehrerer Substanzen, die Überschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Substanzen, die Benachteiligung in der Biographie und/oder geschädigte psychosoziale Umstände sowie der Substanz Einsatz als Mittel zum Zweck (vgl. Klein 2005, S. 14f). Nach Schmidt ist diese Risikoklassifikation einer Krankheitsklassifikation vorzuziehen, welche die Gefahr einer Stigmatisierung und Überbewertung in sich birgt. 04|07

Ferner erklären Expertinnen und Experten zum Thema des jugendlichen Drogengebrauchs, dass es sich hier mittlerweile um eine wichtige neue und eigenständige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters handelt. Sie bringen diesen Umstand u.a. folgendermaßen zum Ausdruck:

- Die Aneignung eines verantwortungsvollen Umgangs mit psychoaktiven Substanzen ist eine eigene neue Entwicklungsaufgabe (vgl. GerberEggimann 2005, S. 34).
- Die Risikokompetenz ist eine eigenständige Entwicklungsaufgabe der Jugend im 21. Jahrhundert (Niebaum 2003, S. 26).
- Der persönliche Umgang mit legalen und illegalen Drogen ist heute eine wichtige Entwicklungsaufgabe (vgl. Stigler 2001, S. 347).
- Der Konsum als Alltagsphänomen und Bestandteil unserer Kultur ist eine jugendliche Anforderung (vgl. Sting 1999, S. 493).

Somit ist eindrücklich dargestellt, dass junge Menschen in dieser Lebensphase gefordert sind, ein normales, gesundes und angepasstes bzw. verantwortungsvolles Konsumverhalten zu entwickeln.

Es gibt eine Vielzahl an Theorien zur Suchtentstehung, wobei bei allen Modellen bzw. Erklärungsversuchen zu beachten ist, dass die Ursachen von Suchterkrankungen noch nicht eindeutig geklärt sind. Man kann davon ausgehen, dass viele Faktoren bei der Entstehung süchtigen Verhaltens sowie bei ihrer Auslösung eine Rolle spielen. Darum spricht man hierbei von einem *multifaktoriellen Geschehen*, dessen Entwicklung *prozesshaft* und von *fließenden* Übergängen geprägt ist. Mit dieser Vielfalt an Erklärungsmodellen stehen sich auch unterschiedliche disziplinäre Kontexte, wie z.B. Genetik, Medizin, Soziologie, Psychologie, Psychoanalyse, gegenüber (vgl. Sting; Blum 2003, S. 33).

Mit dieser beschriebenen *Trias der Suchtursachen* wird das multifaktorielle Geschehen, das bei Suchtmittelkonsum aus den Wechselwirkungen von *Person*, *Droge* und *Umfeld* resultiert, anschaulich dargestellt. Damit wird Suchtprävention auch zum interdisziplinären Handlungsfeld, in dem die ProfessionistInnen aus Medizin, Psychologie und Sozialer Arbeit angesprochen sind. Auswirkungen des Konsums von psychoaktiven Substanzen sind von Persönlichkeit, Befindlichkeit und Situation abhängig, damit ist jugendlicher Substanzkonsum von Risikofaktoren auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene betroffen.

Beim Auftreten mehrerer der folgenden Faktoren kann man von einem erhöhten Risiko für jugendlichen Drogenmissbrauch ausgehen:

- *Person – die Persönlichkeit des Jugendlichen:* genetische Disposition; körperliche Verfassung; Persönlichkeitsfaktoren; frühkindliche Lebenssituation; Erwartungshaltung und Lebensstil.
- *Substanz – Einstiegsdrogen:* Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Griffnähe; Art und Wirkungsweise; Dosis; Dauer und Intensität der Einnahme.
- *Umfeld – Sozialer Nahraum:* Suchtbelastung in der Familie; gefährdete Familiensituation; Belastung in Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit; übertragene Konflikte; Partnerschaftsprobleme; Mangel an sozialen Ressourcen; problematischer Status in Peergruppen und sozialen Beziehungen; kritische Lebensereignisse.
- *Gesellschaft:* gefährdende Konkurrenz- und Leistungssituation; Mangel an Zukunftsperspektiven und Alternativen; Konsumorientierung; Werte und Lebensweisen; Drogenkultur; Geschlechtsspezifische Aspekte (vgl. ebd., S. 35).

04|07

Somit verändert der Konsum psychoaktiver Substanzen auf physischer Ebene die Funktionsweise des Gehirns und wirkt auf vielfache Weise schädigend auf den Körper. Er beeinflusst die psychischen Funktionen, wie z.B. Kognition, Affekte, Bewusstsein, Motivation usw. Auf sozialer Ebene wirkt er sich auf das Sozialverhalten, wie z.B. Kommunikation, Interaktion, Sexualität, Aggression usw. aus (vgl. Klein 2005, S. 12).

Kurzdarstellung der Ergebnisse

Die vorliegenden Forschungsergebnisse ergeben sich aus *zehn ExpertInneninterviews*, wobei die bewusst gewählten ProbandInnen verschiedene Bereiche der Jugendhilfe vertreten. Wichtiger Aspekt dieser Auswahl war, dass im vorliegenden kleinen Rahmen doch

ein relativ breites Spektrum an direkter Betreuung von Jugendlichen abgebildet wird. Diese sechs Expertinnen und vier Experten des Jugendbereichs wurden mittels offener Fragen zu folgenden *fünf Dimensionen* befragt: (1) *Person und Einrichtung*, (2) *Thema Jugendliche*, (3) *Rolle des Substanzkonsums im Handlungsfeld*, (4) *professioneller Umgang und individuelle Haltung im Rahmen des Handlungsfeldes* und (5) *Vernetzung und Kooperation*. Die Interviewdauer betrug im Schnitt 50 Minuten, wobei die ExpertInnen eine erwünschte vielfältige Berufserfahrung im *Jugendbereich* von einmal bis fünf Jahre, dreimal bis zehn Jahre und sechsmal über zehn Jahre vorweisen. Dabei erstrecken sich hier die Kenntnisse über die Bereiche Wohnen, Beratung und Therapie, Erziehungshilfe, Ausbildung und Beschäftigung, Kriseneinrichtungen, Jugendzentrum sowie Jugend – Streetwork. Darüberhinaus gaben drei professionelle HelferInnen ein Jahr, fünf Jahre und acht Jahre Erfahrungen im *Suchtbereich* an.

Zum Zeitpunkt der Befragung wurden von den ProbandInnen 23 Jugendliche im Rahmen einer sogenannten *Bezugsbetreuung* begleitet. Dazu befanden sich via höherschwelliger Angebote noch weitere 117 Jugendliche in *loser Betreuung*, bei den niedrigschwelligen Angeboten waren es ca. 600 Jugendliche. Die genannten Zuweisungs- bzw. Betreuungsgründe liegen v.a. in Problemen in der Familie, in Schul- und Arbeitsproblemen und in psychischen Problemen. Des weiteren finden noch Delinquenz, Armut, Verwahrlosung und drohende Obdachlosigkeit Erwähnung. Diese genannten Aspekte werden durch die Literatur durchaus bestätigt und bilden einen Teil der schon angesprochenen Risikofaktoren. Es zeigt sich deutlich, dass Substanzmissbrauch von allen Befragten festgestellt wird und selten einen primären, sondern meistens einen *sekundären* Zuweisungsgrund bildet.

Für die befragten ExpertInnen der Jugendhilfe erweisen sich im direkten Kontakt mit drogengebrauchenden Jugendlichen folgende Gesichtspunkte im professionellen Umgang als hilfreich bzw. ungünstig: 04|07

Gesammelt betrachtet sind Beziehung und persönlicher Kontakt sowie Konfrontation in der Interaktion die meist genannten *förderlichen Umgangsformen*. Im weiteren bewähren sich für die ExpertInnen Eigenreflexion und Eigenerfahrung, eine persönliche und konsequente Haltung, Klarheit im Umgang, das Kennen der eigenen Grenzen, das Treffen von Vereinbarungen, das Finden einer gemeinsamen Linie und die Einbettung in ein Team sowie Toleranz und Akzeptanz im Umgang mit suchtmittelkonsumierenden Jugendlichen. Seltener werden in diesem Zusammenhang die Gesichtspunkte der Eigenverantwortung, der Offenheit, der Transparenz, der Parteilichkeit und der Wertfreiheit im Sinne einer Vorurteilsfreiheit als förderliche Arbeitsprinzipien genannt.

Die *hinderlichen Aspekte* im Umgang mit suchtmittelkonsumierenden Jugendlichen bilden v.a. die *unterschiedlichen Standpunkte* im Helfersystem oder im System Jugendliche/r-Familie-HelferIn. Weitere schwierige Aspekte sind *Co-Verhalten* und inadäquate Verantwortungsübernahme (*Co-Abhängigkeit*), *Ängstlichkeit in der Herangehensweise* sowie *Tabuthemen* und *Unklarheiten in der Begleitung von Jugendlichen*. Dazu werden in diesem Zusammenhang noch überhöhte Erwartungen und Bewertungen, Zweifel an den eigenen Fähigkeiten, gegenseitige Schuldzuweisungen und überzogener Radikalismus, Widerstand und Sanktionen sowie bestimmte Umfelder genannt.

Im Hinblick auf die zu Beginn formulierten drei Forschungsfragen können nachstehende Ergebnisse präsentiert werden:

In der Betrachtung der *1. Forschungsfrage*, welche die *Rolle der Drogenberatung* beleuchtet, bringt die ExpertInnenbefragung folgende Antworten: In der Drogenberatung findet man SpezialistInnen und wichtige aktuelle Informationen; sie fungiert einerseits als Ressource und andererseits als Abklärungsstelle, und in dieser Suchthilfeeinrichtung finden sowohl professionelle HelferInnen (Coaching, kollegiale Beratung, Fallsupervision, Intervention, auch im Rahmen der Kompetenzgruppe) als auch betroffene Jugendliche Beratung und Ansprache.

Die Darstellung der *2. Forschungsfrage*, zeigt die *Grenzen der Drogenberatung* folgendermaßen auf: Es zeigt sich, dass weniger eine Erweiterung der Suchthilfeangebote für Jugendliche notwendig ist, als eine wesentlich bessere Öffentlichkeitsarbeit zu den verschiedenen Angeboten für die ProfessionistInnen der Jugendhilfe.

Daraus ergeben sich für die abschließende *3. Forschungsfrage*, welche die *Entwicklungsmöglichkeiten der Drogenberatung* beleuchtet, folgende Erwartungen und Wünsche: mehr Präsenz in der Öffentlichkeit, regelmäßige Tagungen, Schulungen und Veranstaltungen, Authentizität im Umgang mit den Jugendlichen, eine Verbesserung in der Erreichbarkeit sowie genügend zur Verfügung stehende Ressourcen. Als wichtige Angebote der Drogenberatung werden Coaching, kollegialer Austausch und die Kompetenzgruppe, die Möglichkeit der Weitervermittlung, die Elterngruppe, die zentrale Stellung und Aktualität der Drogenberatung, und zuletzt eine gute Erreichbarkeit sowie genügend Kapazitäten gesehen.

Fazit

04|07

Die Schlussbetrachtung ergibt, dass Jugendhilfe quasi gleichbedeutend mit sekundärer bzw. selektiver Prävention ist, d.h., dass suchtmittelkonsumierende Jugendliche in erster Linie in den Aufgabenbereich der Jugendhilfe fallen und erst in zweiter Linie einer Maßnahme der Suchthilfe bedürfen. Ausnahme bilden hier hochriskant und abhängig konsumierende Jugendliche, welche die Zielgruppe der indizierten Prävention und der Behandlung bilden und somit in den Bereich der Suchthilfe fallen. Dass die Jugendhilfe letztlich selektiver Prävention gleich kommt, zeigt sich u.a. in folgenden drei angeführten Argumentationen:

Fast alle Jugendlichen machen Erfahrungen mit legalen und die Hälfte davon mit illegalen Substanzen (vgl. Schmidt 1998, S. 179).

In der Adoleszenz stellt der Suchtmittelkonsum nur einen Bereich von vielen entwicklungsbedingten Problemlagen dar (vgl. Sting; Blum 2003, S. 106f).

Die Beratung von Jugendlichen in Suchthilfeeinrichtungen hat in den meisten Fällen *„den Charakter einer allgemeinen erzieherischen Beratung“* (Kalke et al. 2005, S. 25).

Zusammenfassend betrachtet liegt die Rolle der Drogenberatung

- im Umgang mit der gemeinsamen Zielgruppe, wobei die Beratungsgespräche mit den betreffenden Jugendlichen in der Drogenberatung auf der einen Seite der Abklärung dienen und auf der anderen Seite notwendige Auseinandersetzung bieten, und
- im fachlichen Austausch für die professionellen HelferInnen; hier sind es v.a. die Fallbesprechungen im Rahmen der Kompetenzgruppe, das individuelle Coaching und die kollegiale Beratung.

Die *Grenzen der Drogenberatung* ergeben sich in der Erreichbarkeit der Jugendlichen, d.h., dass die Drogenberatung ihre Aufgaben – wie schon angeführt – in der fortgeschrittenen Suchtgefährdung und in speziellen Anliegen, wie beispielsweise Schulungen und Projekten, findet.

Für die *Entwicklung der Drogenberatung* bedeuten die Ergebnisse den Ausbau und die Schaffung von Angeboten für die MultiplikatorInnen. Diesbezüglich liegt hier die Bekanntheit der Kompetenzgruppe (obwohl sehr gut besucht) erstaunlicherweise weit hinter der Erwartung.

Letztendlich liegt die wichtigste Erkenntnis im professionellen Umgang mit suchtmittelkonsumierenden Jugendlichen nun darin, dass die Betreuung und Begleitung dieser Jugendlichen eine Aufgabe der Jugendhilfe darstellt, und dass die Schulung sowie das Coaching dieser professionellen HelferInnen die Aufgabe der Suchthilfe anzeigt.

Literatur

Drogenberatung des Landes Steiermark (2006), Jahresbericht 2005. Graz.

Gerber-Eggimann, Katharina (2005): Die Faszination des Rausches. Jugendliche auf der Suche nach Glück und Abenteuer. In: Abhängigkeiten 1. S. 30–42.

Kalke, Jens et al. (2005): Jugendliche und junge Erwachsene in der ambulanten Suchthilfe. Empirische Befunde vor dem Hintergrund des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. In: Suchttherapie 1. S. 20–27.

- Klein, Michael (2005): Interdependente Muster im Parallelgebrauch mehrerer Alltagsdrogen bei Jugendlichen – Grundlagen, Analysen, Konsequenzen. In: Suchttherapie 1. S. 11–19. 04|07
- Niebaum, Imke (2003): Substanzspezifische Risikoverhaltensweisen im Jugendalter. In: Unsere Jugend 1. S. 22–29.
- ÖBIG, Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen (2005): Bericht zur Drogensituation 2005. Im Auftrag der europäischen Beobachtungsstelle für Drogen und Drogensucht, Lissabon, und des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen, Wien. Wien.
- Schmidt, Bettina (1998): Suchtprävention bei konsumierenden Jugendlichen. Sekundärpräventive Ansätze in der geschlechtsbezogenen Drogenarbeit. Juventa: Weinheim, München.
- Stigler, Hubert (2001): Suchtprävention in der Sozialen Arbeit. In: Knapp, Gerald; Scheipl, Josef (Hg.): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Verlag Hermagoras/Mohorjeva: Klagenfurt, Ljubljana, Wien. S. 340–353.
- Sting, Stephan (1999): Suchtprävention als Bildungsaufgabe. Perspektiven für die außerschulische Jugendarbeit. In: Neue Praxis 5. S. 490–499.
- Sting, Stephan; Blum, Cornelia (2003): Soziale Arbeit in der Suchtprävention. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel.
- X-Sample (2002): Die Drogensituation unter Grazer Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ein Monitoring im Auftrag des Grazer Gesundheitsressorts. X-Sample: Graz.

JOSEF SCHEIPL

Offene Jugendarbeit – zwischen gesellschafts- politischem Auftrag und Auftrag von Seiten der Jugendlichen

1 Jugendarbeit als Eigenwert – nicht nur ein Vehikel zur Prävention

Im Rahmen der österreichischen Jugendforschung scheint mir einleitend eine Tendenz erörterungs- und diskussionswürdig: Das ist die Forcierung des Präventionsgedankens. Dies wird besonders im 4. Jugendbericht (2003) der österreichischen Bundesregierung deutlich (vgl. 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil 1, Jugendradar 2003. Teil B: Prävention in der außerschulischen Jugendarbeit, Wien 2003). Dort wird – wie im Titel von Teil B des Berichtes bereits angesprochen – Jugendarbeit im Wesentlichen unter dem Aspekt der Prävention untersucht. Damit wird Jugend-

arbeit allerdings zu eng konzipiert. In der Jugendarbeit dominieren Bedürfnis-, Objekt- und Erfahrungsorientierung, Bemündigung, Partizipation und aktuell die Alltagsorientierung. Die Prävention kann als Leitkategorie diese Aspekte niemals adäquat umfassen. Jugendarbeit würde unter dem Aspekt der Prävention lediglich als Instrument für eine andere Sache verstanden werden, als Mittel für einen „höheren“, anderen Zweck. Jugendarbeit unter dem Aspekt der Prävention verliert ihren Eigenwert. Sie wird instrumentalisiert!

Jugendarbeit um der Bedürfnisse, Interessen etc. der Jugendlichen willen, als eigenständige, selbstbezogene Größe! Das muss die Botschaft sein – und nicht Jugendarbeit, damit vorgebeugt wird, dass Jugendliche nicht dies tun bzw. jenes lassen oder nicht auf sogenannte unerwünschte Gedanken kommen. Hier würde Jugendarbeit bloß aus der Perspektive möglicher Defizite und aus der dominierenden Erwachsenenperspektive aus gestaltet.

Jugendarbeit greift die Sehnsüchte, Entwicklungsmöglichkeiten auf, ist also ressourcenorientiert anzugehen (vgl. SCHEIPL 2004). Dazu braucht es in der Jugendarbeit eine verstehende Haltung und die Bereitschaft zum Dialog. Dialogische Soziale Arbeit/Jugendarbeit beobachtet und versteht zunächst. Das ist ihr Ausgangspunkt. Doch führt sie ihr Verstehen stets auf einen Dialog und auf eine Handlung zu; ihr geht es um Verständigung. Eine solche Verständigung schließt die Anerkennung des Gegenübers als einmalige, gleichwertige Person ebenso ein wie die nur dadurch mögliche eigene Bestätigung (vgl. KUNSTREICH 2004, S. 34). Jugendkultur und Gesellschaft setzen sich also mit- und gegeneinander auseinander.

2 Jugendarbeit und doppeltes Mandat

01|08

In dieser Auseinandersetzung befindet sich Offene Jugendarbeit (OJA) im Schnittpunkt zwischen Jugendkultur und Gesellschaft. Das heißt: OJA ist mit einem doppelten Mandat konfrontiert, das in sich vielfältig ist:

- Sie hat einerseits die Interessen der Jugendlichen zu vertreten und von diesen auszugehen. Aber diese Interessen sind unterschiedlich, vielfältig. Daher wird es für die OJA von Seiten der Jugendlichen auch **nicht nur einen** Auftrag geben!
- OJA kann andererseits an der (beauftragenden, zahlenden) Gesellschaft (den Behörden) nicht unbekümmert vorbei agieren, sie nicht völlig ignorieren. Doch was ist dabei deren gesellschaftspolitischer Auftrag? In einer demokratisch organisierten Gesellschaft – wo sonst gibt es eine OJA? – gibt es **nicht nur einen** Auftrag, wie es in demokratisch organisierten Gesellschaften auch nicht nur eine sogenannte „richtige“ gesellschaftspolitische Vorstellung gibt. Es gibt daher mindestens unterschiedliche, möglicherweise sogar gegensätzliche Vorstellungen von dem, was gesellschaftspolitisch wünschenswert ist, was gesellschaftspolitisch „für wahr gehalten“ wird. Somit gibt es unterschiedliche bis widersprüchliche Aufträge. **Ein** Auftrag ist also bereits eine unzulässige Verkürzung im Konzert der gesellschaftspolitischen Interessen.
- Wenn die Gesellschaft nicht zahlt (nicht beauftragt), wäre man dann in der OJA „autonom“, ungebunden? Meines Erachtens nicht! Denn es tut sich die Verantwortung auf gegenüber den Jugendlichen und deren Zukunft. Diese wird nicht völlig unabhängig oder völlig außerhalb der Gesellschaft zu finden sein.

Die von mir angedeuteten Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten sind prinzipieller Natur. Daraus entstehen in der Regel Konflikte,

die sich nicht selten zu Gegensätzen vertiefen. Diese sind in der Jugendarbeit produktiv zu bewältigen, Balancen sind zu finden. Zuweilen werden das auch Widersprüche sein müssen, wenn sich die Gesellschaft nicht bewegt.

Dieser Grundsachverhalt beeinflusst nicht nur die Anforderungen an die MitarbeiterInnen in der OJA. Er scheint konstitutiv für Jugendarbeit insgesamt – auch der Verbandlichen Jugendarbeit – zu sein.

3 Die Jugendarbeit im Rahmen des doppelten Mandats

Die Grundlinie des Gegensatzes zwischen Erwartungen der Jugendlichen und beauftragender Gesellschaft ist davon beeinflusst, dass Jugendkulturen die Erwachsenenwelt in der Regel beunruhigen.

3.1 Erwartungen der Auftraggeber

Die Auftraggeber erwarten – in ihrer Unsicherheit –, dass Jugendkulturen „normalisiert“ werden, zumindest, dass nichts aus dem Ruder läuft. Dahinter steht möglicherweise auch die Angst der Gesellschaft vor ihren eigenen Problemen, die sie in ihrem Umgang mit den Jugendlichen bekämpft – beispielhaft seien der Umgang mit Alkohol und Drogen oder mit dem Konsum genannt.

Von Seiten der Gesellschaft gesehen muss sich OJA überdies lohnen bzw. rechnen. Politisch vertretbar und verkaufbar scheint OJA dann, wenn sie mit der Bewältigung von **Problemen** bei bzw. mit Jugendlichen befasst wird. Geht es „lediglich“ um Lebensgestaltung, hängt also kein offensichtliches Problem dran, dann ist das

politisch weniger gut zu verkaufen. – „Wozu Geld investieren, wo es doch ohnedies keine Probleme gibt?“ 01|08

Das macht sich aktuell darin bemerkbar, dass OJA nicht selten zur Jugend**sozial**arbeit umorientiert wird. Jugendzentren müssen Lernhilfen, Beratung etc. anbieten, um öffentliche Förderungen zu lukrieren. Jugendsozialarbeit kann im Rahmen einer ganzheitlichen Sicht der Jugendarbeit natürlich angeboten werden. Aber Jugendarbeit darf nicht auf Jugendsozialarbeit reduziert werden!

Und schließlich ist auf Seiten der Auftraggeber ein gewisser Aktionismus, man könnte es auch „Projektgeilheit“ nennen, im Spiel. Eine „bloße“ Beziehungsarbeit reicht nicht mehr. In unserer neokapitalistischen Leistungsgesellschaft werden Projekte, Aktionen gefordert. Jugendliche und JugendarbeiterInnen müssen unterwegs, in Bewegung sein. Aber dahinter steht natürlich auch die oftmalige Erfahrung, dass Beziehungsarbeit in der Jugendarbeit verwechselt wurde mit bloßem Abhängen im Sinne eines laissez faire.

Es gehört Professionalität von Seiten des Jugendarbeiters dazu, dem Jugendlichen zu signalisieren, dass man für ihn da ist, an seinen Problemen bzw. Themen Anteil nimmt, dass man gemeinsam an Perspektiven arbeitet etc. Dies scheint unspektakulär – ist es wohl in gewisser Weise auch. Aber das ist das Fatale an sozialpädagogischer Arbeit: – dass hohe Professionalität hinter einem unspektakulären Erfolg steht, – dass sich z.B. der Jugendliche verstanden fühlt, dass er Mut fasst etc.

Und genau diese Professionalität für das Unspektakuläre bringt es dann mit sich, dass hochprofessionelle JA von der Gesellschaft nicht gewürdigt wird, die Jugendarbeit politisch als vernachlässigbare Größe gilt.

3.2 Erwartungen der Jugendlichen

Jugendzeit wurde bisher als Moratorium und Experimentierphase verstanden. Doch in den vergangenen zwanzig Jahren haben sich die äußeren strukturellen Rahmenbedingungen der Lebensphase Jugend verändert. Es ist ungeklärt, welches Jugendmodell die neue Arbeitsgesellschaft hervorbringen wird.

Gegenwärtig ist es so, dass die Mehrheit der Jugendlichen – neben einer gut funktionierenden Familie – nach wie vor einen guten und auskommenssicheren sowie interessanten Beruf in den Mittelpunkt ihrer Lebensperspektive stellt.

Aber es macht sich eine *Entgrenzung* breit: Die Lebensphase Jugend verliert zusehens ihre Abgrenzung sowohl zum Beginn u.v.a. auch zum Ende hin. Die Übergänge ins Erwachsenenalter werden für viele länger, unstrukturierter und unsicherer, aber auch individuell folgenschwerer. Der bisher zeitlich umgrenzte Freiraum, die Experimentierphase, in der man ausprobieren, sich eventuell auch austoben konnte, beginnt sich aufzulösen. Darüber hinaus werden „Jugendliche früh und zu einer Zeit mit psychosozialen Problemen konfrontiert, vor denen sie eigentlich – nach dem Jugendbild des Moratoriums – geschützt, und von denen sie noch nicht behelligt sein sollten. So schiebt sich die Bewältigungsperspektive für die Jugend zunehmend vor die Bildungsperspektive“ (BÖHNISCH 2007, S. 196).

Jugend ist also *nicht mehr nur Experimentierphase*. Jugend ist in unserer komplexen Welt vielmehr zu einer biographisch vielfältig varierten Bewältigungskonstellation geworden (vgl. BÖHNISCH 2005, S. 139ff).

Zentrale Erwartungen bzw. Wünsche der Jugendlichen an die OJA in dieser unsicheren und ambivalenten Situation sind: 01|08

- Unkontrollierte Räume, in denen gesetzliche Vorschriften nicht unbedingt gelten.
- Durchsetzung der eigenen kulturellen Normen, insbesondere was die Konfliktregelung betrifft.
- Erwartungen an einen „Vollservice“ der Jugendarbeit mit erlebnisintensiven Events.
- Allgemein Fun.
- Manches Mal auch die Delegation von Problembewältigung an die JugendarbeiterInnen (Unterstützung bei Behördenwegen, Lehrstellensuche etc.).
- Familienersatz (Das Jugendzentrum als zweite Familie) – als frei gewählte „Familie“ mit den Bezugspersonen, die man sich aussucht (Abkoppelung von der Herkunftsfamilie – daher: männliche und weibliche JugendarbeiterInnen).

Die konstruktiven und positiven Ziele der Jugendlichen, die einen Raum für sich wollen, die gemeinsam etwas erleben wollen etc., werden in der Regel nur dann von der Gesellschaft unterstützt, wenn die Jugendlichen selbst mitarbeiten. Das läuft unter den Titeln „Partizipation“, „Stärkung der Eigeninitiative“ und der „Verantwortlichkeit“. Das finde ich zunächst durchaus in Ordnung. Problematisch im Sinne einer OJA wird es dann, wenn diese Aktivitäten gesellschaftskonform abgeliefert werden müssen; wenn kein Raum bleibt für eine Partizipation, welche Auseinandersetzung produziert. Eine Auseinandersetzung produzierende Partizipation ist aber häufig unerwünscht.

Prinzipiell gilt hinsichtlich Partizipation, Eigeninitiative und Verantwortlichkeit: „Offene Jugendarbeit kann gar nicht anders, als die Subjektivität und die Autonomie ihrer BesucherInnen zu res-

pektieren und ernst zu nehmen. Sonst läuft sie (...) Gefahr, dass sie letztlich ohne Kinder und Jugendliche stattfindet. Tatsächlich würde sie damit ihre zentrale Chance vertun, gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen einen Freiraum für selbstbestimmte Entwicklung bereit zu stellen“ (SCHOIBL 2007, S. 7). Dies kann aber für die JugendarbeiterInnen nicht bedeuten, dass sie die Kids sich selbst überlassen: Partizipation von Kindern/Jugendlichen schließt immer auch eine interpretierende, begleitende und wohl auch anleitend transformatorische Mitsprache der MitarbeiterInnen ein.

Grundsätzlich sollte eine die Partizipation, Eigeninitiative und Verantwortung fördernde Jugendarbeit immer einkalkulieren, dass Jugendliche *Vorbehalte gegen eine pädagogische Betreuung* einbringen. Eventuell wäre hier ein Weg in der Weise zu finden, dass solche stark selbstbestimmten Gruppen – z.B. in autonomen Jugendzentren – entscheiden, ob sie *pädagogische Fachkräfte als Mediatoren* für gewisse Aufgaben heranziehen. Im Fall von Konflikten könnten diese eine vermittelnde und zugleich modellhafte Rolle einnehmen. Auf diese Weise bräuchten sich die Jugendlichen nicht als Objekte pädagogischer oder staatlicher Bevormundung zu fühlen. Sie würden ihre Entscheidungssouveränität behalten. Eine solche beratende, an Empowerment ausgerichtete Funktion von Jugendpädagogik in selbstorganisierten Jugendzentren würde m. E. akzeptiert, wenn über einen längeren Zeitraum hinweg die Erfahrung gemacht werden könnte, dass die Rolle professioneller MitarbeiterInnen nicht auf Kosten der Selbstbestimmung gehen muss. Allerdings müsste der/die Jugendpädagoge/in institutionell so abgesichert sein, damit er/sie nicht durch einzelne Gruppen erpressbar wird. Prinzipiell müsste in der Jugendzentrums-Szene erfahrbar werden, dass pädagogisches Empowerment durch pädagogische Fachkräfte bei selbstorganisierten Jugendgruppen ohne Direktiv- und Kontrollfunktion machbar ist.

4 Widersprüche und Wertkonflikte im Arbeitsfeld der OJA

01|08

Die Auftraggeber schieben der OJA Ordnungsaufgaben und Aufgaben der Nacherziehung zu (vgl. BUSCHOR u.a. 2007; STEINER 2007).

- Es wird erwartet, dass man als JugendarbeiterIn weiß, wie man Konflikte mit/von Jugendlichen im öffentlichen Raum ohne Polizeieingriffe löst.
- Es wird erwartet, dass immer mehr Jugendliche aktiv und in (verbindlicher) Kontinuität die Angebote nutzen (hohe Besucherzahlen).
- Es wird erwartet, dass alle Jugendlichen und nicht bloß eine Clique durch OJA angesprochen werden.
- Von ausländischen Jugendlichen wird erwartet, dass die OJA ihnen und ihren Lebensweisen Akzeptanz verschafft. Es wird der Schutz der einen (inländischen) Jugendlichen vor den anderen (ausländischen) Jugendlichen erwartet usw.

Diese alltäglichen Widersprüche sind die Wertekonflikte, die bei den JugendarbeiterInnen in der täglichen Arbeit im Vordergrund stehen.

Die Reaktionen der JugendarbeiterInnen darauf zeigen meist folgende Mischung:

- Grundsätzlich vertreten sie eine anwaltschaftliche (keine vor-mundschaftliche) Haltung gegenüber den Jugendlichen – und sie zeigen viel Verständnis für deren Verhaltensweisen.
- Durchaus nicht selten aber ist diese Haltung durchsetzt mit bewussten oder vielfach unbewussten eigenen Interessen und Vorstellungen.

- Manches Mal dienen die Jugendlichen den JugendarbeiterInnen als Projektionsflächen für eigene Veränderungswünsche und Dissidenz.

Der Umgang mit diesen (bewussten und unbewussten) Spannungen stellt hohe professionelle Anforderungen an die Berufsrolle.

5 Professionalität der Berufsrolle wird gefordert

Der Umgang mit Jugendkulturen ist immer eine anforderungsreiche Tätigkeit. Es geht nicht nur um die Bearbeitung bekannter Differenzen – wie Schichtunterschiede und Altersunterschiede oder auch Geschlechtsunterschiede. Es geht darüber hinaus um die Arbeit mit vielen Aktionsweisen und Widersprüchen. Das verlangt hohe professionelle Kompetenz – und dazu ist die Ausbildung wichtig. Es braucht: ***Professionelle Distanz bei persönlicher Nähe!*** Mit diesen Anforderungen an die Verbesserung der Qualifikation der einzelnen JugendarbeiterInnen sollte sich die Gesellschaft neben der höheren Entlohnung und der hoffentlich steigenden Anerkennung auch darum bemühen, den einzelnen MitarbeiterInnen Perspektiven zu eröffnen. Damit meine ich, wenn man sich auf diese zwar hochinteressante, aber durchaus auch schwierige, unsichere und meist unbedankte Arbeit einlässt, dann hat man auch ein ***Anrecht auf Karriereplanung.*** Das dient wieder durchaus einer größeren beruflichen Zufriedenheit. Das ist für JugendarbeiterInnen etwas selbstverständlich Erstrebenswertes und hinsichtlich der Zukunft der Jugend etwas durchaus Wünschenswertes.

Literatur

01|08

Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim und München 2005.⁴

Böhnisch, L.: Schule und Lebensbewältigung. In: G. Knapp/Lauermann, K. (Hg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt, Laibach, Wien 2007, S. 196–203.

Buschor K./Fuchs, C./Schenker, D./Steiner, A./Wett-Stein, H.: Mitten im Minenfeld. Die offene Jugendarbeit muss zwischen den Ansprüchen der Jugendkultur und der Politik balancieren. In: Sozial Aktuell 7/8, 2007, S. 7–8.

Kunstreich, T. u.a.: Dialog statt Diagnose. In: Heiner, M. (Hg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Berlin 2004, S. 26–39.

Scheipl, J.: Jugendforschung in Österreich. In: Sozialpädagogische Impulse 1/2004, S. 30–32.

Schoipl, H.: Standards für die offene Kinder- und Jugendarbeit? Das fehlt gerade noch! In: Jugend Inside. Leitfaden für die offene Kinder- und Jugendarbeit, Nr. 3/2007, S. 6–8.

Steiner, O.: Jugendkulturen zwischen Konsum und Widerstand. In: Sozial Aktuell 7/8, 2007, S. 3–5

Aktuelle Infos

Studien zur Jugendkultur:

Aktuelle österr. Publikationen:

Kromer, Ingrid u.a.: Österreichische Jugendwertestudie 2006, Österreichisches Institut für Jugendforschung, Wien 2007 (wurde anlässlich der 4. Konferenz des ÖIJ am 23.11.2007 in Wien präsentiert.)

Verein Wiener Jugendzentren (Hg.): Positionspapier. Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Wien, Jänner 2007 (hektogr. Manuskript)

Schoibl, Heinz/Gödl, Doris: Offene Kinder- und Jugendarbeit in Graz. Endbericht, Salzburg 12/2005.

Ausbildungsunterlagen:

Landesjugendreferat der Steierm. Landesregierung/Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der KFUG/Pädagogische Hochschule Steiermark/Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau: Hochschullehrgang „Jugend- und Soziokulturarbeit“. Graz, Juli 2007.

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (Studienkommission): Studienplan des Hochschullehrganges „Freizeitpädagogik“. Linz, 4.6.2007.

Publikationen in der BRD:

Hurrelmann Klaus und Deutsche Shell-Aktiengesellschaft: Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell-Jugendstudie.

Villanyi, Dirk/Witte, Matthias/Sander, U. (Hg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Weinheim, München 2007.

Lindner, W. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Ein Überblick zu aktuellen und relevanten Evaluationsergebnissen aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit (Arbeitstitel). Wiesbaden 2007. (Noch nicht erschienen)

Erschienen in jugend inside Nr. 01/2008.

TERESA LUGSTEIN

Ist Mädchenarbeit überhaupt noch notwendig?

Mädchen von heute sind selbstbewusst, unabhängig und schaffen es, im Beruf ihre „Frau“ zu stellen. Sie wollen keine geschlechtergetrennten Angebote und fühlen sich nicht benachteiligt. Wozu ist da Mädchenarbeit überhaupt noch notwendig – ist sie nicht schon ein Stück veraltet?

Um diese Frage zu beantworten, möchte ich erst einmal erklären, was der Begriff „feministische. Mädchenarbeit“ bedeutet. Ziel der feministischen Mädchenarbeit ist es ganz allgemein, den Mädchen die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit und Unabhängigkeit zu ermöglichen und zu einer positiven Bewertung von Frau-Sein zu finden. Tatsächlich sieht es nämlich so aus, dass die vermeintliche Chancengleichheit der Geschlechter bei weitem noch nicht erreicht ist.

Facts

Die „Verwandlung“ der Mädchen beginnt mit dem 10. Lebensjahr. Ab diesem Alter beginnen die einschränkenden Rollenbilder immer stärker zu greifen. Eingegrenzte Berufs- und Karrierechancen werden selten von ihnen als solche wahrgenommen. In intensiven Auseinandersetzungen sprechen sie jedoch alltägliche Erfahrungen wie die, nicht ernst genommen zu werden, angerempelt und mit sex. Beschimpfungen (oft durch Gleichaltrige und in der Schule) konfrontiert zu werden, also auch verbale und körperliche Gewalterfahrungen, an. Sie sind konfrontiert mit klischeehaft traditionellen Frauenbildern und Schönheitsidealen, transportiert in Medien und Freizeit-, Sport- und Unterhaltungsindustrie (bis hin zu Computerspielen) und oftmals alleingelassen mit Frustrationen über angebliche Unzulänglichkeiten. Die Orientierung an Erwartungen von außen wird deutlich (Körperbild, Mode), sie haben weniger Freiräume und werden mehr in häusliche Pflichten eingebunden.

Daher ist es notwendig, gegenzusteuern, Spielregeln zu verändern und spezielle Angebote zu schaffen. Die zentrale Aufgabe von feministischer Mädchenarbeit ist es, Ungleichheiten sichtbar zu machen und diese aufzulösen.

Die feministische Mädchenarbeit basiert auf drei Prinzipien:

- **Parteilichkeit**

Orientierung an den Interessen und Wünschen der Mädchen nach eigener Identität und ernst nehmen der Mädchen mit ihren Bedürfnissen, Widersprüchlichkeiten, Zukunftsvorstellungen und allen ihren ganz und gar nicht feministischen Ansichten.

- **Identifikation**

Betreuerinnen ermöglichen den Mädchen traditionelle Klischees aufzubrechen und alte Verhaltensmuster zu ändern.

- **Autonomie**

Gestaltungs-, Erfahrungs- und Lernräume für Mädchen, die frei sind von männlicher Dominanz, von Anpassungsdruck und der Konkurrenz um Buben/junge Männer; Räume für Mädchen, in denen Platz und Zeit für eigene Ideen, Wünsche und Aktivitäten vorhanden sind.

Zusätzlich ist es wichtig, die Unterschiede in den Lebenssituationen von Mädchen und jungen Frauen wahrzunehmen und anzuerkennen. Es gibt nicht „das Mädchen“, sondern da sind Mädchen mit und ohne Behinderungen, Migrantinnen, heterosexuelle oder homosexuelle Mädchen, die jeweils auch wieder ihre eigenen Ausdrucksformen haben.

Wie kann Vernetzung funktionieren, wo setzt sie an?

Geschlechtsspezifische Jugendarbeit setzt bei den unterschiedlichen Lebensbedingungen und Situationen von jungen Frauen und Männern in unserer Gesellschaft an. Dabei ist sowohl auf die Förderung der Arbeit mit jugendlichen Mädchen, als auch auf die Sensibilisierung der Burschen bzgl. Überprüfung der eigenen Verhaltensmuster und Sozialisationserfahrungen zu achten.

Um traditionelle Rollenbilder nicht unreflektiert an die Jugendlichen weiterzugeben, ist es notwendig, sich darüber im Klaren zu sein, dass wir alle durch unsere Sozialisation in einer Geschlechterrolle geprägt sind. Wir sollten sensibel dafür sein, jemanden nicht

aufgrund des Geschlechtes einzuschränken, und uns der eigenen Rolle und der Tatsache, wie Geschlechtsunterschiede reproduziert werden, bewusst sein.

Hilfreiche Fragen zur Selbstreflexion und zur Reflexion der Rolle als PädagogIn könnten sein:

- Wie sehe ich mich selber als Frau/als Mann?
- Welches Frauenbild gebe ich den Kindern/Jugendlichen in meiner Arbeit weiter?
- Wie glaube ich, dass Mädchen/Buben sein sollten?
- Welche Eigenschaften schreibe ich Mädchen/Buben zu und wie bewerte ich sie?
- Wie geht es mir mit „untypischen“ Mädchen/Buben; einem untypischen Mädchen/Buben in meiner Gruppe?
- Welche Fähigkeiten fördere ich bei Mädchen/Buben?
- Wie viel Zeit widme ich Mädchen/Buben?
- Was mag ich, was stört mich an Mädchen/Buben?
- Zu welchen Spielen ermuntere ich Mädchen/Buben?

Anregungen zur Umsetzung

In der Jugendarbeit stehen Mädchen mit ihren Interessen und Anliegen nach wie vor oft nur im Hintergrund. Die Ausstattung der Parks und Spielplätze orientiert sich weitgehend an den Interessen der Buben. Mädchen werden bei ihrem Spiel oft gestört und verdrängt. Ohne das Einwirken von BetreuerInnen ist vor allem ein Jugendzentrum ein Terrain, das sofort von Buben erobert wird. Aber auch im Freizeitbereich ist ähnliches feststellbar.

Als BetreuerIn kann ich dem entgegenwirken und darauf achten, dass z.B. die Mädchen die Spiele(flächen) gleich lange nutzen oder fertig spielen können. Sowohl Betreuerinnen und Betreuer übernehmen hier eine wichtige Rolle, denn sie stellen für Mädchen wichtige Bezugspersonen dar und können ihnen sowohl ein anderes Frauen- bzw. „Mannsbild“ abseits der gängigen Klischees vermitteln – vorausgesetzt, sie lassen sich auf eine kritische Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechterrolle ein. 02|08

Ein eigener *Mädchenraum*, den die Mädchen selber planen, ausmalen, gestalten, verwalten und eine eigene Betreuerin für Mädchen tragen wesentlich zur Umsetzbarkeit von Mädchenprojekten bei. Sind keine eigenen Räume vorhanden, ist es sinnvoll, eigene *Mädchenöffnungszeiten* im JUZ einzuführen. Ein eigener Raum oder ein eigenes Angebot sind für viele Mädchen (wie z.B. für Migrantinnen und Mädchen mit Behinderungen) oft die einzige Chance, Zugang zu Sport und Spielmöglichkeiten zu finden. Es geht vor allem darum, den Mädchen ein Lernfeld zu bieten, in dem sie gleichwertig, einzigartig, stark ... sein können und miteinander Spaß haben. Und dann geht's wieder ab zu den Burschen/jungen Männern, – aber mit einem anderen, gestärkten Selbstwert!

Wie kann ich also die Mädchen erreichen:

Dabei übernehmen Frauen eine wichtige Rolle als Vorbilder. Echte Beteiligung an Projekten ist gefragt, es macht oft keinen Sinn, die Mädchen zu fragen, was sie wollen. Es bewährt sich, Tätigkeiten vorzuschlagen und zu initiieren, die Ideen kommen beim Tun, Veränderung ist möglich, Spuren werden hinterlassen.

Durch Angebote, in denen Betreuerinnen die Interessen von Mädchen wahrnehmen (z.B. Masken basteln, Verkleiden, Hen-na, Tattoos, Video-Film-Projekt, Tanz), und Wohlfühlgeschichten

(Gesichtsmasken, Schminken) können sie eine positive Auseinandersetzung mit dem eigenem Körper ermöglichen. In einer gemütlichen Mädchenkreativgruppe kann z.B. Platz geschaffen werden, sich – oft auch in einer spielerischen und lustvollen Art – mit bestimmten Themen/Erfahrungen auseinanderzusetzen und die Ergebnisse zu präsentieren (Schreibwerkstatt, Lieder, Theater...).

Bei gemischtgeschlechtlichen Angeboten ist es wichtig, in den Aussendungen und Einladungen eine geschlechtergerechte Formulierung zu verwenden.

Bei veröffentlichten Fotos ist die gleichberechtigte Stellung von Mädchen und Burschen zu dokumentieren. Berichte über Aktivitäten aus dem Mädchen- und Frauenbereich von Jugendzentren sollen ein fixer Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit sein.

Ich hoffe, Ihnen mit dieser Ausführung einige Inputs zur Umsetzung von Gender Mainstreaming gegeben und aufgezeigt zu haben, warum die Förderung von Mädchen weiterhin notwendig ist.

Literatur

02|08

Bernard Cheryl/Schlaffer Edith.: Verspielte Chancen? Mädchen in den öffentlichen Raum! In: Frauenbüro der Stadt Wien (Hrsg.), Schriftenreihe Frauen in Wien Bd. 5

Brown, Lyn/Carol Gilligan: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen

Möhlke Gabriele/ Reiter Gabi: Gegen den Strom. Chancen und Begrenzungen feministischer Mädchenarbeit – im Vergleich einer koedukativen und einer autonomen Einrichtung in Wiesbaden

Schön Elke: Da nehm ich meine Rollschuh und fahr hin. Mädchen als Expertinnen ihrer sozialräumlichen Lebenswelt, Bielefeld 1999

Wiener Mädchenbericht, Zahlen und Fakten, Schriftenreihe Frauen, Band 6, Teil 1, Frauenbüro Magistrat der Stadt Wien

Mädchen Stärken – Burschen fördern. Handbuch für Theorie und Praxis. Zur Notwendigkeit geschlechtssensibler Arbeitsansätze in der freizeitorientierten Jugendarbeit.

Frauenbüro Magistrat der Stadt Wien, Schriftenreihe Frauen, Band 6, Teil 2, Schulqualität und geschlechtssensible Lernkultur

Erschienen in jugend inside Nr. 02/2008.

ROMEO BISSUTI

Jungen in Balance - Reinhard Winters Modell für ressourcenorientierte Burschenarbeit

Dass es spezifische Angebote für Mädchen gibt, gehört inzwischen schon zum Standard fast jeder Jugendeinrichtung. Da Jungen häufig mit ihrem auffälligen und problematischen Verhalten in den Fokus rücken, ist es nicht verwunderlich, dass problemzentrierte und auf Defizite blickende Herangehensweisen in der Jungenarbeit eher die Regel als die Ausnahme bilden.

In der konkreten Arbeit mit Burschen ist ein ausschließlich negativer Ansatz jedoch nicht förderlich. Es gilt im Blick zu behalten, dass nicht alle Jungen auffällig sind und Pädagogik, die Defizite in den Vordergrund stellt, oft auf großen Widerstand bei der Zielgruppe stößt. *Reinhard Winter und Gunter Neubauer (Winter/ Neubauer 2002)* haben in diesem Zusammenhang ein Modell für die Arbeit mit Jungen entwickelt, das ich näher vorstellen möchte.

Im Zusammenhang mit einer Studie zur Lebenslage von Jungen hat er dabei ein Variablenmodell entwickelt, in welchem er acht Aspektpaare als Entwicklungsfelder für Jungen (und wohl auch Männer) beschreibt. Mit Aspekten sind mögliche Kompetenzen und Potenziale zu verstehen, die Männer (und auch Frauen) haben und von denen häufig ein Bereich in der männlichen Sozialisation überbetont ist. Um wieder ins Gleichgewicht zu kommen, braucht es also die Balance zwischen den beiden Entwicklungspolen, die jeder für sich genommen eine positive bestimmte Ressource darstellt. Das Verständnis der Balance ist dabei immer als ein dynamisches Verhältnis zu denken, welches immer neu ausgehandelt werden muss und niemals als statisch fertiger Entwurf zu denken ist.

Winter/Neubauer beschreiben die Variablenpaare wie folgt

Konzentration	Integration
Aktivität	Reflexivität
Präsentation	Selbstbezug
(Kulturelle) Lösung	(Kulturelle) Bindung
Leistung	Entspannung
Heterosozialer Bezug	Homosozialer Bezug
Konflikt	Schutz
Stärke	Begrenztheit

Die jeweils links angeführten Begriffe repräsentieren jene Bereiche, die den Männern traditionellerweise zugeschrieben werden und die diese oft mit einer großen Selbstverständlichkeit für sich als Orientierungsrahmen nehmen. Die Begriffe sind dennoch möglichst positiv formuliert, um die Ressourcen, die in diesen Aspekten

stecken, sichtbar zu machen. Die rechte Seite bildet Bereiche ab, 03|08
die ebenfalls in Männerleben vorhanden, aber oft weniger sichtbar
sind und verdeckt bleiben.

Die einzelnen Aspekte sind im Folgenden etwas genauer dargestellt.

Konzentration – Integration

Konzentration (etwa „Ich schaff es gut alleine“) beschreibt die Eigenschaft zu fokussieren, etwas zu erreichen und sich etwa für eine Idee oder ein Ideal einzusetzen. Bleibt diese Eigenschaft isoliert (etwa vor dem Hintergrund aktueller neoliberal und neopatriarchaler Lebensentwürfe), so drohen Perspektiven als Lonesome Cowboy, überfordeter Einzelkämpfer, Eigenbrötler etc.

