



Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen

Beiträge der Jugendsozialarbeit

Impressum

Herausgeberin:

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG EJSA)
Wagenburgstraße 26–28
70184 Stuttgart
Tel. (07 11) 16 48 9-0
Fax (07 11) 16 48 9-21
E-Mail: mail@bagejsa.de
www.bagejsa.de

Konzeption:

Claudia Seibold + Fachbeirat Bildung der BAG EJSA

Redaktion:

Gisela Würfel und Claudia Seibold

Fotos:

Annemarie Blohm (Gestaltung Titel), Istockphoto (S. 1, 13), Pixabay (S. 10, 15, 16, 26, 28, 38, 44, 45, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 61 oben, 64, 67, 72, 76, 77, 80, 90, 92, 101, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 120, 122, 124, 125), Unsplash (Francesco Galarotti S. 11, Eedling S. 21, Gingham S. 41, Tim Gouw S. 91, Mahkeo S. 97, Johann Siemens S. 104, Nikolay Maslov S. 128), Michael Dreier (S. 14, 17), Felix Neumann/JMD Lahr (S. 40, 48), Shutterstock (Ivan Svyatkovsky S. 42, Africa Studio S. 43, SpeedKingz S. 75, Lopolo S. 114, S. Ryan Hafey S. 115, Nisa Paobunthorn S. 117, wavebreakmedia S. 119, Ollyy S. 126, Dean Drobot S. 129, Anatoly Cherkas S. 131), Archiv EJW/Franzi Toepler (S. 61), StockSnap (S. 65), Stefan Brüne (S. 69, 71), Pixelio (S. 70 R_K_B_by_bildaspekt.de, S. 73 + 81 R_K_B_by_roja48, S. 94 Birgit Winter), YouTube (S. 84), SKA Darmstadt (S. 86, 87), Angela Wüsthof (S. 95), Jugendwerkstatt Hindenburg (S. 98, 99), Fotolia (Antonio Diaz S. 123, Pololia S. 127), BAG EJSA (20, 23, 47, 59, 68, 96, 102, 105)

Layout:

Kai Rübsamen

Druck:

Leinebergland Druck GmbH & Co. KG, Alfeld

Stuttgart, September 2018

Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen

Beiträge der Jugendsozialarbeit

Gendersensible Schreibweise bei der BAG EJSA

Nach einem Beschluss des Hauptausschusses der BAG EJSA im Februar 2018 verwendet die BAG EJSA in ihren Publikationen und in ihrer schriftlichen Kommunikation das Gender-Sternchen (*). Dieses bezeichnet eine sprachliche Repräsentationsform, welche die Vielzahl geschlechtlicher Identitäten jenseits des binären Geschlechter-Systems mitdenkt. Es soll zeigen, dass es sich bei der Bezeichnung von Geschlechtern um soziale Konstruktionen handelt und nicht um eine unveränderliche »biologische« Wahrheit.

Die BAG EJSA hat sich für die Schreibweise mit dem Gender-Sternchen entschieden, weil sie damit deutlich machen will, dass sie über das weiblich und männliche Geschlecht hinaus auch alle weiteren Geschlechter berücksichtigen, mitdenken und ansprechen und niemanden ausgrenzen will.

Inhalt

Vorwort: Persönlichkeitsentwicklung in unruhigen Zeiten	8
Der Bildungsauftrag der Jugendsozialarbeit <i>Christine Lohn (Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)</i>	
Identitätsentwicklung im Kontext von gesellschaftlicher Pluralität und Wandel	10
Herausforderungen für die Jugendsozialarbeit <i>Prof. Dr. Angelika Schmidt-Koddenberg (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen)</i>	
Warum brauchen wir heute Jugendsozialarbeit?	20
Zum Auftrag und Selbstverständnis der Evangelischen Jugendsozialarbeit <i>Prof. Dr. Michael Lindenberg (Evangelische Hochschule »Rauhes Haus«, Hamburg)</i>	
Das Konzept Handlungsbefähigung	26
Ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung in der Jugendsozialarbeit <i>Dr. Florian Straus (Institut für Praxisforschung und Projektberatung, IPP, München)</i>	
Das Bildungsverständnis in der Schulsozialarbeit	38
Sechs Kompetenzbereiche als Kriterien für Bildungsprozesse <i>Prof. Dr. Uwe Hirschfeld (Evangelische Hochschule Dresden)</i>	
Lebensspuren	44
Handeln von Schulsozialarbeiter*innen im Rahmen der Lebensgeschichten benachteiligter Jugendlicher <i>Prof. Dr. Johannes Kloha (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm)</i>	
Die Macht der Sprache	51
Das Bewußtsein schärfen und den eigenen Sprachgebrauch hinterfragen <i>Christine Lohn (Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)</i>	
Sinnsuche und Spiritualität im Jugendalter	54
An Lebensthemen und Ausdrucksformen von Jugendlichen anknüpfen <i>Rainer Brandt (Studienzentrum für evangelische Jugendarbeit in Josefstal e.V.)</i>	

Inhalt

Die Freiheit des Glaubens: Pluralitätsfähig – nicht weltanschaulich neutralisiert!	59
Zur Bildungspartnerschaft von Staat und Kirche in der Schule <i>Prof. Dr. Wolfgang Ilg (Evangelische Hochschule Ludwigsburg)</i>	
Glaube, Religion und Spiritualität	64
Beispiele aus dem alltäglichen Handeln der Fachkräfte <i>Claudia Seibold (Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)</i>	
Was heißt es zu segnen?	69
Begleitung der Identitätsentwicklung am Beispiel »Segensfeier« <i>Stefan Brüne (Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit)</i>	
Chancen auf einen neuen Diskurs	72
Geschlechtsidentitäten Jugendlicher in Social Media und Jugendsozialarbeit <i>Coletta Puschner und Kerstin Schachtsiek (FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW)</i>	
Medienbildung in der Jugendsozialarbeit	80
Ein medienpädagogischer Blick auf geschlechter-differenzierte Perspektiven <i>Christine Schubart und Salma Akli (Sozialkritischer Arbeitskreis Darmstadt)</i> und Medienpädagogische Praxis im Sozialkritischen Arbeitskreis Darmstadt (SKA) e.V. <i>Christine Schubart (Sozialkritischer Arbeitskreis Darmstadt)</i>	
»Total wichtig – aber ...«	90
Körperlichkeit und Sexualität als Themen der Jugendsozialarbeit <i>Christiane Giersen (Mitglied des Vorstandes der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)</i>	
Beteiligung erleben!	96
Partizipative Ansätze in der Jugendberufshilfe im ländlichen Raum <i>Petra Panse (Diakoniewerk Osterburg e.V.) und Christine Lohn (Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)</i>	

Politische Bildung und Jugendsozialarbeit	101
Demokratiebildung als gemeinsame Aufgabe verstehen und weiterentwickeln? <i>Hanna Lorenzen (Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung)</i>	
Plädoyer für einen ›body turn‹	107
Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung- und Gesundheitsförderung <i>Alexandra Hepp und Dr. Oliver Trisch (DRK Generalsekretariat)</i>	
Ganztagsangebote an Schulen	113
Chancen und Weiterentwicklungsbedarfe aus Sicht der Schulbezogenen Jugendsozialarbeit <i>Deane Heumann (Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern)</i>	
Offene Jugendsozialarbeit und Bildung	120
Blick auf ein umfassendes und ganzheitliches Bildungsverständnis <i>Kristina Krüger (Diakonisches Werk Hamburg)</i>	
Facetten der Persönlichkeitsentfaltung	124
Ein ganzheitlicher pädagogischer Entwicklungsansatz <i>Elke Bott-Eichenhofer (Christliches Jugenddorfwerk Bodensee-Oberschwaben) im Gespräch mit Siegfried Schmidt (Jugendmigrationsdienst Südliche Weinstraße in Landau)</i>	
Aussagefähig sein in bewegten Zeiten!	127
Zwei Positionierungen der BAG EJSA zur Schulsozialarbeit <i>Claudia Seibold (Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)</i>	
Ganztagschule als Chance für benachteiligte Kinder und Jugendliche weiterentwickeln	130
Forderungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit zur Bundestagswahl 2017	

Vorwort

Persönlichkeitsentwicklung in unruhigen Zeiten: Der Bildungsauftrag der Jugendsozialarbeit

*Liebe Leser*in,*

der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung hat als Kernherausforderungen des Jugendalters die (Bildungs) Aufgaben Qualifizierung, Verselbständigung und Selbstpositionierung definiert. Die Verfasser*innen führen dazu aus:

- »Mit Qualifizierung wird dabei verknüpft, dass junge Menschen eine soziale und berufliche Handlungsfähigkeit erlangen sollen.
- Mit Verselbständigung wird verknüpft, dass junge Menschen eine individuelle Verantwortung übernehmen sollen.
- Mit Prozessen der (Selbst)Positionierung wird verknüpft, dass junge Menschen eine Integritätsbalance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit ausbilden sollen.« (15. KJB, BMSFJ 2017, S. 96)

Das gilt für die Gesamtheit der jungen Menschen zwischen 12 und 27 Jahren in diesem Land, hat aber eine besondere Relevanz für die Zielgruppen der Jugendsozialarbeit. Während nämlich diese »Kernherausforderungen« für die Mehrheit aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen verknüpft ist mit einem förderlichen oder zumindest nicht behindernden sozialen Umfeld, einer gelingenden »Schulkarriere« (mit anerkanntem Abschluss) und einem mehr oder weniger reibungslosen Übergang in ein Studium oder eine Berufsausbildung, müssen die Zielgruppen der Jugendsozialarbeit vielfältige Hindernisse überwinden, oft ohne eine ihren individuellen Bedarfen angemessene Unterstützung durch familiäre Strukturen.

Denn (formale) Bildung ist der Schlüssel für alles – unter dieser Überschrift findet man inzwischen unzählige Publikationen. Die BAG EJSA hat sich in verschiedenen Themenheften mit dem Bildungsbegriff und dem Stellenwert von formaler, nonformaler und informeller Bildung für ihre Zielgruppen auseinandergesetzt. Mit dieser Publikation soll nun Persönlichkeitsentwicklung als zentrale Bildungsaufgabe der Jugendsozialarbeit fokussiert werden. Grundlage ist der Wortlaut des § 13 SGB VIII, nach dem Angebote der Jugendsozialarbeit sich an den Problemlagen und damit einhergehenden Bedarfen junger Menschen orientieren, »die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind«. Ihnen »sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern«. Dieser wird in einen Kontext zum normativen Anspruch aus § 1 SGB VIII (»Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.«) gesetzt.

Aus diesem Wortlaut kann man einen Bildungsauftrag herauslesen. Oder man interpretiert ihn, wie ein bundesweit wachsender Anteil der leistungsverpflichteten öffentliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe, lediglich als einen Förderauftrag am Übergang von der Schule in den Beruf, der auch durch ein entsprechendes Angebot der Bundesagentur für Arbeit umgesetzt werden kann. Für uns als BAG EJSA bilden diese Formulierungen die Basis für die Angebote in den verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit, deren konzeptionelle Weiterentwicklung wir innerhalb unserer Strukturen fördern. Dabei ist uns bewusst, dass es bei der Ausgestaltung dieser Handlungsfelder in den Bundesländern erhebliche regionale Disparitäten gibt. In einzelnen Bundesländern wird schon lange kein bedarfsgerechtes Angebot mehr umgesetzt, weil sich die leistungsverpflichteten Kommunen zurückziehen und auch die Länder ihrem diesbezüglichen Steuerungsauftrag nicht mehr nachkommen. Dieser Entwicklung treten wir als Bundesfachverband entschieden entgegen.



Was bedeutet also Bildung in einer sich rasant verändernden Gesellschaft, was brauchen junge Menschen, um im Hier und Jetzt ebenso wie in der Zukunft (über)lebensfähig zu sein? Jugendsozialarbeit befasst sich mit den sozialen Problemlagen einzelner Jugendlicher, sie arbeitet dabei sowohl individuell als auch gruppenbezogen. Soziale Benachteiligungen und individuelle Beeinträchtigungen, die Merkmale ihrer Zielgruppen, können temporär und /oder dauerhaft vorhanden sein – manches kann durch Bearbeitung überwunden, anderes durch verschiedene Einflüsse verstetigt werden. Soziale Problemlagen sind komplex, sie sind selten durch Konditionierung oder Assimilation abzubauen wie es u. a. die Sozialgesetzgebung im Kontext von Arbeitsmarktförderung suggeriert. Dieser Ansatz ist verführerisch, auch für Sozialarbeitende. Denn er verspricht messbare Ergebnisse: Schulabschluss, Ausbildungsvertrag, Beendigung der Maßnahme. Persönlichkeitsentwicklung ist nicht nach solchen Maßstäben messbar, und der Ansatz der Lebensweltorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe zeigt einen anderen Weg auf.