Integration (etwa „Ich lebe in Beziehungen“) bildet hier die andere Seite, die für die Kompetenz steht, sich in seinen Beziehungen mit anderen Menschen zu (er)leben. Sie kann etwa als Bereitschaft zu Freundschaft oder Partnerschaft auftreten, inklusive der dazu gehörenden Verantwortlichkeiten. Bleibt diese Eigenschaft ohne Ausgleich, so kann es zu Mitläufertum, Profillosigkeit oder einem Überhandnehmen von konfliktvermeidenden Strategien kommen.

Aktivität – Reflexivität

Aktivität (etwa „Ich gehe die Dinge an“) beschreibt die Energie und Kraft, Dinge umzusetzen, in Angriff zu nehmen etc. Dieser Aspekt ist damit auch stark erlebnis- und erfahrungsorientiert und gerät dann aus der Balance, wenn er in blinden Aktionismus ausuft, der sich über die Konsequenzen seines Tuns keine Rechenschaft ablegt.

Der Pol der Reflexivität (etwa „Ich verarbeite in Ruhe Erlebtes“) meint den Prozess der Innenschau, des Nachdenkens und auch Bewertens von erlebten Dingen. Diese Zeit der Verarbeitung und Integration von Erfahrungen fördert den Ausgleich zu aktiven Phasen und Momenten. Auch diese Seite kann kippen, dann nämlich, wenn es in Richtung einer Passivität und Aktionslosigkeit geht, die sich zu nichts aufrufen kann.

Präsentation – Selbstbezug

Mit Präsentation (etwa „Ich zeige mich der Welt“) ist die Fähigkeit angesprochen sich darzustellen, seine extrovertierten Seiten zu leben, sich der Welt zu zeigen und auch deren Rückmeldungen entgegenzunehmen. Diese Fähigkeit spielt eine wesentliche Rolle in gegenwärtigen westlichen Gesellschaften und trägt dabei das Risiko in sich, zum bloßen Bluff zu verkommen, eine Fassade nach außen zu präsentieren etc.

Selbstbezug (etwa „Ich höre in mich“) betont demgegenüber den Bezug zu inneren Haltungen, Konzepten und dem eigenen Selbstwertgefühl. Das bezieht sich sowohl auf Bereiche, die als Ressource bereit liegen, als auch auf solche, die noch unlebbar scheinen und vielleicht als (noch) zu riskant erlebt werden. Ein Übertreiben dieses Aspektes würde darin liegen, in Introversion, Verslossenheit und Verstumung zu leben.

(Kulturelle) Lösung – (Kulturelle) Bindung

Die (kulturelle) Lösung (etwa „Ich wage Neues“) meint die Fähigkeit, zu neuen Dingen aufzubrechen, Veränderungen anzuregen und dort, wo es nötig scheint, erstarrte Normalitäten anzugreifen. Dies ist natürlich ein riskanter Prozess, der neben Mut und Ener-

gie auch das richtige Augenmaß braucht, um nicht in Machtdemonstrationen oder trotziges Querulamentum auszuarten. 03|08

Mit (kultureller) Bindung (etwa „Ich finde meinen Platz in dem, was in der Welt gerade da ist“) ist die Kompetenz gemeint, sich in der gegebenen Welt einzufinden, die vorhandenen Strukturen in seiner Sinnhaftigkeit zu erkennen. Die Übernahme von Traditionen und Werten bedeutet hier nicht zwangsläufig eine Rückwärtsorientierung. Die Übertreibung läge hier vielmehr in starrer Prinzipientreue oder der Ideologisierung von bestimmten Ansichten.

Leistung – Entspannung

Leistung (etwa „Ich nütze meine Kräfte und Energien“) betont hier die Lust daran, etwas zustande zu bringen, die Freude z.B. an einem Arbeitsergebnis, den Stolz auf Gelungenes. Dies wird unter den erwähnten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen häufig überlagert von einem Prozess, der in Richtung Überforderung, Workaholic und verlorener Work-Life Balance geht.

Der ergänzende Aspekt zur Leistung ist jener der Entspannung (etwa „Ich ruhe mich aus“), der das Ausruhen, Genießen können, Loslassen etc. meint. Es ist auch die Kunst des Nichts-Tuns, die hier gemeint ist, die der Regeneration und dem Kräfte Sammeln dient. Bleibt man auf diesen Bereich allein bezogen, so könnte allerdings auch Trägheit und passive Verweigerung die Folge sein.

Heterosozialer Bezug – Homosozialer Bezug

Mit dem heterosozialen Bezug (etwa „Ich spüre und schätze meine Beziehungen zu Frauen“) sind die persönlichen Bezüge und Beziehungen zu Frauen gemeint. Diese sind für Männer - vor dem Hintergrund häufig homophob durchsetzter männlicher Sozialisa-

tionswelten – oft gut spürbar. Es ist damit aber auch die Fähigkeit gemeint, sich in die Welt des anderen Geschlechts hineinzuversetzen und impliziert damit eine Haltung und Forderung nach einem gleichberechtigten Geschlechterverhältnis. Wo dieser Aspekt ins Negative kippt, handelt es sich um eine Reduktion von Frauen auf sexuelle Objekte oder die Nähe zu Frauen, die aus homophoben Motiven heraus gesucht wird.

Der homosoziale Bezug (etwa „Ich spüre und schätze meine Beziehungen zu Männern“) meint den Kontakt und die Beziehungen von Männern zu anderen Männern. Hier sind Freundschaften und Erlebnisräume gemeint, in denen Männer miteinander sind und all das, was dabei an Positivem geschehen kann. Dieser Aspekt kann ohne Gegenpol bzw. unter dem Druck homophober Mechanismen allerdings auch zu Männerbündelei oder zur Reduktion von Männerfreundschaften auf oberflächlichen Fun werden.

Konflikt – Schutz

Konflikt (etwa „Ich bin streitbar, um meinen Bedürfnissen einen ausreichenden Raum zu schaffen“) meint die Fähigkeit, Konflikte auszutragen, sich für eigene Bedürfnisse einzusetzen, auch gegen möglichen Widerstand für eigene Positionen zu kämpfen. Die Überbetonung dieses Pols ist gerade bei Männern wohl vertraut, nämlich als Streitlust bis hin zur Gewaltbereitschaft, als letztes Mittel eigene Interessen durchzuboxen.

Schutz (etwa „Ich schütze mich und andere vor Gefahren“) weist hier darauf hin, dass wir auch die Fähigkeit brauchen, für unsere Sicherheit zu sorgen, im rechten Moment auch bestimmte Gefahren zu erkennen und zu vermeiden, aber auch andere in die Obhut zu nehmen. Als Übertreibung wäre dieser Aspekt wohl als chroni-

sche Konfliktvermeidung oder einem Verharren in einer Opferidentität zu sehen. 03|08

Stärke – Begrenztheit

Mit Stärke (etwa „Ich fühle mich kräftig“) ist das Erleben und Einsetzen von Kraft in vielerlei Hinsicht gemeint, sei es als Verzicht auf Machtdemonstration oder auch als Zeigen von Schwäche; sei es als Ausstrahlung und persönliche Autorität. Die Überbetonung wäre in diesem Falle die Angeberei, das ‚Sich Gebärden‘ oder prahlerische Inszenierungen.

Die Begrenztheit (etwa „Ich bin mir meiner Grenzen bewusst und beachte diese“) meint eine Achtsamkeit gegenüber Grenzen bei sich und anderen Menschen. Gerade dieser Pol hat viel Potential, zu einer persönlichen Reife zu führen. Wer sich aber nur auf diesem Feld innerlich verliert, läuft Gefahr, in einer andauernden Mutlosigkeit zu verharren.

Dieses Balancemodell kann und soll nun dafür nutzbar gemacht werden, Burschenarbeit und die Jungen selbst aus ressourcenorientierten Blickwinkeln zu betrachten und z.B. in Übertreibungen und Schief拉gen auch das Bedürfnis nach einem Gelingen des jeweils positiven Aspektes darin zu erkennen und herauszuarbeiten (natürlich immer unter Reflexion der gegebenen Geschlechterverhältnisse). Gerade in der Sichtbar-Machung und erlebnisorientierten Vermittlung der sonst unbetonten und verdeckten Felder, die in Männer/Burschenleben zwar vorhanden, aber nicht ausreichend gewürdigt werden, liegt ein lohnender Auftrag an die Burschenarbeit, der auch sehr lustvolle und positive Bezüge an die Stelle von Problemen und Defiziten in den Vordergrund stellen kann.

Literatur

Reinhard Winter / Gunter Neubauer: „Dies und Das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ und die Praxis der Jungenarbeit.

Benedikt Sturzenhecker/Reinhard Winter (Hrsg.): „Praxis der Jungenarbeit“. Juventa Verlag 2002. Weinheim und München.

Erschienen in jugend inside Nr. 03/2008.

RICHARD KRISCH

Perspektiven sozialräumlicher Jugendarbeit¹

Der Blickwinkel einer sozialräumlichen Orientierung der Jugendarbeit, in der „Pädagogik des Jugendraums“ von Böhnisch und Münchmeier 1990 grundgelegt, hat die pädagogische Ausrichtung der Offenen Jugendarbeit maßgeblich beeinflusst. Offene Jugendarbeit wird in diesem pädagogischen Konzept in ein unmittelbares Verhältnis zum sozialräumlichen Umfeld, dem Stadtteil, der Region und den Lebensräumen von Kindern und Jugendlichen gesetzt. Begriffe wie ‚Streifräume‘, ‚Erlebnisräume‘, ‚Erfahrungsräume‘, ‚Freiräume‘, ‚Bildungsräume‘ gehören mittlerweile zum selbstverständlichen Sprachgebrauch der Jugendarbeit. Sie sind Ausdruck dafür, dass der Blickwinkel einer sozialräumlichen Orientierung der Jugendarbeit aus pädagogischen Konzepten nicht mehr wegzudenken ist.

1 Dieser Artikel entspricht im wesentlichen dem abschließenden Artikel des bei JUVENTA erschienenen Buches Richard Krisch: Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Juventa Verlag, Weinheim und München 2009.

Sozialräumliche Orientierung sieht die Aneignungschancen und -möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in ihren sozialen Räumen als zentralen Bezugspunkt der Ausrichtung der Jugendarbeit. Es stehen aber nicht so sehr die ‚objektiven‘ Strukturen, wie die Form der Bebauung, die Dichte sozialer Institutionen, die Anzahl der Sportplätze etc. im Vordergrund, sondern die lebensweltlichen Interpretationen, Deutungen und Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen bezüglich ihrer Lebensräume. Jugendarbeit als ein zentraler „Ort“ im Rahmen der sozialräumlichen Zusammenhänge, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, entwickelt entsprechend der auf das Lebensumfeld bezogenen Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppen der Region adäquate und flexible Angebote. Offene Jugendarbeit versucht aber auch, Kinder und Jugendliche bei der Erschließung und Aneignung öffentlicher Räume im Gemeinwesen zu fördern und zu unterstützen.

Den zentralen theoretischen Bezugspunkt der „Pädagogik des Jugendraumes“ bildet hierbei der Begriff der sozialräumlichen Aneignung, der darauf hinweist, dass Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und ihr Wissen auch über vielschichtige Prozesse der tätigen Auseinandersetzung mit ihrer räumlichen Umwelt ausbilden. Darüber hinaus führen gesellschaftliche Veränderungen, verbunden mit der Pluralisierung und der Biografisierung von Jugend(en) dazu, dass Jugendliche vermehrt auf sozialräumliche Orientierungen angewiesen sind, weil Institutionen nicht mehr die biografische Richtung angeben können. Das heißt aber nicht, dass Jugendliche, verglichen mit früher, vermehrt auf der Straße anzutreffen sind, sondern dass (halb)öffentliche Räume, Treffräume für Jugendliche, Orte der Cliquenbegegnung etc. eine viel größere Bedeutung als Orientierungsraum, Ressource der Lebensbewältigung und Raum für die Entwicklung ihrer Identität bekommen.

Vor diesem Hintergrund wird Jugendarbeit selbst als „Medium“ (Böhnisch/ Münchmeier 1990, Deinet 1990) von Aneignungsprozessen verstanden, die aber in einer engen Wechselwirkung zu anderen sozialräumlichen Zusammenhängen des Stadtteils oder der Region stehen, in dem/der Kinder und Jugendliche aufwachsen. Jugendarbeit als „ein Ort unter vielen“ ist damit kein isolierter Raum, in dem spezifische Bildungsprozesse durch thematische Angebote für die jeweiligen BesucherInnengruppen angeregt werden. Ihre sozialpädagogische Intention, zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit von Jugendlichen beizutragen, beschränkt sich daher nicht auf die Einrichtung, sondern muss ebenso zur Erweiterung der Handlungsräume auch außerhalb des Jugendhauses beitragen.

Sozialraumanalysen als Grundlage sozialräumlicher Jugendarbeit

Sozialräumliche Jugendarbeit geht von den Aneignungsformen Jugendlicher aus und versucht deren Lebenswelten in ihren sozialräumlichen Kontexten – zu denen auch die Jugendarbeit gehört – zu verstehen. Dabei erweist sich die strukturierte und kontinuierliche Form der Wahrnehmung der Vorgänge im Stadtteil – in Form von sozialräumlichen Methoden – als Ausgangspunkt einer sozialräumlich orientierten Jugendarbeit, die sich damit vor allem auf die Artikulation, Deutungen und Darstellungen von Kindern und Jugendlichen bezieht.

Geeignete Methoden der Sozialraumanalyse (ausführlich Krisch 2008) entwickelten sich aus der Jugendarbeit, beteiligen Jugendliche am Prozess der Bestimmung sozialräumlicher Zusammenhänge, sind als Projekte auch Teil der Jugendarbeit und werden wieder in die Jugendarbeit rückgebunden: die *Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen*, die *Strukturierte Stadtteilbegehung*, die *Na-*

delmethode, das *Mobile Nadelprojekt*, die *Subjektive Landkarte*, die *Autofotografie*, das *Zeitbudget* oder das *Cliquenraster* stellen die lebens- und alltagsweltlichen Interpretationen sozialräumlicher Zusammenhänge aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund. Andere Methoden wie die *Institutionenbefragung* und die *Fremdbilderkundung* sollen die erwachsenen Deutungen und Bewertungen abbilden.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Blickwinkel von Kindern und Jugendlichen auf ihre spezifischen und unterschiedlichen Lebensräume – in Form der Anwendung dieser Methoden und der damit verbundenen Beobachtungen, Befragungen, Animationen etc. – erlaubt es nicht nur, entsprechend adäquate Aneignungssituationen in der Jugendarbeit zu entwickeln, sondern auch Aneignungsmöglichkeiten – über Vernetzung und Ausgestaltung – im öffentlichen Raum zu fördern. Die Wahrnehmung dieser Einbettung im Gemeinwesen oder der Region schafft Verbindungen zu anderen Ansätzen sozialraumorientierter sozialer Arbeit.

Die Anwendung der Methoden ist auch eine Form der Praxis einer sozialräumlichen Jugendarbeit. Sie setzt den Kontakt zu Jugendlichen voraus bzw. bedingt ihn und macht Jugendliche zu ExpertInnen ihres Sozialraumes. Insofern ist die Durchführung dieser Methoden auch Teil der Partizipation und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Konzeptentwicklung der Jugendarbeit und darüber hinaus an der Gestaltung ihrer Umwelt. Die Anwendung dieser Verfahren führt aber auch zu andauernden Interaktionen mit Jugendlichen, in denen Kontakte als JugendarbeiterIn hergestellt, Themen aufgegriffen oder auch die Angebote der Jugendarbeit diskutiert werden. Sie führt zu Gesprächen über den Sozialraum und macht diesen sowie die Aneignungsmöglichkeiten der Jugendlichen selbst zum Thema der Jugendarbeit.

Diese „sozialräumliche Kundigkeit“ erwirkt dann in weiterer Folge die besondere Pädagogik der sozialräumlichen Jugendarbeit,

die bestimmte räumlich vermittelte Bezüge aufnimmt und sich in spezifischen Angeboten ausdrückt – beispielsweise in der Wahrnehmung eines jugendpolitischen Mandats, der Nutzung von Vernetzungszusammenhängen, dem Ausbau „herausreichender“ Arbeitsansätze und dem Arrangement von sozialräumlichen Qualitäten im Jugendzentrum, die Erlebnis- und Erfahrungsräume für verschiedene Jugend(en) erweitert und damit auch Bildungsgelegenheiten und -anlässe und Ressourcen der Lebensbewältigung eröffnet.

04|08

Diese zentralen Perspektiven einer sozialräumlichen Jugendarbeit – hier kurz ausgeführt – bedeuten:

... Aneignungsmöglichkeiten fördern

Sozialräumlich orientierte Jugendarbeit hat die Aufgabe, repräsentativ für Heranwachsende – im Sinne der Wahrnehmung eines jugendpolitischen Mandates (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990:103) – deren Interessen und Bedarfe bei maßgeblichen Institutionen und in politischen Entscheidungsprozessen einzubringen und zu vertreten. Dieser Vertretungsanspruch – „Lobby sein“ (ebda) – kann und soll aber nicht die eigene Gestaltungskraft oder die Selbstorganisationsfähigkeit von Heranwachsenden ersetzen, sondern es gilt, ein politisches Klima zu schaffen, das dann auch den Kindern und Jugendlichen die Artikulation ihrer Interessen erlaubt.

Die zentrale Zielsetzung einer sozialräumlichen Jugendarbeit stellt daher die quantitative, aber auch „qualitative“ Erweiterung der Aneignungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche dar, die sich nicht nur gegen die Verdrängung von Jugendlichen von öffentlichen Orten richtet. Als Erfolgskriterium eines wirkungsvollen jugendpolitischen Auftretens lassen sich die erweiterte Zugänglich-

keit öffentlicher oder halb öffentlicher Räume, die Möglichkeiten jugendlicher Mitgestaltung, damit verbundene neue Erfahrungs- und Erlebnisebenen für Jugendliche, aber auch generell die Erweiterung sozialräumlicher Möglichkeiten und Ressourcen benennen, die sich über vernetzte Angebote ergeben.

... Vernetzung herstellen

Über den Aufbau von Vernetzungszusammenhängen mit anderen Institutionen können weitere Angebote im Stadtteil oder der Region angeregt und damit Veränderungen der Infrastruktur im Interesse der Jugendlichen bewirkt werden. Vernetzungen und Kooperationen mit anderen Institutionen können eine Verdichtung der Angebotsschwerpunkte bzw. eine Annäherung von Angeboten an die differenzierten Lebenswelten Jugendlicher schaffen. Damit ist vor allem die Erweiterung und Öffnung alltagsweltlicher Ressourcen, wie die Zugänglichkeit zu Informationen, zu Beschäftigung, zu Freizeiten und Sportgelegenheiten, zu Netzwerken in der Region, zu niedrigschwelligen Beratungs- und Unterstützungsangeboten – aber auch Öffentlichkeit für die Darstellung ihrer verschiedenartigen Themen gemeint (vgl. Öehme/ Beran/ Krisch 2007).

Dabei werden die JugendarbeiterInnen durch die Anwendung der Erkundungsprojekte zu „Sozialraum-Fachleuten“ mit „sozialräumlichen Kompetenzen“ (Böhnisch/Münchmeier 1990:103), die sehr differenziert sozialräumliche Zusammenhänge und die damit verbundenen Aneignungsmöglichkeiten der verschiedenen Jugend(en) der Region beschreiben können. Die Wahrnehmung dieser Aufgabe erweitert das Arbeitsfeld der Jugendarbeit sozialräumlich über die konkreten Angebote an Jugendliche hinaus und lässt sie zu einem aktiven und gestaltenden Teil der sozialen Infrastruktur eines Stadtteils bzw. einer Region werden.

... spezifische Aneignungsqualitäten entwickeln...

04|08

Jugendarbeit ist selbst Medium von Aneignungsprozessen und kann in Form konzeptioneller Differenzierung (vgl. Deinet 2005) der Angebotsstrukturen der Einrichtung spezifische Aneignungsqualitäten in den eigenen Räumen entwickeln: Aus dem sozialräumlich orientierten Blickwinkel gesehen suchen Jugendliche Räume auf, die für sie eine bestimmte Qualität entfalten. Ob die Räume eines Jugendzentrums oder -treffs, die Angebote der Mobilien Jugendarbeit in den Parks oder die Beratungsstelle für Jugendliche – Jugendarbeit ist gefordert, ausdifferenzierte Angebote mit hohem Gebrauchswert für unterschiedliche Jugendliche zu bieten. Indem eine sozialräumlich orientierte Jugendarbeit die Gegebenheiten im Stadtteil erkundet, versetzt sie sich in die Lage, Angebote zu entwickeln, welche der Sozialraumstruktur angepasst sind und der Diversität von Jugend(en) Rechnung tragen.

Diese Angebote hängen freilich auch von den sozialräumlichen Ressourcen der Jugendarbeit selbst ab, also u.a. von den räumlichen Möglichkeiten und den personellen Ressourcen. Beispielsweise wird eine kleine Einrichtung als Treffpunkt für einige Cliquen dienen und im Rahmen von Schwerpunktsetzungen die Themen der Jugendlichen aufnehmen können, sowie Infodrehscheibe sein und Kontakte im Rahmen herausreichender Arbeit aufrechterhalten können. Eine größere Einrichtung wird ihre Angebote entsprechend ausdifferenzieren können: Von der Treffpunktmöglichkeit eines Jugendcafés über eigene Mädchenangebote, Vermietungen für bestimmte Cliquen, Kooperationsangebote für Schulen, Unterstützung bei der Berufsorientierung, spezielle jugendkultur- oder sportorientierte Angebote, das Angebot professioneller Beratung bei Problemen der Lebensbewältigung, Unterstützung von Eigeninitiativen bis hin zu gemeinwesenorientierter Arbeit kann sich die sozialräumliche Qualität einer Jugendeinrichtung entfalten. Das

Wissen über die vielschichtigen Aneignungsprozesse bedeutet, diese „Jugend-Themen“ im sozialräumlichen Kontext „einzulagern“ und über die Ermöglichung von Eigentätigkeit, Veränderung und (Mit-)Gestaltung Erlebnis- und Erfahrungsebenen zu schaffen, welche die Erweiterung von Handlungskompetenzen erwirken.

Die Angebote einer sozialräumlichen Jugendarbeit sind aber konzeptionell nicht nur auf den eigenen „Raum“ der Jugendarbeit beschränkt, sondern sollen benachbarte Turnhallen, Cliquenräume, Sportflächen, Veranstaltungsräume etc. mit einschließen und so ein Geflecht von verschiedenst betreuten Treffpunkten und Cliquenräumen aufbauen, die sozialräumlich miteinander in Verbindung stehen. Der Anspruch der Offenheit gegenüber verschiedensten Jugendkulturen kann so eingelöst werden, weil er sich nicht mehr nur auf den Raum des Jugendzentrums oder -treffs bezieht, sondern auch andere Orte als Ausschnitte und Ressource der Offenen Jugendarbeit begreift.

... Zugang zu den Lebensräumen herstellen

Diese sozialräumliche Orientierung muss sich aber auch konzeptionell abbilden und den Zugang zu den Lebensräumen der Jugendlichen – als Bestandteil der Jugendarbeit – in den Konzeptionen der standortorientierten Offenen Jugendarbeit festlegen. Entsprechend einer sozialräumlich begründeten, konzeptionellen Differenzierung können verschiedene Formen herausreichender Arbeit entwickelt werden, die natürlich auch verschiedene Zielsetzungen beinhalten. Diese reichen von kontinuierlichen strukturierten Stadtteilbeobachtungen, der Teilnahme an Regionalteams, über Außenkontakte in Form von unregelmäßigen Stadtteilbegehungen oder regelmäßigen Kontakten zu Cliquen, welche die Einrichtungen nicht besuchen, bis zu regelmäßigen (Infrastruktur-) Angeboten im Stadtteil.

Der herausreichende Arbeitsansatz versucht – nicht so sehr an 04|08
einzelne Cliques gebunden, sondern sozialräumlich orientiert –
die Infrastruktur des Sozialraumes im Interesse der Jugendlichen
generell zu verbessern. Dementsprechend liegt der Fokus bei der
Kontaktnahme zu verschiedenen Cliques des Stadtteils/der Regi-
on auf Ansätzen zur Verbesserung ihrer sozialräumlichen Bedin-
gungen, die über Vernetzungen, Kooperationen und jugendpoliti-
sches Lobbying erreicht werden.

Literatur

Bönnisch, Lothar/Münchmeier, Richard: Pädagogik des Jugendraums.
Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik.
Weinheim und München 1990

Deinet, Ulrich. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Me-
thoden und Praxiskonzepte. 2., völlig überarbeitete Auflage. Wiesba-
den 2005

Krisch, Richard: Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivieren-
de Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim und München
2008

Oehme, Andreas/Beran, Christina M./Krisch, Richard: Neue Wege in
der Bildungs- und Beschäftigungsförderung. Wissenschaftliche Reihe
des Vereins Wiener Jugendzentren. Band 4. Wien 2007

Erschienen in jugend inside Nr. 04/2008.

MARTINA EISENDLE

„Politische Bildung“ in der Offenen Jugendarbeit

wir connecten uns * ziehn's zusammen * durch das's Respekt für uns
 * ganz entspannt und ruhig * wir haben spaß* ganz ohne zu stressen *
 wir woll'n einfach * diese strophen hier rappen * wir connecten uns *
 ziehn's zusammen durch * das's respekt für uns * ganz entspannt und
 ruhig * also merkt es euch * ganz genau * sind connected in lustenau“¹

Politik umgibt uns alle. Ob Kind, Jugendliche/r oder Erwachsene/r – in einer pluralistischen Gesellschaft sind die Inhalte von Politik von den Mitgliedern dieser Gesellschaft grundsätzlich und zumindest teilweise beeinflusst und veränderbar. Die Voraussetzungen dafür sind jedoch, dass die Menschen die Grundregeln von Demokratie und Politik kennen und verstehen – damit eine realistische Einschätzung über Mitgestaltungs- und Durchsetzungsmöglichkeiten gewonnen werden kann. Nicht „Wegschauen“ ist also angesagt, sondern genaues „Hinschauen“!

1 Rapsong der Teilnehmer des Workshops „verbal statt brutal“ im Jänner 2009 im Rahmen des Projektes „Jugend&Politik“ des Jugendinformationszentrums Vorarlberg im Jugendhaus Cultur Factor Y in Lustenau. Begleitet wurden die Jugendlichen von LUIS&PeterOase und Vitamin C.

Wie kann dieses „Hinschauen“ innerhalb der Offenen Jugendarbeit in Österreich gestaltet werden? Wie können Jugendliche dabei unterstützt werden, sich eigenständig auf die neuen Herausforderungen der durch die Wahlaltersenkung erweiterten Partizipationsmöglichkeit vorzubereiten?

Es liegt eine Vielzahl von Methoden und Ansätze für den schulischen Bereich vor – wie stellt sich dies jedoch im offenen Handlungsfeld dar? Wie kann Vermittlung gelingen, sodass sie für die Jugendlichen „mit dem Leben zu tun hat“?

Interessieren sich die Kids für Politik?

Das Institut für Jugendkultur untersuchte in einer Langzeitbeobachtung das Politikinteresse/Politikdistanz bei Jugendlichen und stellt eine „Typologie“² vor: Die erste Gruppe sind „Politikdistanzierte“ Jugendliche: Generell wird zwischen „traditionell“ und „posttraditionell“ unterschieden. Die „traditionell“ motivierten Jugendlichen sind „politikverweigernde“. Sie machen von ihrem demokratischen Recht, unpolitisch zu sein, Gebrauch. Aussage dazu: *„Ich kann mich vielleicht später mit Politik befassen, wenn ich mein Leben auf die Reihe gekriegt habe, aber vorher interessiert's mich nicht. Vorher habe ich direktere Probleme“*. Politik ist hier Dienstleistung. Posttraditionell sind diese Jugendlichen desillusioniert und kritisch, sie sehnen sich nach einer anderen, neuen Qualität von Politik. *„Alles nur Bullshit, was da rauskommt: die ganzen Leute, die Politiker...Ich sehe nicht, dass irgendjemand etwas zu sagen hat oder irgendetwas Fettes auf die Beine stellt.“*

2 Vgl. Großegger, Beate: Festvortrag am 21.11.2008 „Jugendkulturen und Jugendszenen“ – im Rahmen der Jubiläumsveranstaltung „25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung“ (Klagenfurt).

Die zweite Gruppe sind „politikinteressierte Jugendliche“: Traditionell gibt es politisch Spezialisierte. Hier finden sich meist männliche Nachwuchsfunktionäre der Parteien. Sie ziehen Engagement und persönlichen Nutzen aus der Tätigkeit. Posttraditionell treten diese politikinteressierten Jugendlichen als „Lifestylelinke Antis“ auf und positionieren sich außerhalb der Institutionen: intellektuelle BeobachterInnen. Engagiertes Reden ohne zu Handeln und mit einem Engagement in kleinen sozialen Welten: Stichwort „Subpolitik“.³

Was beschäftigt die Jugendlichen?

Die Themen „Aufwachsen in der Migrationsgesellschaft“ und „Bildung und Erwerbsarbeit“ stehen als zentrale Inklusions-/Exklusionsfaktoren.

In einer ErstwählerInnenanalyse gaben 32,3 % die Themen „AsylantInnen/AusländerInnen“ als „für dich persönlich wichtigsten politischen Themen“ an. Dicht gefolgt von „Bildung/Ausbildung“ mit 23,7 %. Die Europäische Union fällt in dieser Befragung mit 7,6 % stark ab.⁴ „Das Vertrauen der Jugendlichen in die etablierten Institutionen (Parteien, Parlament etc.) ist, wie die Jugendforschung der letzten Jahre zeigt, gering, so Dr.ⁱⁿ Beate Großegger vom Institut für Jugendkulturforschung. Politik gilt bei den Jugendlichen als ein (eher) unmoralisches Metier. Misstrauen, Frustration und Oberflächlichkeit sind die Begriffe, die Jugendliche am stärksten mit Politik assoziieren.“⁵

3 Vgl. Grundlagenforschung des Instituts für Jugendkulturforschung 2008: Politikinteresse und Politikdistanz bei Jugendlichen.

4 Vgl. Institut für Jugendkulturforschung 2008: ErstwählerInnen-Analyse zur Nationalratswahl 2008 – Vorwahlbefragung, rep. für 16- bis 19-Jährige, n=300, Angaben in Prozent.

5 Vgl. Großegger/Zentner 2006, S. 8.

Die Wahlaltersenkung

Die große Überraschung in Österreich: die direkte politische Partizipation von Jugendlichen wird Wirklichkeit und Österreich führt als erstes europäisches Land „Wählen ab 16“ ein. MitarbeiterInnen der Offenen Jugendarbeit erleben in ihrer täglichen Praxis, dass viele Jugendliche sich dieser neuen Möglichkeit der demokratischen Mitsprache nicht gewachsen fühlen. Univ.-Prof. Karlhofer führt in der Studie „Wählen mit 16: Erwartungen und Perspektiven“⁶ die Ablehnung der Wahlaltersenkung bei den betroffenen Jugendlichen auf folgende Bedenken zurück: *„fehlendes Wissen“*, *„mangelndes Interesse“*, *„politische Unreife“* und *„Gefahr von Manipulation“*.

Dimensionen von Politischer Bildung

Univ. Prof. Peter Filzmaier unterscheidet drei Dimensionen:

Politische Bildung als **Wissensvermittlung** – wobei es nicht nur um Weitergabe von Faktenwissen über Politik geht, sondern auch darum, neben den formalen Abläufen politischer Beschlussvorbereitungen und Entscheidungsprozesse auch die realpolitischen Zusammenhänge erkennen zu können.

Zweitens: Politische Bildung als **Meinungs- und Partizipationsförderung** soll die „Entwicklung von politischen Einstellungen, Meinungen und Werten unterstützen“. Zur damit vermittelten politischen Kultur als Grundkonsens zählen „das Interesse an gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen, der Aufbau einer österreichischen politischen Identität unter Bezugnahme auf ein demokratisches Gemeinschafts-, Staats-, Politik- und Bürgerverständnis, die Anerkennung demokratischer Grundregeln und die

6 Vgl. Karlhofer, F. (2007).

Toleranz gegenüber abweichenden Meinungen bzw. Einstellungen“.

01|09

Drittens: Politische Bildung als **Soziale Kompetenz** beinhaltet die „Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, eine Urteilsfähigkeit zu entwickeln und unter vorgegebenen und/oder eigenständig entwickelten Politikoptionen auszuwählen“.⁷

In der Offenen Jugendarbeit ist klassische Wissensvermittlung nicht Erfolg versprechend. Alles, was sich nur irgendwie nach „Schule“ verdächtigt macht, ist bei den Jugendlichen ziemlich unbeliebt. Also bleiben die Dimensionen „Meinungs- und Partizipationsförderung“ und „Verantwortung zu übernehmen“. Und hier hat die Offene Jugendarbeit viel zu bieten.

Was ist Offene Jugendarbeit?

Die Offene Jugendarbeit hat im Projekt „Offene Jugendarbeit in Österreich bundesweit vernetzt“ eine mehrseitige Begriffsklärung durchgeführt.⁸ Offene Jugendarbeit wird als Ort der Informellen und Non-formalen Bildung bezeichnet. Das „In-Gang-Setzen“ von wesentlichen, nachhaltigen persönlichen und sozialen Bildungsprozessen ist eine besondere Wirkung der Offenen Jugendarbeit. Und als besonders herausgehobene Methoden werden Flexibilität, Prozessorientierung und Kontinuität als Qualitätsmerkmale der Angebote und Methoden der Offenen Jugendarbeit beschrieben. Als besonderes Merkmal (in Abgrenzung zur Verbandlichen und Schulischen Jugendarbeit) wird die Freiwilligkeit, Offenheit (im Sinne von Niederschwelligkeit), Überparteilichkeit, Lebens- und Bedürfnisorientierung, Partizipation, Parteilichkeit und eine „Kul-

7 Vgl. Filzmair, P. (2007).

8 Vgl. http://www.dv-jugend.at/downloads/OJA%20Begriffsklaerung_25Maerz08.pdf (Stand: 5. 2. 2009).

tur der 2./3./4. Chance beschrieben. Offene Jugendarbeit ist ein Ort, an dem JugendarbeiterInnen mit Jugendlichen in eine „professionelle Beziehung“ treten.

Methoden und Praxis

In der Offenen Jugendarbeit ist „Freiwilligkeit“ oberstes Prinzip. *„Die Angebote und Methoden der Offenen Jugendarbeit bewirken für junge Menschen eine Verbesserung ihrer Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe im Sinne einer aktiven Mitgestaltung. Als Experimentierfeld für dieses Teilhaben begleitet Offene Jugendarbeit junge Menschen darin, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und wahrzunehmen.“*⁹

Im Unterschied zum Feld „Schule“ können die Jugendlichen jederzeit ohne Begründung den Ort verlassen, müssen sich weder anmelden noch binden. Projekte und Konzepte greifen dort erst dann, wenn sie Jugendliche tatsächlich interessieren und den Lebenswelten entgegenkommen.

Im Jahr 2008 wurde vom BMGF ein Projektgeldtopf für „Politische Bildung im offenen Handlungsfeld“ zur Verfügung gestellt. Es wurden 20 Projekte in ganz Österreich entwickelt und umgesetzt.

Partizipation und Multimedia-Mix!

Die Projekte hatten meist einen vielfältigen Mix an Aktivitäten – das kommt den Jugendlichen entgegen, die oft punktuell bei einer bestimmten Aktion mitmachen wollen und sich nicht langfristig

9 Vgl. „Offene Jugendarbeit in Österreich bundesweit vernetzt“ Begriffsklärung Offene Jugendarbeit, http://www.dv-jugend.at/downloads/OJA%20Begriffsklaerung_25Maerz08.pdf (Stand: 5. 2. 2009).

binden möchten. Sehr gut läuft es, wenn gestaltet werden kann: Produkte wie T-Shirts, Buttons usw. Wenn „etwas rausschaut, weitergeht“ – dann sind Jugendliche dabei.

01|09

Vielfach wird im Jugendhaus auch Multimedia eingesetzt: so wurde z.B. im Tiroler Jugendhaus „park in“ mit einem Interview-Streifzug durch Hall in Tirol mittels Video Material gesammelt, das als Grundlage einer Podiumsdiskussion zur Verfügung stand – und mit PolitikerInnen und 70 Jugendlichen diskutiert wurde. Die Verknüpfung von Video mit PolitikerInnenbegegnungen ist ein Ansatz, der in der Offenen Jugendarbeit sehr gut umsetzbar ist.

Zwei Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit in Lustenau, Vorarlberg verwirklichten ein Projekt, das die Wahlkompetenz der Jugendlichen steigern sollte. Die Jugendhäuser FULL HOUSE und CULTUR FACTOR Y entwickelten „Politik on tour – deine Stimme zählt“. Ausgegangen wurde davon, dass die Ungewissheit über den Ablauf einer „Wahl“ für viele Jugendlichen eine Hemmschwelle darstellt. Das Projekt wurde von Anfang an partizipativ durch ein Team von Jugendlichen umgesetzt, die die Rollen von „Peers“ übernahmen. Die Jugendlichen recherchierten einen Fachvortrag und sammelten Hintergrundinformationen zu den verschiedenen politischen Programmen, erarbeiteten selbständig Plakate und organisierten Diskussionsrunden zum Thema. Mit einer originalen Wahlkabine waren sie an jugendrelevanten Orten unterwegs und organisierten eine „Probewahl“, um ganz nebenbei über alle Fragen, die beim „ersten Mal wählen“ auftauchen können, zu sprechen. Partizipation heißt hier: wenige Jugendliche machen etwas für viele – und werden von den JugendarbeiterInnen dabei unterstützt. Das Projekt wird im Jahr 2009 weiterentwickelt.

Kreatives Potential von Jugendlichen ansprechen!

Wichtig ist immer, dass mit verschiedenen Sinnen gearbeitet wird und die Jugendlichen sich in irgendeiner Form „verwirklichen“ können. Die Angebote müssen Aufmerksamkeit bei den Jugendlichen erzeugen und eine direkte Relevanz für ihr Leben haben. In den Peergroups müssen diese auf Interesse und Akzeptanz stoßen. Informationsvermittlung funktioniert nur dann, wenn die Informationen selbst recherchiert werden – und in ihrem Tempo, ihrer Zeit aufgearbeitet werden – also selbst gefunden und deshalb lebensweltrelevant sind. Und wenn diese Inhalte Jugendliche in ihrer Gruppenzugehörigkeit ansprechen.

Style ist ein wichtiger Faktor – oft scheitern gute Projektideen an einer falschen Präsentationsweise, einer „traditioneller Rhetorik“ oder einer „verstaubten“ Darstellung. Interesse bei Jugendlichen entsteht immer dann, wenn sie emotional angesprochen werden – durch Geschichten, durch Bilder oder durch Menschen.

Begegnungen mit PolitikerInnen ermöglichen!

Einen Begegnungsraum mit PolitikerInnen zu schaffen ist von hohem Nutzen für beide Gruppen. Eine Empfehlung: beide Gruppen müssen die Chance haben, sich auf diese Begegnung vorzubereiten – sowohl die Jugendlichen als auch die PolitikerInnen brauchen Vorinformationen, wie die Begegnung ablaufen soll. Wenn es zu einem Dialog kommt, entsteht die Chance, dass „Gedanken den Kopf wechseln“. Oder um mit Martin Buber zu sprechen: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“¹⁰

10 Buber, Martin (1923): Das Dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider: 4. Aufl. Heidelberg.

Literatur

01|09

- Großegger, Beate; Zentner, Manfred (2006): Politik und Engagement.
In: Bundesministerium für soziale Generationen und Konsumentenschutz (Hrsg.): Schriftenreihe Jugendpolitik: Themenheft Politik und Engagement. Wien: BMSG, S. 7–14
- Karlhofer, F. (2007) : „Wählen mit 16: Erwartungen und Perspektiven“.
In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung Nr. 27 [onlineversion], www.politischbildung.com
- Buber, Martin (1923): *Das Dialogische Prinzip*. Verlag Lambert Schneider: 4. Aufl. Heidelberg.
- Filzmaier, P.(2007): „Politische Bildung: Was ist das“, <http://science.orf.at/science/filzmaier/73825> (Stand: 5. 2. 2009).

Erschienen in jugend inside Nr. 01/2009.

MONIKA LITSCHER

Öffentliche Räume: vielfältig, begehrt, attraktiv

Einblick in die Ergebnisse der Untersuchung öffentlicher Stadträume

Öffentliche Stadträume locken mit Möglichkeiten zu Erholung und Konsum und versprechen ein urbanes Lebensgefühl. Es werden aber auch gestützt auf entsprechende Gesetze in öffentlichen Stadträumen vermehrt Massnahmen gegen als störend wahrgenommene Raumnutzende ergriffen. Die Hochschule Luzern erforscht den öffentlichen Raum und stellt seine Nutzung und Funktion zur Diskussion.

Wie öffentliche Stadträume wahrgenommen, wie sie angeeignet und genutzt, wie baulich gestaltet oder rechtlich verwaltet werden, ist von hohem Interesse. Welche Wechselwirkungen etwa zwischen Gestaltung, Wahrnehmung, Nutzung und Aneignung spielen, wie sie voneinander abhängen und zusammenspielen, interessiert im Projekt *„Nutzungsmanagement im öffentlichen Raum“ der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit*. Sechs ausgewählte Räume in den Partnerstädten Basel, Luzern, Schaffhausen, St. Gallen, Winterthur und

Zürich wurden in Fallstudien während der Sommermonate letzten Jahres empirisch untersucht. (Vgl. www.hslu.ch/s-nutzungsmanagement). Die jeweiligen Nutzerinnen und Nutzer, ihre subjektiven Perspektiven und ihre Lebenswelten standen im Zentrum der Forschungsarbeit und kamen in Interviews ausführlich zu Wort.

„Wir kommen hierher, rauchen eine und dann reden wir einfach zusammen“

Obschon jeder der Untersuchungsräume seiner eigenen ortsspezifischen Logik und Dynamik folgt, lassen sich durchaus auch Gemeinsamkeiten und übergreifende Themenbereiche feststellen. So zeigt sich etwa, dass in allen sechs Fallstudien die soziale Interaktion und Aspekte der Kommunikation, verbal und nonverbal, von zentraler Bedeutung sind. Die Nutzenden in den untersuchten Räumen sind sowohl alleine als auch in Gruppen anzutreffen. Gerade innerhalb der eigenen Gruppe respektive Szene wird der Kommunikation oberste Priorität zugesprochen. Meistens finden soziale Kontakte und Kommunikation innerhalb des jeweiligen Alterssegments statt. Selten sind sie spontaner Art, außer bei eher informellem Austausch wie etwa dem Fragen nach Feuer oder dem Schnorren einer Zigarette. Dies gilt sowohl für die jüngeren, prominenteren Raumnutzenden als auch für die Erwachsenen.

In der Regel kommen Annäherungen und Gespräche über Bekanntschaften zustande. Dabei scheinen Kinder und Hunde ideale „TüröffnerInnen“ für informelle, zweckgebundene Gespräche zu sein. Intergenerationelle Kontakte lassen sich kaum beobachten, vielmehr erfolgen Zuschreibungen aus Distanz, trotz allfälliger Nähe im Stadtraum. Bisweilen bestehen die Kontakte aus nonverbalen Kommunikationsformen respektive Inszenierungen. Vor allem die Jugendlichen wissen die städtischen Bühnen auf spielerische Weise zu nutzen, genussvoll und gelegentlich auch provokativ.

02|09

Gerade Letzteres gilt als typisches Merkmal in der Übergangsphase von der Jugend- zur Erwachsenenwelt. Die Verkehrung gängiger Ordnungen, das gezielte Suchen nach Grenzerfahrungen und das ostentative Ausschöpfen aller Möglichkeiten in bestimmten gesellschaftlichen Räumen sind dabei zentral. So beschreibt die Kulturwissenschaftlerin Johanna Rolshoven: „[Das] Verhalten [der Jugendlichen] im öffentlichen Raum scheint oft sorglos und zügellos, widerspricht dem bürgerlichen Familienmodell und dem Habitus und der Lebensstile der „Erwachsenengeneration“, der Arbeit und Verantwortung.“ (Rolshoven 2003, 14) Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass es sich bei diesen Praxen der Jugendlichen nicht um Randgeschehen handelt. Vielmehr gilt es diese Passagen als einen Statusübergang, als zentrales Moment in der sozialen und kulturellen Ordnung zu betrachten. Die Übergangsphänomene konstituieren unmittelbar die soziale Wirklichkeit mit und verweisen zudem auf ein „Stückchen Anarchie“. (Ipsen 2003, 37–49) Oft sind gerade diese Erscheinungen mit ausschlaggebend für ökonomische, baulichgestalterische, soziale und kulturelle Impulse der Entwicklung städtischer Zentren. Eines der wesentlichen Merkmale sozialer und kultureller Übergangsphasen liegt sicherlich in ihrer Dynamik.

„Bei schönem Wetter ist da der Bär los“

Als Qualität städtischen öffentlichen Raums wird von den interviewten Raumnutzenden die Möglichkeit hervorgehoben, trotz räumlicher Nähe nicht in Kontakt treten zu müssen. Etwa das Beobachten aus Distanz, das Erleben von einseitigen oder vereinselten Dichten, Interaktionsmöglichkeiten und Heterogenitäten im Stadtraum, die als mitverantwortlich für sogenannten urbanen respektive nicht urbanen Charakter gelten. Die Kompetenz, sich in diesen städtischen Räumen zu bewegen und die Spannungen

und Diversitäten auszuhalten, scheint mitentscheidend für das Funktionieren eines öffentlichen Raums zu sein. Der Soziologe Georg Simmel bezeichnete bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts den distanzierten und bisweilen gar gleichgültigen Umgang mit den unzähligen Menschen als „Blasiertheit“, als Folge einer „Nervensteigerung“, die sowohl reine Selbsterhaltung als auch notwendige Anpassung des Individuums an die Großstadt (vgl. Simmel 1908/1995, 116–131), aber auch eine persönliche Freiheit der GroßstädterInnen sei.

Das Nebeneinander ist je nach Untersuchungsraum unterschiedlich dicht, folgt der Logik des einzelnen Ortes und scheint in der Regel gut zu funktionieren. Die Möglichkeiten, aus verschiedenen Angeboten zu wählen, seinen eigenen Lebensstil zu inszenieren, unabhängig von Milieu, Herkunft, Alter und Geschlecht, sei es alleine oder in einer Gruppe, wird von den interviewten Raumnutzenden wahrgenommen und geschätzt. Die Möglichkeit, sich im Stadtraum zu bewegen, z. B. nach einem ersten Chat im virtuellen Raum in direkten Kontakt mit Menschen zu treten, wird genutzt. Unbekanntes zu beobachten und somit das Spiel von Nähe und Distanz mitzuspielen und sich auszutauschen, diskursiv und auch materiell im Raum zu interagieren wird anerkannt.

Gerade anhand des hier kurz skizzierten Themenbereichs Kommunikation und Interaktion in Räumen verdeutlicht sich das Zusammenspiel von Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung öffentlicher Räume. In der Analyse der komplexen Raumgefüge können diese einzelnen Aspekte nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Denn sowohl in der Empirie wie auch in der Theorie sind die Dualität von Handlung und Struktur, die räumlichen Praxen, das Sich-im-Raum-Bewegen und Wahrnehmen Grundlagen für die permanente Konstruktion respektive Rekonstruktion von Raum.

„Es braucht Leute, die sich einschalten und schauen, dass dieser öffentliche Raum irgendwie funktioniert“

Augenfällig bei allen Fallstudien ist, dass die interviewten Nutzerinnen und Nutzer eine positive Grundhaltung gegenüber dem öffentlichen Raum vertreten. Unabhängig von ihren Aktivitäten und ihrem Verhalten vor Ort, und unabhängig von ihrem Alter, Geschlecht, Milieu und ihrer Herkunft und Lebensstilisierung lässt sich dies akzentuieren. Demnach lassen sich, ob nun die Breite der Nutzungen und Aktivitäten oder die Raumnutzenden selbst betreffend, die positiv konnotierten Begriffe „Vielfalt“ und „Diversität“ hervorheben. Vielfalt gilt in der idealtypischen Vorstellung von „öffentlichem Raum“ als wichtige Komponente. Robert Kaltenbrunner, ein Architekt und Stadtplaner, der sich mit der Frage nach der Öffentlichkeit von „öffentlichem Raum“ auseinandersetzt, bringt in diesem Zusammenhang den Begriff des „Multioptionsraums“ (Kaltenbrunner 2006, 47–56) ein. Damit wird die Qualität des öffentlichen Raums in der Möglichkeit einer vielfältigen Aneignung betrachtet, die nicht in Bahnen enger Funktion lenkt. Eine gewisse Dynamik, Widersprüchlichkeiten und Unvorhergesehenes bleiben so mit dem Raum verbunden. Diese positive Grundhaltung und Wertschätzung dem öffentlichen Raum gegenüber äußert sich darin, dass die vielseitigen Möglichkeiten, die städtische Räume bieten, erkannt, genutzt und geschätzt werden. Deuten lässt sich dies als Ausdruck von Teilhabe am gesellschaftlichen, städtischen Leben. Gerade im angestrebten Diskurs über den öffentlichen Raum, über den aktuellen und künftigen Umgang mit dem öffentlichen Raum, der in der letzten Phase des Projekts „Nutzungsmanagement im öffentlichen Raum“ geplant ist, kann und soll diese Wertschätzung als Ressource und Potenzial mitbedacht werden.