Um die individuelle Entwicklung eines jungen Menschen unterstützend begleiten zu können, braucht es dialogische Methoden und die Bereitschaft, seine Lebenswelt wahr- und ernstzunehmen. Zu dieser Lebenswelt gehört es heute, neben den familialen, sozialen und bildungsrelevanten Bezügen, die Interaktionskulturen sozialer Medien zu kennen und ihren Einfluss als Sozialisationsfaktoren von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen. Hohe Relevanz hat die mittlerweile schwer überschaubare Vielfalt an Lebensentwürfen, die medial als reale Möglichkeiten suggeriert werden – unabhängig davon, ob die Zugänge dazu tatsächlich vorhanden sind. Formate wie »Deutschland sucht den Superstar« oder »Germanys next Topmodel« bilden eine für viele junge Menschen erstrebenswerte »Realität« ab, ebenso wie die so genannten Influencer*, die im Internet scheinbar ohne große Mühe bereits in jugendlichem Alter erfolgreiche Geschäftsmodelle kommunizieren, die sich ausschließlich aus der Inszenierung der eigenen Person speisen. Für die Zielgruppen der Jugendsozialarbeit ist es ungleich schwieriger, hier zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden. Ihnen fehlt oft ein anerkanntes Vorbild in der Familie oder im sozialen Umfeld, das sie bei der Auseinandersetzung mit solchen Modellen öffentlichen Lebens begleitet, sie in der Reflexion der eigenen Möglichkeiten unterstützt und mit ihnen gemeinsam realistische Perspektiven für das eigene Leben entwickelt.

Dieses Themenheft setzt sich in einer Vielzahl von Beiträgen mit einem breiten Spektrum sozialisationsrelevanter Faktoren auseinander und beleuchtet theoretisch sowie anhand von Praxisbeispielen die Lebenswelten junger Menschen und ihre Zugänge zu Bildung als Basis für Persönlichkeitsentwicklung. Erkenntnisleitend ist für die Autor*innen die Frage, welche Bildungsangebote außerhalb schulischen Lernens für junge Menschen heute zwingend notwendig sind und wie Jugendsozialarbeit mit der ihr eigenen Expertise Settings schaffen kann, die die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen befördern.

Christine Lohn,
Geschäftsführerin der BAG EJSA



Identitätsentwicklung im Kontext von gesellschaftlicher Pluralität und Wandel

Herausforderungen für die Jugendsozialarbeit

Prof. Dr. Angelika Schmidt-Koddenberg (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen)

Wie wollen und wie können wir in einer durch große Vielfalt gekennzeichneten Gesellschaft (zusammen)leben? Wie kann vor dem Hintergrund nachlassender Erwartungssicherheiten in pluralen Verhältnissen dem Individuum ein gleichermaßen gefestigtes wie flexibles Selbstkonzept als Ausdruck eigener Identität gelingen?

Eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen kann dazu beitragen, ihre Einflüsse auf soziale Interaktions- und Kommunikationsmuster zu vergegenwärtigen, wobei gesellschaftlicher Kontext niemals starr, sondern in permanentem Wandel begriffen ist. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, welche Bedeutung die gegenwärtigen Entstrukturierungs- und Pluralisierungsprozesse für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen haben. Anschließend werden die Herausforderungen reflektiert, die sich daraus für die aktuelle Jugendsozialarbeit ergeben.

■ Dynamisierung von Identitäten

Die Idee der *Identitätskonstruktion* ist eng mit Modernisierungsprozessen verknüpft. Der wissenschaftliche Diskurs wurde dabei lange durch Erik Erikson geprägt, der »Identität« definiert als die persönliche »Gleichheit und Kontinuität«, die ein Mensch in der Zeit erfährt (2015, S. 18) und die gesamte Lebensspanne überdauert (ebd., S. 124). Demnach entwickelt sich die psychosoziale Persönlichkeit eines Menschen in einer Abfolge von Stufen, in denen es jeweils Krisen zu bewältigen gibt. Er sieht Identitätsbildung zwar als lebenslangen Prozess, verortet die Hauptaufgabe jedoch in der Adoleszenz, die über »gelingende« Identität entscheidet (ebd., S. 139).

Im Kontext des gesellschaftlichen Wandels hat auch ein Paradigmenwechsel im Identitätsdiskurs stattgefunden: Begriffe wie »Collagenselbst« (Behringer 1998) oder »Patchwork-Identität« (Keupp u. a. 2013) bringen stärker die Fragmentierung und Diskontinuität von Identität zum Ausdruck. Individuelle »Identitätsarbeit« wird demnach als *lebenslanger Prozess* verstanden, in dem Identität immer wieder neu hergestellt werden muss. In einer solchen dynamischen Perspektive gestaltet sich Identitätsarbeit als ein aktiver Passungsprozess: vergangene, gegenwärtige und zukunftsbezogene Selbsterfahrungen aus unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten ergeben verschiedene Teilidentitäten, die sich in einem permanenten Aushandlungsprozess zwischen dem Subjekt und seiner sozialen Umwelt weiterentwickeln. Wie bei einer Patchworkarbeit müssen diese wechselnden Teilidentitäten so miteinander verknüpft werden, dass sie für das Individuum einen sinnhaften Gesamtzusammenhang (Kohärenz) ergeben.

Ein solches Identitätsgefühl entsteht durch »Verdichtung sämtlicher biographischer Erfahrungen und Bewertungen« in Form von Narrationen zur eigenen Person (Keupp u. a. 2013, S. 225). Während Teilidentitäten Ausschnitte einer Person darstellen, bieten die biographischen Kernnarrationen eine Möglichkeit, sich selbst und seinem Leben einen übergeordneten Sinn zu geben und diesen auch kommunikativ zu vermitteln (ebd., S. 229). Diese von Anderen gut wahrnehmbaren Signale bieten zugleich wichtige Ansätze für Anerkennung durch diese. Die *individuelle Sinnstiftung* wird in der Spätmoderne zu einer zentralen Anforderung von Identitätskonstruktion, weil das Individuum mit einer wachsenden Vielfalt unterschiedlicher Bezüge und divergierender Wertesysteme konfrontiert ist, in dessen Spannungsfeld es sich bewegen und positionieren muss. Die Teilidentitäten, die biographischen Narrationen und das Identitätsgefühl beeinflussen sich gegenseitig und bilden die Basis für das Gefühl subjektiver Handlungsfähigkeit (ebd., S. 239 ff.).

Weil die für die Erste Moderne¹ so typischen Fixpunkte einer beruflichen und familiären Identität samt ihren jeweiligen sozialen Kontexten brüchig geworden sind, muss sich das Individuum selbst aktiv um *Gemeinschaftserfahrungen* bemühen. Gefragt ist also eine subjektive, »selbstbestimmte« Auswahl der »relevanten« sozialen Bezugsgruppen, deren Bedeutsamkeit und Verbindlichkeit für den eigenen Lebensentwurf erkundet und überprüft werden wollen. Allerdings gilt es zu konstatieren, dass die Existenz und Nutzungsmöglichkeit von Optionsräumen je nach vorhandenen Ressourcen individuell stark differiert (ebd., S. 202 f.). Die Chancen des selbstbestimmten Lebensentwurfs oder negativ ausgedrückt der Zwang zur »Selbstgestaltung und Selbstinszenierung der eigenen Biographie« (Beck/Beck-Gernsheim 1993, 14) werden dann zur Überforderung, wenn unklar ist, wie genau man bei den vielfältigen Deutungs- und Identitätsangeboten Orientierung erlangen kann (Eickelpasch/Rademacher 2013). Indem die äußeren Grenzen des »Erlaubten« (»Vieles ist möglich!«) verwischen, verschwinden die klaren *Orientierungsmarken* zur Begrenzung der individuellen Identitätsprojekte. Keupp u. a. identifizieren ein besonderes Risiko darin, dass die Unterscheidung zwischen »innerem und äußerem Scheitern« insgesamt problematischer wird und sich das Gefühl des Scheiterns nach innen verlagert – mit entsprechenden Konsequenzen für die Identitätskonstruktion (ebd. S. 240 f.). Die Auswahl der sozialen Kontexte erfordert die Fähigkeit zur Entscheidung und die Festlegung auf die subjektiv »richtigen« Kontexte (ebd., S. 251).