„Keine Angst vor dem öffentlichen Raum“, heißt demnach die Devise für alle, die sich mit eben diesem auseinandersetzen wollen, dürfen, können und sollen. Ressourcen und Potentiale liegen bereit und können als Qualitäten eingeschätzt werden. Die Komplexität in Raumgefügen fordert die Berufsleute im Stadtraum jedoch auch heraus, sich ständig neu zu orientieren und sich vor Ort auf die jeweilige lokalspezifische Dynamik und Logik einzulassen – ohne standardisierte Konzepte oder Checklisten. Ein relationales Raumgefüge bedingt nämlich für die Praxis längerfristige, intensive Formen der transdisziplinären Zusammenarbeit, etwa von Fachleuten der Sozialen Arbeit und der Planung bei der Gestaltung und dem Management öffentlichen Raums (vgl. Kessl/Reutlinger 2008, 9–21). Ein Betätigungsfeld auch für soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren, unbestritten auch attraktiv für den für ihr Berufsverständnis typischen Ansatz der Ressourcenorientierung und der Partizipation. Doch es gilt gerade für diese Berufsgruppe, stets kritisch zu beobachten, etwa, welche urbanen öffentlichen Räume für wen eingeschränkt werden und wo für den Erhalt und Ausbau sozialer Lebensräume einzustehen ist, ohne den öffentlichen Raum zu pädagogisieren. Es geht darum, Partizipations- und Aushandlungsprozesse mitzuintitieren und mitzutragen und somit den öffentlichen Raum aktiv mitzuzukonstruieren. Im Zusammenhang mit den bereits eingeführten oder geplanten Wegweisungsmassnahmen im öffentlichen Raum scheint es dringend, nebst der Rolle und Funktion der öffentlichen Räume auch die Position und Aufgabe der Fachleute aus den sozialen Bereichen neu zu diskutieren und ihr Profil zu schärfen.

Literaturverzeichnis

02|09

- Ipsen, Detlef (2003). Stadt zwischen Innen und Aussen. Randbemerkungen. In: Rolshoven, Johanna (Hg.). Hexen, Wiedergänger, Sans Papiers. Kulturtheoretische Reflexionen zu den Rändern des sozialen Raumes. Marburg: Jonas Verlag, S. 37–49.
- Kaltenbrunner, Robert (2006). Im Ungefähren? Der öffentliche Raum und seine veränderten Parameter. In: Selle, Klaus, Berding, Ulrich (Hg.). Werkstatt „hybride Räume“. Aachen: Lehrstuhl für Planungssoziologie und Stadtentwicklung RWTH Aachen, S. 47–56.
- Kessl, Fabian, Christian, Reutlinger (2008). Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–21.
- Muri, Gabriela, Sabine, Friedrich (2008). Stadt(t)räume – Alltagsräume? Jugendkulturen zwischen geplanter und gelebter Urbanität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 184–188.
- Rolshoven, Johanna (Hg.) (2003). Hexen, Wiedergänger, Sans Papiers. Kulturtheoretische Reflexionen zu den Rändern des sozialen Raumes. Marburg: Jonas Verlag, S. 14.
- Simmel, Georg (1908/1995). Die Großstädte und das Geistesleben. In: Simmel, Georg. Aufsätze und Abhandlungen. 1901–1908. Bd. 1, Gesamtausgabe Bd. 7. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 116–131.
- www.hslu.ch/s-nutzungsmanagement (Zugriff 10.02.2009).

Erschienen in *jugend inside* Nr. 02/2009.

KLAUS FARIN

Jugendkulturen und die Offene Jugendarbeit

Jugendkulturen sind zentrale Beziehungsnetzwerke für Jugendliche geworden, in der Gruppe der 13–18-Jährigen im Alltag oft wichtiger als die Eltern. Jeder zehnte Jugendliche in Österreich zählt sich selbst aktiv dazu, drei von vier Jugendlichen sympathisieren zumindest stark mit einer oder mehreren Jugendkulturen und nutzen diese als Konsumenten (Musik, Mode, Partys) und „Mitläufer“. Auch in der Steiermark bieten Jugendkulturen also vielen Jugendlichen eine soziale Heimat. Sie sind *artificial tribes*, künstliche Stämme und Solidargemeinschaften, eine Gemeinschaft der Gleichen, deren Angehörige einander häufig bereits am Äußeren erkennen. Sie ordnen die nicht nur von Jugendlichen als immer chaotischer, unplanbarer und widersprüchlicher empfundene Welt, füllen als Sozialisationsinstanzen das Vakuum an Normen, Regeln und Moralvorräten aus, das die zunehmend unverbindlichere, entgrenzte und individualisierte Gesamtgesellschaft hinterlässt. Jugendkulturen liefern Jugendlichen Sinn, Identität und Spaß.

Vor allem Musik ist für Jugendliche extrem wichtig, kaum eine Jugendkultur kommt ohne sie aus – egal, ob Techno, Heavy Metal

oder Punk, Gothics oder Emos; auch Skinheads gäbe es nicht ohne Reggae/Ska und Punk; selbst für die Angehörigen der Boarder-Szenen, eigentlich ja eine Sportkultur, spielt Musik eine identitätsstiftende Rolle. Wo immer man Skater trifft, lieben sie die gleiche(n) Musik(stile) – und das sind mit Sicherheit nicht Wolfgang Petry oder die 4 Holterbuam.

Dabei geht es niemals nur um Melodie und Rhythmus, sondern immer auch um Geschichte, Politik, grundlegende Einstellungen zur Gesellschaft, die nicht nur die Texte und Titel der Songs/Tracks vermitteln, sondern auch die Interviews, Kleidermarken, nonverbalen Gesten und Rituale der KünstlerInnen sowie die Geschichte und Ursprünge der jeweiligen (Musik-)Kulturen. Musik ist so für viele Jugendliche ein bedeutender Stützpunkt der eigenen Identitätsfindung, vor allem bei jenen in Szenen: Sag mir, auf welche Musik du stehst, und ich weiß, wie du denkst, welche Einstellung du zu deinem Leben, zur Gesellschaft hast.

Interkulturelle Bastarde

Techno wurde nicht in Deutschland geboren, sondern in Detroit; zentrale Techniken, die heute jeder DJ egal welchen Genres benutzt, haben einst ghettoisierte Jugendliche wie der 19-jährige Kool DJ Herc und der drei Jahre jüngere Grandmaster Flash im New Yorker Stadtteil Bronx entwickelt; die identitätsstiftende Musik der ersten Skinhead-Generation in Großbritannien war nicht schmutziger Nazi-Rock, sondern jamaikanischer Reggae, und House Music gäbe es nicht ohne die afroamerikanische Gay-Party-Szene. Jugendkulturen sind in der Regel Bastarde, hybride Szenen mit starken „schwarzen“ bzw. multikulturellen Wurzeln. Wer die Geschichte dieser Kulturen kennt – und engagierte Szene-Angehörige kennen sie! –, weiß, dass Rassismus und Intoleranz zu diesen genauso passen wie Pazifismus zu Neonazis. In Gemein-

den, wo die „bunten“ (oder auch schwarzen) Szenen stark sind, wo sie nicht aus dem öffentlichen Bild verdrängt, sondern gefördert werden, wo eine breite Vielfalt jugendlicher Subkulturen herrscht, haben es Engstirnigkeit, Intoleranz und Xenophobie erfahrungsgemäß schwerer, in jugendliche Lebenswelten einzudringen. Die stärkste kommunale „Waffe“ gegen rechtsextreme und rassistische Einstellungen unter Jugendlichen ist nicht der „Kampf gegen rechts“, sondern die Förderung der jugendkulturellen Konkurrenz.

03|09

Eine blühende Jugendkulturlandschaft fördert tagtäglich die Auseinandersetzungen der Jugendlichen mit sich selbst und ihrer Umwelt, eröffnet auch und gerade in der Offenen Jugendarbeit pausenlos neue spannende Diskurse: zwischen rauschmittelabstinenten „Straight-Edge“¹-Jugendlichen und der in jedem Jugendhaus ansässigen Trinker- oder Kifferjugend, zwischen Gewalt verachtenden Gothics und einer Prügelei nicht unbedingt aus dem Weg gehenden Skinheads, über Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen im Jugendklub, über Kultur, Politik oder Religion. Der Fokus und Anlass dieser Diskurse ist nicht ein abstraktes Thema, sondern zumeist ein konkretes Vorhaben im Jugendhaus: Sollen wir beim nächsten Hardcore-Konzert mal kein Bier verkaufen? Statt Burger und Sandwiches aus der Mikrowelle einmal veganes Essen anbieten? Wie gehen wir mit Jugendlichen um, die sich den Eintrittspreis nicht leisten können? Oder mit „Rechten“, die plötzlich zum Oi!-, Hardcore- oder Black-Metal-Konzert auftauchen? Ist es nicht besser, drei regionale Bands zu fördern, als eine teure „Promi“-Band auftreten zu lassen? Jugendkulturen transportieren Leidenschaften, und jeder Jugendarbeiter weiß: Das Schlimmste für eine engagierte Offene Jugendarbeit sind jugendliche Couch-Potatoes, die sich für nichts begeistern lassen. Eine Offene Jugendarbeit ist ohne Berücksichtigung dieser jugendkulturellen Leidenschaften kaum möglich bzw. sinnvoll, denn

1 Siehe z. B. http://de.wikipedia.org/wiki/Straight_Edge.

sie würde eine Riesenchance verschenken, Jugendliche zu erreichen und jugendliches Engagementpotenzial zu aktivieren. Denn zumindest für die Kernszeneangehörigen bedeutet ihre Zugehörigkeit zur Gothic-, Punk-, Emo-, Metal-, HipHop- oder Skater-Szene vor allem eins: „Do it yourself!“ Selbst kreativ sein. Nicht nur Musik zu hören, sondern sie auch zu machen. Nicht nur Partys und andere Events zu konsumieren, sondern sie selbst zu organisieren oder als Musiker, DJ, MC, Tänzer oder Skater aktiv mitzugestalten.

Respekt

Noch nie waren so viele Jugendliche kreativ engagiert – nicht nur in Graz, sondern in jeder größeren Gemeinde in der Steiermark gibt es heute Rapper, Sprayer, MCs und DJs, Streetdancer und Skater. Unzählige Jugendliche produzieren Woche für Woche an ihren PCs elektronische Sounds – der einzige Lohn, den sie dafür erwarten und bekommen, ist *Respekt*. Noch nie gab es auch so viele Punk-, Hardcore-, Metal-Bands wie heute. Mag die Musikindustrie auch noch so sehr jammern und mögen TV-Anstalten lieber peinliche Casting-Shows inszenieren, als das reale kreative Schaffen von Jugendlichen zu würdigen: Die jugendkulturellen Musikszenen boomen.

Doch noch nie war die Erwachsenenwelt derart desinteressiert an der Kreativität ihrer „Kinder“. *Respekt* ist nicht zufällig ein Schlüsselwort fast aller Jugendkulturen. – Respekt, Anerkennung sind das, was Jugendliche am meisten vermissen, vor allem von Seiten der Erwachsenen. Viele Erwachsene, klagen Jugendliche, sehen Respekt offenbar als Einbahnstraße an. Sie verlangen von Jugendlichen, was sie selbst nicht zu gewähren bereit sind, und beharren eisern auf ihrer Definitionshoheit, was anerkennungswürdig sei und was nicht: Gute Leistungen in der Schule werden belohnt, dass der eigene Sohn aber auch ein exzellenter Hardcore-Gitarrist

ist, die Tochter eine vielbesuchte Gothic-Homepage gestaltet, interessiert zumeist nicht – es sei denn, um es zu problematisieren: 03|09
Bleibt da eigentlich noch genug Zeit für die Schule? Musst du immer so extrem herumlaufen, deine Lehrer finden das bestimmt nicht gut ...

Die MitarbeiterInnen der Offenen Jugendarbeit erleben tagtäglich, welches Potenzial in vielen Jugendlichen schlummert – was Jugendliche alles könnten, wenn es denn abgefordert würde und wenn sie sich trauen würden. Sie setzen nicht bei den Schwächen der Jugendlichen an, die oft genug im Mittelpunkt ihres Lebens stehen, sondern sie holen sie da ab, wo sie ihre Stärken haben. Letztlich geht es um die Selbstwertsteigerung der Jugendlichen. Sie sollen (wieder) an sich glauben, ihre eigenen Stärken erkennen und diese auch von der Umwelt wahrgenommen wissen.

Partizipation

Nun liegt es in der Natur der Sache, dass die Sprache der Jugendlichen sich von der der Erwachsenen unterscheidet. Darum geht es ja gerade bei Jugendsprache & Jugendkultur: etwas Besonderes zu sein, etwas zu besitzen – ein Geheimwissen fast –, das eben nicht jeder hat, sich mit Hilfe einer eigenen Ästhetik (Musik, Mode, Rituale, aber auch einer oft bewusst provozierenden und zugleich für Außenstehende nicht zu decodierenden Sprache) einen Freiraum zu schaffen gegenüber der langweiligen und überall dominierenden Welt der Erwachsenen. „Lieber einen coolen Freeze beim Breaken als einen verkraampften Powermove ohne Flow ...“ Um nicht an den Interessen der Zielgruppe vorbeizuplanen, benötigen JugendarbeiterInnen die aktive Mitarbeit der Jugendlichen selbst. Denn auch wenn sie es selbst nicht immer wahrhaben wollen: JugendarbeiterInnen – selten unter 30 – sind keine Jugendkultur, sondern Erwachsene, die von Jugendlichen in ihrem Lebensumfeld zugelassen werden. Viele sind zwar selbst jugendkulturell

geprägt, doch *The times they are a-changin'* ... Und das gilt ganz besonders für Jugendkulturen.

„Die Jugendkultur ist aus den subkulturellen Nischen herausgetreten und zu einer jungen, popkulturell gefärbten Freizeitkultur geworden“, stellt das Landesjugendreferat zu Recht fest (<http://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/ziel/3038085/DE/>). Wesentlich stärker als früher sind Jugendkulturen heute kommerziell geprägt. Wo Jugendkulturen sind, ist die Industrie nicht weit. Es geht den meisten Jugendlichen heute auch nicht um (gesellschaftliche) Fundamentalopposition, „Generationskonflikte“ sind ebenso nicht das große Thema, sondern Jugendkulturen sind spannende Beziehungsnetzwerke, in denen Jugendliche Gleichaltrigen begegnen, mit denen sie nach weitgehend selbstbestimmten Regeln ihre Freizeit gestalten können.

Jugendkulturelle Offene Jugendarbeit ist also in erster Linie Freizeitarbeit. Jugendliche sollen ihr Recht auf (eine eigene) Kultur ausleben, Spaß haben dürfen, Freunde kennen lernen, Beziehungen knüpfen. Doch „nebenbei“ erarbeiten sie sich Kompetenzen, die ihnen nicht nur in der Freizeit nützlich sind. Im Freizeithaus engagierte Jugendliche erwerben sich soziale und kommunikative Kompetenzen, lernen zu organisieren und zu gestalten und vor allem: dranzubleiben. Nicht sofort beim ersten Misserfolg das Handtuch zu werfen. Im Jugendhaus erleben Jugendliche, dass Lernprozesse manchmal dauern, dass sie auch mal Fehler machen dürfen, ohne gleich aufgeben zu müssen und aufgegeben zu werden.

Jugendkulturelle Arbeit ist also zugleich mehr als Freizeitbeschäftigung: eine hochkomplexe Beziehungsarbeit, die an den Hauptinteressen der Jugendlichen ansetzt (Musik, Mode, Freunde/Cliquen/Szenen), interkulturelle und geschlechtsspezifische Bedingungen berücksichtigt und sich dabei von Jahr zu Jahr, die jugendkulturellen Trends begleitend, „neu erfinden“ muss.

Literatur

03|09

Farin, Klaus: Über die Jugend und andere Krankheiten. Essays und Reden 1994–2008. Archiv der Jugendkulturen, Berlin 2008.

Erschienen in jugend inside Nr. 03/2009.

WERNER THOLE

Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit

Der Beitrag versucht die Besonderheit der Kinder- und Jugendarbeit als Feld der Initiierung von Bildungsprozessen herauszustellen.¹ Drei einleitenden Beobachtungen folgt der Versuch, die Strukturlogik der Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit zu skizzieren. Abschließend werden die beiden Lokalisierungen gebündelt und die Kinder- und Jugendarbeit als ein besonderer Ort der bildungsorientierten Kommunikation präsentiert.

1 Hinweise zu aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen

Die Kinder- und Jugendarbeit als ein pädagogisches Handlungsfeld zu konzipieren kann nicht bedeuten, sich ausschließlich auf die inneren Logiken dieses Feldes zu beziehen. Drei Beobachtungen der gesellschaftlichen Dynamik sind besonders herauszustellen.

1 Zu den Grundstrukturen und zum Profil der Kinder- und Jugendarbeit vgl. Thole 2000.

Reproduktion sozialer Ungleichheit

Konfrontiert sind wir gegenwärtig mit der Entstrukturierung von über Kapitalvermögen und Einkommen, Geschlecht, Ethnizität, Bildungsaspiration, Territorium, Alter und über kulturelle Orientierungen präformierten Ungleichheitslagen, die eine potenzielle »Prekarisierung« von zunehmend mehr Bevölkerungsgruppen zur Folge haben. Insbesondere diese »Prekarisierung«, in deren Folge zunehmend soziale Gefährdungen und Risiken, individuelle Problemlagen, soziale und kulturelle Verunsicherungen mithilfe der vorgehaltenen Lebensbewältigungskompetenzen nicht mehr erfolgreich bearbeitet werden können, fordert die Soziale Arbeit insgesamt und damit natürlich auch die Kinder- und Jugendarbeit heraus (vgl. Thole/Ahmed/Höblich 2007). Insgesamt ist eine soziale Destrukturierung der Betroffenheit von prekären Lebenssituationen zu beobachten, die nicht nur diejenigen spüren, die sie erleiden. Zu den Folgen des Phänomens der »neuen« Prekarität gehört auch, dass sie überdies »Auswirkungen auf die von ihr dem Anschein nach Verschonten« hat und sie sich »niemals vergessen lässt (...); sie ist zu jedem Zeitpunkt in allen Köpfen präsent« (Bourdieu 1977, S. 34). Über das »Ankommen« von individuellen, sozialen, materiellen und kulturellen Krisen und Problemen, die mit den lebensweltlich vorgehaltenen Ressourcen nicht mehr bewältigt und bearbeitet werden können, in den gesellschaftlichen Kernmilieus und -klassenlagen ist empirisch die genannte potenzielle Prekarisierung dieses »Zentrums« angezeigt. Und dieses Auseinanderdriften der Gesellschaft spiegelt sich auch in der strukturellen Lagerung des Bildungssystems. So ist festzustellen, dass

- sich die allgemeinen Formen und Praxen der Bildungsaspiration nach wie vor herkunftsabhängig beziehungsweise über die gewählten Familienformen regeln, wenn auch nicht zu übersehen ist, dass sich die lebenslagen- und milieuspezifischen Dif-

ferenzen im Bildungsverhalten in den letzten drei Jahrzehnten verringerten (vgl. Schimpl-Niemanns 2000; Schlemmer 2004); 04|09

- schulische Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg milieu- und herkunftsbedingte Prägungen zeigen und diese sich im Verlauf des Weges durch die Schule biographisch ausdifferenzieren und verschärfen;
- Übergangsentscheidungen über das soziale Herkunftsmilieu gesteuert werden, Schullaufbahnpfehlungen herkunftsmilieuabhängig erfolgen und Eltern aus Milieus mit einer niedrigeren gegenüber denen mit einer hohen Bildungsaspiration häufiger zuungunsten langfristiger Bildungskarrieren votieren;
- der oftmals beschriebene Fahrstuhleffekt, wonach die durchschnittlich höhere Bildungsbeteiligung alle einige Etagen höher gebracht hat, die schlichte Tatsache ignoriert, dass die Abstände zwischen den Stockwerken nicht kleiner geworden sind (vgl. Büchner 2003, S. 16);
- die Figur vom »katholischen Arbeitermädchen vom Lande« durch die des »männlichen Großstadtbewohners mit Migrationshintergrund« abgelöst wird;
- eine ungleiche Aspiration an den gesellschaftlichen Bildungsressourcen nicht nur Ungleichheitslagen reproduziert, sondern im Zuge des Bedeutungsgewinns von Wissen auch deutlich konturierte Milieus von »Bildungsarmut« hervorbringt (vgl. Grundmann u. a. 2003).

Diese Befunde aus der bildungsorientierten Ungleichheitsforschung fundieren die Beobachtung, dass die Herkunftsfamilie – trotz sich historisch verändernder Bildungschancen und -barrieren (vgl. Büchner 2003; Schlüter 1999; Baumert u. a. 2003) – eine zentrale Variable für die Öffnung oder Schließung von Bildungs- und Qualifizierungskarrieren bleibt, die die Schule nicht zu korrigieren in der Lage ist.

Bildung ist mehr als Schule

Zeugnisse, Dokumente, Bescheinigungen und Diplome dokumentieren und zertifizieren keineswegs die tatsächlich jeweils vorzuweisenden Fertigkeiten und Fähigkeiten, das Potential des biographisch erworbenen Wissen und des ausgebildeten Könnens. Dass Schule über die in den Zeugnissen dokumentierten Leistungen hinaus zum Erwerb von Wissen und Können beiträgt, ist weitgehend unstrittig. Auch den Institutionen der beruflichen und akademisch-wissenschaftlichen Qualifizierung und dem formalisierten Feld der berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung wird eine wesentliche Rolle bezüglich des Erwerbs von Bildung zugesprochen. Im Kontrast hierzu erfahren allerdings die institutionalisierten Orte des nonformal organisierten Sozial- und Bildungssystems – wie beispielsweise die Kinder- und Jugendarbeit – keine entsprechende Anerkennung. Studien zu den kinder- und jugendkulturellen Praxen in informellen sowie nonformalen gesellschaftlichen Räumen belegen jedoch nachdrücklich die Möglichkeiten, die Kinder und Jugendliche haben, in diesen Feldern Kompetenzen zu erwerben (vgl. Thole/Höblich 2008).

Kompetenzerwerbsprozesse in und über informelle und nonformal gerahmte Praxen sind strukturell in den Alltag eingelagert. Sie bieten Lern- und Erfahrungsfelder, die das formal strukturierte, selektive Bildungssystem nicht vorhält. Die Relevanz der hier erworbenen kulturellen und sozialen Ressourcen für die Entwicklung von Lebensbewältigungskompetenzen, die Formierung von Lebensstilpräferenzen und von biographischen Lebenskonzepten sowie deren Nachhaltigkeit wird ebenso unterschätzt wie deren Bedeutung für das erfolgreiche Absolvieren von schulischen Bildungs- und berufsbezogenen Qualifizierungskarrieren (vgl. u. a. Büchner/Brake 2006).

Die »Entzeitlichung« von Statuspassagen

04|09

Die Relevanz nicht formal geregelter Bildungsinstitutionen fundiert sich jedoch nicht nur über deren strukturellen Charakter und deren Vorhalteleistung, hier Kompetenzen erwerben zu können, sondern auch über die Neuformatierung von Bildungserwerbsprozessen aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen. Bildung in modernen Gesellschaften kann jüngsten Beobachtungen zufolge nicht mehr als ausschließlich lineares „Geschäft“ zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Generationen begriffen werden (vgl. Stauber 2001; Büchner/Brake 2006; Thole/Höblich 2008). Die Rede über Bildung im traditionellen Sinn basiert auf der Annahme einer generativen Unterschiedlichkeit, setzt auf die Ungleichheit zwischen den Generationen, akzentuiert sich über die Differenz zwischen Wissen und Noch-Nicht-Wissen und lagert diese Differenz als eine zwischen den Generationen.

In den letzten beiden Jahrzehnten mussten wir erfahren und akzeptieren, dass von dieser Differenz nicht mehr generell und ohne weiteres ausgegangen werden kann. Weder ist das Noch-Nicht-Wissen heute noch per se auf der Seite der Heranwachsenden zu orten, noch ist die Frage der produktiven Bewältigung von Übergängen an diese Altersphase gebunden:

- Die in der Jugend oder Postadoleszenz gewählte Berufsentcheidung hat heute keine garantierte lebenslange Gültigkeit mehr, denn weder individuelle Leistung noch soziale Anrechte münden in berufliche Kontinuität;
- die einmal getroffene Wahl eines Partners oder einer Partnerin kann, muss aber keine Dauer mehr »bis zur Trennung durch den Tod« haben;
- kulturelle und soziale Orientierungen können auf Grund der Aufweichung fester sozialer Milieus und normativer Bezugssysteme heute leichter gewechselt werden und werden es auch;

- die Einbindung in informelle Netzwerke und Freundschaften ist nicht mehr primär wohnortgebunden und durch den Zugewinn an Mobilität häufigeren Veränderungen unterworfen und
- gewählte Lebensstile sowie ästhetisch-kulturelle Muster und Präferenzen unterliegen mehr denn je häufigen Veränderungen und prägen nur noch in den seltensten Fällen die Kontur einer Lebensbiographie.

Das Erleben und Durchleben von Übergängen hat sich inzwischen von der Jugendphase entkoppelt und ist nicht nur in der vor einigen Jahren entdeckten Postadoleszenzphase zu beobachten (vgl. Stauber 2001). Übergangsphasen sind inzwischen biographisch querverteilt, begegnen den Menschen episodenhaft auf verschiedene Lebensabschnitte verteilt und können sogar als Gegensätze zwischen einzelnen Lebensabschnitten auftauchen. Biographische Moratorien werden nicht mehr ausschließlich in der Jugendzeit für alle Zeiten abgefeiert.

2 Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogische Arena

Viele Kinder und Jugendliche sind heute in der Lage, eine Alltagspraxis zu leben und auszugestalten, die den Anforderungen und Möglichkeiten der modernisierten Gesellschaft mehr oder weniger – wenn zuweilen auch äußerst gebrochen – entspricht. Kinder und Jugendliche suchen und finden die Themen, die für sie von Interesse sind, und setzen sich mit ihnen auseinander, sie lernen und üben die Tätigkeiten, die sie zur Realisierung eines ausgefüllten Alltags meinen beherrschen zu können, sie zelebrieren und inszenieren die Kultur-, Sozial- und Sportpraxen, die ihnen nahe erscheinen und

von denen sie sich, im Kontext ihres sozialen Gefüges, Anerkennung versprechen. 04|09

Kinder- und Jugendarbeit erweckt bei oberflächlicher Betrachtung zuweilen den Eindruck, als sei sie gar kein von den alltäglichen Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen abgegrenzter Ort, sondern übergangslos darin eingebettet, chaotisch, ja zuweilen anarchistisch strukturiert und mit einer Tendenz zur Beliebigkeit versehen. Die Rekonstruktionen von Gesprächen mit MitarbeiterInnen und Jugendlichen der Kinder- und Jugendarbeit sowie von Alltagsszenarien legen nahe, davon auszugehen, dass dieser Eindruck täuscht, aber auch nicht zufällig entsteht. Folgen wir unseren Befunden, dann wird Kinder- und Jugendarbeit wesentlich dadurch geprägt, dass sie die Übergänge zwischen verschiedenen Sphären des Alltags begleitet und bearbeitet.² Die Kinder- und Jugendarbeit konstituiert quasi eine eigenständige, sozialpädagogische Arena. Die Arena der Kinder- und Jugendarbeit kann als sozialer Ort unterschiedlichster Kommunikationsstile und -formen beschrieben werden. Hierbei nehmen alltägliche Kommunikationen und jugendkulturell geprägte Kommunikationsstile einen zentralen Stellenwert ein.

Diese Rahmung stellt sich zwar nicht immer gesteuert und bewusst geplant, keineswegs – zumindest da, wo sie gelingt – jedoch chaotisch oder anarchistisch her. Die Konstituierung unterliegt zumindest den Regeln der Sparsamkeit, des Mitmachens und der Sichtbarkeit der PädagogInnen als »Andere unter Gleichen«.

2 Die Argumentation basiert wesentlich auf Erkenntnissen, die in dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft der Bundesrepublik Deutschland geförderten Projekt »Konstitution und Performanz der Kinder- und Jugendarbeit« (Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2007) gewonnen werden konnten.

Die *Sparsamkeitsregel* beinhaltet, dass die MitarbeiterInnen nicht jede Situation zum Anlass für Transformations- und Modulationsversuche in Richtung einer pädagogischen Rahmung auf Grundlage einer asymmetrischen Arbeitsbeziehung nehmen können. Sie müssen – personen- und situationsabhängig – ständig neu über das jeweilige Sparsamkeitsmaß entscheiden.

Durch das *Mitmachen* wird demonstriert, dass man sich mitten im Geschehen der öffentlichen Arena befindet und an den Aufführungen, Spielen und Wettkämpfen teilnimmt. Indem die MitarbeiterInnen zeigen, dass sie Spaß an diesen Aktivitäten haben, können sie die Kinder und Jugendlichen animieren, an den Aktivitäten teilzunehmen.

Die *Sichtbarkeitsregel* verweist darauf, dass die PädagogInnen in der Kinder- und Jugendarbeit regelmäßig Stellung zu den Äußerungen, Bewertungen und Handlungen der Kinder und Jugendlichen beziehen und sich als Personen mit bestimmten Werthaltungen und Normvorstellungen erkennbar machen. Da die Jugendlichen die PädagogInnen in der alltäglichen Konversation in der Regel immer wieder herausfordern, Stellung zu beziehen und zu handeln, stellt sich für die PädagogInnen folgendes Dilemma: Verhalten sie sich neutral oder markieren sie zu stark die Differenz zu den Jugendlichen – lassen diese »abtropfen« –, würden sie sich unnahbar und damit auch als wenig vertrauenswürdig erweisen. Verhalten sie sich dagegen konsequent gemäß ihrer eigenen Werthaltungen, würden sie die Arbeitsbeziehung gefährden.

Alltagsfunktional akzeptabel wird diese Hinterbühnenarchitektur der Kinder- und Jugendarbeit durch den Handlungstypus »Andere(r) unter Gleichen«. Und genau und gerade hierüber konturiert sich die Differenz zu anderen sozialpädagogischen, medizinischen, therapeutischen Handlungsfeldern, in der zwar die diffusen Beziehungsanteile nicht gänzlich außer Acht gelassen werden

können, jedoch Mitmachen, Sparsamkeit und Sichtbarkeit in der oben beschriebenen Form eine geringere Rolle zu spielen scheinen. 04|09

Das Bildungsanliegen und die -möglichkeiten stellen sich unter den genannten Rahmenbedingungen her. Kinder- und Jugendarbeit, das ist die Botschaft, konstituiert sich auch im offenen Feld der Einrichtungen nicht zufällig, sondern äußerst planvoll und strukturiert nach bestimmten Regeln. Werden sie von den PädagogInnen nicht als solche intuitiv erkannt, werden die Möglichkeiten, Bildungsprozesse zu initiieren, dezimiert. Nur ihre kontinuierliche Reaktivierung eröffnet der Kinder- und Jugendarbeit die Chance, sich als Bildungsraum zu präsentieren.

3 Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt

Bildungsprozesse werden in der Kinder- und Jugendarbeit in der Regel nicht im Kontext von curricular ausbuchstabierten Lehr- und Lernszenarien initiiert, sondern durch die Heranwachsenden selbstgesteuert und situationsbezogen oder aber durch die ehrenamtlich Engagierten initiiert. Wenn die Bildungsanregungen durch professionelle PädagogInnen im Zusammenhang von institutionalisierten Angeboten und Maßnahmen erfolgen, zeichnen auch diese sich ebenfalls und vornehmlich durch ihren situativen Charakter aus, gleichwohl sie partiell, keinesfalls jedoch durchgängig, methodisch-didaktisch gerahmt sind. Die Herausforderung besteht in den pädagogisch-professionellen Freizeit- und Bildungsräumen für die PädagogInnen insbesondere darin, sparsam mit direktiven Interventionen und Anregungen umzugehen und zugleich dennoch eine wahrnehmbare, pädagogische Präsenz zu kommunizieren. Der Habitus der pädagogischen Nonchalance, der die Ausbalancierung dieser Ansprüche dokumentiert, stellt die professionell-pädagogische Antwort auf die vorliegenden Herausforderungen – insbesondere in den nonformal strukturierten Bildungsräumen – dar. Die

besondere Kontur dieses pädagogischen Szenarios konstituiert die Eigenständigkeit der Kinder- und Jugendarbeit und den Kontrast zu anderen pädagogischen Institutionen und Handlungsfeldern.

Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein pädagogischer Ort, an dem sich die pädagogischen Intentionen – im Kontrast zur Schule – quasi versteckt auf der Hinterbühne lokalisieren und realisieren: Spielen sich in den schulischen Bildungswelten die sozialen Platzierungskämpfe, Rivalitäten und Beziehungsaueinandersetzungen im Rücken des eigentlichen Lern-Lehr-Szenarios ab, so finden diese in den Einrichtungen und Projekten der Kinder- und Jugendarbeit quasi auf der Hauptbühne ihren Platz. Auch wenn die wünschenswerte Erweiterung der schulischen und vorschulischen Ganztagsangebote die bisherigen Angebotsformen der Kinder- und Jugendarbeit verändern und erweitern dürfte, kann nicht übersehen werden, dass Kinder und Jugendliche soziale Kontexte suchen, brauchen und wünschen, in denen sie sich – auch mit der Erwachsenengeneration – auseinandersetzen, aber auch ihren »Eigensinn« leben können. Kinder und Jugendliche wünschen und erwarten ihre Autonomie akzeptierende gesellschaftliche Netzwerke der Bildung und der Unterstützung. Sie wünschen und erwarten Anerkennung und Verständigungsformen sowie Respekt vor den von ihnen entwickelten Formen und Regularien der Selbstsozialisation. Schule hält für diese Interessen der Heranwachsenden keinen Ort bereit.

Literatur

04|09

- Baumert, J. u. a. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg. (2003), Heft 1, S. 64–73.
- Böttcher, W./Klemm, K. (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingten Benachteiligten. In: Frommelt, B. u. a. (Hrsg.) (2000): Schule im Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim, S. 11–43.
- Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.) (1997): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. Main, S. 153–216.
- Büchner, P. (2003): Stichwort: Bildung und Soziale Ungerechtigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg. (2003), Heft 1, S. 5–25.
- Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Wiesbaden.
- Cloos, P./Königter, St./Müller, B./Thole, W. (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.
- Grundmann, Martin (2003): Grundmann, M.: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6. (2003), Heft 1, S. 25–46.
- Schimpl-Niemanns, B.: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg., 2000, S. 637–669.
- Schlemmer, E. (2004): Familienbiographien und Schulkarrieren von Kindern, Wiesbaden.
- Stauber, B. (2001): Übergänge schaffen. In: Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2001): Techno-Soziologie. Opladen, S. 119–136.
- Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Grundagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Weinheim u. Basel.

Thole, W./Höblich, D. (2008): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über nonformale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, Ch. (Hrsg.) (2008): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 69–93.

Thole, W. /Ahmend, S. /Höblich, D. (2007): Soziale Arbeit in der gespaltenen Konkurrenzgesellschaft. Reflexionen zur empirischen Tragfähigkeit der »Rede von der zweiten Moderne« und der Entstrukturierung der gesellschaftlichen Sozialstruktur. In: neue praxis, 37. Jg. (2007), Heft 2, S. 115–135.

Erschienen in jugend inside Nr. 04/2009.

DIE AUTORIN

Eva Dreher, Univ.-Prof.ⁱⁿ, Dr.ⁱⁿ phil. Dipl. Psych., Univ.-Prof.ⁱⁿ an der SFU (Sigmund Freud PrivatUniversität) Wien, Linz und Berlin; Lehr- und Forschungstätigkeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München (bis 2010); Gastprofessuren an Universitäten in Gießen, Saarbrücken, Graz und Wien; Zertifizierung als Systemische Familientherapeutin durch den Deutschen Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung; Mitglied der Sachverständigenkommission für den 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich;

Forschungsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie des Kindes-, Jugend- und frühen Erwachsenenalters; Entwicklungsaufgaben und Bewältigungskonzepte der Lebensspanne; Angewandte Entwicklungspsychologie: Interdisziplinäre Konzepte zur entwicklungsorientierten Intervention, Beratung und Evaluation.

EVA DREHER

„Jugendalter“ verstehen

Eine entwicklungspsychologische Skizze

Lange bevor sich eine wissenschaftliche Jugendforschung etablierte, war das Phänomen „Jugend“ eine Quelle vielfältiger Auseinandersetzungen, konträrer Perspektiven, polarisierender Meinungen bzw. Ideologien und nicht zuletzt auch verklärender Mythen. Über Zeitalter hinweg – von der Antike bis zur Gegenwart – entstanden „Bilder der Jugend“, die sowohl gesellschaftliche und kulturelle Dimensionen als auch konkurrierende Lebensentwürfe widerspiegeln. Nicht nur der aktuelle Umgang mit Jugendlichen erzeugt Interesse an „jugendtypischen“ Verhaltensweisen, sondern auch persönliche Erfahrungen und Erlebnisse halten Erinnerungen an die eigene Jugendzeit als besondere Etappe innerhalb der Biographie wach.

Die „öffentliche“ Meinung über „Jugend“ wird – auch gegenwärtig – stark durch Massenmedien und Kommunikationstechnologien gesteuert. Verhaltensweisen von Jugendlichen, die gezeigt und kommentiert werden, fokussieren meist auf das Sensationelle, Ungewöhnliche; sie vermitteln damit aber gleichzeitig auch die Botschaft des Prototypischen, d.h. dass sich in diesen Merkmalen die „Normalität“ von Jugendlichen zeige. Misskonzepte stellen meist

Vereinfachungen dar, indem sie singuläre Faktoren aufgreifen, als Problemursachen festlegen, eingängige Klischees forcieren und dabei komplexe Zusammenhänge ausblenden.

Lebenskontexte und Entwicklungsaufgaben

Züge des Jugendalters können niemals unabhängig vom Kontext, in dem junge Menschen aufwachsen, verstanden werden. So haben heutige Phänomene wie z. B. „Internet-Identitäten“, „Körperinszenierungen“, „Konsumdruck“, mehr mit Zügen unserer Gesellschaft zu tun als mit der Natur der Jugendentwicklung als solcher. Steinberg (2008) äußert hierzu: Um zu verstehen, wie sich Jugendliche in der gegenwärtigen Gesellschaft entwickeln, muss man verstehen, wie die Welt, in der Jugendliche leben, deren Verhalten und deren soziale Beziehungen bestimmt. Die Veränderungen dieser Kontexte (Familie, Peergruppe, Schule, Arbeit, Freizeit) sind bedeutsame Antriebskräfte für die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben.

Jedem Lebensabschnitt kommen spezielle Entwicklungsaufgaben zu. Im Zuge der Auseinandersetzung mit bereichsspezifischen Anforderungen werden Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensmuster erworben. Zu zentralen Thematiken der Entwicklungsaufgaben im Jugend- und frühen Erwachsenenalter zählen (1) die Auseinandersetzung mit der eigenen Person (Selbstkonzept, Identität, Komponenten der Selbstregulation und Verantwortungsübernahme); (2) die Gestaltung von Beziehungen (Bindung und Ablösungen im Kontext von Familie, Freundschaft, Partnerschaft), (3) die Konkretisierung von Lebensentwürfen (personale, soziale und berufliche Kompetenz; Einstellungen und Wertorientierung; Rollenübernahme und Entwürfe von Zukunft und Lebensstil).

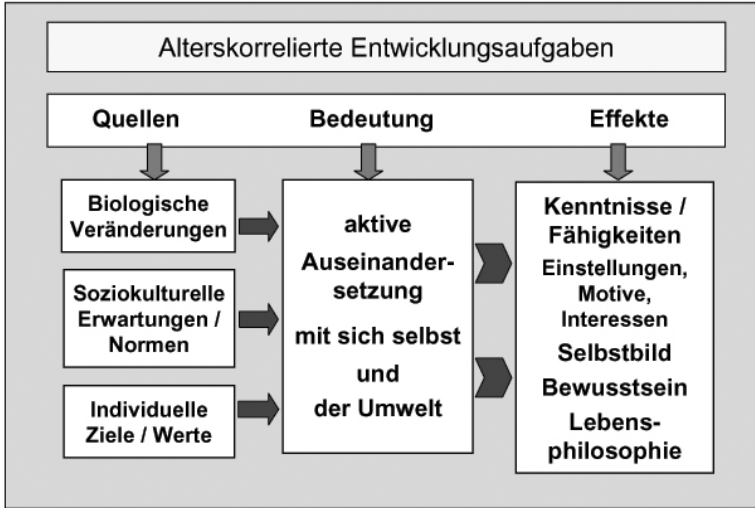


Abbildung 1: Alterskorrelierte Entwicklungsaufgaben

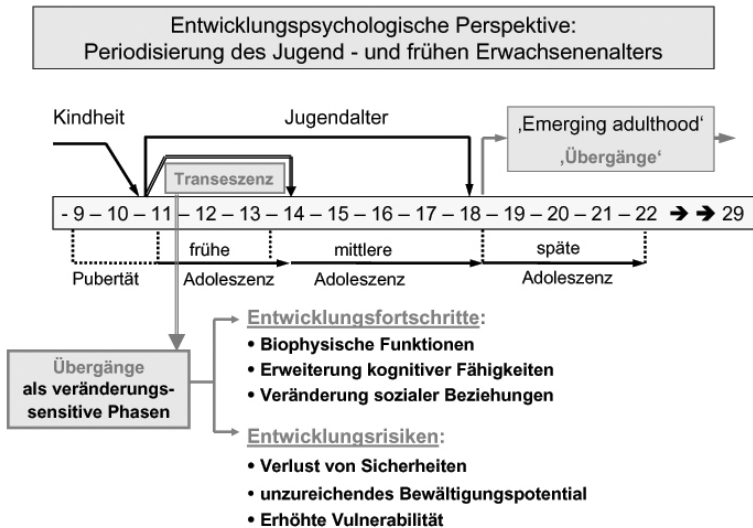
Periodisierung des Jugendalters

Innerhalb der Gesellschaft wird „Jugendalter“ nicht einheitlich definiert; dies zeigen u.a. die verschiedenen Altersmarkierungen, anhand derer der Status des Jugendlichen innerhalb relevanter Handlungsfelder definiert wird (z.B. Verkehr, Recht, Öffentlichkeit, Politik). Auch jugendpsychologische Forschung verwendet Altersmarkierungen und kennzeichnet dabei entwicklungsbedingte Unterschiede durch Altersdifferenzen. Bei der Verwendung von Altersmarkierungen ist allerdings auf ein wichtiges Faktum hinzuweisen: „Lebensalter“ steht – im physikalischen Sinn – für „verstrichene Zeit“ und stellt im engeren Sinn keine genuin ursächliche Entwicklungsvariable dar. In der entwicklungspsychologischen Forschung besteht Konsens, dass die Zeitvariable als „Trägervariable“ für reifungs- und erfahrungsabhängige Prozesse verstanden wird. Hinsichtlich der Gültigkeit altersbezogener Aussagen ist fer-

ner zu bedenken, dass zeitliche Markierungen individuelle Entwicklungstempi und qualitative Funktionsunterschiede außer Acht lassen.

Die entwicklungspsychologische Periodisierung des Jugendalters konzentriert sich auf den Altersbereich zwischen ca. 10 und 25 Jahren, wobei die zeitliche Differenzierung der biopsychosozialen Veränderungen sich über mehrere Phasen erstreckt. Derzeit international gebräuchlich ist folgende Einteilung: Pubertät (ca. 10–11 Jhr.) mit Übergang in die „frühe Adoleszenz“ (early adolescence) zwischen 11 und 13 Jahren, „mittlere Adoleszenz“ (middle adolescence) zwischen 14 und 17 Jahren und „späte Adoleszenz“ zwischen 18 und 22 Jahren (late adolescence). Die Kennzeichnung einer Übergangsphase ins Erwachsenenalter als „Emerging Adulthood“ zwischen 18 und ca. 25 Jahren geht auf Arnett (2001) zurück.

Die Frage der Grenzen des Jugendalters nach „unten“ und „oben“ ist seit Jahrzehnten Gegenstand der Diskussion. Weitgehender Konsens besteht bezüglich der Abgrenzung zur Kindheit bzw. des Übergangs in die Adoleszenz. Sie wird anhand biologischer Veränderungen der Pubertät vorgenommen. Die Zeitmarken betreffend ist die geschlechtsspezifische Differenz zu berücksichtigen, d.h. das um ca. 1–2 Jahre spätere Auftreten der Pubertätsmerkmale bei den Jungen. Zeitaspekte der Pubertät wurden zunächst hauptsächlich unter dem Konzept der „säkularen Akzeleration“ diskutiert, wobei auf der Basis von international erhobenen Daten für den Zeitraum zwischen 1820 und 1980 eine kontinuierliche Vorverlagerung des durchschnittlichen Menarchealters (erste Menstruation bei Mädchen) um ca. vier Jahre, d.h. von ca. 16 auf ca. 12 Jahre festgestellt wurde. Mehr Aufmerksamkeit – als derzeit eher stabile Durchschnittswerte – finden heute Wirkungszusammenhänge, die den individuellen Verlauf von Früh- bzw. Spätentwicklung regulieren. Entwicklungsbiologischen Erkenntnissen zufolge



**Abbildung 2: Periodisierung des Jugend- und
frühen Erwachsenenalters**

ist der zeitliche Verlauf (Beginn und Tempo) der Pubertät bereits pränatal festgelegt und beruht auf hormonellen Steuerungszyklen zwischen Hypothalamus, Hypophyse und Keimdrüsen. Als Beginn der Pubertät gelten hormonelle Auslöseprozesse, die interessanterweise bereits ein bis zwei Jahre vor den sichtbaren Veränderungen (Wachstumsschub, Verteilung des Fett- und Muskelgewebes, sekundäre Geschlechtsmerkmale) und dem Erlangen der Fortpflanzungsreife ablaufen. Pubertäre Früh- und Spätentwicklung kann u.a. zum Entwicklungsrisiko werden, wenn die Abweichungen von der „Norm“ nicht durch ein entsprechend unterstützendes Umfeld „gepuffert“ werden, sondern in Bereichen riskanten Verhaltens Kompensation gesucht wird.

Weit weniger präzise lässt sich dagegen das Ende des Jugendalters bestimmen, zumal die über Generationen gültigen Altersnormen für die Übernahmen von traditionellen, mit dem Erwachsenenalter korrespondierenden Berufs- und Familienrollen heute durch andere Entwicklungsmuster und Zeitdimensionen weitgehend abgelöst sind. Interessant ist, dass – vor allem in westlichen Gesellschaften – die Ausdehnung des Übergangs ins Erwachsenenalter als spezielle Entwicklungsetappe zu finden ist. Sie ist in Kontextbedingungen begründet und existiert vornehmlich in Kulturen mit längeren Ausbildungszeiten zum Erwerb höherer beruflicher Qualifikationen.

Bewältigungsstrategien und Entwicklungsressourcen

Richtet man den Fokus auf die Bewältigungsanforderungen, so wird die heranwachsende Person mit einer Reihe fundamentaler biopsychosozialer Veränderungen konfrontiert, die zu diesem Zeitpunkt „erstmalig“ erlebt werden und ein bisher kaum erfahrendes Ausmaß an neuen Erfahrungen in der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung mit sich bringen. Hinzu kommt, dass nicht nur die eigenen Erwartungen und Zielvorstellungen das Erwachsenwerden leiten, sondern daneben auch externe Kriterien festlegen, was als Erfolg oder Misserfolg zu werten ist. Obwohl die Veränderungsdynamik des Jugendalters ein breites Spektrum an Reaktionsmustern unterschiedlicher Ausprägung und Dauer hervorruft, sind die Strategien der Auseinandersetzung, des Erprobens und der Neuorientierung nicht generell mit „Krisenhaftigkeit“ im Sinne von Entwicklungsstörungen oder devianten Phänomenen gleichzusetzen. Veränderungsprozesse zwischen Kindheit und Jugend verlaufen in hohem Maße individuell. Manche Jugendliche erleben den Übergang ins Erwachsenenalter in sanften Wellen, für

andere wiederum dominieren dramatische Erfahrungen, sodass das Attribut erhöhter „Vulnerabilität“ für sie durchaus zutrifft.