Eine zentrale Facette der Identitätskonstruktion ist die Herstellung einer *Balance zwischen Autonomie und Anerkennung*. Anders aber als Identitätsprozesse in der Ersten Moderne, die klarer an gesellschaftlichen Kategorien orientiert waren, gilt für Identitätsbildung in der Gegenwart, dass sie viel stärker im dialogischen Prozess mit anderen Subjekten immer wieder aktualisiert und neu ausgehandelt werden muss (ebd., S. 252). Analytisch sind drei Dimensionen von Anerkennung unterscheidbar: die Aufmerksamkeit von anderen, die positive Bewertung durch andere und die *Selbstanerkennung*. Erst wenn alle drei Elemente erfüllt sind, kann die erfahrene Selbstthematization »aner kennende« Wirkung entfalten, die aber verschiedenen Gefährdungen ausgesetzt ist. Typisch für die Spätmoderne ist insbesondere, dass eine Person hohe Selbstwertschätzung ausprägt, diese aber kaum sozial rückgebunden ist. Das Selbstkonzept basiert dann auf Konkurrenz und Überlegenheitsgefühlen. Dies führt zu der paradoxen Situation, dass die Fremdbewertung bzw. Anerkennung scheinbar nicht nötig ist, aber dennoch dringend die Aufmerksamkeit durch andere benötigt wird.

¹ Damit wird soziologisch die durch die Industrialisierung eingeleitete Zeitspanne beschrieben – im Unterschied zur »Zweiten Moderne« (synonym Post- oder Spätmoderne), die den Zeitraum ab etwa Mitte der 80er Jahre des 20. Jh. mit beginnender Globalisierung und Digitalisierung beschreibt.

Eine Autonomie ist damit nur scheinbar gegeben. Kritisch ist hier zu fragen, inwieweit die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die stark auf Konkurrenz und Leistungsnormen fixieren, einen derartigen Zwang zur Selbstbehauptung begünstigen. Bietet beispielsweise das Bildungssystem heute Orte sozialer Identifizierung oder eher Orte funktionaler Selektion? In welcher Weise trägt es zur Selbstbehauptungsfähigkeit bei? Ist es gar so, dass in Zeiten radikalierter Individualisierung die Selbstbehauptung ihr Gegenüber verliert, wie die Psychologin Sigrun Anselm annimmt (Keupp u. a. 2013, S. 258)? Aber es gehört zu den Konstanten menschlicher Existenz, dass in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber – den Anderen – Persönlichkeitsentwicklung geschieht. Insofern bleibt der Aspekt einer Anerkennung von außen von zentraler Relevanz – im Kontext gesellschaftlicher Vielfalt vielleicht stärker als bisher. Bleibt sie aus, besteht die Gefahr, dass das Individuum in seiner Identität verletzt wird und Schaden nimmt.

Keupp u. a. identifizieren eine weitere große Anforderung in der Identitätsarbeit: das Erreichen von *Authentizität*. Es gilt, die vielen Ambivalenzen und Veränderungen in einer Identitätsbiographie in ein für die Person »stimmiges«, d. h. an eigenen Wertmaßstäben orientiertes akzeptables Spannungsverhältnis zu bringen. Ganz wesentlich hierfür ist ein reflexiver Umgang mit diesen Anforderungen. Markierte in der Ersten Moderne das »autonome Subjekt« ein wichtiges Identitätsziel, geht es in der Spätmoderne um die Erlangung einer »authentischen Subjektivität«, die freilich die Idee der Autonomie impliziert – nicht aber umgekehrt (ebd., S. 265). Sie umschreibt die Fähigkeit, sich selbst zu positionieren, und zwar gegenwärtig als auch in einem Zukunftsbezug und steht für Stabilität des individuellen »Identitätsprojekts« (ebd., S. 266). Zusammenfassend konstatieren Keupp u. a., dass Kohärenz, Anerkennung und Authentizität wesentlich die identitätsstiftende Handlungsfähigkeit eines Individuums beeinflussen.

■ Der entstrukturierte Lebensverlauf – Identitätsprozesse in der Jugend

Der Paradigmenwechsel im Identitätsdiskurs und die darin enthaltene Ausweitung der Identitätsarbeit über die gesamte Biographie darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die *Prozesse der Selbstkonzept- und Persönlichkeitsentwicklung* als produktive Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Realitäten aufgrund entwicklungspsychologischer Zusammenhänge insbesondere in der Jugendphase evident sind. Um die Relevanz von gesellschaftlichen Veränderungen für die Identitätsprozesse der gegenwärtigen »Jugend« zu reflektieren, gilt es zu vergegenwärtigen, dass sich sowohl die Bestimmung von Lebensphasen als auch die ihnen zugeschriebene Bedeutung in historischen Kontexten vollziehen.