01|10

Für die Analyse von Bewältigungsstrategien ist die entwicklungstheoretische Bedeutung von „Übergängen“ relevant. „Übergänge“ gelten als Phasen intensiven Wandels, wobei die Veränderung Zweifaches bedeutet: einerseits die Erweiterung bisheriger Möglichkeiten (Entwicklung als Fortschritt), andererseits das Verlassen von vertrauten Routinen bzw. das Aufgeben vorhandener Sicherheit (Entwicklung als Risiko).

Charakteristika von „Übergängen“ treffen für die biophysische, kognitive und soziale Entwicklung im Jugendalter in besonderem Maß zu. Im Zuge der Geschlechtsreife verliert das über die Kindheit aufgebaute Körperschema seine Gültigkeit. Über die Veränderung von Körperproportionen hinaus müssen neue geschlechtsspezifische Vorstellungen in das Bild der eigenen Person integriert werden. Diese Auseinandersetzung erfolgt nicht unabhängig von Normen und Idealen, die das Bild einer erwachsenen Frau bzw. eines erwachsenen Mannes prägen. Hinzu kommt, dass körperliche Veränderungen nicht nur selbst erfahren werden, sondern für andere wahrnehmbar sind und Reaktionen hervorrufen, die von Jugendlichen oft als Belastung empfunden werden.

Kognitive Funktionen betreffend dominieren zunächst neurobiologische Veränderungen von Hirnregionen, die erst im Lauf der späteren Adoleszenz die Koordination von Affektregulation, kognitiver Kontroll- und Reflexionsfähigkeit ermöglichen. Gleichzeitig kommen mit der Fähigkeit der Metakognition (Denken über Denken) neue Formen des Beobachtens, des Vergleichens, Schlussfolgerns und Urteilens ins Spiel. So können beispielsweise (abstrakte) Beziehungen hergestellt werden zwischen dem, was jemand sagt und wie er handelt; es wird überprüft, wie er sich in verschiedenen Rollen verhält, wo Übereinstimmung und Diskrepanzen zu erkennen sind. Diesbezügliche Erfahrungen können Bewusstsein

erweitern, aber auch Quelle von Verunsicherung, Zweifel und Wut werden.

Mit der Erweiterung von Handlungsspielräumen gehen ebenfalls Chancen und Risiken einher. Dies betrifft Veränderungen zwischenmenschlicher Beziehungen, die Übernahme neuer Rollen und vermehrte Anforderungen im Bereich sozialer Kompetenzen. In unserer heutigen Gesellschaft stehen den Heranwachsenden nahezu alle Handlungsfelder der Erwachsenenkultur offen (Mediennutzung, Informationsangebote, Konsum- und Freizeitaktivitäten etc.). Dies bringt „Entwicklungsstress“ mit sich, da Bewältigungsstrategien vielfach noch fehlen bzw. mangelnde Kompetenz durch Verhaltensweisen des „Als-ob“ kompensiert wird. So gehen nicht einzulösende Erwartungen oft mit Verlust an Sicherheit und Selbstwert oder auch mit risikoreichen Verhaltensweisen einher. Orientierung wird gesucht in der Gruppe der Gleichaltrigen; sie kann aber nicht immer die Unterstützung bieten, die zum Aufbau kompetenter und eigenverantwortlicher Handlungsmuster beiträgt.

Im Zentrum interdisziplinärer Forschungsarbeiten zum Aufbau von Entwicklungsressourcen steht das Konzept „Positiver Jugendentwicklung“ (Lerner et al., 2009). Es geht hierbei um die Förderung person- und interaktionsbezogener Kompetenzen (z.B. Selbstregulation, Kommunikationsfertigkeiten, Problemlösestrategien), die Jugendliche dazu befähigen sollen, an der eigenen Entwicklung aktiv und konstruktiv mitzuwirken.

Literatur

01|10

- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133–143.
- Dreher, E. & Dreher, M. (2008). Kognitive Entwicklung im Jugendalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.) *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung), II Grundlegende Veränderungen während des Jugendalters* (S. 55–107). Göttingen: Hogrefe.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. & Bowers, E. P. (2009). Positive Youth Development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology (Third Edition)*. Vol. 1: *Individual Bases of Adolescent Development*, pp. 524–558). Hoboken, NJ.: Wiley & Sons.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence* (8th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Erschienen in jugend inside Nr. 01/2010.



jugend inside 02 | 2010

DER AUTOR

Peter Filzmaier, Univ. Prof. Dr., ist Professor für Politikwissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz und der Donau-Universität Krems sowie geschäftsführender Gesellschafter des Instituts für Strategieberatungen (ISA) in Wien.

PETER FILZMAIER

Jugend in der Krise?

Gesellschaftliche Beteiligung, Wirtschaft und Arbeit

„Österreichs Jugend 2010? Eine Generation ohne Zukunft, quasi „no future“ auf neudeutsch. Total politisch verdrossen und an der Gesellschaft völlig desinteressiert. Das Gemeinschaftsgefühl am Sand oder darunter. Mit dem Wunschtraum einer sensationellen Karriere und Millionenverdienst, ohne dafür jemals etwas arbeiten zu müssen. Freizeitpaß über alles und keinen inhaltlichen Themen aufgeschlossen. Infolge der Wirtschaftskrise nun endgültig pessimistisch, frustriert und voller Ängste. Deshalb am rechten Rand angesiedelt und für rechtsextreme Rattenfänger leicht gewinnbar. Oder linke Dauerprotestierer ohne Bezug zum wirklichen Leben.“

Vorsicht, dieses Eingangszitat zur Beschreibung der Lebenseinstellungen von Jugendlichen ist frei erfunden. Klingt es vielleicht trotzdem vertraut? Wenn ja, warum? Liegt das womöglich daran, dass es medialen Klischees der Berichterstattung über Jugendliche entspricht? Die schlechte Nachricht ist, dass es Gruppen von Jugendlichen wie beschrieben wirklich gibt. Als Spiegelbild ungelöster Probleme der Sozial-, Integrations- und Jugendpolitik

Untersuchungsdesign

www.bmwfj.gv.at



Bundesministerium für
Wirtschaft, Familie und Jugend

Zielgruppe
800 Jugendliche (netto), repräsentativ für die Altersgruppe der 14- bis 24-Jährigen
Quotenstichprobe nach Mikrozensus 2008, Statistik Austria
Methode
Repräsentative telefonische Umfrage max. Schwankungsbreite: +/-3,5 Prozent Erhebungszeitraum: 8.2. bis 10.3.2010
Die Studie durchführendes Institut: Institut für Strategieanalysen (ISA)

Quelle: BMWFJ/Institut für Strategieanalysen (ISA), Jugendmonitor 2010/1

korrelieren obige Stereotypen oft mit den Familien- und Wohnverhältnissen, mit Bildungschancen und dem Beruf bzw. Einkommen und/oder mit der Herkunft. Die gute Nachricht? Typisch für Jugendliche sind solche Klischees nicht. Repräsentativ auch nicht. Die klare Mehrheit denkt komplett anders.

Die Ergebnisse der Basisstudie des österreichischen Jugendmonitors (BMWFJ 2010) zeigen, dass der Großteil der Jugendlichen im Winter dem Jahr 2010 sehr (26 Prozent) oder eher zuversichtlich (weitere 55 Prozent) entgegensah. Befragt wurden dafür junge ÖsterreicherInnen von 14 bis 24 Jahren, wobei die Jüngsten und diejenigen mit höherem Bildungsabschluss am optimistischsten eingestellt waren. Nur vier Prozent äußerten sich sehr besorgt. Auch in Zukunft fürchten knapp zwei Drittel der Befragten keine persönlichen Auswirkungen der Wirtschaftskrise, obgleich mit steigendem Alter die Ängste zunehmen.

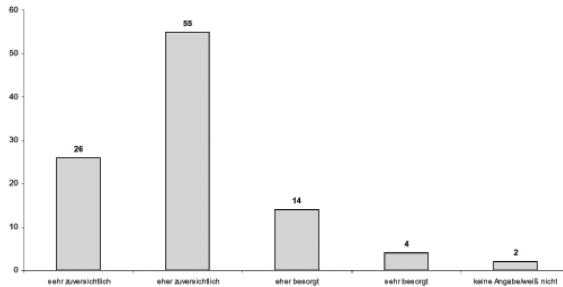
Zukunftserwartungen



www.bmwfj.gv.at

Bundesministerium für
Wirtschaft, Familie und Jugend

Bitte denken Sie/denke zu Beginn einmal an die nächsten Monate und das weitere Jahr 2010, sehen Sie/siehst du der Zukunft sehr zuversichtlich, eher zuversichtlich, eher besorgt oder sehr besorgt entgegen? (in Prozent, n=800)



Grundsätzlich blickt die Jugend optimistisch in die Zukunft, Klischees einer „no future generation“ sind falsch.

Quelle: BMWFJ/Institut für Strategieanalysen (ISA), Jugendmonitor 2010/1

Die Mehrheit der Jugendlichen - knapp zwei Drittel - hat zugleich bereits klare Vorstellungen, in welchem Bereich sie später, auch für längere Zeit, arbeiten möchten. Naturgemäß steigt neuerlich die klare Vorstellung vom präferierten Berufsfeld mit zunehmendem Alter. Doch ist interessant, dass AbsolventInnen von Fach- und Mittelschulen ohne Matura das unklarste Bild ihrer beruflichen Zukunft haben und daher am ehesten für Krisensorgen anfällig sind. Das gilt in ähnlichem Ausmaß nur für Jugendliche ohne jedweden Schulabschluss, während Lehrlinge relativ unabhängig von der Berufsgruppe ihren Optimismus nicht verloren haben.

Die Anforderungen an den idealen Job als Wunschbild sind breit gefächert: In erster Linie wünschen sich die Jugendlichen ein ansprechendes Arbeitsklima, womit nette KollegInnen und Vorgesetzte gemeint sind, sowie einen Job, der a) die persönlichen Interessen anspricht bzw. interessiert, bei dem b) erlernte Kenntnisse

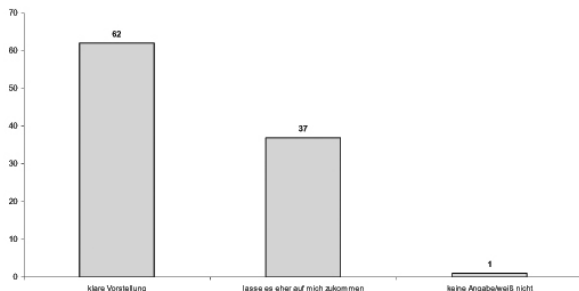
Persönliche Berufswünsche



www.bmwfj.gv.at

Bundesministerium für
Wirtschaft, Familie und Jugend

Ganz allgemein, haben Sie/hast du da klare Vorstellungen, in welchem Bereich und als was Sie/du auch später einmal für längere Zeit arbeiten wollen/willst, oder lassen Sie/lässt du es eher auf sich/dich zukommen? (in Prozent, n=800)



Jugendliche haben großteils eine klare Vorstellungen von dem, was sie in Zukunft beruflich machen wollen.

Quelle: BMWFJ/Institut für Strategieberatungen (ISA), Jugendmonitor 2010/1

eingbracht werden können und c) etwas Nützliches gemacht wird. An dieser Stelle zeigt sich erstmals eine Konsequenz der Wirtschaftskrise: Trotz als gering empfundener persönlicher Betroffenheit wird – ähnlich den genannten Faktoren hinsichtlich Klima und Interessen – von über 90 Prozent besonders Wert auf soziale Absicherung und Krisensicherheit gelegt. Ein hohes Einkommen ist demgegenüber zwar wichtig, doch nicht prioritär. In diesem Fall beachtliche etwa 20 Prozent erachten ein solches für nicht bedeutend, bei der Karriere sind es gar fast 30 Prozent.

Zwiespältig sind die Ansichten von Jugendlichen in Österreich, was die der Jugend zugeschriebenen Eigenschaften Mobilität und Flexibilität betrifft. Freie Zeiteinteilung wird zwar als wichtiger angesehen als fixe Arbeitszeiten, doch erhofft sich paradoxerweise dennoch mehr als die Hälfte solche. Speziell und durchaus eine wirtschaftspolitische Herausforderung nicht nur in Krisenzeiten

ist das Phänomen der regionalen Verwurzelung. Drei Viertel der Befragten von 14 bis 24 Jahren wünscht sich, in der Nähe des jetzigen Wohnortes zu arbeiten.

02|10

Rund ein Viertel geht aber davon aus, dort keinen passenden Arbeitsplatz zu finden. Besonders befürchten das junge SteirerInnen und KärntnerInnen, deren höhere Mobilitätsbereitschaft somit eher aus einer empfundenen Zwangssituation resultiert. OberösterreicherInnen und SalzburgerInnen sind vergleichsweise überzeugt, im regionalen Umfeld ihren Beruf ausüben zu können.

Trotz Wirtschaftskrise werden übrigens Unternehmen nicht als Feindbild gesehen, allerdings Wirtschaft insgesamt auch kritisch beäugt. Mehrheitlich (zu 85 Prozent) sind die Jugendlichen der Ansicht, dass eine politisch initiierte Wirtschaftsförderung zum allgemeinen Wohlstand beiträgt. Knapp zwei Drittel der Jugendlichen geht jedoch auch davon aus, dass der Fokus der Politik zu sehr auf der Wirtschaft und den Unternehmen liegt und dabei auf die Jugend vergessen wird bzw. diese nicht ausreichend im Mittelpunkt steht. Dieser Ansicht sind verstärkt Jugendliche, die in kleineren Orten leben. Man ist jedoch nicht der Meinung, dass die Wirtschaft die Menschen ausbeuten würde. Das gesamte Meinungsspektrum beinhaltet also durchaus differenzierte Kritik.

Die wenigsten (20 Prozent) können sich ein Leben ohne geregelte Arbeit oder Anstellung vorstellen. Insbesondere für weibliche und „ältere“ Jugendliche sowie solche, die in Tirol oder Vorarlberg leben, ist dies ein zentraler Aspekt. Nämlich für 83 Prozent, in der Steiermark und Kärnten sind es nur 73 Prozent. Wiederum zeigt sich, dass damit nicht unbedingt möglichst gut bezahlte Erwerbsarbeit gemeint ist, sondern Arbeiten auch als Lebensaufgabe bzw. Lebenssinn verstanden wird. Zusammengefasst ist der hauptsächliche Streitpunkt zwischen den Regierungsparteien über den Leistungsbegriff versus soziale Obsorge durch den Staat für Jugendliche kein bzw. viel weniger ein solcher. Die Jugendlichen sind weder

leistungsfeindlich (und schon gar nicht arbeitsunwillig) noch unterschätzen sie die Wichtigkeit von Sozialleistungen.

Und was ist mit dem Klischee der politisch desinteressierten Jugend? Ja, Jugendliche sind mittelmäßig bis mäßig politikinteressiert. Weniger als jede/r Fünfte bezeichnet Politik als zentralen Lebensbereich. Politische Zusammenhänge rangieren damit in ihrer Bedeutung weit hinter Familie und Freunden sowie Schule und Beruf. Nur die Religion liegt noch schlechter (Filzmaier 2007). Das freilich ist ein Befund mit unfairen Vergleichsgrößen, weil weder früher alles besser war noch die Zahlen bei den Erwachsenen komplett anders aussehen. Wenn schon, so sind – etwa anhand der extrem niedrigen Wahlbeteiligungsraten in der Grazer Gemeinderatswahl 2008 belegbar – vielmehr junge Erwachsene bis 30 Jahre die wahre Problemgruppe. Twens werden im Unterschied zu Teens auch kaum durch klassische Kanäle Politischer Bildung wie Schule oder außerschulische Jugendarbeit erreicht.

Doch immerhin zwei Drittel der im Jugendmonitor befragten Jugendlichen bis 24 Jahre sind der Ansicht, dass die vorhandenen Möglichkeiten gesellschaftlich mitzubestimmen, sicher oder eher etwas bewirken. Junge Menschen, die sich mehr Beteiligungsoptionen wünschen, beziehen sich mehr – zu rund zwei Drittel – auf das eigene Bundesland und die Bundespolitik, weniger auf die diesbezüglich positiver beurteilten Gemeinden. Das ist ein Signal, wo Handlungsbedarf besteht. Insbesondere sind es die Themenbereiche Bildung, Jugendpolitik und Arbeit, wo zusätzliche Mitbestimmung verlangt wird.

Vom Wahlverhalten her ist richtig, dass Jugendliche tendenziell weniger traditionelle Großparteien – also SPÖ und ÖVP – sowie verstärkt mehr polarisierende Parteien mit deutlichem rechtsnationalen bzw. linksliberalen Profil (FPÖ und Grüne) wählen. Revoluzzerisch veranlagt ist die Jugend deshalb nicht zwangsläufig. Beispielsweise sind sie durchaus für klare Regeln durch eine staatliche

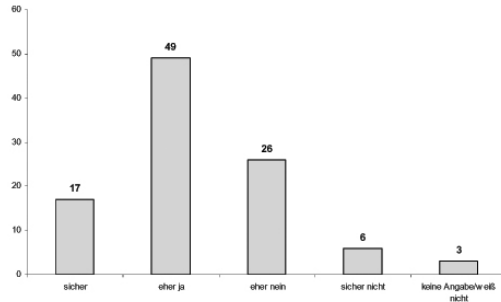
Mitbestimmung

www.bmwfj.gv.at

bmwfi

Bundesministerium für
Wirtschaft, Familie und Jugend

Können junge Menschen über die vorhandenen Möglichkeiten mitzubestimmen
sicher, eher ja, eher nein oder sicher nichts bewirken? (in Prozent, n=800)



Mit den vorhandenen Mitbestimmungsmöglichkeiten kann man aus Sicht der Jugendlichen auch etwas bewirken.

Quelle: BMWFJ/Institut für Strategieanalysen (ISA), Jugendmonitor 2010/1

Obrigkeit. Diese dürfen das Alltagsleben durchaus in konservativer Form bestimmen.

Ein gesetzlicher Jugendschutz – für dessen Harmonisierung sich übrigens eine deutliche Mehrheit von fast drei Viertel ausspricht – wird ausdrücklich gewünscht. Die Jugendlichen sind gemäß dem zitierten Monitor ebenso klar mehrheitlich der Meinung, dass der Alkoholkonsum (90 Prozent), Rauchen (84 Prozent), Ausgehzeiten (75 Prozent) sowie sogar der Zugang zu Internetseiten, Computerspielen und Filmen (zwischen 61 und 71 Prozent) altersmäßig geregelt bzw. allenfalls verboten werden soll. Die einzige Ausnahme: Beim Sex miteinander und einem entsprechenden Mindestalter dafür lassen sich Jugendliche ungern vom Staat dreinreden, das will mehr als die Hälfte nicht.

Abschließend zur Demokratiezufriedenheit der Jugendlichen (Filzmaier 2007, 8ff): Demokratie wird von Jugendlichen trotz

der obigen Beteiligungsbereitschaft, insbesondere im kommunalen Bereich, zu sehr auf den Wahlzusammenhang reduziert und allgemein als Mitbestimmungsmöglichkeit des Volkes interpretiert, ohne dass eine große Phantasie alternativer Beteiligungsformen besteht. Zitate aus Studien lauten beispielhaft „Wir dürfen wählen“ oder gar „Wir entscheiden, wer für uns entscheidet“.

Die Zufriedenheit mit der österreichischen Demokratie ist bei den jugendlichen ÖsterreicherInnen zwischen 14 und 24 Jahren keinesfalls geringer ausgeprägt als bei den älteren „Erwachsenen“ ab 18 Jahren und interessanterweise auch nicht als unter LehrerInnen (Filzmaier/Klepp 2009, 341ff). Insgesamt war 2007 eine klare Mehrheit von mehr als zwei Drittel bzw. 69 Prozent mit der Demokratie sehr oder etwas zufrieden, es gibt kaum völlig unzufriedene Jugendliche.

Relativierend und mahnend ist anzumerken, dass es kaum grundsätzliche DemokratiegegnerInnen gibt, jedoch ein bedenklicher Anteil von latent Unzufriedenen festgestellt werden kann. Fast ein Viertel (23 Prozent) der Jugendlichen ist mit der Demokratie nicht besonders zufrieden. Dieser Wert entspricht allerdings ebenfalls jahrelangen Daten von Umfragen unter Erwachsenen, ist nichtsdestoweniger aber ein Warnsignal für mehr Bemühen der Politik um junge Menschen.

Literatur

02|10

Bundesministerium für Wirtschaft, Jugend und Familie (BMWFJ) (2010), Jugendmonitor – Welle 1, Studie des Instituts für Strategieanalysen (ISA), Wien, als Zusammenfassung verfügbar unter <http://strategieanalysen.at/>.

Filzmaier, Peter (2007): Jugendliche und Politische Bildung, Pilotstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF), Wien, verfügbar u.a. unter <http://www.donau-uni.ac.at/de/departement/politischekommunikation/projekte/id/11011/index.php>

Filzmaier, Peter/Klepp, Cornelia (2009). Was Zielgruppen wollen: Empirische Befunde zur politischen Bildungsarbeit, in: Peter Filzmaier/Kathrin Stainer-Hämmerle (Hg.Innen), Politische Bildung Revisited, Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), Heft 3/2009, Wien, S. 341-355.

Die Forschungsdaten des Jugendmonitors beruhen auf einem Projekt des damaligen Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend.

Erschienen in jugend inside Nr. 02/2010.

jugend inside 03 | 2010

DIE AUTOREN

Richard Krisch, Mag. Dr., Wissenschaftlicher Referent im Verein Wiener Jugendzentren, Lektor Fachhochschule Campus Wien.

Andreas Oehme, Dr. phil, seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik und seit März 2014 Teil der „Plattform Zukunft Inklusion“ an der Universität Hildesheim.

Email: andreas.oehme@uni-hildesheim.de

RICHARD KRISCH & ANDREAS OEHME

Jugendarbeit und Übergänge in Beschäftigung

Die Offene Jugendarbeit lässt sich aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten: Man kann sie als ein institutionelles Bildungs- und Bewältigungsangebot unter mehreren anderen ansehen, das ganz bestimmte sozialpädagogische Aufgabenbereiche hat. Das Thema Arbeitsmarkt- und Berufsintegration gehört unter diesem Gesichtspunkt eher zu den Aufgaben der Jugendberufshilfe oder – weiter gefasst – zum arbeitsmarktpolitischen Bereich der Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen. Die Offene Jugendarbeit verfolgt demgegenüber ganz andere Ziele mit anderen Ansätzen. Sie versteht sich als offenes Angebot und orientiert sich in ihrer Arbeit zuallererst an den Bewältigungsaufgaben der Jugendlichen, nicht aber an einem vorgeschriebenen Lehrplan mit festgesetzten Zielen.

Versteht man die Offene Jugendarbeit aber als einen Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, dann lässt sich eine institutionelle Aufgabenteilung nicht so ohne weiteres aufrechterhalten. Die Fragen, wie und welche Beschäftigung sie finden werden,

welche biografischen Perspektiven damit verbunden sind usw. bestimmen massiv den Alltag von Jugendlichen.

Die Arbeitswelt und die Gesellschaft befinden sich in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess und Jugendarbeit ist mit Jugendlichen konfrontiert, die von den sozialen Folgen dieser Veränderungen besonders betroffen sind. Deren alltägliche Sorgen werden oftmals gerade durch die Probleme auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bestimmt, ihre Ängste betreffen eine unsichere Zukunft. Sie müssen vielfältige Widersprüche – z.B. zwischen Anforderung und Wirklichkeit, zwischen eigenen Bedürfnissen und den eingeschränkten Möglichkeiten zu ihrer Erfüllung, zwischen Lebensentwürfen und Lebensrealität (vgl. Krafeld 2000) – und Unsicherheiten bewältigen. Gerade vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Lehrstellenmangels und steigender Ansprüche an Heranwachsende sind die Anforderungen an Jugendliche in ihrer spezifischen jugendkulturell und entwicklungsbedingten Befindlichkeit enorm. Und ein wirklich tragfähiges „Rezept“ zur Bewältigung des Statusüberganges kann ihnen niemand geben.

In dieser Situation kommt nun der Offenen Jugendarbeit die Aufgabe zu, das Thema Bildung und Beschäftigung *auf eine eigene, spezifische Weise* aufzugreifen. Sie hat die Chance, ihren Bildungsauftrag nicht in Hinblick auf das institutionelle Übergangssystem bzw. auf bestimmte Bildungseinrichtungen wie Schule oder Lehre, z.B. als Ergänzung für schulische Bildung, zu formulieren. Sie kann einen „sozialräumlichen Blick“ (Deinet/Krisch 2006) einnehmen und aus dieser Perspektive Bildungsprozesse von Jugendlichen arrangieren (vgl. grundlegend dazu Böhnisch/Münchmeier 1990).

Mit diesem Blick kann sie zum einen Kompetenzen bzw. Bildungsprozesse von Jugendlichen anerkennen und stärken, die in anderen, institutionalisierten Bildungseinrichtungen nicht als Kompetenzen anerkannt werden.

Zum anderen kann sie im sozialräumlichen Kontext der Jugendarbeit Situationen schaffen und fördern, die Erfahrungs- und Erlebnisebenen eröffnen und zur Erweiterung der Handlungskompetenzen – beispielsweise in der Phase der Berufsfindung und des Überganges in Beschäftigung – beitragen.

In Hinblick auf den Bildungsauftrag der Jugendarbeit lässt sich also sagen, dass dieser darin besteht, Jugendlichen Angebote zur Bewältigung ihres Alltags zu eröffnen, mit denen sie Kompetenzen entwickeln können, die ihre Handlungsoptionen erweitern.

Davon zeugen verschiedene Projekte, mit denen auf ganz unterschiedliche Weise das Thema Bildung und Beschäftigung aufgegriffen wird.

Dabei geht es um eine spezielle Unterstützung bei der Berufsfindung, die aber nicht so sehr von der Perspektive der Arbeitsmarktintegration, sondern vom Bedürfnis der Jugendlichen nach als sinnvoll erlebter Beschäftigung bestimmt ist. Weiterhin ist es gerade für Jugendliche, die institutionell ausgegrenzt oder davon bedroht sind, wichtig, ein Milieu der Unterstützung und Auseinandersetzung zu schaffen.

Zugleich ist Jugendarbeit auch gefordert, sich politisch einzumischen bzw. Jugendlichen politische Artikulationsmöglichkeiten zu bieten. Ziel ist es, die gesellschaftlichen Missstände, wie sie sich beim Übergang in Arbeit zeigen, öffentlich zu thematisieren und Jugendliche vom individuellen Versagensdruck zu entlasten.

Darüber hinaus ist es notwendig, aus den vielfältigen Erfahrungen mit Jugendlichen und ihren Sozialräumen eigene Ideen zu Beschäftigungsprojekten zu entwickeln und sich möglicherweise auch an deren Umsetzung zu beteiligen.

Offene Jugendarbeit als Milieu der Unterstützung

Jugendarbeit kann die Schwierigkeiten der Lehrstellen- und Arbeitssuche in dieser Lebensphase zum selbstverständlichen Thema in der Jugendeinrichtung machen und so den Austausch über die Bewältigung dieser Übergangsphase gewährleisten. Die umfassende „Öffentlichkeit“ für diese arbeitsmarktpolitische Problemstellung kann die Situation der Lehrberufsfindung, aber auch den Zustand der Erwerbslosigkeit als „normal“ und arbeitsmarktabhängig darstellen und Jugendliche vom individuellen Versagensdruck entlasten. Das Wissen der JugendarbeiterInnen über das spezifische arbeitsmarktpolitische Hilfsangebot und einschlägige Beratungsstellen, die Visualisierung dieses problematischen (Status-)Überganges in Form von Infomaterialien, Statistiken, Projektarbeiten, Links zu Beratungs- und Beschäftigungsinitiativen, Jobbörsen etc. in den Räumen der Jugendarbeit bezeichnet dabei sozialräumlich die Selbstverständlichkeit der Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

Die Probleme der Lehrstellen- und Berufsfindung beständig anzusprechen, birgt aber auch die Gefahr, die typisch lösungszentrierte Zugangsweise von Erwachsenen auch in der Jugendeinrichtung zu reproduzieren. Hier gilt es, nicht nur einseitig die Suche nach einem Ausbildungsplatz in den Vordergrund zu stellen, sondern auch auf anderen Ebenen selbstwertfördernde Angebote zu machen, die als Abstützung in einer krisenhaften Lebenssituation dienen können. Diese können im weiteren Sinne als Unterstützung von lebensweltlichen Milieus betrachtet werden (vgl. Böhnisch 2005).

Hier schafft beispielsweise die Beteiligung an soziokultureller, jugendgerechter Projektarbeit (Video-, Musik-, Tanz-, Internetprojekte etc.) neue Erlebnisebenen und erleichtert den Ausstieg aus der Rolle des/r erfolglos Arbeitsplatzsuchenden. Ebenso können Angebote zur Beteiligung in verantwortungsvollen Funktionen in

der Jugendeinrichtung wie auch im Stadtteil (als DJane, PartyorganisatorIn, BarkeeperIn, TanztrainerInnen etc.) zur Stärkung des Selbstwertgefühls beitragen. Aber auch der Aufbau von Netzwerken zu Institutionen und Personen im Stadtteil und der Region, die sinnstiftende Beschäftigungen und Tätigkeiten erlauben und subjektiv das Gefühl der Anerkennung und Wirksamkeit fördern, erscheint von Bedeutung. Wichtig ist, die Milieus im Nahraum als lebensweltliche Ressource zu betrachten, die Jugendlichen gerade dann sozialen Rückhalt gibt, wenn sie institutionell nur wenig integriert sind. Konkret geht es darum, wie sie subjektive Handlungsfähigkeit in einer schwierigen und unübersichtlichen Situation erlangen, wie sie Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit in dieser Situation entwickeln können.

03|10

Bildungs- und Beschäftigungsfragen als Thema Politischer Bildung

Jugendarbeit als Ort Politischer Bildung kann aber auch die Frage der gesellschaftlichen Teilhabe mit dem Zugang zu Ausbildung und Beruf thematisch verknüpfen (vgl. Krisch/Scherr 2004). Die subjektiv oft als persönliches Schicksal wahrgenommene Arbeitslosigkeit bzw. vergebliche Lehrstellensuche kann in einen gesellschafts- und bildungspolitischen Zusammenhang gestellt werden: (Jugend-)Arbeitslosigkeit ist kein individuelles Versagen, sondern ein gesellschaftliches Problem, das politisch bearbeitet und gelöst werden muss.

Beteiligung an der Entwicklung neuer Modelle von Beschäftigungsprojekten

Über die Auseinandersetzung mit der Frage der Arbeitsmarkintegration erwirbt sich Jugendarbeit die Kompetenz, in die Diskussion über neue Formen der Beschäftigung und Ausbildung bzw. in Beschäftigungsprojekte für Jugendliche einen sozialräumlichen und lebensweltlichen Blickwinkel einzubringen. Im arbeitsmarktpolitisch ausgerichteten Beschäftigungshilfesektor ist diese Perspektive chronisch unberücksichtigt, weil sich Förderprogramme an einer Integration von Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt orientieren, auch wenn dieser kaum noch jemanden ohne die sogenannten „Drehtüreffekte“ aufnimmt. Damit steht, zumindest aus Sicht der Jugendlichen, der Sinn solcher arbeitsmarktorientierten Bildungs- und Beschäftigungshilfemaßnahmen in Frage.

Der Blickwinkel der Jugendarbeit führt zu vielfältigen Ideen für Tätigkeiten, die Jugendliche als sinnvoll in ihrem Lebenszusammenhang empfinden. Zentral sind dabei die umfangreiche Partizipation der Jugendlichen bei der Ideenfindung und Ausgestaltung der Projekte, das Ansetzen an Tätigkeiten, die im sozialräumlichen und biografischen Kontext der Jugendlichen Sinn machen, ein sozialräumlicher (statt einem institutionellen) Zugang zu Jugendlichen, breite Öffentlichkeitsarbeit mit jugendpolitischer Ausrichtung sowie die Stärkung sozialer Netzwerke der Jugendlichen (siehe dazu: Oehme/Beran/Krisch 2007, 2008).

Spezielle Unterstützung in der Phase der Berufsfindung

Jugendarbeit kann eigenständige Projekte zur Unterstützung bei der Berufsorientierung und Arbeitsmarkintegration entwerfen, die aber eine umfassende Auseinandersetzung mit der Arbeits-

marktsituation und vielschichtige Kooperationen mit relevanten Institutionen voraussetzen. Hier kann die zu beobachtende Diskrepanz zwischen den jugendkulturell überformten Handlungsmustern der Heranwachsenden und den institutionell geforderten Schritten der Lehrstellensuche, die immer öfter erfolglos verläuft, in einem jugendgerechten Rahmen thematisiert werden.

03|10

Grenzen der Jugendarbeit

Die Offene Jugendarbeit muss sich der zunehmenden Übergangsproblematik in Ausbildung und Beruf stellen. Der professionelle sozialpädagogische Zugang verlangt allerdings, gerade in diesem komplexen Problemfeld auch die Grenzen der Professionalität abzustecken. Diese sind vor allem durch den spezifischen Blickwinkel und den professionellen Zugang der Jugendarbeit bedingt. Jugendarbeit verfolgt keine arbeitsmarktpolitischen Ziele, sondern die lebensweltliche Anerkennung und Unterstützung von Jugendlichen bei der Bewältigung ihres Alltags. Weil dieser zum einen stark von der Übergangsproblematik geprägt ist, kann sich auch die Offene Jugendarbeit dem Thema nicht entziehen; aber gerade weil sie von der Bewältigungsperspektive der Jugendlichen her ihre Arbeit bestimmt, muss sie Bildung und Beschäftigung im Zusammenhang mit den Lebenswelten der Jugendlichen thematisieren.

Aus diesem Grund darf sich die Jugendarbeit nicht für arbeitsmarktpolitische Zielsetzungen instrumentalisieren lassen, etwa indem sie eine „lebensweltorientierte Jobvermittlung“ zur Erfüllung entsprechender Vermittlungsquoten einrichtet und damit den Vermittlungsdruck auf Jugendliche noch erhöht.

Ihre Angebote bleiben Angebote zur Lebensbewältigung für Jugendliche. In diesem Sinne gilt es auch, das bildungs- und beschäftigungspolitische Dilemma und die damit verbundenen dra-

matischen Konsequenzen für den Lebensentwurf Jugendlicher zu thematisieren, gemeinsam mit Jugendlichen politisch zu werden und ihre Vorstellungen und Gestaltungspotenziale einzubringen.

Literatur

- Arnold, H./Böhnisch, L./Schröer, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim und München.
- Beran, C. M./Krisch, R./Oehme, A. (2008): Sozialräumliche Beschäftigungsprojekte für Jugendliche. In: Arnold, H./Lempp, T. (Hrsg.): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung. Weinheim und München.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendarbeit. Weinheim und München.
- Deinet, U./Krisch, R. (2006): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden.
- Krafeld, F.-J. (2000): Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen.
- Krisch, R./Scherr A. (2004): Politische Bildungspraxis in der offenen Jugendarbeit. Ideen, Konzepte und Erfahrungen. In: Sturzenhecker B./Lindner W. (Hrsg.): Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis in der Kinder- und Jugendarbeit.
- Krisch, R.: „Bewältigungsprobleme 15- und 16-jähriger Jugendlicher beim Übergang in das Berufsausbildungssystem als Herausforderung“.

- rung für die Jugendarbeit“. In: Verein Jugendzentren der Stadt Wien (Hrsg.): Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendförderung. (Wissenschaftliche Reihe des Vereins Jugendzentren der Stadt Wien, Band 1). Wien 1999, S. 108–121. 03|10
- Oehme, A./Beran C.M./Krisch, R. (2007): Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung. Wissenschaftliche Reihe des Vereins Wiener Jugendzentren. Band 4. Wien.
- Oehme, A. (2010): Der Aneignungsansatz in der Jugendarbeit. URL: <http://www.sozialraum.de/der-aneignungsansatz-in-der-jugendarbeit.php>, Datum des Zugriffs: 12.04.2010.

Erschienen in *jugend inside* Nr. 03/2010.

jugend inside 04 | 2010

DIE AUTORINNEN

Daniela Köck, Mag.^a, beteiligung.st, die Fachstelle für Outdoortrainee-rin, Moderatorin und Kunsthistorikerin, Geschäftsführerin beteiligung.st, langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, im Speziellen bei Teamtrainings und in der Begleitung von Beteiligungsprozessen.

Birgit Lacheiner, Mag.^a, Moderatorin und Historikerin, Projektleiterin bei beteiligung.st mit dem Schwerpunkt „Politische Bildung und Partizipation“, derzeit in Karenz.

DANIELA KÖCK & BIRGIT LACHEINER

Wählen braucht mehr!

Voraussetzungen und Chancen

Trotz der medial geführten Diskussion um die Verkleinerung der Landtage konnten am 26. September 2010 in der Steiermark wieder 56 Abgeordnete in den Landtag gewählt werden. Massiv verkleinert hat sich hingegen die Zahl der Wählerinnen und Wähler: Nur 69,9% der Wahlberechtigten haben am Wahlsonntag ihre Stimme abgegeben. Abgezeichnet hat sich dieser Trend bereits in den letzten Jahren, immer weniger Bürgerinnen und Bürger nützen ihr Wahlrecht (Nationalrat, Bundespräsident). Die Motive der Nichtwählerinnen und Nichtwähler für ihr Fernbleiben von der steirischen Landtagswahl waren laut einer Umfrage von ISA und SORA die fehlende Attraktivität von Parteien und Kandidatinnen und Kandidaten, angebliche Misswirtschaft und Skandale der Landespolitik sowie der Protest und die Enttäuschung über die Politik in der Steiermark generell (vgl. SORA 2010).

Der Rückgang der Wahlbeteiligung ist kein steirisches Phänomen. In nahezu allen alten Demokratien sinkt die Wahlbeteiligung ge-

nerell. Sich politisch zu engagieren verliert bei den Bürgerinnen und Bürgern kontinuierlich an Wichtigkeit (vgl. Kersting 2008, 42). Vor allem den jungen Menschen fehlen direkte Anknüpfungspunkte an die Politik und die eigene Betroffenheit von politischen Prozessen ist nur mehr selten gegeben. Nicht erst seit dem Jahr 2007 und der Senkung des Wahlalters wird dieser Umstand unter dem Schlagwort der Politikverdrossenheit oder konkreter der Politikerinnen- und Politikerverdrossenheit zunehmend diskutiert (vgl. Gärtner 2010, 11): In der Steiermark haben Jugendliche ab dem 16. Lebensjahr bei Gemeinderatswahlen seit 2005 und bei Landtagswahlen seit 2007 das aktive Wahlrecht. Die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre hat einen notwendigen Diskussionsprozess (wieder) in Gang gesetzt.

Das Recht zur politischen Mitgestaltung braucht im Angesicht einer weit verbreiteten und immer wieder diskutierten politischen Verdrossenheit wieder mehr Bühne und Beachtung. Diese Mitgestaltung an demokratiepolitischen Prozessen von jungen Menschen hat bestimmte Voraussetzungen und steht neuen Herausforderungen gegenüber. Jugendliche haben ein ausgeprägtes Demokratiebewusstsein und fordern unsere Form der repräsentativen Demokratie mit ihren direktdemokratischen Elementen auf neue Art und Weise heraus. Sich diesem Entwicklungsprozess zu widmen, zählt zu den zentralen Aufgaben in der Auseinandersetzung mit jugendgerechter Politik.

Politische Mitgestaltung

Die repräsentative Demokratie setzt die Motivation voraus, dass Bürgerinnen und Bürger zur Wahl gehen. Diese Motivation geschieht vor allem über die Identifikation mit politischen Parteien. Die direkte Demokratie in der Steiermark (bundeslandspezifisch)

umfasst Volksbegehren und Bürgerinnen- und Bürgerinitiativen, auf Bundesebene kommen noch Volksabstimmungen zum Tragen. Die Basis direkter Demokratie sind also jene Bürgerinnen- und Bürgerrechte, die der Bevölkerung Möglichkeiten geben, politisch mitzugestalten. Zentrale Prinzipien von repräsentativer als auch direkter Demokratie sind neben grundlegenden Menschenrechten (z.B. Meinungsfreiheit) die Chancengleichheit bei der Beteiligung am politischen Prozess und die Rationalität durch einen offenen Zugang zur Information. Die Voraussetzung für eine rationale Entscheidungsfindung ist die Transparenz der Entscheidungsprozesse und der Darstellung von Interessensvielfalt (vgl. Kersting 2008, 46). Vor allem für die demokratiepolitische Sozialisation von jungen Menschen ist diese Transparenz von großer Bedeutung. Ein Höchstmaß an Transparenz auf der Ebene der Bürgerinnen und Bürger heißt, einen offenen Zugang zu Informationen sowie politische Bildungsmöglichkeiten zu erhalten. Neben diesen Voraussetzungen ist für den Mitgestaltungswillen auch die eigene Betroffenheit der Menschen zentral, sie ist oft der Auslöser für politisches Engagement. Traditionelle und politisch zugeordnete Organisationen verzeichnen heute kaum Zuwachs an jungen Menschen. Religion, Klasse und Ethnizität sind schon seit langem in den Hintergrund getreten. Bildung, Alter und Geschlecht bestimmen die Aktivität und das Engagement (vgl. Pelinka 2005, 92f).

04|10

Das Wahlalter

Die Meinungen darüber, ob es mit 16 Jahren sinnvoll ist wählen zu dürfen, gehen in Diskussionen nach wie vor weit auseinander. Jugendliche fühlen sich laut Selbsteinschätzung oft nicht in der Lage, eine Wahlentscheidung zu treffen. Dies begründet sich unter anderem auf fehlende Informationen oder die Komplexität politischer Prozesse und die Unüberschaubarkeit der wählbaren Partei-

en. Beim steirischen Jugendlandtag 2008 wurde den Abgeordneten folgende Forderung vorgelegt:

Mehr politische Bildung für Jugendliche, mehr Podiumsdiskussionen! Wir wollen besser über Politik Bescheid wissen [...] Mehrmals jährlich sollen zu diesem Zweck auch Podiumsdiskussionen durchgeführt werden, Vertreterinnen und Vertreter der Parteien sollen Jugendlichen Fragen zu aktuellen Themen beantworten. (*Jugendlandtag 2008, 61*).

Insgesamt lässt sich sagen, dass der direkte Kontakt zwischen Politikerinnen bzw. Politikern und Jugendlichen von zentraler Bedeutung ist. Parallel dazu bildet die Informiertheit eine wesentliche Grundlage zur Mitgestaltung. Ursprung jeder Mitgestaltung ist Interesse am politischen Geschehen und genügend Information darüber. Die Möglichkeiten der Mitgestaltung hängen entscheidend davon ab, wie gut Jugendliche informiert sind (vgl. Weiß 2010, 97).

Psychologische Aspekte unterstreichen die Berechtigung und das Potenzial von Jugendlichen, an Entscheidungen teilzuhaben. Jugendliche sind in der Funktionalität von Denk- und Gedächtnisvorgängen voll entwickelt. Wenn ein Problem verständlich gemacht wird und die Elemente des Problems überschaubar sind, wird die Entscheidungsfähigkeit gegeben sein. Da der Wissensbereich im politischen und gesellschaftlichen Sektor oftmals geringer ist, ist auch die Denk- und Entscheidungsfähigkeit geringer. Gleichzeitig ist genau darum der kreative Zugang möglich, weil es weniger Denkschablonen, also voreingenommene Beurteilungen gibt. Dieses Potenzial und die Fähigkeiten bereichern gesellschaftliche Problemlösungsprozesse (vgl. Oerter 1998, 38). Spricht Hurrelmann 1998 noch von der bereits umgesetzten Forderung, Jugendlichen das Wahlrecht zu geben, so sind seine Forderungen nach jugend-

gerechten und jugendrelevanten Themen in der Politik nach wie vor aktuell. Der sichtbare Rückzug gegenüber Politik kann sich durch Interesse an der Bevölkerung ändern. Demokratie ist nicht nur Staatsform, sondern auch eine Lebensform (vgl. Hurrelmann 1998, 288).

04|10

Komplexität

Unsere Zeit wird von gesellschaftlichem Wandel, Globalisierung, Entstrukturierung und Individualisierung gekennzeichnet, Biographien werden immer komplizierter. Jugendliche sind mit Herausforderungen einer flexiblen Arbeitswelt und einer komplexen Gesellschaft konfrontiert. Diese Gesellschaft fällt Entscheidungen auf europäischer und globaler Ebene; gleichzeitig wird zu mehr Partizipation aufgefordert (vgl. Gaiser/de Rijke, 101). Interessant ist die Frage, wo Jugendliche ihr demokratisches Recht sehen und ausüben. Pelinka konstatiert den Rückzug der Jugendlichen aus den Kirchen und vor allem aus den politischen Ersatzkirchen. Je jünger die Wählerinnen und Wähler sind, desto geringer ist die Neigung, sich an eine feste Organisation zu binden - und desto geringer ist die Neigung, zur Wahl zu gehen.

Doch all diese Befunde bedeuten keineswegs ein generelles politisches Desinteresse. An die Stelle von organisiertem politischem Engagement – vor allem in den Parteien – ist punktuelles themenbezogenes Engagement getreten (vgl. Pelinka 2005, 126).

Konkrete Projekte und gezielte Maßnahmen fördern das politische Engagement. Bei konkreten partizipativen Planungsmaßnahmen der Offenen Jugendarbeit werden Jugendliche für die Auseinandersetzung mit dem Großthema Politik fit gemacht. Sie bekommen eine methodisch gut fundierte Unterstützung, um mit Politikerinnen und Politikern diskutieren zu können. Forderungen

werden artikuliert. Durch Abstimmungen, Konsensfindung und die Mitbestimmung bei konkreten Entscheidungen werden demokratische Kompetenzen gefördert (vgl. Deinet 2009, 139).

Pelinka vertritt die These, dass Jugendlichen Politik zu wichtig ist, um auf traditionelle Weise Politik zu machen (vgl. Pelinka 2005, 127). Im direkten Dialog mit Politikerinnen und Politikern, dem persönlichen Kontakt, ist es möglich, Jugendlichen ein erweitertes Bild von Politik zu vermitteln. Das Gespräch mit Entscheidungsträgerinnen und -trägern wird größtenteils positiv aufgenommen. Die Themen und Fragen, die steirische Jugendliche an die steirische Landespolitik stellen, beinhalten Asylpolitik, Jugendarbeitslosigkeit, Gleichbehandlungspolitik, öffentliche Verkehrsmittel und Bettelverbot, um nur einige zu nennen (vgl. Mitmischen im Landhaus 2010, 12).

Im letzten Schuljahr besuchten über 600 Schülerinnen und Schüler aus Berufsschulen, Polytechnischen Schulen sowie AHS und berufsbildenden Schulen Werkstätten im Landhaus. Die Jugendlichen zeigten sich interessiert, eine inhaltliche Auseinandersetzung war möglich. Manche erfahren Funktion und Namen der Landesrätinnen und -räte sowie der Abgeordneten zum ersten Mal. Das heißt auch, Landespolitik wird zum Teil nicht bewusst wahrgenommen.

Die Jugendlichen skizzierten in einer der Werkstätten ihre/n „Idealpolitikerin bzw. Idealpolitiker“. Folgende Eigenschaften waren für die jungen Menschen von zentraler Bedeutung:

- Authentisch
- Bürgernah
- Kompetent
- Sozial engagiert
- Zielstrebig und hat ein Rückgrat

Die vielen Initiativen im schulischen und außerschulischen Kontext werden Wirkung zeigen, wenn Jugendliche erfahren und erleben, dass sie direkten Einfluss auf Handlungen und Entscheidungen haben. Den gewählten Vertreterinnen und Vertretern des Landes Steiermark darf empfohlen werden, Jugendliche altersadäquat zu informieren und ihnen respektvoll und ernsthaft zu begegnen. Die Jugendlichen brauchen für ihre Anliegen auf politischer Ebene qualifizierte und engagierte Vertreterinnen und Vertreter. Damit einhergehend ist es wichtig, Angebote zu setzen, um Jugendlichen die Politik als Raum für reflektierte Urteilsbildung und eigenes Handeln zugänglich zu machen (vgl. Sander 2008, 50).

04|10

Literatur

beteiligung.st (2010): Mitmischen im Landhaus 2010. Dokumentation, Land Steiermark, Landesjugendreferat (Graz).

beteiligung.st (2008): Steirischer Jugendlandtag 2008. Dokumentation, Verein beteiligung.st, (Graz).

Deinet Ulrich (2009): Zwischen Hüttenbau und politischer Beteiligung – Evaluation der Projekte. In: Betreten erlaubt! Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum. Deinet Ulrich, Okroy Heike, Dodt Georg, Wüsthof Angela (Hrsg.) (Wuppertal) S. 109–156.

Gärtner, Reinhold (2010): Jugendliche und Partizipation. In: Mitmischen im Landhaus, Land Steiermark, Landesjugendreferat (Hrsg.), (Graz) S. 11–12.

Gaiser Wolfgang, de Rijke Johann (2005): Politische Partizipation junger Menschen in Deutschland und Europa. In: Die Jugend ist die Zu-

- kunft Europas- aber bitte noch nicht jetzt! Österreichisches Institut für Jugendforschung (Hrsg.) (Wien) S. 101–124.
- Großegger Beate, Zentner Manfred (2009): Politik und Engagement, Schriftenreihe Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (Wien).
- Hurrelmann Klaus (1998): Plädoyer für die Herabsetzung des Wahlalters. In: Jugend und Politik. Hurrelmann Klaus, Palentien Christian (Berlin) S.280–289.
- Kersting Norbert (2008): Die Zukunft der Demokratie. In: Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation. Kersting Norbert, Schmitter Philippe, Trechsel Alexander (Hrsg.) (Wiesbaden) S. 40–62.
- Oerter Rolf (1998): Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Jugend und Politik. Hurrelmann Klaus, Palentien Christian (Hrsg.) (Berlin) S. 32–46.
- Pelinka Anton, Rosenberger Sieglinde (2007): Österreichische Politik, 3. Auflage (Wien).
- Pelinka Anton (2005): Jugend und Politik. In: Die Jugend ist die Zukunft Europas - aber bitte noch nicht jetzt! Österreichisches Institut für Jugendforschung (Hrsg.) (Wien) S.125–132.
- Sander Wolfgang (2008): Politik entdecken - Freiheit leben. (Schwalbach).
- Weiß Michael (2010): Die direkte Demokratie (Wien).
- SORA (2010): www.sora.at/themen/wahlverhalten/wahlanalysen.
[Stand: 9.11.2010]

Weiterführende Links:

04|10

Forum politische Bildung: <http://www.gesellschaftspolitik.at>

Institute for Social Research and Consulting: <http://www.sora.at>

Land Steiermark: <http://www.verwaltung.steiermark.at>

Mitmischen.Steiermark: <http://www.mitmischen.steiermark.at>

Polipedia: <http://www.polipedia.at>

Politiklexikon für junge Leute: <http://www.politik-lexikon.at>

Zentrum polis: <http://www.politik-lernen.at>

Zitate aus den Werkstätten „Mitmischen im Landhaus“:

Es hat mir sehr gefallen, selbst einmal mit Politikern zu reden [...] und Infos zu bekommen!

Schülerin, 16 Jahre

Ich finde solche Workshops sehr wichtig, denn so können wir Jugendliche viel mehr informiert werden.

Schülerin, 16 Jahre

Erschienen in jugend inside Nr. 04/2010.



jugend inside 01 | 2011

DER AUTOR

Andreas Klocke, Prof. Dr., ist seit 2001 Professor für Soziologie und seit 2007 geschäftsführender Direktor des Forschungszentrums Demografischer Wandel (FZDW) an der Fachhochschule Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Sozialstrukturanalyse, Familien- und Jugendforschung, Gesundheitswissenschaften.

ANDREAS KLOCKE

Soziale Benachteiligung im Jugendalter

Gesundheitliche Auswirkungen und Soziales Kapital als Ressource der Gesundheitsförderung

1 Einleitung

Viele Studien haben in den letzten Jahren auf den engen Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und Gesundheit hingewiesen. Die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Entwicklungsverzögerungen, wie sie in einer Vielzahl von sozialpädiatrischen Untersuchungen nachgewiesen wurden, zeichnen das Bild einer Kumulation und Verschränkung von Benachteiligungen der Kinder aus sozial schwachen Familien (Lampert 2010). Wie Jugendliche belastende Lebenssituationen verarbeiten und bewältigen, wird in der gesundheitswissenschaftlichen Diskussion mit dem Begriffspaar Risikolagen und Schutzfaktoren im Jugendalter eingefangen. Dabei werden verschiedene Risiko- und Schutzfaktoren, die auf der individuellen (Intelligenz, Selbstwertgefühl),

der familialen (Familienform, sozioökonomischer Status der Familie), der interaktiven (Freunde, Gleichaltrigengruppe) sowie der sozialen (Nachbarschaft, Kommune) Ebene angesiedelt sind, unterschieden (Klocke 2006). Welche Wirkungen soziale Ressourcen auf die Gesundheit der Kinder entfalten können, ist eine der aktuellen gesundheitspolitischen Forschungsfragen und wird in den letzten Jahren zunehmend unter dem konzeptionellen Dach „Social Capital“ rege diskutiert. Im Folgenden wird versucht, den Einfluss sozialen Kapitals als Mediatorvariable zwischen sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit im Jugendalter genauer zu bestimmen. Dazu wird zunächst die Datengrundlage vorgestellt (2). Danach wird der Zusammenhang von sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit betrachtet (3). Sodann folgen Analysen zur Wirkung des sozialen Kapitals (4), bevor in einer Schlussbetrachtung (5) die Bedeutung des Sozialkapitals für die Prävention und Gesundheitsförderung erörtert wird.

2 Datengrundlage

Datenbasis ist die Studie „Health Behaviour in School-Aged Children – A WHO Cross National Survey“ (HBSC), die alle vier Jahre in über 30 Ländern Europas sowie in Nordamerika und in Israel durchgeführt wird und ca. 200.000 Kinder und Jugendliche mit einem einheitlichen Forschungsdesign zu vielerlei Aspekten ihrer Gesundheit und ihres Gesundheitsverhaltens befragt (Richter et al 2008)¹. Insgesamt wurden für die WHO-Jugendgesundheitsstudie in Deutschland ca. 20.000 Schülerinnen und Schüler der fünften, siebten und neunten Klassen an allgemeinbildenden Schulen be-

1 Deutsches HBSC Konsortium: Prof. Dr. Petra Kolip, Universität Bielefeld (Leitung); Prof. Dr. Andreas Klocke, FH Frankfurt am Main; Prof. Dr. Wolfgang Melzer, TU Dresden; Prof. Dr. Ulrike Ravens-Sieberer, Universität Hamburg

fragt. Es wurde dazu eine repräsentative Zufallsstichprobe aus allen allgemeinbildenden Schulen des jeweiligen Bundeslandes gezogen. Hier werden nur die Daten und Ergebnisse aus dem Bundesland Hessen berichtet, $N=3.600$.

01|11

3 Der Zusammenhang von sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit im Jugendalter

Bekannt ist, dass soziale Ungleichheit die Gesundheit von Menschen mitbestimmt (Lampert 2010). Mit Bezug auf die Bevölkerungsgruppe der Kinder und Jugendlichen kann soziale Ungleichheit nur indirekt, vermittelt über das Elternhaus, erfasst werden. Auch wenn eingewandt werden kann, dass Jugendliche über eigene finanzielle Mittel verfügen, etwa Taschengeld und hinzuverdientes Geld in den Ferien oder auch während der Schulzeit, so spiegelt die unmittelbare Finanzkraft eines Jugendlichen nicht dessen tatsächlichen sozioökonomischen Status wider. In der HBSC-Studie wird die Messung der sozialen Lage der Jugendlichen mit vergleichsweise robusten und einfachen Indikatoren vorgenommen, da in der Befragung ausschließlich die Jugendlichen selbst, also nicht zugleich auch deren Eltern, befragt werden. Es wird ein additiver ungewichteter Summenwert sozialer Ungleichheit auf Basis der Items der im internationalen HBSC-Studienverbund entwickelten Family Affluence Scale, FAS gebildet (vgl. dazu Richter et al. 2008). Die einzelnen Indikatoren wurden standardisiert und in einem additiven, ungewichteten „Wohlstandsindex“ zusammengefasst.

Bei der Messung der Gesundheitsvariablen sind wir auf den subjektiven Bericht der befragten Jugendlichen verwiesen. In der folgenden Tabelle sind exemplarisch einige Indikatoren zum Gesundheitsverhalten ausgewählt:

Angaben in Prozent, gerundet*

	Soziale Ungleichheit				
Gesundheitsverhalten Indikatoren	Unterste 20%	2.	3.	4.	Oberste 20%
Zahnhygiene Selten/nie	6	3	2	3	1
Sport 1 x pro Woche oder gar nicht	27	24	20	22	14
Rauchen Wöchentlich/täglich (nicht signifikant)	13	13	13	11	9
TV-Konsum (an Schultagen) Mehr als 5 Std./Tag	14	13	11	7	6
Obst/ Früchte essen Weniger als 1 x wöchentlich / nie	8	7	8	5	3

Quelle: HBSC Survey Deutschland 2010, Deutsches HBSC Konsortium: Universität Bielefeld, TU Dresden, FH Frankfurt am Main, Universität Hamburg. Hier nur Daten für das Bundesland Hessen, N=3.600.

* Wenn nicht anders ausgewiesen, dann sind alle Zusammenhänge signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,05$

**Tabelle 1: Gesundheitsverhalten der Jugendlichen
nach sozialer Lebenslage**

Die Tabelle veranschaulicht deutliche und signifikante Zusammenhänge zwischen der sozialen Ungleichheitslage und dem Gesundheitsverhalten. So zeigen etwa die Zahnhygiene, das Bewegungsverhalten ebenso wie das Ernährungsverhalten und der TV-/ Videokonsum deutliche positive Zusammenhänge mit der aufsteigenden sozialen Stufenfolge. Das Rauchen ist uneinheitlich. Insgesamt dominiert das Muster: Je besser die soziale Lebenslage, desto günstiger ist das Gesundheitsverhalten. Es soll nun betrachtet werden, in welcher Form soziales Kapital als intermediäre Größe zwischen sozialer Ungleichheitslage und Gesundheitszustand und -verhalten vermittelt.

4 Die Wirkungen sozialen Kapitals auf die Gesundheit von Jugendlichen

01|11

Soziales Kapital bezeichnet in Anlehnung an Anthony Giddens auf Vertrauen basierende Netzwerke, auf die Menschen zurückgreifen können, wenn sie soziale Unterstützung brauchen. Die Analyse und die Messung sozialen Kapitals werden in der HBSC-Studie über vier Bereiche vorgenommen: soziales Kapital in der Familie, soziales Kapital in Freundschaftsbeziehungen, soziales Kapital in der Nachbarschaft und soziales Kapital durch die Einbindung in Institutionen (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1: Konzeption und Operationalisierung des Sozialen Kapitals

Quelle: Andreas Klocke

Die Zusammenfassung der einzelnen Indikatoren zu Sozialkapital-Indizes erfolgte analog der Messung der sozialen Ungleichheit: Die standardisierten Einzelwerte wurden zu additiven Summenwerten gebündelt. Die folgende Tabelle 2 verdeutlicht, wie das Gesundheitsverhalten (hier das Rauchen) innerhalb der einzelnen Soziallagen variiert, je nachdem, wie hoch die Ausstattung mit sozialem Kapital ist:

Angaben in Prozent

Prävalenzraten	Rauchen: wöchentlich/ täglich	
	Soziales Kapital	
Soziale Ungleichheit	<50% Median	>50% Median
Unterste 20%	15	8
2.	18	7
3.	16	9
4.	15	8
Oberstes 20%	14	7
Insgesamt	16	8

Quelle: HBSC Survey Deutschland 2010, Deutsches HBSC Konsortium: Universität Bielefeld, TU Dresden, FH Frankfurt am Main, Universität Hamburg. Hier nur Daten für das Bundesland Hessen, N=3.600.

* Wenn nicht anders ausgewiesen, dann sind alle Zusammenhänge signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,05$

Tabelle 2: Die Wirkungen Sozialen Kapitals auf das Gesundheitsverhalten der Jugendlichen nach der sozialen Lebenslage

Wie die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen, verbessert sich das Gesundheitsverhalten (Rauchen) in allen sozialen Ungleichheitslagen mit zunehmendem Sozialkapital. Der Anteil täglicher Raucher nimmt in allen Statusgruppen mit dem Verfügen über viel Sozialkapital deutlich ab, im Durchschnitt um die Hälfte.

5 Schlussfolgerungen für die Gesundheitsförderung

Halten wir fest: Sozialkapital hat eine eigenständige, positive Wirkung auf das Gesundheitsverhalten der Jugendlichen. Dem Sozialkapital kommt daher in der Diskussion um die Zusammenhänge zwischen sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit eine vermittelnde Funktion zu. Studien der letzten Jahre legen sogar den Schluss nahe, dass – sieht man einmal von extremen Ereignissen ab

– nicht so sehr die Belastungen für die Gesundheit des Menschen verantwortlich zeichnen, sondern die zur Verfügung stehenden Ressourcen, die über die Tragweite der Belastungen entscheiden. Die Forschung hat auf diese Erkenntnisse reagiert und thematisiert zunehmend die Potentiale, die es Menschen ermöglichen, einen produktiven Lebensstil auszubilden. Ansätze der Gesundheitsförderung für Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen sollten genau diese Ressourcen stützen.

01|11

Literatur

Klocke, Andreas (2006): Gesundheitsrelevante Verhaltensweisen im Jugendalter. Sozioökonomische, kulturelle und geschlechtsspezifische Einflussfaktoren im internationalen Vergleich. In: Wendt, Claus; Wolf, Christoph (Hg.): Soziologie der Gesundheit. Sonderband 46 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: VS-Verlag, 198-223

Lampert, Thomas (2010): Gesundheitliche Ungleichheit: Welche Bedeutung kommt dem sozialen Status für die Gesundheit von Jugendlichen zu? In: Hackauf, Horst/Ohlbrecht, Heike (Hrsg.): Jugend und Gesundheit. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa. S. 44-65

Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang & Ravens-Sieberer, Ulrike (Hrsg.) (2008): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim/München: Juventa.

Erschienen in *jugend inside* Nr. 01/2011.



jugend inside 03 | 2011

DER AUTOR

Marco Szlapka, ist Vorsitzender des Institutes für Sozialplanung und Organisationsentwicklung -INSO - Essen/Wessobrunn und seit Jahren in der Beratung von öffentlichen und freien Trägern sowie Einrichtungen der Sozialgesetzgebung tätig. Seine Themenschwerpunkte liegen in der strategischen und zielorientierten Steuerung sowie in der Optimierung von Aufbau- und Ablauforganisationen.

MARCO SZLAPKA

„Qualität durch Dialog“

Arbeitsschritte im Rahmen eines kommunalen Qualitätsdialoges¹

Was nützt die beste Qualität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wenn sie niemand zur Kenntnis nimmt? In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit setzt sich daher immer mehr das Bewusstsein durch, dass es nicht alleine reicht, gute pädagogische Arbeit zu leisten, sondern über diese Arbeit auch öffentlichkeitswirksam zu berichten. Für immer mehr Jugendarbeiterinnen und -arbeiter könnte daher die Öffentlichkeitsarbeit zu einem unverzichtbaren Baustein ihres alltäglichen Handelns werden.

Dabei reicht es auf Dauer nicht aus, die Qualität der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nur durch die Vorstellung einzelner Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Richtung Öffentlichkeit zu kommunizieren, zum Beispiel durch Programmhefte, Presseberichte oder auch Einladungen zu einzelnen Veranstaltungen und/oder Angeboten, vielmehr ist es erforderlich, einen ge-

1 Der Artikel ist erschienen in: Land Steiermark, Fachabteilung 6A - Landesjugendreferat (Hrsg.): Jugendarbeit: vor ort. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz, 2011, S. 127–136.

sellschaftlichen Dialog über die Funktion und Bedeutung Offener Kinder- und Jugendarbeit zu initiieren.

Berichtswesen als Grundlage des Qualitätsdialoges

Basis eines jeden Dialoges zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist die Schaffung eines Berichtswesens. Auf der Ebene der Einrichtungen und Träger Offener Kinder- und Jugendarbeit müssen Informationen zur alltäglichen Arbeit gesammelt und dokumentiert werden. Dabei ist grundsätzlich festzustellen, dass sich auf der Ebene der Jugendarbeiterinnen und -arbeiter die Bereitschaft zur Sammlung quantitativer und qualitativer Daten durchsetzt. Diese Bereitschaft darf nicht den Blick davor verstellen, dass ein Berichtswesen immer noch als Belastung für den Arbeitsalltag empfunden wird. Für die Akzeptanz eines Berichtswesens ist daher die Frage relevant, wie zum Beispiel Besucherzählungen vorgenommen werden, ob dies täglich kontinuierlich erfolgt oder an bestimmten Wochen im Jahr, ob die Zählung PC-unterstützt ist und relativ einfach organisiert werden kann oder ob umständliche Listen geführt werden müssen.

Der wesentlichste Aspekt beim Aufbau eines Berichtswesens betrifft daher die Frage der Informationsgewinnung. Die Jugendarbeiter/innen haben sehr unterschiedliche Methoden, wie sie ihre Arbeitsergebnisse dokumentieren und sichern. Dabei lässt sich diese Unterschiedlichkeit in der Regel nicht von Einrichtung zu Einrichtung, sondern von Jugendarbeiter/in zu Jugendarbeiter/in feststellen. Je nach individueller Arbeitsweise und Vorliebe werden Leistungen in Form eines Gruppen-, Einrichtungs- oder Handbuches, einfach nur in der Erinnerung des Jugendarbeiters/der Jugendarbeiterin in oder in träger- bzw. einrichtungsspezifischen Dokumentationsbögen festgehalten. Ein Berichtswesen setzt aber

voraus, dass entsprechende Informationen über eine Leistungserbringung übergreifend erfasst und ausgewertet werden können. Entsprechend müssen träger- und einrichtungsübergreifende Dokumentationsbögen entwickelt werden (wie dies zum Beispiel durch den „Steirischen Dachverband für Offene Jugendarbeit“ erfolgt ist).

Die entscheidende Arbeit bei der Entwicklung eines Berichtswesens besteht somit in der Definition und Festlegung der zu dokumentierenden Leistungsmerkmale, in der Festlegung des Erhebungsinstrumentes sowie der Häufigkeit der Zählung. In der Praxis hat es sich als sinnvoll erwiesen, zusammen mit ausgewählten Jugendarbeiterinnen und -arbeitern aus den jeweiligen regionalen oder auch landesweiten Zusammenschlüssen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Arbeitsinhalte zu differenzieren.

In der Diskussion hilft dabei eine Unterscheidung nach Zielen und Wirkungen, Arbeitsprinzipien, Methoden und Angeboten, wie sie zum Beispiel durch das Bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit in Österreich – boJA vorgeschlagen wird (siehe hierzu auch die Arbeitshilfe „Qualität in der Offenen Jugendarbeit in Österreich“). Erst durch eine so vorgenommene Differenzierung gelingt es, einzelne Arbeitsaspekte, die den einzelnen Jugendarbeitern/innen oder auch dem Träger als besonders wichtig erscheinen, in einen übergreifenden fachlichen Kontext einzuordnen.

Ziele eines Berichtswesens und damit eines Qualitätsdialoges

Ein Berichtswesen stellt niemals einen Selbstzweck dar. Das planlose Sammeln und Erheben von Daten, in der Hoffnung, daraus hinterher interessante Informationen zu filtern, ist eine Verschwendung von Ressourcen. Jedem Berichtswesen sollte daher

eine Definition von Zielen zu Grunde liegen, die mit Hilfe des Berichtswesens erreicht werden sollen. Das setzt voraus, dass bereits im Vorfeld der Entwicklung eines Berichtswesens geklärt wird, was die Ziele des jeweiligen Qualitätsdialoges sind.

Gibt es einen politischen Auftrag zur Entwicklung eines Berichtswesens und damit eines Dialoges über die Offene Kinder- und Jugendarbeit, muss auch politisch definiert werden, welche Zielsetzungen und damit Erwartungen die Politik mit einem Berichtswesen verbindet. Dies gilt auch für den Fall, dass die Verwaltung eines Jugendamtes eigeninitiativ ein Berichtswesen aufbaut oder einen Stadt- bzw. Kreisjugendring mit dem Aufbau eines Berichtswesens beauftragt. Besonders problematisch wird es, wenn mit der Forderung nach einem Berichtswesen versteckte Zielsetzungen einhergehen, wie zum Beispiel geplante Mittelkürzungen oder eine Umverteilung zwischen den Trägern. Für alle Beteiligten muss daher vor dem Einstieg in eine (gemeinsame) Entwicklung des Berichtswesens und des Dialoges transparent sein, welche Absichten damit von den Initiatoren/Initiatorinnen verfolgt werden.

Ziel eines Berichtswesens sollte immer die dialogische Vergewisserung des eigenen Handelns der jeweiligen Ebene (Einrichtung, Träger, Geldgeber/in) sein und damit die Grundlage für Entscheidungen über den sinnvollen und gewünschten Einsatz der Ressourcen (Inhalte, Zeit, Personal, Geld, ...) bilden. Diese Aufgabe kann ein Berichtswesen nur dann erfüllen, wenn es Auskunft darüber gibt, was tatsächlich geleistet wird.

In der Regel wird es beim Aufbau eines Berichtswesens also immer um die Steuerung von Leistungen und/oder auch um die Einhaltung von Vorgaben und Zielvereinbarungen (Controlling) gehen.

Generell lässt sich zwischen drei Funktionen eines Dialoges zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit unterscheiden. Bei der Initiierung eines solchen Dialoges sollte daher geklärt werden, welche

dieser Funktionen angestrebt wird. Je komplexer die angestrebte Funktion ist, umso aufwendiger ist das mit dem Dialog verbundene Verfahren.

Informationsfunktion: In diesem Falle dient der Dialog lediglich der Information, welche Leistungen von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erbracht werden und dem Nachweis, dass die Förderung sachgemäß verwendet wurde. Zum Beispiel erstellen die geförderten Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einen Jahresbericht und weisen durch Verwendungsnachweise die ordnungsgemäße Mittelverwendung nach.

Dialogfunktion: Der Dialog dient nicht nur dem Nachweis der Leistungserbringung sowie der ordnungsgemäßen Mittelverwendung, sondern dient gleichzeitig auch noch dem mehr oder weniger geregelten Austausch zwischen Verwaltung/Politik und den geförderten Trägern und Einrichtungen über Meinungen, Beschwerden und Einschätzungen zur Leistungserbringung. Zum Beispiel erfolgt dies in Form eines Jahresgespräches zwischen den beteiligten Institutionen.

Kooperationsfunktion: Im Rahmen der Kooperationsfunktion bildet der Dialog die Grundlage für ein gemeinsames Handeln von Verwaltung/Politik sowie den geförderten Trägern und Einrichtungen in einem genau bestimmten fachlichen und organisatorischen Kontext zur Bewertung und Steuerung von Leistungen. Dies würde bedeuten, dass gemeinsame Ziele im Hinblick auf die Ergebnisse, Leistungen, Prozesse und Ressourcen vereinbart sowie die für eine Beurteilung der Zielerreichung notwendigen Indikatoren und Leistungskennzahlen definiert werden und dann auf der Grundlage der Ergebnisse des Dialoges über Schwerpunkte und ggf. Veränderungen in der Leistungserbringung entschieden wird.

Ebenen eines Qualitätsdialoges

Ein funktionierender Qualitätsdialog für die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird immer drei unterschiedliche Ebenen tangieren:

- Die Einrichtungs- oder auch Handlungsebene (örtliche Jugendarbeiter/innen und Einrichtungen),
- die Planungs- und Organisationsebene (Träger, Verbände, Dachverbände)
- und die Steuerungs- und Entscheidungsebene (Politik und Verwaltung).

Auch wenn in machen Fällen der Eindruck entsteht, ein entsprechender Qualitätsdialog würde nur zwei dieser Ebenen oder nicht alle Akteurinnen und Akteure auf der jeweiligen Ebene betreffen, ist dies irreführend. Bei näherer Betrachtung wird nämlich deutlich, dass in solchen Fällen Akteurinnen und Akteure in versteckter Form mitwirken und sich damit der offenen Diskussion über Ziele, Ressourcen, Regeln und Kultur der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entziehen.

Beim Aufbau eines Qualitätsdialoges gilt es, für die **Handlungsebene** die Verfahren, Standards und auch die Formen der Dokumentation für den Dialog festzulegen. Dabei ist wichtig, dass diese Verfahren möglichst leicht in den Handlungsalltag integriert werden können und nach Möglichkeit gleichzeitig bei der Gestaltung des alltäglichen Handelns hilfreich sind. Hierzu gehört unter anderem die operative Planung und Steuerung der eingesetzten Ressourcen (Inhalte, Zeit, Personal, Geld etc.).

Die **Planungsebene** hat die gesamte Organisation des Qualitätsdialoges zu verantworten. Hierzu gehört unter anderem die konzeptionelle Entwicklung für den Dialog in Form einer definitorischen Festlegung der Begrifflichkeiten und Abgrenzungen (Reden

wir über dasselbe?) sowie der Erfassungsmodalitäten für das Berichtswesen und Verfahren (Abbildung der Realität und nicht nur Wahrnehmungen und Wünsche). Gleichzeitig dient sie dem fachlichen Dialog und dem Austausch der Fachleute als Grundlage für eine Weiterentwicklung von Leistungen sowie für die Entwicklung von Zielvereinbarungen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit.

Die **Entscheidungsebene** legt die Ziele und Strategien für die Offene Kinder- und Jugendarbeit fest und verantwortet damit die Leistungsverpflichtung des jeweiligen Trägers Offener Jugendarbeit. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Strukturen und Verfahren festzulegen bzw. einzufordern, die die Entscheidungsebene regelmäßig darüber informiert, was tatsächlich im Leistungsbe- reich vor sich geht. Entscheidungen müssen auf der Grundlage von Wissen und nicht von Wünschen, Halbwahrheiten und Vermutungen getroffen werden können. Dies erfordert ein strategisches Controllingverfahren.

Ergebnisse eines Qualitätsdialoges

Aus dem Qualitätsdialog sollten sich für die jeweilige Ebene die folgenden Ergebnisse ableiten lassen.

Handlungs- und Einrichtungsebene: Für die Einrichtungen sollte es möglich sein, konkrete Jahresziele zu formulieren, aus denen sich unmittelbar Angebote für junge Menschen, aber auch weitere interne und externe Stakeholder (zum Beispiel Eltern, Nachbarn, Schulen etc.) ableiten lassen. Die für diese Gruppen zu definierenden Ziele müssen auf der Handlungsebene den „SMART“-Grundsätzen entsprechen. Sie müssen also **spezifisch** für die Offene Kinder- und Jugendarbeit sein, **messbar** im Sinne von erreicht oder auch nicht erreicht, **akzeptiert** als Auftrag für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Region, **realistisch** im Verhältnis zu

den ressourcenorientierten Möglichkeiten sowie **terminierbar** im Sinnes der zeitlichen Fortsetzung des Qualitätsdialoges.

Planungs- und Organisationsebene: Die strategischen Akteurinnen und Akteure der Offenen Kinder- und Jugendarbeit müssen sich über einrichtungsübergreifende Support- und Managementprozesse für die Offene Kinder- und Jugendarbeit verständigt haben. Hierzu gehören unter anderem auch strategische Aussagen zu den mittelfristigen Arbeitsprinzipien und Methoden Offener Kinder- und Jugendarbeit. Gleichzeitig muss der Rahmen für die Fortsetzung des Qualitätsdialoges (Berichtswesen, Evaluation, Personen und Zeit) vereinbart sein.

Steuerungs- und Entscheidungsebene: Auf der Steuerungsebene müssen Zielvereinbarungen im Hinblick auf Zielgruppen (junge Menschen sowie Stakeholder) sowie Zielsetzungen (angestrebte Ziele und Wirkungen) vereinbart sein. Gleichzeitig sollten strukturelle Vorgaben (Strukturstandards der Offenen Kinder- und Jugendarbeit) erfolgen.

Indikatoren für gelungene kommunale Qualitätsdialoge

Als Indikatoren für gelungene kommunale Qualitäts- und Wirksamkeitsdialoge schlagen Maria Icking und Ulrich Deinet die folgenden Aspekte vor:²

- Politiker/innen fühlen sich besser über das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit informiert.

2 Ulrich Deinet, Marco Szlapka und Wolfgang Witte: Qualität durch Dialog. Bausteine kommunaler Qualitäts- und Wirksamkeitsdialoge. Seite 110f., Wiesbaden 2008.

- Politik ist im Rahmen des Wirksamkeitsdialoges mit Steuerungs- und Moderationsgruppen in eine ständige Kommunikation eingebunden und das Thema Offene Kinder- und Jugendarbeit wird regelmäßig besprochen und nicht nur dann, wenn es Probleme gibt.
- Durch ein Berichtswesen gibt es eine ausreichende Transparenz über Leistungen, Angebote und Wirkungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in einer Kommune.
- Jugendhilfe- und Sozialplanung sind in der Lage, im Rahmen des Wirksamkeitsdialoges Bedarfslagen zu formulieren, etwa durch Veränderungen in Sozialräumen, die dann auch vom Feld aufgegriffen und bearbeitet werden.
- Die Trägeridentifikation von Einrichtungen und Fachkräften wird überwunden zu Gunsten einer Mandatsträgerschaft für die Gestaltung der Kinder- und Jugendarbeit in einer Kommune im Sinne der Kinder und Jugendlichen.
- Einrichtungen agieren nicht nur bezogen auf Besucherinnen und Besucher, sondern sozialräumlich, d. h. sie haben Kinder und Jugendliche in ihrem Sozialraum im Blick.
- Über definierte Schnittstellen gibt es zahlreiche Kooperationen und Entwicklungen zwischen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und weiteren Bereichen der Jugendhilfe, etwa den Hilfen zur Erziehung sowie insbesondere Schulen und anderen Einrichtungen.
- Fachkräfte aus Einrichtungen können die Ziele ihrer Arbeit formulieren und Außenstehenden gegenüber transparent ihre Leistungen beschreiben.
- Durch gezielte Projekte der Selbstevaluation werden Wirkungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit untersucht und dokumentiert.

- Die Beteiligung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist sowohl auf der Einrichtungsebene als auch auf der kommunalen Ebene (etwa durch die Einbeziehung von Vertreterinnen und Vertretern von Jugendparlamenten in Moderations- und Steuerungsgruppen) gewährleistet.

Weitere Hinweise, Anregungen und Praxisbeispiele finden sich unter anderem in:

Ulrich Deinet, Marco Szlapka und Wolfgang Witte: *Qualität durch Dialog. Bausteine kommunaler Qualitäts- und Wirksamkeitsdialoge*. Wiesbaden 2008.

Erschienen in *jugend inside* Nr. 03/2011.

jugend inside 04 | 2011

DER AUTOR

Egbert Daum, Prof. Dr. rer. nat., war bis 2007 Professor für Sachunterricht im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften an der Universität Osnabrück. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Geographie des eigenen Lebens, Raumaneignung, Heimat zwischen Mythos und Machbarkeit sowie Kartographien des Subjektiven.

EGBERT DAUM

Wie Kinder und Jugendliche sich Räume aneignen

Der öffentliche Raum wandelt sich. Zu beobachten ist ein zunehmender Prozess der Kommerzialisierung und gleichzeitig eine Verdrängung von missliebigen Personen, z.B. von Armen und Wohnungslosen, von „Randgruppen“ jedweder Art (vgl. Simon 2007). Wer etwas anderes tut als zu konsumieren, sich dem Trend also nicht funktional anpasst, macht sich verdächtig. Videoüberwachung und der vermehrte Einsatz von Sicherheitspersonal sollen der Gewährleistung einer angeblich gefährdeten inneren Sicherheit in Städten dienen. Die dabei oft willkürlich ergriffenen Ordnungsmaßnahmen lassen sich nur schwer mit rechtsstaatlichen Prinzipien in Einklang bringen. Es findet eine Ausgrenzung statt, aus der letztlich ein *gesellschaftlich ungleicher Zugang zu öffentlichen Räumen* resultiert.

Hiervon sind nicht nur besagte „Randgruppen“ betroffen, sondern Jugendliche und junge Erwachsene generell. Sie sind vielen Bürger/innen bereits ein Dorn im Auge, sobald sie in der Öffentlichkeit

überhaupt nur in Erscheinung treten. Allein schon ihre Kleidung und Frisur, ihre *Piercings* und *Tattoos*, ihre spezifische Sprache und Gestik, ihre Lässigkeit und Unbekümmertheit, ihre Fröhlichkeit und Sorglosigkeit werden als provozierend empfunden. Auf der Bühne des öffentlichen Raums werden zweierlei Verhaltensweisen zur Schau gestellt – aufreizende Jugendlichkeit auf der einen Seite, andererseits Verachtung und offensichtlicher Neid der Älteren.

Ein solches Szenario eskaliert leicht und wird als bedrohlich wahrgenommen, wenn Ghetto-Blaster dröhnen, wenn die Jugendlichen anfangen zu singen, zu grölen und Parolen zu skandieren. Hinsichtlich Lärm wird allerdings mit zweierlei Maß gemessen. Volksfeste, Schützenfeste und ähnliche *Events* dürfen sich in ihren Inszenierungen der öffentlichen Räume bedienen und sich dort mit offizieller Billigung fast uneingeschränkt austoben. Ein Fünfzigjähriger kann seinen runden Geburtstag ohne weiteres bis morgens um fünf Uhr lautstark durchfeiern. Aber wehe, wenn Jugendliche nach 22 Uhr auch nur einen Ton oder ein Geräusch von sich geben!

Gegenseitig mangelt es an Verständnis, geschweige denn Akzeptanz. Der Graben wechselseitiger Verachtung scheint unüberwindbar. Handfestere Konflikte bahnen sich an, wenn Jugendliche im öffentlichen Raum dann noch Passanten anpöbeln und aggressiv anbetteln, zu Alkohol und Drogen greifen, Glasflaschen zerdepfern, Bänke und Müllbehälter demolieren oder in Brand setzen, Straßen und Plätze unflätig mit Zigarettenskippen oder mit hartnäckig klebrigen Kaugummis überziehen oder wahllos um sich spucken und urinieren. Beschwerden häufen sich dann, gern wird die Polizei gerufen. „Die Überwachung urbaner öffentlicher Räume soll durch formale Instanzen der sozialen Kontrolle erfolgen, weil die informellen sozialräumlichen Strukturen dazu kaum noch in der Lage sind“ (Schubert 1999, S. 17). In solchen Situationen offenkundiger Hilflosigkeit wird von Sozialarbeiter/innen nicht selten erwartet, dass sie sich blindlings zum verlängerten Arm der

Kontrollinstanzen machen lassen: Holt die Kinder und Jugendlichen von der Straße, holt sie in eure Einrichtungen! Als ob das so einfach wäre ...

04|11

Die sozialräumliche Debatte in der Kinder- und Jugendarbeit

Seit mindestens einem Jahrzehnt hat die Kinder- und Jugendhilfe konzeptionell einen Paradigmenwechsel erlebt: Weg vom Einzelfall zu den Zielgruppen, hin zum Sozialraum. Als Motto gilt: „Vom Fall zu Feld“ (vgl. Hinte u.a. 1999, Deinet u. Krisch 2002). Doch während Sozialräume anfangs oft lediglich als Planungsräume verstanden wurden, richtet sich der Blick jetzt stärker auf *das Verhalten und Handeln der Subjekte bzw. Akteure im Raum*. Welche raumtheoretischen Vorgaben sind hierbei zu beachten?

Lebensraummodelle

Bis weit in die sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts wurden die Beziehungen zwischen Kind und Raum als allmähliche Ausdehnung des Lebensraumes begriffen. Von der Wohnung ausgehend, so die Vorstellung, erweitert das Kind über das Haus sowie die nähere und fernere Umgebung hinaus mit zunehmendem Alter seinen räumlichen Horizont. Folglich bestimmte das Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ die Anordnung der schulischen Themen. Das Fremdartige sollte ganz allmählich und behutsam an das kindlich Vertraute angebunden und so auch ein kontinuierlicher Aufbau von Raumvorstellungen gefördert werden.

Freilich kann dieses *Modell der „konzentrischen Kreise“* nur dann Allgemeingültigkeit behalten, wenn seine Voraussetzungen auf einem überschaubaren Niveau gehalten werden, das für die vor-

industrielle Zeit gültig und in Rudimenten vielleicht noch für die Nachkriegszeit des vorigen Jahrhunderts kennzeichnend war. Die Illusion einer heilen, wohldosierten Welt für Kinder konnte erst dann entscheidend aufgebrochen werden, als gesellschaftlich-räumliche Veränderungen nun wirklich nirgendwo mehr zu übersehen waren: zunehmende Mobilität, besonders auf Urlaubsreisen, „fremde“ Menschen bei uns sowie das Eindringen der Medien in den Alltag, die von fernerer, bis dahin nicht gekannten Welten kündeten (vgl. ausführlicher Daum 1990). Funktionale Differenzierungen haben die räumliche Struktur vor allem städtischer Landschaften verändert. Während Kinder früher vor nahezu jedem Wohnhaus Ball spielen konnten, müssen Kinder heute hierzu eigens einen Sportplatz aufsuchen.

Dieser Trend der Beschränkung des kindlichen Alltagslebens spiegelt sich im *Modell der verinselten Lebensräume* wider (vgl. Zeiher 1983). Demnach besteht der überschaubare Aktionsraum von Kindern und Jugendlichen aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen, der als Ganzes unbekannt oder bedeutungslos ist. Das Aufsuchen der einzelnen Orte vollzieht sich nun nicht wie ehemals „vom Nahen zum Fernen“, sondern völlig unabhängig von der Lage der Inseln zueinander im Gesamtraum und auch unabhängig von gestaffelten Entfernungen.

Wichtige Bezugspunkte dieses Modells stellen Elternhaus und Schule dar. Die Reichweite ist abhängig von der Alltagsmobilität der Eltern. Für mobilere Kinder tut sich eine breite Palette von Freizeitmöglichkeiten bzw. außerschulischen Unterrichtsangeboten auf: Flöte, Geige oder Klavier; Reiten, Schwimmen und/oder Ballett; Fußball, Tennis und Computerkurs. Die zeitliche und räumliche Organisation dieser vereinzelter Aktivitäten erweist sich oft den Managementaufgaben eines Generaldirektors ebenbürtig. Vielfach kann das komplexe Netzwerk von Terminen nur noch von

der Mutter überblickt und koordiniert werden – von einer Frau, die wie selbstverständlich keinem Beruf nachgeht und für die Kinder Taxi fährt. Die einzelnen Inseln selbst bieten den Kindern und Jugendlichen eine bunte Fülle von Entfaltungschancen, die vor allem von Kindern karrierebedachter Eltern wahrgenommen werden.

Stabilere persönliche Beziehungen geraten allerdings leicht ins Hintertreffen. Denn gefragt ist der eher emotionslose Insider, der sich auf den Kern des je speziellen Interesses problemlos konzentrieren kann. Letztlich sind die einzelnen Inseln austauschbar wie die Menschen, die dort angetroffen werden. Die Beliebigkeit bringt es mit sich, dass trotz der Vielfalt möglicher Aktivitäten ständig auch Vereinzelung, Isolierung und Vereinsamung drohen.

Mit der Verinselung der Lebensräume ist eine gravierende Entsinnlichung von räumlichen Zusammenhängen einhergegangen. Zwischenräume sind für Kinder ungeeignet, oft auch gefährlich, und fallen daher aus dem Orientierungsbewusstsein. Die Verbindungen zwischen den einzelnen Orten des eigentlichen Interesses werden kaum noch wahrgenommen; oft können sie – wie z.B. bei der Benutzung von U-Bahn, Flugzeug, Telefon und Fernsehen – überhaupt nicht mehr erlebt werden. Man kommt an, ohne sich aufgemacht zu haben und unterwegs gewesen zu sein; man wird transportiert, ohne sich selbst bewegt zu haben. Man sieht, ohne zu hören, ohne zu riechen, ohne zu fühlen. Von den Zwischenräumen existieren keine konkreten Vorstellungen. Zurückzulegende Entfernungen stellen sich als notwendiges Übel heraus.

Freilich liegt die Verinselung des individuellen Lebensraumes von Kindern und Jugendlichen voll in einem zentralen Trend der Moderne: Die Bestimmung der alltäglichen Lebensführung geht in die bewusste Entscheidung des Individuums über, wird individualisiert (vgl. Beck 1986, 1995). Darin besteht ein Moment der Freisetzung des Individuums aus festen sozialen Einbindungen in

einen Zustand selbst steuerbarer Verfügung über Bedingungen der eigenen Existenz.

Alltägliche Lebensführung ist somit eine anspruchsvolle Aufgabe geworden, die Reflexion und individuelle Zielsetzung voraussetzt. Mögliche Alternativen müssen erkannt, mit eigenen Wünschen und Zielen in Beziehung gesetzt, evaluiert und nach Präferenzen geordnet werden. Relevante Bedingungen für beabsichtigtes Handeln müssen gewusst, imaginiert und antizipiert werden. Somit hat eine bedeutsame Verschiebung stattgefunden in Bezug auf die Erwartungen an Kinder. Schon vor dem Aufbrechen müssen sie fit sein im Zielsetzen, Antizipieren, Planen und zeitlichen Koordinieren, in der geistigen Bewegung durch Raum und Zeit.

Die Gestalt des verinselten Lebensraumes ist keine vorgegebene notwendige, streng genommen existiert sie gar nicht. Der Lebensraum *konstituiert* sich vielmehr aus einer Kombination von Elementen heraus, die von jedem Einzelnen *aktiv hervorgebracht* werden muss, und zwar in „alltäglichen Regionalisierungen“ (vgl. Werlen 1997). Lebensraum wird so zu einer täglich zu gestaltenden *Geographie des eigenen Lebens* (vgl. Daum u. Werlen 2002).

Die Organisation bzw. die Manipulation des Raumes ist nach dieser Sichtweise ein integraler Bestandteil des Prozesses, durch den die Lebenswelt erst Sinn und Bedeutung erhält. Ein Beispiel: Dauerhafte soziale Beziehungen und Freundschaften zu finden, ergibt sich nicht von selbst. Diese müssen eher *bewusst* gesucht und gepflegt werden. Soziales Leben muss *individuell* geführt werden. Im verinselten Lebensraum ist es nötig, *aktiver* als im einheitlichen Lebensraum soziale Beziehungen *herzustellen*, sich um Freunde zu bemühen und sich für andere attraktiv zu machen.

Inwieweit nun ist das Insel-Modell gesellschaftlich verallgemeinerungsfähig? Eindeutig baut es sich auf den Bedürfnissen und noch stärker auf den finanziellen Möglichkeiten der Mittel- und Ober-

schicht auf. Es werden tunlichst viele Gelegenheiten genutzt, um die Nachteile einer Umwelt zu kompensieren, die steriler und anregungsärmer, teils auch gefährlicher geworden ist. Für Menschen mit geringerem Einkommen und strukturell immobilen Verhaltensweisen dagegen kommt das Modell der verinselten Lebensräume kaum in Betracht. Kinder und Jugendliche dieser Schichten verbringen tendenziell einen großen Teil ihrer verfügbaren Zeit in Hochhäusern, vor dem Fernseher, in der Nähe von Kiosken und Videotheken sowie auf gefährlichen Straßen. Sie gelten als lästige Wesen, die Wege und Plätze beschmutzen, mutwillig die mit Sorgfalt angelegten Rabatten zerstören und unentwegt lärmern. Kein Wunder, dass Konflikte zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen und Erwachsenen auf der anderen Seite ausbrechen.

Neue Raum-Begrifflichkeiten

Je länger die Sozialraum-Debatte währt, desto dringlicher erscheint es, den Blick auf den „Raum“ zu schärfen und seine Begrifflichkeit zu präzisieren (vgl. mit unterschiedlichen Akzenten Werlen 1997, Löw 2001). Weite Verbreitung hat ein Vorschlag gefunden, der von *vier räumlichen Dimensionen* ausgeht (vgl. Wardenga 2002):

1. Räume als „Behälter“ (*Container*)
2. Räume als Systeme von Lagebeziehungen
3. Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung
4. Räume als Konstruktionen, etwas „Gemachtes“

Zu 1: Zunächst kann man Räume als „Behälter“ (*Container*) betrachten, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt wie z.B. Oberflächenformen und Böden, Klima und Gewässer, Vegetation und Tierwelt sowie die Werke des Menschen

enthalten sind. In dieser traditionellen Perspektive werden Räume als Prozessfeld natürlicher und anthropogener Faktoren verstanden bzw. als Ergebnis von Prozessen der Landschaftsgestaltung.

Zu 2: In der zweiten Perspektive werden *Räume als Systeme von Lagebeziehungen* materieller Objekte angesehen. Es wird danach gefragt, was diese Sachverhalte für die vergangene und gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeit bedeuten.

Zu 3: *Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung* implizieren, dass ein und derselbe, scheinbar real vorhandene Raum von einzelnen Individuen, Gruppen oder Institutionen jeweils sehr unterschiedlich gesehen und bewertet werden kann. Zudem wird deutlich, dass Individuen, Gruppen oder Institutionen ihre Wahrnehmungen in räumliche Begriffe einordnen und so zu räumlichen Differenzierungen der Welt kommen.

Zu 4: Eine *konstruktivistische* Perspektive geht davon aus, dass *Räume gemacht werden* und damit Artefakte von gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen sind. Es wird z.B. danach gefragt, wie raumbezogene Begriffe als Elemente von Handlung und Kommunikation auftreten, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und wie durch raumbezogene Sprache – durch alltägliches Handeln und Kommunizieren – Raum erst fortlaufend produziert und reproduziert wird. Mit Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit lohnt es sich, die traditionelle, leicht zu kurz greifende Sicht auf physisch-materielle Räume der Kategorien 1 und 2 einzuschränken, und zwar zugunsten von Vorstellungen, die eine hohe Sensibilität für das Wahrnehmen und Konstruieren von Räumen der Kategorien 3 und 4 besitzen.

Raum-Aneignung

04|11

Für die Beziehungen von Kindern und Jugendlichen zum Raum ist ein *offenes* Verhältnis konstitutiv. Es wäre unergiebig zu fragen, welche Auswirkungen möglicherweise die räumlichen Bedingungen auf das Verhalten und Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen haben. Entschieden wendet sich der Jugendforscher Klaus Hurrelmann gegen solch eine einfaktorielle Determination der Persönlichkeitsentwicklung. Statt dessen favorisiert er ein konstruktivistisches *Modell der wechselseitigen Beziehungen zwischen Subjekt und Realität* (vgl. Hurrelmann 1989, S. 63).

Sozialisation ist demnach zu verstehen als produktive Verarbeitung einer äußeren und einer inneren Realität. Kennzeichnend sind Austauschbeziehungen, die als Aneignung und Verarbeitung von äußerer Realität aufgefasst werden. Dieser konstruktive Prozess verläuft in seinen wesentlichen Dimensionen über soziale Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen. Das heißt: Er wird immer auch gesellschaftlich vermittelt. Auch der noch so private Aneignungsakt stellt immer auch eine Form *gesellschaftlicher Aneignung* dar.

Wenn Sozialisation demnach nicht als passiv-hinnehmender Vorgang, sondern als konstruktiv-handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt zu verstehen ist, so müssen Kinder und Jugendliche ausreichend Gelegenheit erhalten, sich Realität selbständig anzueignen, sie mit anderen und für andere zu verarbeiten und sie auch handelnd zu verändern. Leider geht der Trend bekanntlich in eine andere Richtung: Kindheit und Jugend sind durch Reduzierung der eigentätigen Umweltaneignung, durch Zunahme der Erfahrung aus zweiter Hand sowie durch wenig spontanes, vielmehr von Erwachsenen kontrolliertes Handeln gekennzeichnet (vgl. Rolff u. Zimmermann 1985). Gegenbewegungen und Widerstände sind

spärlich, jedoch wahrnehmbar. Kinder und Jugendliche meiden etwa die herkömmlich öden und phantasielosen Spielplätze.

Räumliche Monofunktionalität wird oft gewaltsam aufgebrochen, z.B. symbolisch durch das farbige Markieren von Wänden und Wegen. Solche Zeichen oder auch Graffiti sind mit Signalen und Bedeutungen aufgeladen, die sich für *Outsider* nur schwer oder gar nicht erschließen lassen. Sie verweisen – auch wenn sie gegen Normen und Regeln verstoßen – auf eine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit der Welt. Eine unwirtlicher gewordene Umwelt fordert Selbstbehauptung und Notwehr heraus. Kinder und Jugendliche suchen und finden vielfältige Möglichkeiten für ihren Tatendrang. Sie holen sich, was sie brauchen, auch wenn ihre Erfahrungsbereiche schrumpfen. Kaum sonst jemand hat dies lebhafter und eindringlicher beschrieben als Colin Ward (1978), und zwar unter Überschriften wie „Die Kolonisierung kleiner Flecken“, „Anpassung an die aufgezwungene Umwelt“ oder „Spiel als Protest und Erkundung“.

Zweifellos ist der physisch-materielle Raum, in dem Kinder ihre ersten Erfahrungen mit der Welt machen, heutzutage enger und steriler geworden. Die Straßen sind zu gefährlich, Hinterhöfe gibt es kaum noch, und die penible Gestaltung von Beeten, gradlinigen Wegen und Plätzen lässt eine kindgerechte Nutzung kaum zu. Es zeigt sich jedoch, dass Kinder ihre Aktivitäten den veränderten Lebensbedingungen phantasievoll anpassen können. Zum Beispiel werden Aufzüge in Hochhäusern als „Waffe“ gegen Erwachsene oder Rolltreppen als Spielzeug benutzt. Welch kreativen Fähigkeiten Kinder dabei entwickeln, ihre Orte und Plätze sowie einzelne Teile lebhaft umzudeuten und sie in ihre phantastischen Welten hineinzunehmen, haben Martha und Hans Muchow (1935) untersucht. Sie sprechen davon, dass Kinder die Räume und Gegenstände „umleben“: Mühelos kann ein halbrunder Glascontainer zu einem mächtigen und Macht verleihenden Reitkamel werden.

Auch mit Risiko und Angst umzugehen, das Erkunden von gruseligen Orten und Plätzen sowie das Unheimliche und Verlockende von offiziell verbotenen Territorien gehört zu den unverzichtbaren Erfahrungen, die jedermann genauso braucht, wie er sich beim Gebrauch des Messers unversehens in den Finger schneiden kann. Materieller Wohlstand und vermeintlicher Fortschritt haben es freilich mit sich gebracht, dass nahezu alle Gefährdungen für Kinder und Jugendliche – bis auf den Straßenverkehr – beseitigt worden sind. Nichts darf mehr riskant sein.

Um zu betonen, dass Kinder und Jugendliche nicht bloß Opfer ihrer Verhältnisse sind, sondern in erster Linie kreativ handelnde Subjekte, kann der Begriff der Aneignung konstruktivistisch dahingehend präzisiert werden, dass er das Umdeuten, Verändern und Umfunktionieren der Umwelt mit einschließt. „Die Aneignung des Raumes ist das Resultat der Möglichkeit, sich im Raum frei bewegen, sich entspannen, ihn besitzen zu können; etwas empfinden, bewundern, träumen, etwas kennenlernen; etwas den eigenen Wünschen, Ansprüchen, Erwartungen und konkreten Vorstellungen Gemäßes zu tun und hervorbringen zu können“ (Chombart de Lauwe 1977, S. 6).

Raumaneignung bedeutet, „sich den physikalischen (aber auch sozialen, geistigen) Raum handelnd zu erschließen, dass Orientierung, also Handlungsentwurf und -realisation, in ihm möglich ist“ (Kruse u. Graumann 1978, S. 187). Anders als in der Vorstellung von Räumen als „Containern“ geht es hierbei um Strategien der räumlichen Wahrnehmung und Deutung, kurz: um die Konstruktionsleistungen der sozialen Akteure über den Raum, der somit als relational, als individuell und gesellschaftlich konstruiert gilt. Aneignung geschieht dabei oft in der unauffälligsten Form, als Zugriff auf die kleinen alltäglichen Dinge, bisweilen auch nur symbolisch.

Materielle Aneignungen kommen dort vor, wo entgegen den herkömmlichen Verboten der Rasen demonstrativ betreten und ge-

nutzt wird, z.B. in Form von Trampelpfaden als Wegabkürzungen. Auch in den Weg gelegte Barrieren können die Pfadbildung nicht aufhalten. Mit viel Aufwand an Gift und Geld verteidigen die Stadtgärtner in grotesker Weise ihre gepflegten Flächen gegen „Unkraut“ und „Vandalen“ – statt der spontanen Vegetation eine Chance und harmlosen Bürgern eine Tummelwiese zu geben (vgl. Hard 1988). Ein verändertes Verständnis von Grün- bzw. Freiraumplanung dagegen sieht Freiräume nicht länger als Spielwiese für phantasielose Stadtgärtner an, sondern als offenen, kreativ zu nutzenden Spielraum für Stadtbewohner aller Altersklassen. Auf eine von Bürgern und Bürgergruppen frei genutzte Grünanlage hat die anonyme Macht der räumlichen Bevormundung und Regulierung durch Behörden keinen Zugriff mehr (vgl. Hülbusch 1981, S. 327). Die Besitzergreifung des Rasens beginnt von unten her. Ein Beispiel hierfür ist der spontane Umgang der Münchner Bevölkerung mit dem Gebiet der Süd-Isar, die zum vorbildlichen Modell eines großstädtischen Benutzerparks geworden ist. In Wien kann beobachtet werden, wie Bürger festverschraubte Bänke in Parks entfernen und nach ihren Vorstellungen, z.B. mehrere in kommunikativ angelegter Kreisform, neu platzieren.

Eine konstruktivistische Aneignungspraxis zeichnet sich durch die Stiftung *von Sinn* bzw. die *Zurweisung von Bedeutungen* an den physisch-materiellen Raum aus, der sich hierdurch freilich nicht in Luft auflöst. Er kann vielmehr als gedeuteter Hintergrund, als materielle Repräsentation von Handlungen, auch symbolischer Art, angesehen werden – sozusagen als Bühne für individuelle Weltkonstruktionen. Zum Raum entwickelt sich ein persönliches, beeinflussbares Verhältnis.

Geheime Orte, z. B. sogenannte *Niemandsländer* (vgl. Brandt/Daum 1994), werden mit spezifischem Sinn aufgeladen, der zunächst nur für die betreffenden Kinder und Jugendlichen eine Bedeutung hat. Es handelt sich um Brachen, um unkontrollierte Orte,

die nicht schon besetzt und funktional definiert sind – Räume der Phantasie und Selbstverwirklichung, der Abenteuer- und Entdeckerlust, der gestalterischen Freiheit und der unbehinderten Entfaltung der Persönlichkeit. Hier machen Kinder und Jugendliche ihre ureigenen Erfahrungen mit der Natur, auch mit Feuer und Wasser, darüber hinaus mit sich selbst und anderen, mit dem anderen Geschlecht. Es droht ein unschätzbarer Verlust, wenn Kindern und Jugendlichen solch elementare Erfahrungen der räumlichen Aneignung erschwert oder vorenthalten werden.

Weil Räume, vor allem städtische Räume, nicht naturbelassen, sondern ganz und gar vom Menschen bearbeitet, gestaltet, verändert und strukturiert sind, müssen sich Kinder und Jugendliche diese Räume und die in ihnen enthaltenen *Bedeutungen* genauso aneignen wie Gegenstände und Werkzeuge ihrer unmittelbaren Umgebung. „Dieser Aneignungsprozess ist ein aktiver Prozess. Das bedeutet, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse, Bedeutungen, Kompetenzen etc. nicht automatisch verinnerlicht und aufgesogen, sondern individuell bearbeitet und verarbeitet werden“ (Bader 2002, S. 16 ff.). Daher sind in der Kinder- und Jugendarbeit vielfältige *Situationen* zu schaffen und fortlaufend zu fördern, um den Erwerb persönlicher und sozialer Kompetenzen mit Blick auf die Aneignung von Räumen zu ermöglichen.

Gruppenprozesse in der Kinder- und Jugendkultur

Wie bereits erörtert, sehen sich Kinder und Jugendliche mehr denn je als Einzelne gefordert, ihr eigenes Leben selbst in die Hand zu nehmen und zu bewältigen. Über solcherart Individualisierung hinaus jedoch ist für die soziale Einbettung heutiger Kinder- und Jugendkultur eine Reihe von vielfältigen Gruppenprozessen kennzeichnend.

Peer Groups

Die Weltorientierung der Individuen findet vor allem im Kinder- und Jugendalter stärker an Gruppenstandards von Gleichaltrigen als an den eigenen Eltern statt. Sogenannte *Peer Groups* mit ihren differenzierten Beziehungs- und Kontaktformen eröffnen unterschiedliche Lebensräume (vgl. Harring 2010). Je nach Einfluss von Geschlecht, Migration und Sozialschicht werden in solchen Gruppen zahlreiche Bildungs- und Sozialisationsprozesse ausgelöst, die bedeutende Auswirkungen auf die weitere Entwicklung haben können. Kinder und Jugendliche erproben gemeinsam mit Freunden soziale Muster und üben soziale Verhaltensweisen untereinander ein. So ist es möglich, eigene Grenzen auszutesten, sich über Probleme auszutauschen und den Übergang ins Erwachsenwerden vorab im beschützenden Raum der Gleichaltrigen zu erfahren.

Bestehen Konflikte mit dem Elternhaus, werden die Gleichaltrigengruppen zu wichtigen Bezugsträgern für die Heranwachsenden. In problematischen Milieus jedoch können *Peer Groups* ihre Mitglieder zu Drogenkonsum, Gewalt und riskanten Handlungen verleiten und durch Mutproben, Aufnahme-rituale und Erpressungen geradewegs in die Kriminalität führen. In der Sozialarbeit wird versucht, einen vertrauensvollen Zugang zu problematischen Gruppen zu erreichen sowie kontrollierenden, präventiven und erzieherischen Einfluss zu nehmen.

Cliquen und Banden

Bei einer *Clique* handelt es sich um eine relativ kleine, meist spontan gebildete, frei zusammengesetzte Primärgruppe. Der Begriff kann positiv oder negativ besetzt sein. Eine Clique braucht fast immer den öffentlichen Raum zu ihrer Entfaltung und Selbstdarstellung. Hierzu gehört konstitutiv das bühnenhafte Inszenieren des Cliquenlebens (vgl. Becker u.a. 1983), beispielsweise Reden,

Palavern und Herumalbern, Rauchen und Trinken sowie Sitzen und Herumlümmeln auf Bänken. Heftige, aber harmlos gemeinte Beschimpfungen, freundschaftliche Anrempeleien, das aufheulende Hochdrehen von Mopedmotoren oder waghalsige Kapriolen mit dem *Skateboard* – solches Imponiergehabe kann sich nicht im Verborgenen abspielen, es braucht unbedingt die erstaunten oder empörten Blicke von erwachsenen Zuschauern. „Herumhängen, Blödeln, *Action* machen“ (Kannicht 1983) sind bedeutsame Medien des Erwachsenwerdens, das erst durch Ausprobieren in eigener Darstellung und Regie gesicherte Konturen annimmt.

Wer als Erwachsener solche Situationen nicht ertragen kann, sich nur entrüstet zeigt und gar nach Raumaufpassern ruft, verkennt gründlich, wie wichtig solche Inszenierungen für die Struktur und die Entwicklung der Innenbeziehungen in der Clique sind. Für Punks gilt: „Der Kristallisationspunkt ihrer Subkultur – eine konkret erlebte Zukunftslosigkeit – muss auf irgendeine Weise in Raumstrukturen überführt werden“ (Becker u.a. 1983, S. 129). Kennzeichen solcher Inszenierungen sind ihre dingliche Verfügbarkeit sowie ihre oft gezielte Provokation. Es ist ein Spiel mit geradezu rituellen Zügen. Wenn sich von den Außenstehenden niemand mehr aufregte, wäre dies freilich gar nicht vorteilhaft, weil sich die Provokateure dann zu Eskalationen genötigt sähen. Es gibt eine unrühmliche, bis heute fortwährende Tradition in der Stadtsoziologie, jugendliches Verhalten der beschriebenen Art und Gruppenbildung lediglich als Ausdruck sozialer Desintegration und kulturellen Niedergangs zu betrachten. Doch gerade die Formen der unkontrollierten Erfahrungen und des „wilden Lernens“ können wichtiges Medium von Bildung bzw. Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung sein: „Sexualität, Drogengebrauch, Gewalt und Kleinkriminalität, extreme politische und jugendkulturelle Orientierungen, grenzhafte Körpererfahrungen usw. sind riskante, aber für Jugendliche auch attraktive Lernfelder, in denen

sie ihre Selbstbestimmung erproben und sich Kompetenzen aneignen“ (Sturzenhecker 2004). Statt diese Themen auszugrenzen oder gar zu kriminalisieren, brauchen Mädchen und Jungen sensible Unterstützung bei der Nutzung brach liegender Potentiale und gleichzeitig bei der Abfederung von Risiken (vgl. Sting 2001).

Besondere Aufmerksamkeit verdienen jugendliche Cliquen, die in unterschiedlichem Ausmaß rechtsextrem orientiert sind und sich mit eigenen Symbolen, Sprachcodes und einer spezifischen Musik als Jugendkultur profilieren (vgl. Hafener u. Jansen 2001). Eindeutig negativ besetzt ist der Begriff der *Bande* oder *Gang*, der bei kriminellen Tatbeständen z.B. des Straßenraubs, des Bandendiebstahls oder der Plünderung zum Zuge kommt (vgl. Christmann 2002).

Geschlechterdifferenzen

Öffentliche Räume dürfen nicht, was leichthin geschieht, als geschlechtsneutral angesehen werden. Die Geschlechter haben meist unterschiedliche Ansprüche an den Raum in Bezug auf Ausdehnung oder Gestaltung (Paravicini 2001, S. 184). Weitverbreiteten Vorstellungen und auch wohl Erfahrungen zufolge sind Frauen insbesondere die sozialen und öffentlichen Räume nicht im gleichen Umfang wie Männern zugänglich (vgl. Nissen 1998). Jungen und junge Männer entwickeln in offenen Räumen demnach raumgreifendere, bewegungsintensivere Handlungsmuster, deutlich z.B. in Ballspielen oder mit dem *Skateboard*. Sie zeigen zudem meist mehr Präsenz in öffentlichen Räumen als dies Mädchen tun. Dies alles mag im Einzelfall beobachtet werden, kann derart pauschal aber nicht Geltung beanspruchen. So kommt Elke Schön (1999) in ihrer Studie über Mädchen als Expertinnen ihrer sozialräumlichen Lebenswelt zu einem wesentlich differenzierteren Bild (vgl. auch Flade u. Kustor 1996). Demnach sind die Bedürfnisse und Interessen der Mädchen nach eigenständigem und selbstorganisiertem Handeln im öffentlichen Raum trotz vorhandener Ambivalenzen

und massiver Restriktionen größer geworden als vielfach angenommen wird, sodass geschlechtsspezifische Grenzsetzungen und deren restriktive sozialräumliche Ideologie tagtäglich überschritten werden.

Allerdings ist auffällig häufig zu beobachten, dass sich Mädchen in einem engeren räumlichen Radius bewegen als Jungen (vgl. Zinnecker 1979). Aber nicht immer setzen sie sich selbst diese Schranken, oft dürfen Mädchen von klein auf nicht anders. Während Jungen in ihren Aktionen sich ihre eigenen, auch neue Räume erobern, begnügen sich Mädchen tendenziell eher damit, auf vertrautem Terrain zu bleiben.

Dieserart Zurückhaltung dürfte sich bald ändern. Paravicini (2002, S. 10) weist darauf hin, dass der öffentliche Raum für die Emanzipation von Mädchen und Frauen zunehmend bedeutsamer wird. So nutzen sie den Raum in letzter Zeit verstärkt, bietet er doch im positiven Sinn eine neue Möglichkeit der Selbstdarstellung und Kommunikation. Damit ermöglicht er den Frauen als Gruppe, an Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Allerdings ist ebenfalls belegt, dass die besonderen Bedürfnisse und Erwartungen von Frauen und Mädchen zumeist wenig Berücksichtigung erfahren. Aktionsräume, ob nutzungssoffen oder nutzungsgebunden, unterstützen hauptsächlich die Aneignungsmuster von männlichen Nutzern (a.a.O., S. 185).

Wenn Geschlecht allerdings nicht als monolithische soziale Kategorie betrachtet wird, sondern stärker biographische und sozialräumliche Konstruktionsleistungen in den geschlechtsspezifizierenden Blick rücken, so können „weibliche“ Sozialräume in ihren Strukturen und in ihrem Verhältnis zur Konstruktion von Geschlecht durchaus näher bestimmt und in diesem Verständnis für Kinder- und Jugendarbeit nutzbar gemacht werden (vgl. Bütow 2005).

Fasst man Raum zudem nicht als materiell starr vorgegeben auf, sondern als etwas, dass sich im Sinne einer veränderten Raumbegrifflichkeit erst individuell konstituiert, so erscheint das Handeln der Jungen nicht unbedingt raumkompetenter als das der Mädchen. Die Geschlechter eignen sich vielmehr *unterschiedliche Aspekte der Konstitution von Raum* an (vgl. Löw 2001, S. 253): Mädchen wären demnach eher Fachfrauen für die Einbeziehung von Menschen in die Raumkonstruktion, Jungen wären eher Fachmänner für dinglich-materiell konstituierte Räume.

Konzeptionelle Konsequenzen für die Kinder- und Jugendarbeit

Sozialraumorientierung hat zu Veränderungen der Kinder- und Jugendarbeit geführt. Als Teil von Gemeinwesenarbeit ist sie zu einer Strategie geworden, die über die materiellen Ressourcen des betreffenden Raumes hinaus die Befindlichkeiten, Hoffnungen und Wünsche seiner Bewohner/innen fokussiert (vgl. Deinet u. Krisch 2002, S. 13). Folglich verändert diese Strategie deren Lebensverhältnisse und Handlungsspielräume.

Der Blick richtet sich in erster Linie auf *subjektive Lebenswelten* und die sich hieraus ergebenden Bedarfslagen. Der öffentliche Raum ist *Aneignungs- und Bildungsraum der Subjekte bzw. Akteure*. Konkret zeigt sich dies z.B. im *subjektiven Kartographieren*, dem ein hoher methodischer Stellenwert bei der Erfassung individuell erlebten Raumes zukommt (vgl. Daum u. Hasse 2011). Begrifflich schärfer gefasst, sind Räume primär nicht etwas Vorgegebenes, materiell Bedingtes, lediglich planerisch bzw. baulich zu Werkstellendes. Konstitutiv werden Räume vielmehr durch das Subjekt und seine Handlungen im konstruktivistischen Sinne individuell hergestellt. Auf diesem Hintergrund gilt es, mit Kindern und Jugendlichen

immer wieder neue Kristallisationspunkte des räumlichen Erlebens und Handelns zu finden bzw. zu erfinden.

04|11

Literatur

Bader, K.: Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. In: Stiftung Mitarbeit (Hrsg.): Alltags-Träume. Lebensführung im Gemeinwesen. Bonn 2002, S. 11-60.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.

Beck, U. u.a.: Eigenes Leben. München 1995.

Brandt, A. u. Daum, E.: „Niemandsländer“ – die geheimen Orte der Kinder. In: Die Grundschulzeitschrift, 8, 1994, Heft 71, S. 51-53.

Bütow, B.: Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz. Weinheim 2005.

Chombart de Lauwe, P.-H.: Aneignung, Eigentum, Enteignung. Sozialpsychologie der Raumanneignung und Prozesse gesellschaftlicher Veränderung. In: arch+, Heft 34, 1977, S. 2-6.

Christmann, R. M.: Strafrechtliche Schuld und gesellschaftliche Wirklichkeit. Das Schuldprinzip im Licht sozialwissenschaftlicher Deutungen jugendlicher Gewaltdelinquenz am Beispiel des Straßenraubs. Diss. Humboldt-Universität. Berlin 2002.

Daum, E.: Orte finden, Plätze erobern! Räumliche Aspekte von Kindheit und Jugend. In: Praxis Geographie, 20, 1990, Heft 6, S. 18-22.

Daum, E. u. Hasse J. (Hrsg.): Subjektives Kartographieren. Beispiele und sozialräumliche Methodik. Wahrnehmungsgeographische Studien, Band 26. Oldenburg 2011.

- Daum, E. u. Werlen, B.: Geographie des eigenen Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie, 32, 2002, Heft 4, S. 4-9.
- Deinet, U. u. Krisch, R.: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Opladen 2002.
- Flade, A. u. Kustor, B. (Hrsg.): Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt. Frankfurt a.M. 1996.
- Hafeneger, B. u. Jansen, M. M.: Rechte Cliques. Alltag einer neuen Jugendkultur. Weinheim 2001
- Hard, G.: Städtische Rasen, hermeneutisch betrachtet. In: Klagenfurter Geographische Schriften. Heft 6. Klagenfurt 1985, S. 29-52.
- Harring, M. u.a. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden 2010.
- Hinte, W. u.a.: Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Berlin 1999.
- Hülbusch, K. H.: Zur Ideologie der öffentlichen Grünplanung. In: Andritzky, M. u. Spitzer, K.: Grün in der Stadt. Reinbek 1981, S. 320-330.
- Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. 2. Aufl. Weinheim 1989.
- Kannicht, A.: Herumhängen – Blödeln – Action machen. In: deutsche jugend, Heft 7/1993, S. 311-322.
- Kruse, L. u. Graumann, C.F.: Sozialpsychologie des Raumes und der Bewegung. In: Hammerich, J. u. Klein, M. (Hrsg.): Materialien zur Sozialpsychologie des Alltags. Opladen 1978, S. 177-219.
- Löw, M.: Raumsoziologie. Frankfurt a.M. 2001.
- Muchow, H. u. M.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg 1935.
- Nissen, U.: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung. Weinheim 1998.

- Paravicini, U. u.a.: Neukonzeption städtischer öffentlicher Räume im europäischen Vergleich. Forschungsbericht. Wissenschaftliche Reihe NFGG, Band 3, Hannover 2002.
- Rolff, H.-G. u. Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim 1985.
- Schön, E.: „Da nehm‘ ich meine Rollschuh‘ und fahr hin ...“ Mädchen als Expertinnen ihrer sozialräumlichen Lebenswelt. Bielefeld 1999.
- Schubert, H.: Urbaner öffentlicher Raum und Verhaltensregulierung. In: DISP 136/137, 1999, S. 17-24.
- Simon, T.: Öffentlichkeit und öffentliche Räume – wem gehört die Stadt? In: Baum D. (Hrsg.): Die Stadt in der sozialen Arbeit. Wiesbaden 2007, S. 156-172.
- Sting, S.: Von der Prävention zur sozialen Bildung. In: Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe, Nr. 149, 2001, S. 55-59.
- Sturzenhecker, B.: Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004, S. 147-165.
- Ward, C.: Das Kind in der Stadt. Frankfurt a.M. 1978.
- Wardenga, U.: Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: geographie heute, 23, Heft 200, 2002, S. 8-11.
- Werlen, B.: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2.: Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart 1997.
- Zeiber, H.: Die vielen Räume der Kinder. In: Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim 1983, S. 176-195.
- Zinnecker, J.: Straßensozialisation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25, 1979, Heft 5, S. 727-746.

Erschienen in jugend inside Nr. 04/2011.

jugend inside 01 | 2012

DER AUTOR

Stephan Sting, Univ.-Prof. Dr., Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie in Berlin, Professor für Sozial- und Integrationspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit, Suchtprävention.

STEPHAN STING

Bildungspotentiale in der Offenen Jugendarbeit

Die gesellschaftliche Diskussion um Bildung hat sich in den letzten Jahren intensiviert. Wissen und Bildung gelten in Gesellschaften wie Österreich als zentrale gesellschaftliche Ressourcen und als Garanten des gesellschaftlichen und ökonomischen Erfolgs. Der Blick auf die Verwertbarkeit von Bildung als „Standortfaktor“ und das gesellschaftliche Selbstverständnis als „Wissensgesellschaft“ (vgl. Höhne 2004) haben dazu geführt, dass auch in außerschulischen Institutionen wie der Jugendarbeit zunehmend „Bildungsrelevantes“ entdeckt wird. Jugendarbeit wird so zum Partner in regionalen oder kommunalen „Bildungslandschaften“ (vgl. Mack 2008). Sie ist als Bildungsort gefragt, der eigene Beiträge zur Bildung von Heranwachsenden leisten kann. Für die Jugendarbeit birgt diese Situation einerseits die Chance einer Aufwertung als gesellschaftlich anerkannter Bildungsort (vgl. Rauschenbach 2009). Andererseits enthält sie die Gefahr einer Vereinnahmung und Indienstnahme für die Herstellung ökonomisch verwertbarer Qualifikationen.

Die aktuelle Bildungsdebatte leitet Aufgaben und Inhalte von Bildung von gesellschaftlichen Anforderungen ab. Im Zentrum steht

ein schulisch verengtes Bildungsverständnis, das die Realisierung von Bildung mit der schulischen Hervorbringung von Wissen, kognitiven Kompetenzen und arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen gleichsetzt. Außerschulische Bildungsorte wie die Jugendarbeit haben in dieser Perspektive vor allem kompensatorischen Charakter. Die Jugendarbeit soll sozial benachteiligten Jugendlichen einen kompensatorischen Kompetenzerwerb ermöglichen, der ihre Chancen im Konkurrenzkampf am Arbeitsmarkt verbessert.

Jugendarbeit hat sich demgegenüber im deutschsprachigen Raum in Abgrenzung zu schulischen Zwecken entwickelt, um den Autonomieansprüchen Jugendlicher Geltung zu verschaffen. Sie entspringt der Tradition der Jugendbewegung, die sich auf einen subversiven, schuloppositionellen Gründungsimpuls zurückführen lässt. Das „Nicht-Schulische“ ist ihr – wie der Sozialpädagogik insgesamt (vgl. Bäumer 1929) – als Wesensmerkmal eingeschrieben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Jugendarbeit mit der Intensivierung von Bildungsanforderungen umgehen soll und welches Bildungsverständnis für sie leitend sein könnte.

Bildung in der Jugendarbeit als „Alltagsbildung“

Bildung wird seit der Entstehungszeit des modernen Bildungsdenkens als ganzheitlicher, mit dem gesamten Leben verschränkter Vorgang betrachtet, der sich nicht auf schulisches Lernen reduzieren lässt. In diesem Sinn erhält für Rauschenbach die „Alltagsbildung“ gegenüber der schulischen Bildung neue Bedeutung. Anhand einer Analyse der PISA-Daten macht er deutlich, dass Differenzen in der Alltagsbildung, die unterschiedlichen Erfahrungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und dem Migrationsstatus der Familie entspringen, für die gemessenen Kompetenzunterschiede bei den Schülern viel entscheidender sind als die von der Schu-

le verursachten Ungleichheiten. Daher ist für ihn die Alltagsbildung das „eigentliche Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung“ (Rauschenbach 2007, 447f.). Er plädiert dafür, die gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit stärker auf die Alltagsbildung zu richten und – „im Falle ihres Ausfalls als basale Bildungskomponente – ersatzweise ein wirkungsvolles Surrogat in Form öffentlicher Bildungsangebote bereitzustellen“ (Rauschenbach 2007, 452).

Dieser Ansatz ist für die Jugendarbeit verlockend. Als alltägliches Begegnungs- und Aktionsfeld von Jugendlichen ist sie für die Beschäftigung mit Prozessen alltäglicher Bildung prädestiniert, und sie könnte zahlreiche ihrer sowieso schon stattfindenden Aktivitäten unter der Perspektive der Bildungswirksamkeit neu reflektieren. Allerdings gibt es dabei zwei entscheidende Haken.

Erstens tendiert Rauschenbachs Sicht auf Alltagsbildung zu einer normativen Bewertung lebensweltlicher Bildungsprozesse, indem diese im Hinblick auf ein Mehr oder Weniger an verwertbaren Kompetenzen beurteilt werden. Demgegenüber enthält Alltagsbildung immer ein enormes Potential. Es fragt sich allerdings, wie dieses Potential in das Beurteilungsschema und den Prioritätenkatalog gesellschaftlicher Qualifikationserfordernisse passt. Ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund kann über gute Sprachfähigkeiten in seiner Muttersprache verfügen, die aber im Rahmen des national orientierten österreichischen Bildungssystems nicht zur Geltung kommen (vgl. Fürstenau 2008, 204). Biographische Analysen von Übergängen in Arbeit bringen zum Vorschein, dass das Scheitern im Übergang weniger mit einem Mangel an Kompetenzen und Engagement zusammenhängt als mit fehlenden Anschlüssen und einem Mangel an Passung (vgl. Oehme 2008). Statt dem Hinweis auf Kompetenzdefizite wäre nach Passungsproblemen und nach der gesellschaftlichen Anerkennungsstruktur im Hinblick auf Kompetenzen und Bildungsprozesse zu fragen.

Gegen die bestehende Hierarchie anerkannter Bildungsleistungen ist die Heterogenität und Diversität der Kinder und Jugendlichen zu setzen, die je individuelle Formen der Unterstützung und Bildungsförderung erforderlich macht.

Ein zweiter Haken der gesteigerten Aufmerksamkeit auf die Alltagsbildung besteht darin, dass diese nicht vor der Ökonomisierung und Zurichtung auf gesellschaftliche Verwertbarkeit geschützt ist. In diese Richtung weisen europäische und nationale Bestrebungen zur „Erhöhung der Transparenz im Bildungsbereich“. Von europäischen Initiativen ausgehend haben BMUKK und BMWF Eckpunkte für einen „nationalen Qualifikationsrahmen“ erarbeitet, der Qualifikationen aus unterschiedlichen Lern- und Bildungsfeldern zusammenführen will. Neben dem Ziel der Übersetzbarkeit und Anerkennung international erworbener Qualifikationen geht es ausdrücklich auch um die „Nutzung von Lernergebnissen, die in nicht formalen und informellen Lernkontexten erzielt wurden“ (NQR, 8). In diesen Bemühungen verbirgt sich eine Intensivierung von Bildung, bei der auch alltägliche Bildungsprozesse auf ihren qualifikatorischen Gehalt und ihre gesellschaftliche Verwertbarkeit hin überprüft werden. Die Alltagsbildung wird damit auf neue Weise berufs- und gesellschaftsrelevant. Dies deutet eine „Verdichtung“ des Alltags an, die Spielräume für selbstbezogene Eigentätigkeiten und die eigensinnige Freizeitgestaltung zugunsten der Investition in das Humankapital verringert (vgl. Lüders 2007).

Bildung als Selbstbildung

Die Selbstbildungsperspektive begründet einen weiteren Gegenpol zur Dominanz schulischer Bildungsformen. „Selbstbildung“ – die eigenständige Bemühung der Bildungssubjekte – macht den Kern des Bildungsprozesses aus, und zwar in doppelter Hinsicht: Ers-

tens geht es um die „Bildung des Selbst“, um die Herausbildung von Individualität und einer zumindest relativen Autonomie, von der aus der Einzelne sich aus einer gewissen Distanz heraus zu den wechselnden Aufgaben, Rollen und Positionen der Gesellschaft in Beziehung setzt. Zweitens geht es um die Selbsttätigkeit und Eigenaktivität in der Aneignung von Welt, ohne die Bildung letztlich nicht stattfindet. D.h. eine Bildung von außen ist unmöglich, wenn sie nicht mit Bildungsbewegungen und Bildungsbestrebungen des sich bildenden Subjekts zusammentrifft.

Gegen den Versuch, alltägliche Selbstbildungsprozesse durch gesellschaftliche Kompetenz- und Qualifikationsansprüche unter Druck zu setzen, sind in den letzten Jahren im Feld der Jugendarbeit einige Anstrengungen unternommen worden, um die faktisch vorhandenen Bildungspotenziale und die Komplexität alltäglicher Selbstbildungsprozesse herauszuarbeiten. In subtilen Analysen wurde gezeigt, wie sich in der Interaktion unter Jugendlichen in der Jugendarbeit Bildung vollzieht. Jugendliche setzen sich dabei mit geschlechtstypischen oder interkulturellen Rollenerwartungen auseinander, eignen sich praktisches Wissen in der Computer- oder Internetnutzung an, gestalten soziale Beziehungsformen, erwerben Informationen und kognitives Wissen usw. (Müller u.a. 2005, 70ff.; Cloos u.a. 2007, 183ff.).

Die Analyse derartiger Situationen bringt ein differenziertes Spektrum informeller Bildungsprozesse zum Vorschein, das das enorme Bildungspotential der Jugendarbeit verdeutlicht. Was allerdings offen bleibt, ist der Bezug zur gesellschaftlichen Anforderungsstruktur von Bildung. Eine bildungsorientierte Jugendarbeit muss sich zur Gewinnung pädagogischer Handlungsorientierungen auch mit den gesellschaftlichen Erwartungen an Bildung auseinandersetzen und daraus Zielbestimmungen für bildungswirksames Handeln ableiten. Das bedeutet nicht, dass die gegenwärtig kursierenden, ökonomisch dominierten Bildungsziele übernommen werden

müssen, sondern dass sich Bildungsziele gerade aus einer kritischen Reflexion der dominanten Ziele im Interesse und im Dialog mit der Zielgruppe – den Kindern und Jugendlichen – ergeben.

Zugänge zu einer bildungsförderlichen Jugendarbeit

In der Fachdiskussion lassen sich drei verschiedene Richtungen unterscheiden, die bei der Aufgabenbestimmung einer bildungsförderlichen Jugendarbeit Orientierung liefern können.

Ein erster Zugang findet sich bei Hornstein, der „Bildungsaufgaben“ aus der Beschäftigung mit den jugendlichen Entwicklungsaufgaben ableitet. Er schlägt vor, die Bildungsangebote der Jugendarbeit an der Lebenslage der Kinder und Jugendlichen zu orientieren, die sich aus der gegenwärtigen Problemstruktur von Jugend und den darin enthaltenen Entwicklungsaufgaben ergibt. Dazu gehört zunächst die Auseinandersetzung mit dem Entscheidungsdruck, der auf Jugendlichen lastet, bei der gleichzeitigen Notwendigkeit, Widersprüche und Entscheidungsdilemmata auszutarieren und mit Brüchen und Unsicherheiten umzugehen (vgl. Hornstein 2004, 23f.). Des Weiteren geht es um die Aspekte des Erwerbs einer elternunabhängigen persönlichen Identität, der Herstellung von Gleichaltrigen- und Freundschaftsbeziehungen, des Umgangs mit Sexualität und Geschlecht, der Aneignung einer Rolle als Staatsbürger und des Gewinns von Norm- und Wertvorstellungen (vgl. Hornstein 2004, 24ff.). Jugendarbeit wird damit als Ort der „Persönlichkeitsbildung“ oder „Entwicklungsförderung“ verstanden (vgl. Dreher u.a. 2011, 70ff.), während kognitive, wissensorientierte Bildungsaspekte eher der Schule überlassen bleiben.

Ein zweiter Zugang zur Bestimmung von Bildungszielen besteht darin, Jugendarbeit als Ort der Hervorbringung von

Gemeinschaftserfahrungen und der sozialen Integration auf der Mikroebene von Peergroups und jugendlichen Gesellungsformen zu begreifen. Jugendliche stiften in ihren Gruppeninteraktionen Zugehörigkeiten, und sie betreiben Ausgrenzung und Stigmatisierung von Andersartigen, Fremden und Außenseitern. Sie setzen sich zu gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen in Beziehung und konstituieren eigene Wertvorstellungen und Anerkennungsstrukturen. In den selbstgestalteten Gruppenkontexten und Gruppeninteraktionen ist eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzen enthalten – mit der Heterogenität gesellschaftlicher Lebensmodelle und mit der Diversität sozialer Lebenslagen.

Im Hinblick auf die gruppenbezogenen Interessen und Anerkennungsbedürfnisse von Jugendlichen kann Jugendarbeit zum einen soziale Integration über den Weg der „Differenzbearbeitung“ befördern. Es geht dabei darum, wie Gruppenkontexte mit Heterogenität und Diversität umgehen, in welcher Weise offene statt geschlossene Milieus konstituiert werden, die Raum für Neues, Unbekanntes und Andersartiges offen halten und in denen statt rigider Gruppenkonventionen auch Spielräume für unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen der einzelnen Gruppenmitglieder vorhanden sind (vgl. Sting 2006, Sting 2010).

Zum anderen geht es um die Schaffung von Gelegenheiten zur Partizipation an legitimen Anerkennungsstrukturen. Jugendeinrichtungen können sich als „Stützpunkte“ einer „lokalen Partizipationskultur für Jugendliche“ begreifen (vgl. Sting/Sturzenhecker 2005, 243). Jugendarbeit muss Wege eröffnen, über die Jugendliche Selbstwirksamkeit in ihrem Sozialraum erfahren können, indem sie sich an der Gestaltung der sie betreffenden Angelegenheiten beteiligen können. Letztlich zielt dies auf Erfahrungen der Teilhabe an der Gesellschaft als aktiver Bürger,

bezogen auf den alltäglichen Lebenskontext und Sozialraum der Jugendlichen.

Ein dritter Zugang ergibt sich aus der Problematik des Übergangs in gesellschaftlich anerkannte Tätigkeiten. Die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt stellt für Heranwachsende eine zentrale Form der Nichtintegration dar, die letztlich über den Erfolg oder Misserfolg von Bildungsverläufen entscheidet. Anstatt nun berufs- und beschäftigungsbezogene Bildung allein im Hinblick auf den bestehenden Arbeitsmarkt zu betreiben, schlägt Oehme vor, die Übergangsproblematik von der biographischen Bewältigungsperspektive aus anzugehen. Die Heranwachsenden müssen den Übergang in jedem Fall selbst „organisieren“, sie müssen Selbstbildung und subjektiv erreichbare Arbeits- und Tätigkeitsformen in Übereinstimmung bringen. Neben der Vermittlung in Arbeit und der Bereitstellung von „Werkzeug“ (bis hin zum Nachholen formeller Bildungsabschlüsse, vgl. Hagen 2011) sollte Jugendarbeit aus dieser Sicht auch zur Gestaltung und Entwicklung von Beschäftigungsmöglichkeiten beitragen, die die biographische Bewältigung des Übergangs unterstützen. Hierzu sind zahlreiche Projekte z.B. in handwerklichen, sozialökonomischen, medialen oder künstlerischen Bereichen denkbar. Zu Recht betont Oehme, dass dieser Ansatz nur dann erfolgversprechend ist, wenn er mit einem gesellschaftspolitischen Diskurs über neue, soziale Formen von Arbeit verknüpft wird (vgl. Oehme 2008, 178f.).

Aus den drei skizzierten Zugängen lassen sich vielfältige Ansatzpunkte für eine bildungsfördernde Jugendarbeit ableiten. In allen Fällen ist jedoch die Diskrepanz zwischen den Selbstbildungsbestrebungen der Jugendlichen und der Gelegenheitsstruktur der gegenwärtigen „Wissensgesellschaft“ nicht zu übersehen. Diese Diskrepanz ist in den letzten Jahren nicht geringer, sondern größer geworden. Will also Bildungsförderung in der Jugendarbeit mehr sein als der verlängerte Arm einer gesellschaftsweiten Intensivierung von Bildung, dann sind neben der Erneuerung pädagogi-

scher Strategien politische Anstrengungen zur Durchsetzung einer „jugendorientierten Jugendpolitik“ notwendig, die die Problematik des Aufwachsens in der heutigen Gesellschaft anerkennt und den entwicklungs- und bildungsbezogenen Bedürfnissen Jugendlicher Beachtung schenkt.

01|12

Literatur

- Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Fünfter Band: Sozialpädagogik. Berlin/Leipzig, S. 3-17.
- Cloos, P./Köngeter, S./Müller, B./Thole, W. (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS.
- Dreher, E./Sirsch, U./Strobl, S./Muck, S. (2011): Das Jugendalter – Lebensabschnitt und Entwicklungsphase. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien, S. 49-81.
- Fürstenau, S. (2008): Transnationalität und Bildung. In: Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Transnationalität. Weinheim/München: Juventa, S. 203-218.
- Hagen, M. (2011): Niederschwelliger jugendgerechter Zugang zur beruflichen Qualifizierung. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien, S. 525-536.
- Höhne, T. (2004): Über das Wissen (in) der Wissensgesellschaft und einige Konsequenzen für die Pädagogik. In: Otto, H.-U./Coelen, T.

- (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 133-148.
- Hornstein, W. (2004): Bildungsaufgaben in der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/München: Juventa, S. 15-33.
- Lüders, C. (2007): Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In: SOS Dialog, S. 4-10.
- Mack, W. (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 741-749.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (Hrsg.) (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i. Br.
- Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich (NQR) – Konsultationspapier (2008). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Oehme, A. (2008): Biographisierte Übergänge in Arbeit. Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, H. 2, S. 167-180.
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2), H. 4, S. 439-453.
- Rauschenbach, T. (2009): Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? In: Soziale Passagen 1, S. 209-225.
- Sting, S. (2006): Peergroup-Kultur und soziale Bildung. In: Heimgartner, A./Lauermann, K. (Hrsg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Klagenfurt, Ljubljana, Wien, S. 179-193.

Sting, S. (2010): Soziale Bildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Soziale Arbeit hrsg. v. W. Schröer und C. Schweppe. (Juventa) Weinheim/ München (www.erzwissenschaften.de; DOI 10.3262/EEO14100114) .

Sting, S./Sturzenhecker, B. (2005): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden, S. 230-247.

Erschienen in jugend inside Nr. 01/2012.

jugend inside 02 | 2012

DIE AUTORIN

Gerlinde Malli, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Soziologin und empirische Kulturwissenschaftlerin, lehrt und forscht am Institut für Soziologie und am Institut für Kulturanthropologie der Uni Graz. Forschungsschwerpunkte: kulturwissenschaftliche Jugendforschung, gesellschaftliche Transformationsprozesse und deren kulturelle Auswirkungen, Wissenssoziologie & Geschlechterforschung.

GERLINDE MALLI

Jugendliche in einer prekären Welt

Jugendliche sind aktive Akteure und Akteurinnen, die eine Reibungsfläche bieten und damit zur Gestaltung der sozialen und kulturellen Welt beitragen. Sie sind weder ausschließlich Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse noch passive Empfänger von Kultur. Die Ethnopschoanalytikerin Florence Weiss plädierte bereits in den 1990er Jahren dafür, Kindern und Jugendlichen zuzuhören, anstatt sie auf unmündige, unzuverlässige Studienobjekte, die sich im Durchgangsstadium zum rationalen Erwachsenenstatus befinden, zu reduzieren (Vgl. Weiss 1995). Der Anspruch der Überlegenheit Erwachsener in rationaler wie in moralischer Hinsicht gegenüber Jugendlichen entspringt einer Definitionsmacht zugunsten der Erwachsenen, die wissenschaftlich immer wieder begründet wurde. Die Studie „Sie müssen nur wollen. Gefährdete Jugendliche im institutionellen Setting“ (Malli 2010) stellt dagegen den Versuch dar, Jugendliche als dialogische Gesprächspartner und -partnerinnen ernst zu nehmen und für ihre kulturellen Kompetenzen aufmerksam zu sein. Mit insgesamt 60 verstehenden Tiefeninterviews, mit informellen Gesprächen ebenso wie mit teilnehmender Beobach-

tung und der Begleitung Jugendlicher in ihren Lebensräume waren Jugendliche aktiv in den Forschungsprozess einbezogen.

Der Titel der Arbeit „Sie müssen nur wollen“ lehnt sich an den im Jahr 2003 veröffentlichten Song „müssen nur wollen“ der Berliner Popband „Wir sind Helden“ an, der auf beeindruckende Weise das Befinden einer Generation widerspiegelt, die sich in vielerlei widersprüchliche Anforderungen eingespannt sieht.¹ *„Muss ich immer alles müssen, was ich kann? Eine Hand in den Sternen, die andre im Hintern vom Vordermann. Das ist das Land der begrenzten Unmöglichkeiten, wir können Pferde ohne Beine rückwärts reiten, wir können alles, was zu eng ist mit dem Schlagbohrer weiten, können glücklich sein und trotzdem Konzerne leiten. Wir können alles schaffen“* wird da gesungen und eine, dem Wortschatz Jugendlicher vertraute Spielart der Realitäten *vieler* öffentlich gemacht: „Müssen nur wollen“ trägt eine in sich paradoxe Logik und einen Hauch von Widerstand gegen diese Logik, die als von außen aufgezwungen erscheint und deren Spielregeln, so suggeriert der Song, nur durchbrochen werden können, wenn man sie zu seinen eigenen macht.

Der Titel des Buches „Sie müssen nur wollen“ versteht sich auch als Subtext jener institutionellen Logik, die eine Mobilisierung subjektiver *Lebensgestaltungspotenziale* und eine damit verbundene *Lebensgestaltungsverantwortung* fördert. Der pädagogisierende Impetus, der sich an die individuelle Autonomie und Vorstellung richtet, dass das *gelungene Leben* eine individuelle Wahl darstelle, trägt zugleich eine Stigmakomponente: Das falsche Verhalten und der fehlende *Wille* werden zur selbstverschuldeten Ursache jugendlichen Scheiterns. Es kann aber genau umgekehrt gezeigt werden, dass hinter problematischen Biografien, Erfahrungen des Schei-

1 Ich habe diesen Titel nicht zuletzt deshalb gewählt, weil der Song in den Vorgesprächen mit Jugendlichen immer wieder genannt wurde, um ihre Einstellungen, Wahrnehmungen und Perspektiven zum Ausdruck zu bringen.

terns oder hinter Ängsten strukturelle Bedingungen stecken, die als Diagnosen der Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft zu verstehen sind.

Jugendliche befinden sich in einer Phase mit deutlichen Einschnitten in ihren Biografien, die sich als besonders sensible Schnittstelle mit vielfältigem Konflikt- und Verletzbarkeitspotenzial darstellt. Dieser an sich prekäre Status transformiert sich unter den Bedingungen der Individualisierung und Prekarisierung zu einem Lebensmodell, in dem die in einer Warteschleife Gefangenen dem inferioren Status ewiger Jugendlicher verhaftet bleiben. Ein legitimer sozialer Status bleibt dagegen häufig verwehrt. Die Statuspassage ins Erwachsenenleben ist von einer wachsenden Unbestimmtheit und veränderten Formen dieses Übergangs geprägt. Gesellschaftliche Gefährdungen wie zunehmende Arbeitslosigkeit, Lehrstellenlosigkeit, zerrüttete Familienverhältnisse, vielfältige Prekarisierungen prägen die Alltagsleben vieler Jugendlicher. In der Verschärfung dieser Entwicklungen, in denen beispielsweise atypische Beschäftigungsverhältnisse mittlerweile als typische Bedingungen zu bezeichnen sind, vertiefen sich auch die Gräben zwischen Erwachsenen und Jugendlichen.

Um diese Entwicklungen zu verdeutlichen, möchte ich im Folgenden die Geschichte einer 16-jährigen Jugendlichen erzählen, die zum Zeitpunkt unserer Gespräche eine Maßnahme für lehrstellensuchende Jugendliche besuchte.

Provisorische Identität

Lenas Eltern sind 40 Jahre alt, sie gehören der so genannten „geprellten Generation“ (Bourdieu 1997) an, jener Generation, die zum ersten Mal mit einem prekarisierten Arbeitsmarkt konfrontiert wurde, ohne darauf vorbereitet gewesen zu sein.

Die Brüchigkeit und Prekarität des beruflichen (Über-)Lebens der Mutter hat Lena miterlebt. An ihrem Beispiel zeigt sich, dass die Perspektiven der Unsicherheit, die Übergänge im Lebensverlauf von Arbeit in Arbeitslosigkeit und in prekäre Beschäftigungsverhältnisse nicht nur Auswirkungen für die Betroffenen selbst haben, sondern auch für jene, die aus ihrer adoleszenten Perspektive erleben und spüren, was auf sie zukommt.

Obwohl Lena die Pforten zum Lehrstellenmarkt zunächst verschlossen bleiben, werden eine existenzielle Eigenständigkeit so rasch wie möglich und eine erfolgreiche berufliche Zukunft von ihr erwartet. Dieser elterliche *Auftrag* und die momentane Unmöglichkeit der Einlösung bringen Lena in eine sozial unsichere und psychisch instabile Lage.

Eine Lehrstelle zu finden wird für sie zum vorrangigen Ziel. Der einst klare Weg führt aber nicht mehr ohne Hindernisse in eine für ihr familiäres Umfeld anerkannte Position als Anzulernende in einem traditionellen, der Geschlechterrolle entsprechenden Beruf, sondern zunächst in eine Warteschleife von Eingliederungsmaßnahmen, in der sich identitäre Sinngebungen neu ausbilden müssen und die Situation, in der man sich befindet, sich selbst und anderen gegenüber gerechtfertigt werden muss.

Arbeit zu finden, entspricht für Lena dem fast verzweifelten Willen, dem alltäglichen Leben einen stabilen Bezug zu schaffen. Die *Freiheiten*, die sie ohne feste Lehrstelle hat, machen ihr zugleich Angst: Sie erfährt ihren Weg als Gratwanderung und spürt die Gefahr, ins soziale Aus kippen zu können, eine Gefahr, die ihr täglich über ihre Position als lehrstellenlose Kursteilnehmerin vergegenwärtigt wird.

Mit der Zeit, die sie im Kurs verbringt, und den Erfahrungen, die sich mit der erfolglosen Lehrstellensuche verbinden, nimmt sie sich auch als ausgegrenzt, stigmatisiert und wertlos für die Arbeits-

gesellschaft wahr. Mit Zorn, mit Angst und mit Abwehr reagiert sie dann auf das Anerkennungsdefizit und sucht nach Erklärungen für ihre Lage. Die Leere, das Fehlen einer fassbaren, sichtbaren und für andere anerkennbaren Tätigkeit wiegt schwer. Wenn sie sich mit starken Gefühlen äußert, wird das von der Erwachsenenwelt als Disziplinlosigkeit beurteilt. Die institutionelle Verankerung, die ihr Bedürfnis nach Anerkennung nicht befriedigen kann, steht in Widerspruch zu ihren eigenen Erwartungen und Wünschen: Während sie einen Beruf erlernen möchte, verbringt sie ihre Zeit damit, zu hören, wie man sich *richtig* benimmt. Sich mit der Lage als Kursteilnehmerin zu arrangieren, bedeutet, eine provisorische Identität in einem Übergangsraum zu entwickeln: So wenig sich Lena von der Institution ernst genommen fühlt, so wenig nimmt sie die Institution ernst. Je länger sie in der Eingliederungsmaßnahme feststeckt, umso stärker wird ihr Gefühl der Ohnmacht. Sie setzt der Ordnung der Institution undiszipliniertes Verhalten entgegen und verstößt gegen Regeln: Sie kommt zu spät, betrunken oder gar nicht. Ihre *Unzuverlässigkeit* ist Spiegel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Art, wie sie sich von der Gesellschaft behandelt fühlt. Sie macht die Regeln des gesellschaftlichen Spiels zu ihren eigenen.

Je länger die erfolglose Suche nach einer Lehrstelle für Lena dauert, umso stärker wird ihr Gefühl, zur Gruppe von Menschen zu zählen, die sich am gesellschaftlichen Rand aufhalten. Sie trifft Jugendliche, die, so wie sie, mehr Zeit als jene haben, die sich im Arbeitsprozess befinden. Einmal im Auffangnetz angekommen, scheint sich eine eigene Dynamik zu entwickeln, die Jugendliche in unterschiedlichsten Betreuungseinrichtungen zueinander führt, deren soziale Lagen sich ähneln, die mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert sind und die an bestimmten Orten des öffentlichen Raums aufeinandertreffen. So erfährt Lena darüber, wo und wie man zu günstigem Essen, zu vorübergehenden Schlafmöglichkei-

ten oder zu einer leistbaren Wohnmöglichkeit kommt. Sie sammelt Informationen durch Bekannte mit Erfahrungskapital in ihrem prekären Dasein, das weit über die Lehrstellensuche hinaus in das Alltagsleben reicht. Die räumliche Nähe, die durch ihre lehrstellenlose Situation und die Eigendynamik unter den Peers zustande kommt, lässt sie eine soziale Nähe zu Jugendlichen in prekären Situationen spüren und führt dazu, dass sie sich in ihrer näheren Zukunft als sozial Randständige entwirft: Sie geht davon aus, mit 18 Jahren zu wenig Geld zu haben, um sich eine eigene Wohnung leisten zu können und sieht sich in einer Notunterkunft wohnen. Sie geht davon aus, bis dahin keinen Job gefunden zu haben.

Eingliederung

Lenas Geschichte ist eine von vier Fallbeispielen, die sich im Buch „Sie müssen nur wollen“ sammeln. Hinter ihrer Geschichte verbirgt sich die Logik des Systems von Eingliederungsmaßnahmen lehrstellensuchender oder arbeitsloser Jugendlicher. Nicht Integration in den ersten Arbeitsmarkt passiert in den meisten Fällen, wenn Jugendliche über das AMS oder andere Anbieter *jobfit* gemacht werden sollen, sondern eine Eingliederung in ein aufgrund von Arbeitsplatz- und Lehrstellenmangel neu entstandenes Netz von Maßnahmen. Als „Lehrlinge zweiter Klasse“ bezeichnen sich dann die Jugendlichen, die in einen Zustand des *Dazwischen*, zwischen Exklusion und Inklusion, geraten.

Besonders im Bereich des Arbeitsmarktes sind staatliche Interventionen zahlreich, breit gefächert und in den letzten Jahren mit Nachdruck erfolgt. Diese Bedeutungszunahme des Staates, die sich in einer Wandlung der Modalitäten seines Eingreifens spiegelt, zeigt die Richtung einer politischen Veränderung an, die Castel am Beispiel der französischen Gesellschaft des ausgehenden 20. Jahrhunderts mit den Begriffen eines Wandels von der Integra-

tions- zur Eingliederungspolitik umrissen hat und die heute auf die österreichische Gesellschaft übertragbar ist: Unter dem Begriff der Integrationspolitik fasst er Maßnahmen, „die vom Bemühen um globale Gleichgewichte, um die Vereinheitlichung der Gesellschaft vom Zentrum aus inspiriert sind“ (Castel 2000, 364): Zugang zu sozialen Dienstleistungen und Schulbildung für alle, Ausbau des sozialen Sicherungsnetzes, Verteilungsgerechtigkeit von Chancen oder die Konsolidierung der Lage abhängig Beschäftigter zählen zu jenen Maßnahmen, die auch die österreichische Sozialpolitik bis zum Beginn der 1980er Jahre prägten und von der Vision getragen waren, Klassegegensätze wie gesellschaftliche Spaltungen zu mildern. Die neu entstandene Eingliederungspolitik richtet sich dagegen ausschließlich an *besondere* Bevölkerungsgruppen, die sich in einer Mangellage befinden. Die Maßnahmen dieser Politik lassen sich als Versuche begreifen, das Niveau dieser Gruppen (Langzeitarbeitslose, Schulabbrecher, Problemfamilien, schwer vermittelbare Jugendliche etc.) anzuheben, um den Abstand zu einer Integration wettzumachen.

Nicht zufällig tauchen Fragen der Eingliederung zu einem Zeitpunkt auf, zu dem ein neuartiges Profil von *Problemgruppen* entsteht, das die traditionelle Unterscheidung zwischen einer Absicherung durch Arbeit für alle, die arbeiten können und der Gewährung von Unterstützung für jene, die aus legitimen Gründen freigestellt sind, aufbricht. Noch entscheidender erscheint mir die Sichtweise, dass es ein neuartiges Profil des *bedürftigen Menschen* gibt. Die eingliedernde Intervention hilft ihm auf der Suche nach einem Platz in der Gesellschaft, indem seine eigenen Ressourcen mobilisiert werden sollen: Es geht vor allem darum, eine passive Versorgung zu vermeiden. Nach gewohnten Denkmustern ist diese Gruppe von Menschen nicht definierbar: Sie ist weder völlig verarmt, noch ungebildet, weder gefährlich, noch völlig exkludiert. „*Sie sind wirklich nichts, aber doch ein bisschen von alledem. [...] Sie stellen eine zu allem*

querliegende und übergreifende Frage“ (Castel 2000, 367). Sie sind die ganz normalen Überflüssigen.

Durch die Gespräche mit Jugendlichen wird deutlich, dass die Logiken und Prinzipien der heutigen Arbeitswelt und des Ausbildungsmarktes Spuren des Gefühls, *überflüssig zu sein*, hinterlassen können. Die Zukunftsstrategien Jugendlicher entstehen nicht selten auf der Basis von Erfahrungen mit unsicheren, unterbezahlten oder risikoreichen Anstellungen oder mit Eingliederungsmaßnahmen, die zu familiären, sozialen und psychischen Belastungen hinzukommen. Prekarisierung stellt keine Randerscheinung, sondern das Problem einer wachsenden Zahl von Jugendlichen und damit eine ernstzunehmende soziale und kulturelle Realität der Gesamtgesellschaft dar.

Literatur

- Bourdieu, Pierre et.al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz 1997.
- Castel, Robert: Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit, Konstanz 2000.
- Malli, Gerlinde: Sie müssen nur wollen. Gefährdete Jugendliche im institutionellen Setting, Konstanz 2010.
- Weiss, Florence: Kinder erhalten das Wort. Aussagen von Kindern in der Ethnologie, in: Erich Renner (Hg.): Kinderwelten, Weinheim 1995, 133–147.

jugend inside 01 | 2013

DER AUTOR

Thomas Rauschenbach, Prof. Dr., Direktor und Vorstandsvorsitzender des Deutschen Jugendinstituts e.V., Professor für Sozialpädagogik an der Universität Dortmund, Leiter des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund und der Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. Bildung im Kindes- und Jugendalter, Kinder- und Jugendarbeit, soziale Berufe in Ausbildung und Arbeitsmarkt, bürgerschaftliches Engagement sowie Kinder- und Jugendhilfestatistik.

THOMAS RAUSCHENBACH

Neue Bildungsallianzen. Eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit¹

Bildung galt lange Zeit als trennendes Element zwischen Schule und Jugendarbeit. Und verbreitet war zugleich die Ansicht, dass auch die Familie mit „richtiger Bildung“ nicht viel zu tun habe. Beide Sichtweisen behindern jedoch unter den heutigen veränderten Rahmenbedingungen des Aufwachsens eine angemessene Herangehensweise an die Erfordernisse der öffentlichen Verantwortung für Kinder und Jugendliche. Mehr noch: Die gesellschaftlichen Erwartungen an Schule, Familie und Jugendarbeit machen es notwendig, dass diese Akteure im Sinne einer gemeinsamen Bildungsallianz ihre Rollen reformulieren und neu austarieren.

1 Der Text ist die aktualisierte Fassung eines Beitrags in *aej – Zeitschrift für die Evangelische Jugend in Deutschland* 60 (2010) Heft 3.

Bildung im besten Sinne muss Menschen, muss insbesondere die nachwachsende Generation in die Lage versetzen, mit allen Sinnen und in allen Bereichen der eigenen Lebensführung – Beruf, Arbeit, Partnerschaft, Familie und gesellschaftliche Teilhabe – zu kompetenten Subjekten ihres eigenen Handelns zu werden. Dieser weit gefasste Bildungsbegriff umfasst neben den curricular vermittelten Inhalten der Schule auch andere Seiten der Bildung. In diesem Sinne richtet der vorliegende Beitrag seinen Blick auf zukünftige Anforderungen an Schule, Familie und Jugendarbeit.

1 Die Schule im Horizont der Alltagsbildung

Die Schule und die Schulpflicht, so Jürgen Baumert, sind „die Antwort des Nationalstaats auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, die Literalität [= Lese- und Schreibfähigkeit; TR] der gesamten nachwachsenden Generation verlangen. Die Schule ist das Instrument, um notwendige gesellschaftliche Kommunikationsvoraussetzungen zu universalisieren“ (Baumert 2003, 213f.). Dieses Privileg der Sonderwelt Schule, das hier zunächst als ihr entscheidender Vorteil in Erscheinung tritt, geht jedoch mit nicht unbeträchtlichen Nebenwirkungen einher. Durch die Herausbildung der Schule als eigenständigem Bildungsort können wir so etwas wie eine „Taylorisierung“ der Bildung, also eine sich ausdifferenzierende Spezialisierung beobachten, die dazu führt, dass die impliziten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bildungsorten ebenso aus dem Blick geraten wie der Zusammenhang zu den lebensweltlichen Formen der Bildung.

Obwohl die Verallgemeinerung und Universalisierung von Bildung auf alle Menschen ganz unbestritten der Schule zuzuschreiben ist, bleibt sie zugleich eine wesentliche Quelle und ein Verstärker von herkunftsbedingten Benachteiligungen und ungleichen Bildungschancen.

Um diesen gezielt zu begegnen, sollte in die Bildungsdebatte auch die „andere Seite der Bildung“ eingeflochten werden. Diese lässt sich am besten mit dem Begriff der Alltagsbildung unterlegen. Dieser Ausdruck umschreibt die menschheitsgeschichtlich schon immer vorhandenen Formen der Vermittlung, Weitergabe und Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Wissen und Erfahrungen, von Haltungen, Werten und Einstellungen an die nachwachsende Generation. Allerdings sind diese Elemente einer Alltagsbildung im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung von eigenständigen Bildungsinstanzen aus dem Blick geraten – und müssen nun gewissermaßen wieder neu „entdeckt“ werden.

Dabei verweist der Begriff der Alltagsbildung auf den Umstand, dass vermutlich das Meiste – nicht unbedingt das Wichtigste –, was Menschen im Laufe ihres Lebens lernen, im Alltag, ohne genauen Plan, ohne Lernzielkontrolle, ohne feste Orte und Zeiten nebenher geschieht: im Seitengespräch am Arbeitsplatz, beim Spiel mit den eigenen Kindern, im Urlaub bei der Reise in fremde Länder, im Gespräch mit Freunden, im eigenen Hobbyraum, im Verein, auf dem Spielplatz oder als unbeachtete Begleiterscheinung und als blinder Passagier bei der Verrichtung ganz alltäglicher Dinge – den Möglichkeiten dieses „wilden“, zufälligen Lernens sind prinzipiell keine Grenzen gesetzt.

Zugleich lenkt Alltagsbildung den Blick auf das, was man mit Jürgen Habermas als die „nicht-hintergehbare Rationalität lebensweltlichen Handelns“ bezeichnen kann (vgl. Habermas, J. 1981). Alltagsbildung steht in diesem lebensweltlichen Horizont. Es geht hierbei um die je individuelle Bildung als eine Art Gesamtprojekt jedes einzelnen Menschen. Während Schule und Unterricht sich auf Themen, auf Fächer spezialisieren, während Bildungsinstanzen sich für einzelne Lebensabschnitte und Bildungssegmente zuständig erklären – und daher im Prinzip auch alles andere konsequenterweise ausblenden –, lässt sich die Alltagsbildung vielleicht als

so etwas wie das unhintergehbare Gesamtbildungsprojekt jeder einzelnen Person verstehen, das – im Positiven wie Negativen – als eine Form der lebensweltlichen Bildung von vorneherein kein Thema ausblendet, keine Gelegenheit auslässt und keinen Ort ausschließt.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Alltagsbildung auch für die Schule, vor allem in ihrer ganztägigen Form, zunehmend an Relevanz. Ein zentraler Ort, in dem diese Alltagsbildung zuallererst und am intensivsten zum Ausdruck kommt, ist die Familie.

2 Die Familie als (begrenzte) Erziehungs- und Bildungsinstitution

Die Familie ist die am meisten unterschätzte Bildungswelt. Aufgrund ihrer besonderen Struktur enthält sie einmalige Bildungs- und Entwicklungspotenziale. Dennoch gehen mit dieser Bildungswelt zwei entscheidende Schwächen einher. Auf der einen Seite wird mittlerweile immer deutlicher, dass keineswegs alle Familien ausnahmslos von alleine in der Lage sind, den Erwartungen und Verpflichtungen einer umfassenden Weitergabe aller Dimensionen der Bildung zeitlich, sachlich und thematisch einigermaßen gerecht zu werden. Die allseits flexibilisierte Arbeitswelt, die instabiler gewordenen familialen Lebensverhältnisse, die schwächer gewordenen privaten Ressourcen der innerfamilialen Unterstützung sowie die wachsende ökonomische Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit von Frauen – auch mit Kindern – lassen ein verstärktes Engagement der öffentlichen Hand als Ergänzung der familialen Bildung als alternativlos erscheinen.

Auf der anderen Seite verweist die Bildungswelt Familie auf das Problem der stark ungleichheitserzeugenden Weitergabe von sozialen und kulturellen Ressourcen der Familie, etwa in Form der ungleichen Bereitstellung von dienlichen Beziehungsnetzwer-

ken, familialen Wissensbeständen oder privaten Förderungsressourcen. Die Herausforderung in Sachen Bildung und Familie liegt infolgedessen darin, einen Teil des alltäglichen Lernens von Kindern – diesseits und jenseits der Familie – gezielter von seinen naturwüchsig-zufälligen Ursprüngen des informellen Lernens auf planbare Formen des non-formalen Lernens umzustellen, um sowohl das Zustandekommen von Lernprozessen als auch deren Erfolg wahrscheinlicher zu machen.

Dieses Plädoyer für eine behutsame Stärkung der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern soll nicht heißen, dass der Familie die Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern abzusprechen sei. Ziel muss es vielmehr sein, Familien so zu unterstützen, dass sie auch in der Gegenwartsgesellschaft ihrer grundlegenden Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern gerecht werden können.

Die Aufmerksamkeit der bislang getrennten Angebotsformen – Familienerziehung hier, öffentliche Kinderbetreuung dort, Vorkitagschule hier, Kinder- und Jugendarbeit dort – muss daher deutlich stärker auf die Frage des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteure gerichtet werden. In diesem Kontext steigt auch der Erwartungsdruck auf die Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen und – mit Blick auf das Schulalter – auf die Kinder- und Jugendarbeit im Besonderen.

3 Neue Rolle der Kinder- und Jugendarbeit

Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit sind zuallererst dadurch gekennzeichnet, dass es sich im Vergleich zur Schule um offenere, weniger vorbestimmte Lernsettings handelt, die den Jugendlichen bei ihrem „Kampf um Anerkennung“ (Honneth, 2007) eine weitaus größere Vielfalt an Arenen und Formen bieten. Die

Themen, Aneignungs- und Vermittlungsformen sind stärker in die Lebenswelten der Jugendlichen eingebunden, und die jungen Menschen werden selbst sehr viel stärker zu Ko-Produzenten ihrer eigenen Bildungsbiografie.

In der Summe steht mithin weniger das „Beibringen“ und „Belehren“ im Vordergrund als vielmehr das selbstentdeckende Lernen, das Lernen unter den Realbedingungen des Alltags und das aktivierende Tun, etwa durch Übernahme von sozialer Verantwortung. Lernen findet dort vorwiegend in Eigenregie, in Eigenverantwortung und eher situationsgebunden statt. Just darin liegen die nicht zu unterschätzenden Vorteile des freiwilligen Angebots alternativer Lernorte und Lernmodalitäten in der Kinder- und Jugendarbeit. Bislang sind die Besonderheiten der dadurch ausgelösten Bildungsprozesse zu wenig in die aktuelle Bildungsdiskussion eingeflossen.

Auch wenn sich nicht alles, was in der Kinder- und Jugendarbeit geschieht, in das Raster von Bildungsangeboten pressen lässt, kann diese in puncto Bildung eindeutig einen eigenen und wichtigen Beitrag in die Debatte einbringen. In der Vergangenheit grenzte sie sich deutlich und entschieden von Schule und Familie ab. Sie bildete so etwas wie eine Gegenwelt, eine Alternativerfahrung zu den vorgefertigten Rahmungen der erwachsenenzentrierten Belehrungs- und Bevormundungssettings. Das machte sie für junge Menschen attraktiv.

Diese historisch plausible Abgrenzung behindert die Kinder- und Jugendarbeit jedoch zunehmend in ihrer Rolle als verantwortlicher Mitgestalter der Prozesse des Aufwachsens junger Menschen. Die Herausforderungen in diesem Kontext am Beginn des 21. Jahrhunderts sind zu vielschichtig geworden, als dass sich diese von alleine beantworten oder ausschließlich mit den herkömmlichen Bildungsangeboten der Schule bewältigen lassen. Der Kinder- und Jugendarbeit kommt infolgedessen eine neue Rolle zu. Es ist an

der Zeit, über eine neue Allianz von Schule, Familie und Jugendhilfe bzw. Kinder- und Jugendarbeit nachzudenken.

01|13

Diese Allianz könnte derzeit sehr gut im „Projekt Ganztagschule“ ihren Ausdruck finden, da Ganztagschulen das Potenzial in sich bergen, die traditionelle halbtägige Unterrichtsschule für andere Bildungsakteure, andere Bildungsthemen sowie andere Lernformen zu öffnen und so die Verteilung der Bildungschancen junger Menschen gerechter zu gestalten. (Vgl. ausführlich Rauschenbach 2009)

Im Zuge der veränderten Bedingungen des Aufwachsens und der damit notwendig werdenden Gestaltung außerschulischer Bildungsräume ist die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt gefragter denn je. Im Horizont ihrer Potenziale eröffnet sie in Sachen Alltagsbildung, Gemeinschaftserfahrung, Teilhabe, Integration und Verantwortungsübernahme ebenso wichtige wie attraktive Perspektiven mit Blick auf die Unterstützung und Mitgestaltung der Prozesse des Aufwachsens von jungen Menschen. (Vgl. weiterführend Rauschenbach 2010)

In diesem Kontext der sich in Zukunft neu eröffnenden Optionen muss die Kinder- und Jugendarbeit ihr Selbstverständnis klären und gegebenenfalls neu bestimmen. Dabei wird es entscheidend darauf ankommen, dass die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit für Kinder, Eltern und die verantwortliche Politik ein planbares und erwartbares Unterfangen sind, dass diese sich zugleich an *alle* Kinder und Jugendlichen richten und sie sich auf diese Weise in die Mitverantwortung für das Aufwachsen junger Menschen einbinden lässt. Um ihrer selbst Willen wäre der Kinder- und Jugendarbeit eine solche Ausrichtung ebenso zu wünschen wie mit Blick auf die gelingenden Prozesse des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen.

Literatur

- Baumert, J. (2003): Transparenz und Verantwortung. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt a.M., S. 213-228.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- Honneth, A. (2007): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.
- Rauschenbach, Th. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München.
- Rauschenbach, Th. u.a. (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise im Auftrag des Landes Baden-Württemberg. Dortmund u.a.

Erschienen in jugend inside Nr. 01/2013.

jugend inside 02 | 2013

DIE AUTORIN

Hemma Mayrhofer, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Soziologin, Senior Researcher am Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie, Evaluationsforscherin im Sozialbereich, Lektorin am Institut für Soziologie/Universität Wien und am Masterstudiengang Sozialraumorientierte und Klinische Soziale Arbeit/Fachhochschule Campus Wien.

Kontakt: hemma.mayrhofer@irks.at

HEMMA MAYRHOFER

Möglichkeiten und Grenzen von Wirkungsforschung in der Offenen Jugendarbeit

Einrichtungen der Sozialen Arbeit sehen sich gegenwärtig einem hohen Druck gegenüber, Erfolg und Wirkung der erbrachten sozialen Dienstleistung nachzuweisen. Dieser Druck geht von zumindest zwei Ebenen aus: Erstens wird auf fachlicher Ebene verstärkt die Etablierung einer evidenzbasierten, wirkungsorientierten Professionalität in der Sozialen Arbeit eingefordert. Zweitens müssen sich in Folge der Einführung von Konzepten der wirkungsorientierten Haushaltsführung im öffentlichen Bereich auch Einrichtungen der Sozialen Arbeit im Nonprofit-Bereich damit auseinandersetzen, wie sie ihre Wirkungsweisen gegenüber den öffentlichen FördergeberInnen objektivieren und darlegen können.

Die Forderung nach empirisch nachweisbaren Wirkungen stellt Soziale Arbeit allgemein vor spezielle Herausforderungen, vor allem aber solche Angebote und Maßnahmen, die sich einer niederschweligen Arbeitsweise verpflichtet sehen und oft mit eher flüchtigen und sehr flexiblen, auf Partizipation und Mitgestaltung

der AdressatInnen aufbauenden Angebotsstrukturen arbeiten, wie etwa die Offene Jugendarbeit (vgl. Liebig/Begemann 2008). Hier stellen sich die Wirkzusammenhänge besonders komplex dar, sodass empirische Wirkungsforschung in solchen Handlungsfeldern ein anforderungsreiches Unterfangen ist. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit den spezifischen Herausforderungen und Grenzen von Wirkungsforschung in diesem Feld auseinander und skizziert Möglichkeiten, sich den Wirkungsweisen mit Methoden der empirischen Sozialforschung anzunähern.

1 Wirkung und Erfolg in der Sozialen Arbeit

Wirkungserfassung in der Sozialen Arbeit wird durch eine Reihe von Strukturmerkmalen dieses Arbeitsfeldes erschwert. Die im Folgenden kurz skizzierten Merkmale sind auch für Wirkungsforschung in der Offenen Jugendarbeit von Bedeutung. Zunächst machen es die oft vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Zielsetzungen sozialarbeiterischer Maßnahmen und Angebote (vgl. Klatetzki 2010) schwer, sich überhaupt darauf zu einigen, was als Erfolg gelten kann, denn je nach Zielsetzung bedeutet erfolgreiche Wirkungserzielung etwas anderes. Die Ziele sind zudem in der Regel relativ abstrakt formuliert und lassen sich nicht direkt messen. Wenn etwa Offene Jugendarbeit darauf abzielt, die Persönlichkeitsentwicklung, Handlungskompetenz und Identitätsentwicklung junger Menschen positiv zu unterstützen und aktive Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft zu fördern (vgl. boJA 2011), dann lässt sich die Erreichung dieser Ziele nur mittelbar und annäherungsweise empirisch-wissenschaftlich erfassen. Noch herausfordernder wird Wirkungsforschung, wenn nicht nur die grundsätzliche Kompetenz, sondern auch die Performanz, d.h. die tatsächliche Realisierung dieser Kompetenzen im konkreten Tun und Handeln, erhoben werden soll.

Hinzu kommt begrenztes Wissen über klare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge aufgrund multipler und komplexer Einflüsse und einer hohen individuellen Varianz auf Seiten der KlientInnen: Worauf die eine Person anspricht, das mag bei einer anderen völlig wirkungslos bleiben. Damit gehen grundsätzliche Probleme bei der Feststellung der Effektivität sozialarbeiterischer Dienstleistungen einher. Weiters wirken die KlientInnen bzw. NutzerInnen bei der Leistungserbringung als sogenannte Co-ProduzentInnen mit, d.h. sie müssen einen eigenen Beitrag zum Gelingen der Intervention leisten (vgl. Klatetzki 2010). Die Zurechnung von Erfolg oder Misserfolg stellt somit eine Interpretationsleistung dar, der Anteil der sozialarbeiterischen Intervention am Ergebnis ist nicht eindeutig bestimmbar.

Diese prekären Grundlagen für Wirkungserfassung und Erfolgsmessung führen dazu, dass die Einrichtungen und Träger gegenwärtig bevorzugt auf inputorientierte bzw. extrinsische "Wirksamkeitsmaße" ausweichen, indem sie etwa die eingesetzten Mittel (z.B. Ressourcen, Methoden etc.) anstelle des Ausmaßes der Zielerreichung nachweisen. Weiters werden subjektive Einschätzungen als Erfolgsmaße herangezogen, zusätzlich behilft man sich bei der Erfolgsdarstellung oft mit beispielhaften Fallverläufen, d.h. einzelnen "Erfolgsgeschichten" (vgl. ebd.; Mayrhofer 2012).

2 Wirkungsorientierung und Evidenzbasierte Praxis

Der Diskurs zu Wirkungsorientierung im deutschsprachigen Raum (vgl. stellvertretend für viele: Eppler/Miethe/Schneider 2011; Otto 2007) ist stark durch angloamerikanische Modelle der Dienstleistungsorganisation und die rege englischsprachige Diskussion zu evidenzbasierter Praxis geprägt. Das Konzept der Evidence-Based Practice (EBP) kommt ursprünglich aus der Me-

dizin und lässt sich definieren als "the conscientious, explicit, and judicious use of current best evidence in making decisions" (Sackett et al. 1996:71). Damit wird für eine konsequente Anwendung von Ergebnissen aus Wirkungs- und Evaluationsstudien, die nach bestimmten methodischen Standards durchgeführt wurden, plädiert (vgl. Dahmen 2011).

Für eine Übertragung des Konzepts und der methodischen Standards auf Wirkungsforschung in der Sozialen Arbeit bestehen aber durch die oben skizzierten Charakteristika dieses Arbeitsfeldes wesentliche Einschränkungen. Experimentalstudien beispielsweise, die unter den EBP-Methoden als besonders elaboriert gelten, stehen in der Sozialen Arbeit vor dem Problem, dass ihre Ergebnisse nur auf solche andere Interventionen übertragen werden können, die vergleichbare Bedingungen und Prämissen aufweisen (vgl. Otto 2007). Das ist in Arbeitskontexten der Sozialen Arbeit selten der Fall – und in der Offenen Jugendarbeit angesichts der flexiblen, kontextsensiblen Arbeitsweise dieses Feldes noch wesentlich seltener. Damit werden aber die aus Experimentalstudien gewonnenen Wirkungsannahmen als Entscheidungsgrundlage wertlos, denn auch kleine Abweichungen können oft zu völlig konträren Effekten führen. Externe Einflussfaktoren und zeitbedingte Veränderungen sind nur ungenügend kontrollierbar – und selbst wenn eine Maßnahme prinzipiell wiederholbar wäre, würde sie immer auf andere äußere Situationen und veränderte Rahmenbedingungen stoßen (vgl. ebd.; Menold 2007). Auch Horvath et alii (2009) kommen in ihrer Studie zur präventiven Rolle Offener Jugendarbeit zum Schluss, dass randomisierte Kontrollstudien in diesem Feld nicht durchführbar sind und die komplexen sozialen Interventionen eindimensionale Wirkungserfassungen verunmöglichen.

Nach Natalja Menold muss "mindestens ein Vorher-Nachher-Vergleichsgruppenplan realisiert werden [...], um eine Wirksamkeitsüberprüfung zu ermöglichen" (2007:38). Im Bereich der Offenen

Jugendarbeit besteht allerdings für Prä-/Post-Forschungsdesigns bei Erhebungen unter den jugendlichen NutzerInnen insofern eine gewichtige Einschränkung, als Anonymität der Jugendlichen ein zentrales Arbeitsprinzip darstellt. Es gibt häufig absichtsvoll keine durchgehende personenbezogene Dokumentation, weiters ist ungewiss, ob die gleichen Jugendlichen zu einem zweiten oder gar dritten Erhebungszeitpunkt über die Einrichtung wieder erreicht werden können.

Aktuell existieren im deutschsprachigen Raum kaum empirische Studien zu den Wirkungsweisen Offener Jugendarbeit (vgl. Delmas 2009; Liebig/Begemann 2008; Schoibl 2012; Tossmann et al. 2008). Speziell auf die österreichische Situation bezogen ortet der 6. Bericht zur Lage der Jugend einen Mangel an einschlägigen Untersuchungen zu Jugendarbeit allgemein und fordert den "Aufbau einer Wirkungsforschung zur Dokumentation und Analyse der Wirkungsprinzipien und Wirkungen der Jugendarbeit" (BMWFJ 2011:609f).

3 Methodische Ansätze zur Wirkungsforschung in der Offenen Jugendarbeit

Die wenigen vorliegenden methodischen Erfahrungen mit Wirkungsevaluation im Bereich offener Angebote der Kinder- und Jugendarbeit weisen darauf hin, dass ein breites Spektrum von Erhebungsverfahren empfehlenswert ist, "um dem spezifischen Charakter und der Komplexität der Kinder- und Jugendarbeit gerecht zu werden" (Liebig/Begemann 2008:48). Folgende Aspekte verdienen m.E. in der methodischen Umsetzung Beachtung:

Rein quantitative Ansätze mit einem stark standardisierten methodischen Vorgehen erweisen sich für Wirkungsforschung in einem gering formalisierten, äußerst komplexen und dynamischen For-

schungsfeld wie der Offenen Jugendarbeit als nur begrenzt ziel-führend und durchführbar. Die Studie von Horvath et al. (2009) deutet darauf hin, dass sich die Wirkungsweisen Offener Jugendarbeit generell schwer in aussagekräftiger Weise quantifizieren lassen. Eine zentrale Stärke qualitativer Methoden liegt hingegen darin, dass sich mit ihnen neue bzw. unbekannte und nicht intendierte Wirkungen wesentlich besser erfassen lassen (vgl. Kelle/Erzberger 2006).

Aufgrund der flexiblen und unverbindlichen Arbeitsweise in der Offenen Jugendarbeit und der zumeist nicht personenbezogenen Dokumentationspraxis stellen Untersuchungen, die Wirkungen im zeitlichen Verlauf verfolgen wollen und mit mehrmaligen Erhebungen arbeiten (Längsschnittdesigns), eine besondere Herausforderung dar. Dennoch ist davon auszugehen, dass auch in diesem Forschungsfeld in begrenztem Ausmaß Prä-/Post-Forschungsdesigns realisierbar sind, etwa in Form von Begleitforschungen zu neuen Initiativen bzw. Projekten mit Vorher-während-nachher-Erhebungen. Weiters können durch narrativ-biographische Forschungsansätze die subjektiven Erfahrungen (ehemaliger) NutzerInnen erschlossen und Zugänge zu längeren Zeitintervallen sowie zu den prozesshaften Verläufen ihres Lebens eröffnet werden. Mit entsprechenden Analyseverfahren lassen sich auf Basis ihrer Erzählungen und Deutungen individuelle Verarbeitungsweisen von Ereignissen und Interventionen rekonstruieren und Wirkungsweisen auf individueller Basis erschließen.

Auch wenn valide Kontrollgruppendesigns im speziellen Forschungsfeld nicht realisierbar sind, können vergleichende Studien wertvolle Erkenntnisse über die Wirkungsweisen unterschiedlicher Projekte bzw. Angebote der Offenen Jugendarbeit eröffnen. Der Vergleich ermöglicht in gewissem Ausmaß Einsichten in interventionsbedingte Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Um die lebensweltlichen Interaktionszusammenhänge und Akzeptanzprozesse adäquat erfassen zu können, eignen sich ethnographische Forschungsansätze, deren zentrale Erhebungsformen in teilnehmenden Beobachtungen und Erkundungen bestehen (vgl. Liebig/Begemann 2008).

In der methodischen Umsetzung von Wirkungsforschungen ist unter Berücksichtigung des jeweiligen inhaltlichen Erkenntnisinteresses zu prüfen, inwieweit ein multiperspektivischer Ansatz realisiert werden kann und muss, d.h. welche unterschiedlichen Stakeholder (die Jugendlichen, JugendarbeiterInnen, andere NutzerInnen des Sozialraumes, ev. kommunale und soziale Institutionen, Eltern etc.) mit welchen zielgruppenadäquaten Erhebungsmethoden in die Forschung einzubeziehen sind.

Solche Ansätze der sozialwissenschaftlichen Wirkungsforschung benötigen vielfältige und laborierte Methodenkenntnisse bei den durchführenden ForscherInnen. Sie machen zudem eine enge und vertrauensvolle Kooperation mit den evaluierten Angeboten der Offenen Jugendarbeit notwendig, um günstige Voraussetzungen für Lernprozesse zu schaffen. Sie sind zugleich als Ergänzung zu Selbstevaluationen in den Einrichtungen und nicht als deren Ersatz zu verstehen. Und nicht zuletzt sollten sie nicht wahllos durchgeführt werden, sondern im Sinne eines sparsamen Ressourceneinsatzes nur dann, wenn ein besonderer Wissensbedarf besteht.

Literatur

- BMWFJ – Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hg.), 2011: 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Jugend aus Sicht der Wissenschaft (Teil A), Ju-gendarbeit (Teil B). Wien: bmwfj.
- boJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit, 2011: Qualität in der Offenen Jugendarbeit in Österreich. Leitlinien, Hilfestellungen und Anregungen für Qualitätsmanagement in der Offenen Jugendarbeit. Wien – URL: <http://www.boja.at/index.php/component/jdownload/prepare.html?id=638n> [Stand: 08.01.2013].
- Dahmen, Stephan, 2011: Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Zur Rolle wissenschaftlichen Wissens für sozialarbeiterisches Handeln. Baltmannsweiler: Schneider.
- Delmas, Nanine, 2009: "... da bin ich langsam, wie soll ich sagen, klüger geworden" - Qualität und Wirkungen Mobiler Jugendarbeit. In: Lindner, Werner (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 213-226.
- Eppler, Natalie/Miethe, Ingrid/Schneider, Armin (Hg.), 2011: Qualitative und Quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Opladen u.a.: Budrich.
- Horvath, Ilonka/Eggerth, Alexander/Fröschl, Barbara/Weigl, Marion, 2009: Die präventive Rolle der Offenen Jugendarbeit. Wien: Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend – URL: http://bmwa.cms.apa.at/cms/content/attachments/8/0/4/CH0618/CMS1268138568647/offene_jugendarbeit_praevention.pdf [Stand: 11.12.2012].
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian, 2006: Stärken und Probleme qualitativer Evaluationsstudien - ein empirisches Beispiel aus der Jugendhilfeforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 284–300.

- Klatetzki, Thomas, 2010: Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation als Typus. In: ders. (Hg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–24. 02|13
- Liebig, Reinhard/Begemann, Maik-Carsten, 2008: Wirkungen als Forschungsgegenstand. Ansätze der empirischen Erfassung von Wirkungen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozial Extra, Heft 9/10 '08, S. 45-48.
- Mayrhofer, Hemma, 2012: Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Funktionen und Formen aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Menold, Natalja, 2007: Methodische und methodologische Aspekte der Wirkungsmessung. In: Sommerfeld, Peter/Hüttemann, Matthias (Hg.): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider; S. 26-39.
- Otto, Hans-Uwe, 2007: What works? Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe.
- Sacket, David/Rosenberg, William/Gray, Muir/Haynes, Brian/Richardson, Scott, 1996: Evidence based medicine: what it is and what it isn't. In: BMJ, Jg. 312, S. 71-72.
- Schoibl, Heinz, 2012: Offene Jugendarbeit mit Wirkung!?! Wirkungsanalyse ausgewählter Angebotsschienen in der Offenen Jugendarbeit. – Url: www.boja.at/index.php/component/jdownload/prepare.html?id=675 [Stand: 08.05.2013]
- Tossmann, Hans-Peter/Jonas, Benjamin/Tensil, Marc-Dennan, 2008: Evaluation der Streetwork und der mobilen Jugendarbeit in Berlin. Frankfurt/Main u.a.: Lang.

jugend inside 03 | 2013

DIE AUTORIN

Elli Scambor, Mag.^a, Soziologin. Geschäftsführerin des Instituts für Männer- und Geschlechterforschung (Graz). Männlichkeit-, Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung zu den Schwerpunktthemen Caring Masculinities, geschlechterreflektierende Bildung, Segregation und Erwerbsarbeit, Gewaltprävention und Resilienz, Organisations- und Stadtraumanalysen. Lektorin an Universitäten in Graz. Mitglied der GenderWerkstätte, OEGS, ÖGGF und DeGEval. Managing Diversity Expertin.

www.genderforschung.at

ELLI SCAMBOR

Sind Burschen Bildungsverlierer?

Eine Diskussion am Beispiel der Early School Leavers

Diskussionen rund um das Thema Geschlechtergerechtigkeit im Bildungskontext haben sich verändert. Während Gleichstellungsbemühungen in der zweiten Hälfte des 20. Jhdts. vor allem auf die Verbesserung der Bildungschancen von Frauen ausgerichtet waren, hat sich mittlerweile - nicht zuletzt infolge sichtbarer Effekte gleichstellungsorientierter Bildungsreformen (bspw. Erhöhung der Bildungsquote bei Frauen, Verringerung des Gender Gap) - der Blick verschoben. Fragen der Geschlechtergerechtigkeit im Bildungsbereich wurden in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend mit Blick auf Burschen verhandelt. Der ‚boy’s turn‘ steht nun im Brennpunkt bildungsbezogener Diskurse im gesamten europäischen Raum. (Vgl. Fuhr & Michalek, 2009; Study on the Role of Men in Gender Equality, 2012).

Medial vermittelte Erklärungsmodelle des „boy's turn“

Dies lässt sich unter anderem in einer medial verdichteten Aufmerksamkeit für Ungleichheiten im Bildungssystem ablesen, die sich im deutschsprachigen Raum sowie im angloamerikanischen Raum zunehmend auf Burschen als Bildungsverlierer konzentrierte. Eine Diskursanalyse im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI)¹ kommt beispielsweise zum Ergebnis, dass der medial präsente Diskurs über die Benachteiligung von Burschen in Deutschland unmittelbar mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse um die Jahrtausendwende aufkam. Gemeinsames Kennzeichen der analysierten Medienberichte (Der Spiegel, Focus, Die Zeit, u.a.²) ist eine „... neue Sicht auf Jungen als ‚schwaches Geschlecht‘ und als Verlierer im Bildungssystem.“ (Lücking-Michel, 2009: 6)

Ähnliches lässt sich für andere Länder feststellen. Die aktuelle Studie *The Role of Men in Gender Equality* machte deutlich, dass Diskurse über Bildungsbenachteiligung von Burschen in allen EU und EFTA Staaten ähnlich strukturiert verlaufen. Häufig wird die These der numerischen und kulturellen Feminisierung (vgl. Francis & Skelton, 2005) als Erklärungsmuster für die attestierte Benachteiligung von Burschen herangezogen. Die Message lautet: Schulen fördern Mädchen und benachteiligen Burschen! Unter-

1 Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) (2008): *Der Diskurs zur Bildungsbenachteiligung von Jungen. Eine Diskursanalyse im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI)*. Unveröffentlichte Expertise. München.

2 Bspw. »Arme Jungs! Das benachteiligte Geschlecht« (Focus, 2002), »Schlaue Mädchen – Dumme Jungen« (Der Spiegel, 2004) / »Lasst sie Männer sein. Jungen stehen im Schatten leistungsfähiger Mädchen. Es wird Zeit, ihnen zu helfen« (Die Zeit, 2008) / »Rettet das starke Geschlecht« (Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 2009).

stellt wird, dass sich der steigende Anteil weiblicher Lehrkräfte (numerische Feminisierung) ungünstig auf die Entwicklung von Burschen auswirke, weil weibliche Lehrkräfte aufgrund ihres Geschlechts nicht in der Lage seien, den ‚besonderen Bedürfnissen‘ von Burschen gerecht zu werden (kulturelle Feminisierung). (Vgl. Kimmel, 2010) Dabei wird in der Regel einer starken Dichotomie sogenannter ‚männlicher‘ und ‚weiblicher‘ Bedürfnisse Vorschub geleistet: Lernstrategien und –zugänge sowie Interessen seien fundamental unterschiedlich – so lautet der mediale Befund. Burschen sei daran gelegen, sich häufiger körperlich bzw. über ihr Verhalten zu beweisen, was in frauendominierten Schulen auf Widerstand stoße und im Extremfall in einer Abwertung des ‚Männlichen‘ münde. Diese Abwertung sei es aber gerade, die – gepaart mit einem Fehlen männlicher Rollenvorbilder im Bildungssystem – von den Burschen durch eine übermäßige Betonung des ‚Maskulinen‘ kompensiert werden müsse. (Vgl. Lücking-Michel, 2009)

Kimmel (2010) zufolge liegt den Diskursen um Burschen als Bildungsverlierer die Gefahr zugrunde, dass Bildungsreformen, mithilfe derer in den letzten Dekaden deutliche positive Effekte in Richtung Verringerung des Gender Gap erzielt werden konnten, nun für mangelhafte Erfolge von Burschen im Bildungssystem verantwortlich gemacht werden. Kritisch sollte in diesem Zusammenhang vermerkt werden, dass diesen Diskursen häufig die Vorstellung normativer Zweigeschlechtlichkeit innewohnt, die auf der Grundlage eines klar umrissenen Bildes von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ zu verhältnismäßig einfachen Aussagen gelangt. Aussagen, die hinter der Realität komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge zurückbleiben.

Empirische Befunde zu Geschlechterdisparitäten im Bildungssystem bilden häufig die Grundlage medialer Diskurse. Dabei stellt sich die Frage, ob aus der empirischen Befundlage tatsächlich die medial vermittelte Eindeutigkeit hervorgeht oder ob dieses

Bild brüchiger wird, wenn die Datenlage einer detaillierteren Betrachtung unterzogen wird. Im folgenden Beitrag nähern wir uns deshalb der Frage, ob die Rede von ‚Burschen als Bildungsverlierer‘ Bestand hat, wenn wir exemplarisch den Indikator der Early School Leavers (ESL) - gemeint ist das frühzeitige Ausscheiden aus dem Bildungssystem - einer empirischen und theoretischen Überprüfung unterziehen.

Indikator: Early School Leaving

Die Reduzierung der Early School Leaving Rate ist eines der vorrangigen Ziele der europäischen Wachstumsstrategie Europe 2020 (Benchmark: ESL unter 10%). (Vgl. European Commission, 2010 und 2011) Laut EU-Definition handelt es sich bei den sogenannten Early School Leavers um Personen zwischen 18 und 24 Jahren, die ihre Bildungskarriere beenden, bevor sie die Sekundarstufe II abschließen. In Österreich sind das Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ebenso wie jene, die aus Sekundarstufe II - Ausbildungen (z.B. AHS, BHS o.ä.) aussteigen bzw. Jugendliche, deren Bildungsabschlüsse in Österreich nicht anerkannt werden. (Vgl. Steiner, 2009)

In Österreich hat sich die ESL-Rate seit den 90er Jahren kontinuierlich nach unten bewegt und betrug im Jahr 2009 8.4% bei Burschen und 8.2% bei Mädchen. Im EU-Vergleich rangiert Österreich mit diesem Ergebnis an siebter Stelle.

Die Unterschiede im Ländervergleich (ESL-Raten über 30% in Spanien, Malta, Portugal; niedrige Raten in der Schweiz, in Österreich, Luxemburg sowie in Ländern Nordeuropas und einigen post-sozialistischen Ländern) sind u.a. auf unterschiedliche Bildungssysteme zurückzuführen (vgl. Smyth, 2007), wobei das skandinavische Modell der gemeinsamen Pflichtschule (vgl. Arnesen

& Lundahl, 2006) ebenso niedrige ESL-Raten hervorbringt wie das duale Bildungsmodell (z.B. auch in Österreich) (vgl. Byrne & Smyth, 2010; Willms, 2006), wenngleich zu diesem Bildungsmodell kritisch angemerkt werden sollte, dass mit einer Differenzierung zwischen akademischer und berufsbildender Ausbildung in jungen Jahren starke Bildungsunterschiede einhergehen, die sich nachhaltig auf Bildungs- und Erwerbsbiographien auswirken (vgl. Gangl, 2003; Steiner, 2009). Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die duale Ausbildung (berufsbildende Schule und im Betrieb) dennoch jenen Jugendlichen Bildungschancen bietet, die aus anderen Bildungssystemen rausfallen. (Vgl. Byrne & Smyth, 2010)

Die Rate an männlichen ESL ist in Österreich im Beobachtungszeitraum 2001–2010 vergleichsweise niedrig, die ESL-Raten von Burschen und Mädchen in Österreich unterscheiden sich kaum voneinander.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich, wenn die Darstellung der ESL-Raten nach Geschlecht und Migrationshintergrund erfolgt. Im internationalen Vergleich wurde deutlich, dass geringe ESL-Raten bei Männern mit Migrationshintergrund zumeist mit geringen Unterschieden der ESL-Raten bei Männern mit und ohne Migrationshintergrund einhergehen und umgekehrt. In Österreich lag die ESL-Rate bei Burschen ohne Migrationshintergrund im Jahr 2009 bei 6.0%, bei Burschen mit Migrationshintergrund hingegen lag die ESL-Rate im selben Jahr bei 22.4% und damit knapp viermal höher. In negativer Weise überboten wurde dieses Ergebnis im internationalen Vergleich nur von Griechenland mit einer ca. fünfmal höheren ESL-Rate von Burschen mit Migrationshintergrund. Angesichts dieser Ergebnisse muss von einer hohen Selektivität des österreichischen Bildungssystems in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund gesprochen werden. Dies gilt umso mehr, als junge MigrantInnen (erste Generation) ein siebenfach und Jugendliche der zweiten Generation ein knapp fünffach erhöhtes Risiko aufwei-

sen, aus dem Bildungssystem auszuscheiden. (Vgl. Steiner, 2009) Um der Gefahr einer Ethnisierung dieses Problems zu begegnen, sei zusätzlich darauf hingewiesen, dass Ungleichheitsrelationen im Kontext von ESL stark mit der sozialen Herkunft verknüpft sind: Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungslevel haben ein vielfach höheres Risiko, frühzeitig aus dem Bildungssystem auszuscheiden als Kinder von Eltern mit mittlerem oder hohem Bildungslevel. (Vgl. Steiner, 2009; Gächter, 2012) Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass die intervenierenden Merkmale konfundieren und sich in ihrer Wirkung gegenseitig beeinflussen. Dennoch weist Steiner (2009) darauf hin, dass sich hinsichtlich des Merkmals ethnische Herkunft die mit Abstand größten Unterschiede ergeben, gefolgt vom Bildungslevel der Eltern, deren Arbeitsmarkt- und Berufsstatus und der Region (Jugendliche in Städten weisen ein höheres ESL-Risiko auf). Hinsichtlich des Merkmals Geschlecht ergeben sich kaum nennenswerte Unterschiede.

Die vorliegende Befundlage zur ESL-Rate in Österreich zeigt deutlich, dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppe Burschen deutlich größer sind als jene zwischen Burschen und Mädchen und dass gleichstellungspolitische Ansätze Faktoren wie Migration, Bildungsstand bzw. Arbeitsmarkstatus der Eltern berücksichtigen müssen, wenn künftig eine stärkere Durchlässigkeit im Bildungssystem erreicht werden sollte. Eine Zäsur ist angebracht. Es gilt, einfachen Erklärungsmodellen, die Burschen (und Mädchen) als sozialhomogene Gruppen begreifen, diese komplexen Befunde gegenüberzustellen und darauf hinzuweisen, dass wir nicht alle Burschen meinen, wenn wir von Bildungsverlierern sprechen. Im Übrigen sind Mädchen in ähnlicher Weise davon betroffen.

VertreterInnen der kritischen Männerforschung weisen darauf hin, dass das Phänomen des frühzeitigen Bildungsausstiegs (so wie andere Disparitäten) erst verstanden werden könne, wenn das

Thema Bildungsmisserfolg mit der Frage verknüpft wird, was aus einem Burschen einen 'real boy' macht. (Vgl. Pollack, 1998; Kimmel, 2008) Es ist die Peergroup, die männliche Orientierungsmuster entscheidend prägt, wobei diese entweder in Passung mit der Schulkultur steht oder sich eben entgegen gängiger Erwartungen entwickelt. (Vgl. Budde, 2009)

Männlichkeitspraktiken

Obwohl die Ursachen für Bildungsmisserfolge individuell sehr unterschiedlich sein können, zeigen insbesondere qualitative Studien zu Herstellungspraktiken von Männlichkeiten in Peergroups, dass von vergeschlechtlichten Prozessen – also der Aushandlung und Darstellung von Männlichkeit – starke Effekte in Richtung Bildungserfolg bzw. –misserfolg zu erwarten sind. (Vgl. Budde, 2006 und 2009) Während ‚Männlichkeit‘ in bildungsaffinen Kontexten mit hoher Wahrscheinlichkeit von Effizienz- und Leistungsorientierung gekennzeichnet ist (vgl. Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Phoenix & Frosh, 2005; Phoenix, 2008), zeigen beispielsweise Studien von Helfferich et al. (2009), dass die Abwertung von Bildungserfolg (als 'unmännlich') insbesondere in bildungsfernen Kontexten eine relevante Strategie in der Herstellung traditioneller hegemonialer Männlichkeit darstellt. Im ‚Underachievement‘ (niedrigeres Leistungs- als Kompetenzlevel) kommt Budde zufolge Protest gegenüber der Institution Schule, aber auch eine Distanz zum schulischen Erfolg zum Ausdruck. Das mit diesem Protest und der Inszenierungen traditioneller stereotyper Männlichkeit kumulierte soziale und symbolische Kapital (vgl. Bourdieu, 2005) kann im Schulkontext zumeist nicht in kulturelles Kapital umgewandelt werden, vielmehr ist mit Problemen und geringen schulischen Leistungserfolgen zu rechnen. In anderen Kontexten können diese Kapitalsorten aber gute ‚Renditen‘ erzielen (vgl. Budde,

2009): Viele Burschen erwerben über die Performanceorientierung in der Schule wesentliche Kompetenzen für den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben (Selbstbewusstsein, Konkurrenzverhalten, Humor, Solidarität, Durchsetzungsfähigkeit etc.) und sie erwerben Ansehen (nicht nur) in der Peergroup, das als soziales und symbolisches Kapital langfristig möglicherweise eine sinnvolle Investition darstellt.

Vor diesem Hintergrund relativiert sich die Rede von Burschen als Bildungsverlierer. Am Beispiel der Early School Leavers kann gezeigt werden, dass nicht alle Burschen vom frühzeitigen Ausstieg aus dem Bildungssystem betroffen sind. Burschen mit Migrationshintergrund und bildungsferne Schichten sind in stärkerem Maße davon betroffen als andere Burschen. Qualitative Befunde zu Männlichkeitspraktiken in der Peergroup gewähren Einblick in die dahinter liegenden Zusammenhänge und zeigen, dass „... die Frage nach der vermeintlichen Verliererposition empirisch vielschichtiger zu stellen“ (Budde, 2009: 86) ist. Das intersektionale Paradigma, das die wechselseitigen Zusammenhänge gesellschaftlicher Positionen (bspw. Gender, Migration, sozioökonomische Lage) greifbar macht, ist hierfür besonders geeignet. Mit Hilfe dieses Zugangs werden Mechanismen sozialer Hierarchien verstehbar und überwindbar. (Vgl. Busche, Scambor & Stuve, 2012).

Literatur

03|13

- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), S. 285-300.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Budde, J. (2006). Inklusion und Exklusion. Zentrale Mechanismen zur Herstellung von Männlichkeit zwischen Schülern. In B. Aulenbacher, M. Bereswill, M. Löw, M. Meuser, G. Mordt, R. Schäfer & S. Scholz (Hrsg.), *FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art*. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 217-227.
- Budde, J. (2009). Perspektiven für Jungenforschung in Schulen. In J. Budde & I. Mammes (Hg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 73-89.
- Busche, M., Scambor, E., & Stuve, O. (2012). Eine intersektionale Perspektive in Sozialarbeit und Bildung. *ERIS web journal*, 1/2012, 2-14. http://periodika.osu.cz/eris/dok/2012-01/02_an_intersectional_perspective_in_social_work_education.pdf
- Byrne, D. & Smyth, E. (2010). *No way back? The dynamics of early school leaving*. Dublin: The Liffey Press. http://www.sdpi.ie/ESRI_Materials/ESRI_No_Way_Back-Dynamics_of_Early_School_Leaving%282010%29.pdf
- European Commission. (2010). *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

- European Commission (2011). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf
- Francis, B. & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement. Questioning contemporary key debates*. London: Routledge.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young masculinities: Understanding boys in contemporary society*. London: Palgrave.
- Fuhr, T. & Michalek, R. (2009). Jungenforschung – internationaler Forschungsstand. In D. Pech (Hg.), *Jungen und Jungenarbeit – eine Bestandaufnahme des Forschungs- und Diskussionstandes*. Hohengehren: Scheider-Verlag. S. 205-224.
- Gächter, A. (2012). Der Bildungserwerb der 15 bis 19 Jährigen. Erste Ergebnisse. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität Nr. 26. https://www.zsi.at/attach/p26_12_bfi1stn.pdf
- Gangl, M. (2003). The structure of labour market entry in Europe: A typological analysis. In W. Muller & M. Gangl (Eds.), *Transitions from education to work in Europe* (pp. 107-128). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Helfferrich, C., Burda, S., Baßler, B., Pfeiffer, P., Rißler, G. & Wagner, R. (2009). "Das ist stark – was kann ich, was will ich, was werde ich" – Bildungschancen und Geschlechterverständigung von Mädchen und Jungen mit eingeschränktem Bildungshintergrund. Forschungsbericht im Auftrag des Landes Baden-Württemberg. Freiburg, Germany: Sozialwissenschaftliches Frauenforschungsinstitut.
- Kimmel, M. (2008). *Guyland: The perilous world where boys become men*. New York, NY: HarperCollins.
- Kimmel, M. (2010). Boys and school: A background paper on the 'boy crisis'. <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/14/91/69/04632432.pdf>

- Lücking-Michel, C. (2009). Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. 2009. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf 03|13
- Phoenix, A. & Frosh, St. (2005). ‚Hegemoniale Männlichkeit‘, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz: Londoner Schüler zum Thema Identität, in V. King & K. Flaake (Hg.), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S. 19-35.
- Phoenix, A. (2008). Racialised young masculinities: Doing intersectionality at school. In M. Seeman (Hg.), Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag. S. 19-39.
- Pollack, W. (1998). Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood. New York, NY: Henry Holt.
- Steiner, M. (2009). Early school leaving in Österreich 2008. Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung. Research Report. IHS Institut für Höhere Studien Wien. <http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d125/StudieEarlySchoolLeaving.pdf>
- Study on the Role of Men in Gender Equality, prepared for the European Commission, edited by Elli Scambor, Katarzyna Wojnicka, Nadja Bergmann. Consortium led by L&R Social Research, with Dissens, abz*austria, INBAS, Written by Sophia Belghiti-Mahut, Nadja Bergmann, Marc Gärtner, Jeff Hearn, Øystein Gullvåg Holter, Majda Hrženjak, Ralf Puchert, Christian Scambor, Elli Scambor, Hartwig Schuck, Victor Seidler, Alan White & Katarzyna Wojnicka, 2012. Download:
- http://ec.europa.eu/justice/events/role-of-men/index_en.htm
- Willms, J.D. (2006). Learning divides. Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling sys-

tems. Montreal, Canada: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147066e.pdf>

Link zur Studie The Role of Men in Gender Equality:
http://ec.europa.eu/justice/events/role-of-men/index_en.htm

Erschienen in jugend inside Nr. 03/2013.

jugend inside 04 | 2013

DER AUTOR

Ulrich Deinert, Prof. Dr. rer. soc., Dipl.-Pädagoge, Professur für Didaktik/ Methodik der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf, Leiter der Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und -Entwicklung (fspe@fh-duesseldorf.de); Mitherausgeber des Online-Journals „Sozialraum.de“. Arbeitsschwerpunkte: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Sozialräumliche Jugendarbeit, Sozialraumorientierung, Konzept- und Qualitätsentwicklung.

ULRICH DEINET

Innovative Offene Kinder- und Jugendarbeit¹

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit steht vor großen Herausforderungen: Vor dem Hintergrund der Ausweitung der Ganztagschule sowie des regional zum Teil erheblichen Rückgangs der Zahl von Kindern und Jugendlichen, aber auch in Bezug zu einer jungen Generation, die in den „sozialen Netzwerken“ des Internets zu Hause ist, wird die Zukunftsfähigkeit der OKJA diskutiert.

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen haben sich deutlich verändert, kommerzielle Angebote spielen eine größere Rolle in ihrem Leben, die virtuellen Räume haben eine enorme Bedeutung gewonnen, sodass insbesondere die klassischen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Offene Bereich von Einrichtungen, Abenteuerspielplätzen usw. zum Teil nicht mehr so frequentiert werden wie dies in den 1980er Jahren der Fall war.

1 Kurzfassung aus dem Buch: Deinet, Ulrich (2013): Innovative Offene Jugendarbeit. Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Opladen: Barbara Budrich.

Im Feld zum Teil kontrovers diskutiert werden deshalb etwa eine stärkere Bildungsorientierung der OKJA, die aber mit der Gefahr verbunden scheint, dass sie ihre Grundprinzipien wie das der Freiwilligkeit aufgeben muss und somit auch in ihrer Selbstständigkeit bedroht ist. Klar erscheint mir aber, dass sich die OKJA verändern und „neu erfinden“ muss!

Dass sich für solche Veränderungen nur schwer allgemeine Tendenzen beschreiben lassen, hängt mit den unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zusammen, die sich nicht nur in städtischen und ländlichen Regionen sehr differenziert darstellen. Die aus den Lebenswelten resultierenden Bedarfe und Anforderungen an die OKJA sind sehr unterschiedlich und differenzieren sich auch weiter nach Alter, Geschlecht, familiären Hintergründen, ethnischen Orientierungen etc.

Der sozialräumliche Ansatz der OKJA geht davon aus, dass es möglich ist, aus einer Analyse der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen z.B. in einem Stadtteil oder einer Region Rückschlüsse für notwendige konzeptionelle Entwicklungen zu ziehen und konzeptionelle Differenzierungen, d. h. Profilierungen, Spezialisierungen, Schwerpunktbildungen von Einrichtungen und Projekten, zu entwickeln. Dies ist nicht mit einer einmaligen Abfrage von Kindern und Jugendlichen zu bewerkstelligen, sondern setzt eine Haltung voraus, die als „sozialräumlicher Blick“ nicht nur die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen dauerhaft unter die Lupe nimmt, sondern auch die Funktionalität der OKJA verändert.

Auf der Grundlage der Beiträge des u.g. Buches werden im Folgenden einige Empfehlungen für die Weiterentwicklung der OKJA gegeben, die sich aber nur auf wenige ausgewählte Bereiche beziehen.

Einige Kriterien und Empfehlungen für „gute“ Kinder- und Jugendarbeit²

04|13

Erkennbare Profile der Einrichtungen

Kinder- und Jugendeinrichtungen müssen erkennbar sein, ein eigenständiges Profil besitzen und deshalb auch einen Namen haben, zu dem ein Logo gehört. Die Bezeichnung einer Jugendeinrichtung nach ihrer postalischen Adresse ist einfallslos (es sei denn „Winkelgasse“) und wenig jugendorientiert. Name, Logo und Internetauftritt einer Jugendeinrichtung müssen Interesse wecken und deshalb gut gestaltet sein. Am Haus selbst, in der Architektur sollten Name und Logo wieder auftauchen.

Die Architektur einer Kinder- und Jugendeinrichtung sollte auf jeden Fall auch ein Stück weit unkonventionell und interessant sein (mit Farben, Kunstobjekten, architektonischen Elementen). Zur Architektur von Kinder- und Jugendeinrichtungen gibt es zahlreiche sehr positive Beispiele, aber auch eine große Zahl von Einrichtungen, die völlig unspektakulär sind und wie ganz normale Häuser oder Wohnungen aussehen. Interessante neue architektonische Gestaltungsmöglichkeiten ergeben sich meist nur bei Neubauten, z. B. durch die Integration durch von außen nutzbare Cliquenräume, eine modulare Nutzung verschiedener Bereiche des gesamten Hauses etc.

Aber auch in Altbauten existiert (oft ungenutztes) Potential für räumliche Veränderungen, Gestaltungsmöglichkeiten, die nicht immer mit großem finanziellem Aufwand verbunden sind. Zum Profil einer Jugendeinrichtung gehört auch eine kontinuierliche

2 Diese Empfehlungen bzw. Thesen sind auf der Grundlage meiner langjährigen und aktuellen Erfahrungen als Berater und wissenschaftlicher Begleiter der OKJA entstanden und sollen zur Diskussion anregen, sind also sicher noch nicht fertig!

räumliche Entwicklung und Veränderung, d.h. mit neuen Gruppen und „Generationen“ jeweils Räume anders und neu zu gestalten.

Personal- und Teamentwicklung

Das Ziel einer modernen Personalentwicklung in der OKJA besteht darin, zum einen die vorhandenen Projekte und Einrichtungen zu stärken, zum anderen das Personal aber auch projekt- und einrichtungsübergreifend einzusetzen. Mit einer einrichtungsübergreifenden Perspektive (Team Jugendförderung/Sozialraumteams) kann ein wichtiger Schritt zu einer sozialräumlichen Ausrichtung der Jugendarbeit beschritten werden.

Zur fachlich guten Personalentwicklung gehört eine individuelle Personalentwicklung über Mitarbeitergespräche etc. mit dem Ziel, die Fachkräfte sowohl in den Einrichtungen zu unterstützen als auch ihre Weiterentwicklung zu fördern, die auch aus der jeweiligen Einrichtung herausführen kann. So sollten Fachkräfte nach drei, spätestens nach fünf Jahren eine Zusatzqualifikation erwerben, die sie nicht nur für ihre Einrichtung qualifiziert, sondern auch darüber hinaus. Fachkräfte, die zwölf, 15 oder noch mehr Jahre ohne Zusatzqualifikation in einer Einrichtung arbeiten, haben danach große Probleme zu wechseln oder sich auch in ihrer Einrichtung weiterzuentwickeln.

Durch eine individuelle Spezialisierung, Zusatzqualifikation etc. können Fachkräfte nicht nur in ihrer Einrichtung Entwicklungsprozesse vollziehen, sich verändern, neue Rollen einnehmen etc., sondern stehen auch für andere Einrichtungen mit ihrem Spezialwissen zur Verfügung.

Beim Träger, in einer Abteilung muss der Personaleinsatz so geregelt sein, dass es durchaus üblich ist, dass SpezialistInnen mit besonderen Qualifikationen nicht nur in ihrer Stammeinrichtung

arbeiten, sondern auch in ihrem Sozialraum in anderen Einrichtungen etc. Der Einsatz in anderen Einrichtungen darf nicht mehr eine Ausnahme sein, sondern kann zur Regel werden; damit wird insgesamt dazu beigetragen, dass die Einrichtungen sich noch viel besser vernetzen als bisher.

Zu einem guten Einstieg in das Arbeitsfeld der OKJA gehört auch eine Einschulung in das Feld, die von Fachhochschulen etc. im Rahmen eines Bachelorabschlusses nicht erwartet werden kann. Außerdem besteht so die Möglichkeit, eine neue Generation von Fachkräften bei einem Träger, in einer Kommune, in einer Abteilung etc. gemeinsam einzuführen. Dadurch kann auch ein gewisser Gruppengeist entstehen, es entwickeln sich Kontakte, die dann auch genutzt werden können, um Projekte in Kooperation etc. durchzuführen.

Es macht wenig Sinn, wenn einzelne Mitglieder aus Teams zu Fortbildungen fahren und mit ihren neu erworbenen Kenntnissen dann oft in ihrem alten Team erleben, dass diese nur schwer zu vermitteln sind. Besser sind Fortbildungen für ganze Teams, sogenannte Inhouse-Seminare, in denen ein ganzes Team weitergebildet wird, sich weiterentwickelt und so eher Chancen bestehen, den Alltag nach der Fortbildung auch zu verändern.

Konzeptionelle und räumliche Diversifizierung der OKJA

Der klassische Einrichtungsbezug als ausschließliche Gestaltung der OKJA in einer Einrichtung muss verändert werden zugunsten einer räumlichen Diversifizierung, in der es eine Mischung unterschiedlicher räumlicher Bezüge geben sollte: Eine Stammeinrichtung bzw. Räume des Projektes, die immer zur Verfügung stehen, feste Stationen an Schulen, d. h. Räume der Jugendarbeit, die nicht nur an Schulen genutzt werden können, sondern als Jugendarbeits-

räume dort zur Verfügung stehen und einen entsprechenden Charakter haben.

Der regelmäßige Einsatz von Fachkräften im Sozialraum ist unbedingt vorzusehen, auch für die Weiterentwicklung des Konzepts mit Hilfe des Einsatzes sozialräumlicher Analyse und Beteiligungsmethoden, wie Stadtteilbegehungen etc., die in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden.

Zu einer konsequenten Sozialraumorientierung gehört auch regelmäßiges Arbeiten an Orten im öffentlichen Raum, etwa Spielplätzen, informellen Treffs etc. oder die Kombination von Einrichtungs- und mobiler Arbeit, d. h. mobile Jugendarbeit ist an eine Einrichtung andockt, geht von dieser aus und arbeitet in einem Sozialraum.

Die Jugendarbeit im öffentlichen Raum ist so mit der Arbeit in Einrichtungen und Projekten verbunden und die klassische Trennung zwischen einrichtungsbezogener und mobiler Jugendarbeit wird überwunden. Auf diese Weise können die Fachkräfte auch ExpertInnen für Kinder und Jugendliche in ihrem Sozialraum werden und sind nicht nur SpezialistInnen für Besucherinnen und Besucher ihrer Einrichtungen.

Dies ist ein bedeutsamer Schritt im Selbstverständnis, aber auch für die öffentliche Darstellung und Legitimation der OKJA als Expertin für die Belange von Kindern und Jugendlichen, nicht nur in einer Einrichtung, sondern in einem gesamten Sozialraum. Dies bedeutet, dass Jugendarbeit regelmäßig im öffentlichen Raum präsent ist und auch Mediations- und „Kümmereraufgaben“ übernimmt. Dafür müssen Einrichtungen auch ihre zum Teil einseitigen Cliquenorientierungen überwinden (auch durch architektonische Maßnahmen z. B. über von außen zugängliche Cliquenräume, s.o.).

Die OKJA sollte sich als verlässlicher Partner aller Kinder und Jugendlichen im Sozialraum auch im Sinne einer Lobbyarbeit verstehen. Wenn Fachleute aus Politik und Verwaltung an Kinder und Jugendliche denken, müssten ihnen sofort die Fachkräfte der OKJA als die entsprechenden ExpertInnen einfallen.

04|13

Dazu dienen auch sozialraumorientierte und stadtweite Projekte der OKJA in Kooperation mit anderen Einrichtungen der OKJA und darüber hinaus, insbesondere mit Schulen etc., die die Arbeit in einer anderen Form sichtbar machen als dies im Alltag einer Einrichtung der Fall ist. Dazu gehören klassisch Ferienaktionen und Projekte, aber auch stadtweite Angebote der Kooperation an Schulen, an denen sich unterschiedliche Einrichtungen und Fachkräfte aus verschiedenen Bereichen beteiligen etc.

Erschienen in jugend inside Nr. 04/2013.

jugend inside 01 | 2014

DER AUTOR

Jens S. Dangschat, Univ.-Prof. Dr. phil., ist seit 1998 Professor für Siedlungssoziologie und Demographie an der Technischen Universität Wien und leitet dort den Fachbereich Soziologie (ISRA).

Seine Forschungsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit & Segregation, Migration & Integration, Verkehrs- & Mobilitätsforschung, Raum- & Planungstheorie. Bis 2013 Vizepräsident der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie (2010–2011 Präsident).

JENS S. DANGSCHAT

(Im)mobile Jugend – Herausforderungen für die Offene Jugendarbeit

1 Mobilität – ein menschliches Grundbedürfnis im gesellschaftlichen Wandel?

„Mobilität“ hat im sozialwissenschaftlichen Diskurs drei sehr unterschiedliche Bedeutungen: Zum einen die „vertikale“ und „horizontale“ Mobilität, welche soziale Auf- und Abstiege resp. Veränderungen von Milieuzugehörigkeiten oder Lebensstilen beschreiben. Zweitens Umzüge zwischen territorialen Einheiten (Migrationen) und drittens schließlich die Bewegung im Raum (Wege und Fahrten). Jugendliche ziehen in der Regel im elterlichen Familienverband um, treffen also die Entscheidungen, die häufig mit sozialen Auf- und Abstiegen und/oder dem Wechsel des Erwerbsortes verbunden sind, nicht selbst. Mit dem Wohnstandort ist jedoch die Erreichbarkeit wichtiger Einrichtungen verbunden – häufig wer-

den die Standortentscheidungen der Eltern „im Sinne der Kinder“ von den älter gewordenen Jugendlichen wenig positiv gesehen.

Mobilität als Bewegung im Raum wird in vielen gesellschaftlichen Diskussionen häufig als „menschliches Grundbedürfnis“ angesehen. In diesem Zusammenhang wird „je mehr, desto besser“ im Sinne individueller Freiheit positiv bewertet. Diese positive Einschätzung wird jedoch aus kollektiver Sicht innerhalb eines Nachhaltigkeits-Diskurses mit Vorbehalten der Ressourcenschonung und einzuschränkender Umweltbelastung versehen. Viele Jugendliche, die aufgrund ihres Alters noch über eine in dieser Hinsicht „vorbildliche“ Mobilität verfügen, wollen jedoch so rasch wie möglich eigenständig mobil sein, d.h. eine schlechte Erreichbarkeit kann auch zu einer „Zwangsmobilität“ führen.

Es muss also bezweifelt werden, ob Mobilität per se ein menschliches Grundbedürfnis ist – „Mobilität als Grundbedürfnis“ ist eher in Marketing-Strategien der Automobilindustrie verankert. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht besteht eher ein Bedürfnis dafür, den eigenen Alltag zufriedenstellend organisieren zu können. Unter dem Gesichtspunkt von Chancengleichheit für Jugendliche sind damit Forderungen nach gleichwertigen Lebensverhältnissen und nach barrierefreiem Zugang zu öffentlichen Verkehrsmitteln verbunden. Von dem Erhalt gleichwertiger Lebensbedingungen rücken die Regierungen in Westeuropa schrittweise ab, während der Zugang zu Mobilitätssystemen zunehmend betriebswirtschaftlicher Logik unterworfen wird, was den ländlichen Raum und die dort lebenden Jugendlichen kurz- (in der alltäglichen Mobilität) und mittelfristig (hinsichtlich der Attraktivität der Region, welche nicht zuletzt die Arbeitsmarktentwicklung beeinflusst) deutlich benachteiligt.

Die aktuelle Situation der Jugendlichen ist zudem in einen erheblichen ökonomischen, sozialen und technologischen Wandel eingebettet, welche der Y- und X-Generation ein neues „triple A“ abver-

langen (anytime, anywhere und always online). Jugendliche werden heutzutage mit einem hohen Maß an Unsicherheit und Verunsicherung konfrontiert. Geradlinige Karrierewege werden damit fragwürdiger, Phänomene der Fehl-Qualifikation häufiger und Entscheidungen „in der Mitte des Lebens“ (Berufswahl, Familienbildung, Immobilienbesitz) werden schwieriger – der französische Soziologe Pierre Bourdieu spricht hier von „Entscheidungsstress“ oder formulierte mit Blick auf die damaligen Jugendlichen bereits in den 1990er Jahren zugespitzt von einer „geprellten Generation“.

01|14

Wenn die Übergänge aus den Bildungseinrichtungen in den Arbeitsmarkt unsicherer werden, wenn Karrieren zunehmend auch von der Bereitschaft abhängen, im globalen Raum mobil zu sein und wenn wöchentliche Arbeitszeiten bis zu 80 Stunden und 16 am Tag zumindest zeitweise erwartet werden, dann spießen sich die Erwartungen nicht nur mit den traditionellen Wochen- und Tagesmustern von Behörden, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Dienstleistungen und Einkaufsmöglichkeiten, sondern auch mit biologischen Rhythmen. Unter diesen Bedingungen nehmen mentale Krankheiten zu und es werden langfristige partnerschaftliche Bindungen erschwert, was sich auch in einer auf niedrigem Niveau weiter zurückgehenden Geburtenrate zeigt.

2 Jugendliche zwischen neuen Ungebundenheiten und Zwangsmobilität

Häufig wird zu leichtfertig von „der Jugend“ gesprochen und ihr pauschal generelle Entwicklungsmöglichkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen zugeschrieben. Hinter generellen Strukturdaten nehmen aber (vermutlich) die Ungleichheiten zu. „Vermutlich“ deswegen, weil dies weder die öffentliche Verwaltung noch die Wissenschaft genau weiß, denn die Amtliche Statistik bildet dieses schon lange nicht mehr ab und die Forschungspolitik

konzentriert ihre Mittel lieber auf die technologische Entwicklung als auf die Analyse des gesellschaftlichen Zusammenhalts. So bestehen erhebliche soziale Ungleichheiten in Österreich: nach Statistik Austria (EU-SILC-Daten¹) gelten 21% der 0-24-jährigen in Österreich Lebenden als ausgrenzungsgefährdet und 17% als armutsgefährdet – für ÖsterreicherInnen sind es „nur“ 18% resp. 15%, während die Anteile für die Nicht-ÖsterreicherInnen 40% resp. 38% betragen. Dahinter stehen Ungleichheiten hinsichtlich der Bildung und des Übergangs vom Bildungssystem zu einer Lehrstelle resp. einem Beruf. Wie aus PISA-Studien hinlänglich bekannt ist, gehört Österreich zu den europäischen Ländern, in denen der Schulerfolg der Kinder stark vom sozialen Status der Eltern abhängt, d.h., dass soziale Aufstiege für die Kinder-Generationen, die in den letzten drei Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts insbesondere für Mädchen und junge Frauen noch häufig vorkamen, seltener werden.

Die Wohnstandorte von Armutsgefährdeten liegen zudem ungünstig, weil in allen von EU-SILC erhobenen Kategorien sie deutlich schlechter erreichbar sind – also bedarf es eines höheren Mobilitätsaufwandes (Zeit und Geld) resp. sind die nötigen Einrichtungen, um den Alltag zu organisieren, weitgehend außer Reichweite. Damit sind Kinder und Jugendliche, deren Eltern über wenig Geld verfügen, durch die eher schlecht gelegenen Wohnungen zusätzlich benachteiligt.

Waren die 1960er bis 1990er Jahre noch durch eine nahezu homogene Aufstiegs- und Karriereorientierung bestimmt („Mein Kind soll es mal besser haben als ich“), so ist das Leben von Kindern und Jugendlichen heutzutage eher von Konkurrenzdenken und

1 Die „European Union Statistics on Income and Living Conditions“ (EU-SILC) werden herangezogen, um soziale Ungleichheiten und Armuts-Entwicklungen messbar zu machen.

Wettbewerb geprägt. Daraus abgeleitet, werden Jugendliche als für Karriere-Wege selbst verantwortlich angesehen. Man beruft sich dabei auf eine – keineswegs gegebene – Chancengleichheit. „Die Ideologie der unbegrenzten Möglichkeiten trifft jedoch auf allzu reale Grenzen, auf beschränkte Mittel und Möglichkeiten, auf Orientierungslosigkeit und Unsicherheiten aufgrund des Fehlens verbindlicher Wertvorstellungen“, ist eines der Kernergebnisse der Sinus-Milieu-Jugendstudie 2013.²

Neben der Zunahme sozioökonomischer Ungleichheit nimmt aber auch die Vielfalt von Wertvorstellungen, Zielsetzungen und Lebensstilen zu. Die Ausdifferenzierung Jugendlicher äußert sich heutzutage nicht nur in unterschiedlichen Formen des Musikgeschmacks, der Kleidung und der Orte des Auftretens, sondern es verstärken sich auch tiefer liegende Wertvorstellungen entlang der Linie „Modernisierungsgewinner-Modernisierungsverlierer“ (der Eltern) aufgrund einer Reihe ökonomischer, sozialer und ökologischer Krisen. „In der Folge dieser Krisenerfahrungen kommt es zu einem Rückbezug auf die alten, sicheren Werte wie Fleiß, gute Manieren, Pflichtgefühl und Leistungsbereitschaft. Aber nur wenige Jugendliche wollen wirklich zurück in die gute, alte Zeit. Die meisten verwenden die alten Werte als eine Art Rückhalt auf dem Weg in eine individuelle Zukunft, die vom Imperativ der Selbstverwirklichung bestimmt ist“, ist eine weitere zentrale Erkenntnis der Jugendstudie 2013.

In dieser Studie werden die in Österreich lebenden 14- bis 29-Jährigen in sechs Milieus unterteilt:

1. Die spontanen, emotionalen, in erster Linie in der Gegenwart lebenden **Hedonisten** (21%) sind die größte Gruppe; sie stammen oft aus benachteiligten sozialen Schichten, verweigern sich

2 Integral & T-factory 2013: Sinus-Milieu-Jugendstudie. Wien.

den Werten des Mainstreams und suchen sich eine Überlebensnische in einer manchmal als feindselig empfundenen Welt.

2. Die **Digitalen Individualisten** (18%) lieben ein offensives Experimentieren und kreative Welterkundung und verspüren die Gewissheit, aufgrund ihrer guten Ausbildung und der sozialen Kontakte ihrer Eltern schon einen guten Platz in der Gesellschaft zu finden.
3. Die **Adaptiv-Pragmatischen** (18%), deren Eltern oft die Mitte der Gesellschaft repräsentieren, reagieren auf die unsicheren Verhältnisse mit defensivem Sicherheitsstreben, orientieren sich am Machbaren, sind besonders flexibel, fleißig und anpassungswillig.
4. Für die **Konservativ-Bürgerlichen** (17%) ist Selbstdisziplin wichtiger als Selbstentfaltung; sie beharren auf der alten Ordnung, sind familien- und heimatbewusst und pflegen einen bewusst konservativen Lebensstil.
5. Die karriereorientierten **Performer** (15%) sind optimistisch (trotz allen Klagens über eine zunehmende Komplexität und Verwirrung); auch sie kommen aus guten sozialen Verhältnissen und sind überzeugt, sich in der globalen Welt gut behaupten zu können.
6. Die kleinste Gruppe der **Postmateriellen** (10%) stemmt sich gegen den Zeitgeist und Materialismus und steht dem Konsum sehr kritisch gegenüber.

3 Offene Jugendarbeit innerhalb der „neuen Unübersichtlichkeit“

Die Offene Jugendarbeit ist offensichtlich mit einer nie dagewesenen Ungleichheit und Vielfalt unter Jugendlichen konfrontiert, die sich zudem zwischen Stadt und Land und innerhalb der Groß-

städte von Grätzel zu Grätzel sehr unterschiedlich zeigen. Vor dem Hintergrund geringerer fiskalischer Spielräume von Regionen und Gemeinden werden Mittel für „freiwillige“ Leistungen deutlich gekürzt. Damit verschieben sich die Interventionen zunehmend weg von der Kulturarbeit und Gesundheitsförderung vor allem zur sozialen Arbeit. Damit müssen die präventiven Aspekte der Offenen Jugendarbeit an Bedeutung verlieren.

Durch die zunehmende Verräumlichung schwieriger Lebenslagen von Jugendlichen werden Jugendzentren zu immer wichtigeren Orten von Integrationsbemühungen für Jugendliche. Orte mit hohen Herausforderungen (wegen hohen AusländerInnen-Anteilen, gebrochenen Ausbildungs-Karrieren und Armut der Wohnbevölkerung) sind jedoch auch dadurch gekennzeichnet, dass sich Jugend-Gruppen umso deutlicher und rigider gegeneinander abgrenzen und einander ausgrenzen – Jugendzentren sind daher häufig die Orte des Kampfes um Identifikations-Räume. Darüber hinaus erhöht sich die Beweglichkeit von Jugendlichen im (urbanen) Raum – der öffentliche Raum wird ebenfalls zunehmend in Identifikationsprozesse einbezogen.

Hinter den vertrauten, sich jedoch verstärkenden Gegensätzen bleiben die „feinen Unterschiede“ der Jugend-Milieus jedoch oftmals verborgen. Milieus weisen auf Unterschiede der Wertvorstellungen, Interessen, coping-Strategien und der Rekrutierbarkeit zwischen ansonsten (nach Alter, Geschlecht, Bildung, Nationalität, Ethnie) gleich strukturierten Jugendlichen hin. Mit Milieus sind auch unterschiedliche Formen des Medien-Konsums (und damit verbunden die Möglichkeit, sie zu erreichen und mit ihnen zu kommunizieren), der sie interessierenden Themen und mögliche Formen der Zusammenarbeit verbunden.

Auch wenn Strategien des Marketings den Zielen und Wertvorstellungen Offener Jugendarbeit zu widersprechen scheinen, wäre genauer zu prüfen, wie Jugendliche unterschiedlicher Interessenslagen

nicht nur besser in die Sozialarbeit eingebunden werden können, sondern auch zu wissen, worin die Schnittmengen von Interessen und Wertvorstellungen unterschiedlicher Jugendgruppen liegen. Governance-Strategien müssen nicht notwendiger Weise mit neo-liberalen Zielsetzungen verbunden sein – man kann auch effektive Strategien für Zielsetzungen zur Unterstützung gesellschaftlichen Zusammenhalts nutzen (vgl. das vhw-Städtenetzwerk, Url: <http://www.vhw.de/home/staedtenetzwerk-staerkung-lokaler-demokratie-durch-buergerorientierte-integrierte-stadtentwicklung>).

Erschienen in jugend inside Nr. 01/2014.

jugend inside 02 | 2014

DIE AUTORIN

Birgit Bütow, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil., Studium der Soziologie in Leipzig, Abschluss Diplom (1986). Forschungsstudium mit Abschluss Promotion (1990), Mitarbeiterin an der Universität Leipzig (1990–1991). Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut München (1991–1994).

Professur an der FH Jena (1994 bis 9/2013). 2005 Habilitation an der TU Dresden, Institut für Sozialpädagogik – Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik. 2006 bis 2009 Lehre an der TU Dresden. 2010 bis 2013 Lehre an der Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Umhabilitation. 2011–2012 Gastprofessur an der Universität Zürich (Lehrstuhl Sozialpädagogik). Seit WS 2013/14 Professur für Sozialpädagogik, Beratung und Intervention an der Universität Salzburg.

BIRGIT BÜTOW

Informelle Bildungs- prozesse in Peers und Jugendkulturen

Das Beispiel der Konstruktion von Geschlecht in der weiblich Adoleszenz

„Good Girls Go to Heaven, Bad Girls Go Elsewhere“ – dieser Slogan aus dem Songtext von ‘Pandora’ aus dem Jahr 1989 enthielt in seiner feministischen Deutung durchaus klare Absagen an die Anpassung von Mädchen gegenüber gesellschaftlichen Konventionen und rigiden Rollenanforderungen. Er prägte auch lange das Selbstverständnis vieler Ansätze der Mädchenarbeit (vgl. Bütow 2011). Betrachtet man sich jedoch gegenwärtige Tendenzen im Aufwachsen von Mädchen und die sich daraus ergebenden Herausforderungen an ihre sozialpädagogische Begleitung, so zeigt sich ein höchst komplexes und widersprüchliches Bild: In den Zeiten entgrenzter gesellschaftlicher Verhältnisse verlieren vormals klare Bezugs- und Orientierungsgrößen wie Geschlecht, Alter, soziales Milieu immer mehr an Konturen. Das Aufwachsen von Mädchen wird daher

mehr denn je zur individuellen, biographischen Bewältigungsleistung. Gleichaltrige spielen deshalb als soziale Bezugs- und Orientierungsrahmen in der weiblichen Adoleszenz eine große Rolle. Zugleich suggerieren Medien und Studien – deutlich wird dies in der Debatte um Jungen als Bildungsverlierer – dass Mädchen heute scheinbar den Jungen überlegen seien und ihnen daher alle Wege offenstehen würden. Der obengenannte Satz scheint sich überlebt zu haben, schon aus dem Grund, weil die Kriterien von Anpassung völlig obsolet geworden sind.

Der vorliegende Beitrag widmet sich informellen Bildungsprozessen von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz und zeigt exemplarisch auf, wie Mädchen wichtige Themen und Herausforderungen ihres Frau-Werdens in Peers bearbeiten können und dabei aber vordergründig bestimmte Geschlechterverhältnisse zu reproduzieren scheinen.

Informelle Bildungsprozesse unter Jugendlichen haben einerseits sehr viele Potenziale, die es gilt, ihrer Eigenständigkeit und Wichtigkeit wegen anzuerkennen, ohne sofort und immer pädagogische Interventionen zu entwickeln. Andererseits gibt es genügend Anlass, Gender-Reflexivität im Rahmen von Jugendarbeit immer wieder neu zu diskutieren. Zum Abschluss des Beitrages werden dazu ein paar Gedanken skizziert.

Bedeutung von Peers

Gleich- und gemischtgeschlechtliche Sozialräume spielen bei Mädchen heute eine ebenso große Rolle wie bei Jungen. Während vor gut 30 Jahren Mädchen eher als Anhängsel von Jungen galten (sogar mitunter noch als „Fräulein“ und „Backfische“ bezeichnet wurden) und sich eher in geschützten Innenräumen aufhielten, hat sich dies heute grundlegend geändert.

02|14

Empirische Analysen zeigen, dass Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der Adoleszenz zentral bei der Identitätsbildung und bei der Bewältigung von Altersübergängen sind. Mädchen und Jungen müssen ein Wissen und bestimmte Fähigkeiten entwickeln, sich selbst stimmig und authentisch in ihrer Geschlechtszugehörigkeit zu inszenieren (Stauber 2007). Geschlechtercodes sind zu dechiffrieren, man muss sich dazu in Beziehung setzen und ggf. von Zumutungen distanzieren. Solche Codes beziehen sich bspw. darauf, zwischen „coolen und blöden Jungs/Mädchen“ unterscheiden zu können; Kriterien von „In-Sein-Out-Sein“ als Mädchen/Junge zu beherrschen oder Dresscodes als äußere Merkmale von Zugehörigkeit zu Peers oder Jugendkulturen zu verstehen. Auch die Angemessenheit von Verhalten, Stil und Geschmack bedarf eines entsprechenden distinktiven Wissens.

Die Anforderungsstrukturen an die Konstruktion von Geschlecht sind höchst diffus: Komplexe Verschlüsselungen und Widersprüche müssen dechiffriert und in eigene Identitätskonstruktionen integriert oder daraus ausgeschlossen werden. Parallel dazu bilden die Integration und Anerkennung der Mädchen in Peer Groups bzw. Jugendkulturen einen wichtigen Rahmen. Hierin werden Geschlechterwissen und -fähigkeiten interaktiv und kommunikativ entwickelt, evaluiert oder auch revidiert. Im Spannungsfeld von Integration und Anerkennung in die Gruppe der Gleichaltrigen einerseits, und der Anforderung, eigene Wege und Zuschreibungen zu finden andererseits, entstehen so Widersprüche.

Sozialräumlich agierende Peers konstituieren sich über selbst gewählte und gestaltete Beziehungen. Unterstellt wird diesen Beziehungen – die sich im „Dazu-Gehören“ dokumentieren – eine „Gegenseitigkeit auf Augenhöhe“, die man auch als fiktive Reziprozität charakterisieren könnte. Die Gemeinsamkeit, der soziale Rahmen, wird kollektiv handelnd hergestellt. Das bedeutet, dass Konflikte der Gruppe ebenso de-thematisiert oder „stellvertretend“ bewältigt

werden (z. B. durch situative Aktionismen – vgl. z. B. Bütow 2006) wie individuelle Probleme.

Mädchen bewältigen ihren sozialen Status als Jugendliche insbesondere über Peers, sie entdecken neue Präferenzen, erleben Grenzen und Risiken, sie nabeln sich vom Elternhaus ab, sie erleben ihre Autonomie und Souveränität.

Peer Groups greifen in ihrer Kommunikation und Interaktion in komplexer, komplizierter Weise auf gesellschaftliche Muster und Normierungen zurück, wie sie in Medien zu finden sind. Im Hinblick auf den individuellen, reflexiven Umgang mit Normierungen scheint der Faktor Bildung im Zusammenhang mit dem familiären sozialen Milieu nach wie vor die entscheidende Einflussgröße zu sein. Auch die eigene Studie belegt zum einen die Bedeutung von sozialen Ressourcen, zum anderen die nahezu durchgängige Wirksamkeit von gesellschaftlichen Normierungen, aber auch von Sexismus, die Mädchen ganz unterschiedlich reflexiv bearbeiten bzw. bearbeiten können.

Informelle Bildungsprozesse gehen nicht intendiert und bewusst vonstatten. Demnach ist die körperliche, performative Ebene wichtig. In Formen der Selbstinszenierung von Mädchen stehen oft Körper und Verhalten im Mittelpunkt, wodurch Geschlecht dargestellt, zugleich aber auch kommunikativ bearbeitet wird, indem Mädchen bestimmte Stile kommentieren und bewerten und so im Zusammenhang mit anderen sozialräumlichen Aktivitäten zu kohärenten Gender-Fähigkeiten entwickeln können (vgl. Stauber 2007). Dies findet sich z. B. in Mädchencliquen in Verkleidungs- und Karaoke-Inszenierungen, etwa im Kontext der Manga-Szene (vgl. Rohmann 2007), in Mädchen-Fan-Gruppen (Bütow 2006) oder auch bei Aneignungsmustern von Mädchen bei „Germany’s Next Top Model“ (Stach 2013). Reale Widersprüche der weiblichen Biographie bleiben dabei allerdings genauso außen vor wie auch Konkurrenzen und Hierarchien unter Mädchen.

02|14

Wichtig sind bei Konstruktionsprozessen von Geschlecht in gemischtgeschlechtlichen Sozialräumen einerseits Distinktionspraxen zwischen Mädchen und Jungen (etwa durch geschlechterhomogene „Gesprächsreservate“ in Subgruppen von „Freundinnen“), andererseits Versuche und Praxen der Durchkreuzung und Annäherung beider Geschlechtergruppen (z. B. durch mehr oder weniger ernste Neckereien, Provokationen, Rempeln, verbale Schlagabtausche). Gerade bei letzterem sind Übergänge zu Grenzverletzungen und Sexismus fließend und stets virulent.

Auch in scheinbar völlig absurden Situationen von *Sexismus in HipHop*-Szenen bzw. durch die einschlägigen Stars entfaltet sich ein nicht zu unterschätzendes Potenzial der Thematisierung von Geschlecht. Dazu gehört z. B. das Phänomen weiblicher Fans und auch der (wenigen) Musikerinnen, die den in vielen Songs inhärenten Sexismus gegenüber Frauen szenetypisch und deutungsvirtuos als „Spiel mit dem Üblen“ abtun, eigene Grenzverletzungen als uncool abtun und von sich weisen, um nicht in der Szene diskreditiert zu werden (vgl. Bütow 2011). Das coole Ertragen des Verletzenden hat jedoch neben der Szene-Zugehörigkeit noch zwei wichtige, nicht zu unterschätzende Funktionen für Mädchen: Sie können sich sehr wirksam gegenüber Erwachsenen abgrenzen und sich damit als jugendliche Mädchen ausweisen, zum anderen werden in den sexistischen Songs eindeutige Geschlechtermuster transportiert und thematisiert. Die szenetypische Deutungsvirtuosität von Texten und Verhaltensweisen ermöglicht gleichzeitig den Anschein eines „unernsten Spiels“. So kann dem Verdacht des „unterwürfigen Sex-Objekts“ – ein Verdacht, der dem gesellschaftlichen Mainstream gegenüber modernen, toughen Mädchen diametral gegenübersteht – sofort pariert werden. Verborgен bleibt hingegen, dass Mädchen auch in dieser Szene besonders offen diskriminiert werden und als Musikerinnen nur bestehen können,

wenn sie einen männlichen Habitus einnehmen und Sexismen abspalten (Rohmann 2007).

Das Cool-Sein als Merkmal von Szenezugehörigkeit verdeckt eigene Verletzungen und ist äußerlich betrachtet ein typisches Verhalten von Mädchen *und* Jungen. Die Asymmetrie der Diskreditierung und der Diskreditierbarkeit von Mädchen und Jungen bleibt allerdings unthematisiert wie die darin eingeschriebenen Ungleichheitsverhältnisse im Hinblick auf Anerkennung.

Peers und Jugendkulturen, in denen Geschlecht besonders offenkundig thematisiert wird – egal mit welchen Implikationen und sich dahinter verbergenden diskriminierenden Strukturen – beinhalten eine Möglichkeit zur Konstruktion von Geschlecht. Eine sozialpädagogische Thematisierung scheint daher mindestens ebenso schwierig wie eine mögliche Anerkennung der spezifischen Beiträge zur informellen Genderbildung.

Genderreflexive non-formale Bildung?

Bildung ist ein Prozess, der nur vom Individuum selbst zu realisieren ist und kann nicht qua Pädagogik kognitiv oder gar normativ mit Zielvorstellungen besetzt „vermittelt“ werden (vgl. Hornstein 2004).

(Sozial-)pädagogische Angebote können im Vergleich zu anderen sozialen Kontexten einen *offenen* Rahmen bieten, der Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen im Sinne von Bewältigungsaufgaben des Heranwachsens *professionell* fördert, begleitet, unterstützt. Im Rahmen von Mädchenarbeit *können* bspw. Mädchen erlebte Diskrepanzen und Konflikte zwischen gesellschaftlichen und eigenen Entwicklungsmöglichkeiten thematisieren und selbstbestimmte Strategien entwickeln. Das heißt, Mädchenarbeit muss respektieren, dass nicht alle Mädchen selbstbestimmt entscheiden

können. Vor diesem Hintergrund sind die Prinzipien der Mädchenarbeit von Parteilichkeit, Ganzheitlichkeit, Partizipation und Mädchenpolitik einzubetten. Ihre Angemessenheit und ihre Legitimation erhalten sie erst durch ihre Passung mit den sich dynamisch ändernden Biographien, Lebenswelten und Bedürfnissen von Mädchen vor dem Hintergrund der Geschlechterverhältnisse. Nach wie vor gibt es Ungleichheiten von Mädchen gegenüber Jungen, die einer engagierten politischen Thematisierung bedürfen, etwa im Hinblick auf berufliche Möglichkeiten und Formen sexueller Gewalt. Hierzu bedarf es Mädchenpädagoginnen, die in der Lage sind, die komplizierten Ungleichheitsmuster zu entschlüsseln und entsprechend zu thematisieren.

Literatur

- Bütow, Birgit 2006: Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz. Weinheim und München: Beltz
- Bütow, Birgit 2011: Gender trotz(t) Entgrenzungen. Analysen zu Jugend, Alter und Geschlecht. In: Kleinau, Elke/Maurer, Susanne/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Ambivalente Erfahrungen – (Re-) Politisierung der Geschlechter. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 31-44
- Hornstein, Walter 2004: Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Lindner, Werner und Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Beltz, S. 15-34

Rohmann, Gabriele (Hrsg.) 2007: Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen. Berlin: Archiv der Jugendkulturen

Stach, Anna 2013: Einübung eines kritischen Blicks auf den weiblichen Körper. Die Sendung Germanys next Topmodel und ihre Bedeutung für die Körpersozialisation von jungen Frauen und Männern. In: Bütow, Birgit/Kahl, Ramona/Stach, Anna (Hrsg.): Körper, Geschlecht, Affekt. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-137

Stauber, Barbara 2007: Selbstinszenierungen junger Szene-Aktivistinnen - Gender-Konstruktionen in Jugendkulturen. In: Rohmann, Gabriele (Hrsg.): Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen, Berlin, S. 32-44

Der Beitrag ist in Teilen erschienen unter: „Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz“. In: Betrifft Mädchen, Heft 3/2011, S. 108-114.

Für die Publikation in jugend inside wurde der Beitrag überarbeitet.

Erschienen in jugend inside Nr. 02/2014.

Diese Publikation ist eine Sammlung von bereits erschienenen Textbeiträgen der Zeitschrift *jugend inside*, die vom Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit herausgegeben wird. Sie soll einen gebündelten Überblick und Rückblick über inhaltliche Auseinandersetzungen zu unterschiedlichen Bereichen und Themen im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit in der Steiermark der letzten Jahre geben. Anlass dazu sind das 15. Erscheinungsjahr der Zeitschrift *jugend inside* und das 30-jährige Bestehen des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit.

Offene Jugendarbeit begleitet und bearbeitet die Übergänge zwischen den verschiedenen Lebensbereichen von Jugendlichen. Dabei überwindet sie die parteipolitischen und konfessionellen Einschränkungen und macht so Jugendarbeit zu einem Thema der Öffentlichkeit. Sie vernetzt die Bedürfnisse, Wünsche und Anregungen von Jugendlichen in positiver Weise mit Sichtweisen, Fragestellungen und auch Forderungen anderer gesellschaftlicher Gruppierungen.

ISBN: 978-3-9502783-9-2