Nach Kohli (1985) hat sich im Laufe der industriegesellschaftlichen Moderne der Lebenslauf als ein an der Erwerbsarbeit orientiertes Drei-Phasen-Modell herausgebildet: (1) Kindheits- und Jugendphase mit den Schonräumen Familie und Schule, wo die wesentlichen Handlungskompetenzen ausgebildet sowie intellektuelle und fachliche Fertigkeiten trainiert werden und die symbolisch durch den Schulabschluss endet; (2) die Erwachsenenphase mit Berufsausbildung, realisierter Erwerbstätigkeit und Gründung einer eigenen Familie mit Kindern; (3) die Altersphase, beginnend mit dem Ende der Erwerbszeit, die bis zum Tod währt. Korrespondierend mit diesem Drei-Phasen-Modell² schafft das wohlfahrtsstaatliche System Bedingungen, damit die (männliche) »Normalbiographie« erreichbar ist. Kohli prägte für dieses Muster den Begriff der »Standardisierung bzw. Institutionalisierung von Lebensverläufen« (Kohli 1985, 2 f.).

Jugend ist in diesem idealtypischen Konzept, das die Lebens- und Arbeitsverhältnisse abbildet, wie sie in der 2. Hälfte des 20. Jahrhundert in Deutschland vorherrschten, als »*relativer Schon- und Lehrraum*« (Rietzke / Galuske 2008, S. 1) zu verstehen. In diesem Moratorium bereiten sich Jugendliche auf die Erwachsenenexistenz vor, indem sie sich mit ihren eigenen sowie fremden Erwartungen auseinandersetzen, und haben am Ende dieser Phase innerer und äußerlicher Veränderungsprozesse einen eigenen Identitätsentwurf entwickelt. Mit den skizzierten gesellschaftlichen Erosionsprozessen, ihren weitreichenden sozialen und strukturellen Entgrenzungsprozessen hat die »Normalbiographie« heute aber an Bedeutung verloren und haben sich Lebensphasen entdifferenziert.

Für die Jugendphase gilt, dass sich ihr Charakter als Moratorium immer mehr auflöst. Klaus Hurrelmann definiert die Lebensphase Jugend als Abschnitt von der Pubertät bis zum Eintritt in ein eigenständiges Berufs- und Familienleben.

² Kohli orientierte sich sehr offen an der traditionellen Geschlechterrolle mit dem Ehemann als Haupternährer und familienorientierter Ehefrau.



Aufgrund der anhaltenden Vorverlagerung der Pubertät schrumpft die Kindheit heute auf kaum noch zehn Jahre und dehnt sich »Jugend« auf 15 oder mehr Jahre nach hinten aus (Hurrelmann 2003, 121).

Es gilt als unstrittig, dass in dieser frühen Lebensphase relevante *Entwicklungsaufgaben* zu bewältigen und Konturen einer »eigenen« Identität herauszubilden sind. Typischerweise können junge Menschen heute kaum mehr antizipieren, wann sie die Jugendphase verlassen und wann sie den Erwachsenenstatus erreichen (Walther 2008, S. 12). In dieser Mischung aus Selbständigkeit und Abhängigkeit ergeben sich für sie einerseits große Spielräume für die eigene Lebensgestaltung. Andererseits ist es für Jugendliche auch schwierig, sich mit den vielen gegebenen Möglichkeiten zurechtzufinden und eine originelle Persönlichkeit zu entwickeln. Dabei ist offen, ob die Komplexität und Brüchigkeit der gegenwärtigen sozialen Umwelt dazu

angetan ist, Individuationsprozesse zu unterstützen oder ob diese vielmehr »gegen« diese äußeren Realitäten erbracht werden müssen (Hurrelmann 2003, S. 116). Wie Keupp u. a. (2013) in ihrem Modell einer »Patchwork-Identität« verdeutlichen, fordert die durch Auflösungsprozesse und Pluralisierung hervorgerufene Unübersichtlichkeit alle Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung enorm heraus. Hurrelmann argumentiert, dass im Unterschied zu Erwachsenen junge Menschen aber den Vorteil und die Chance haben, sich von Anfang an auf *gesellschaftliche Vielfalt* einzurichten und mit der Pluralität von Lebenswelten umzugehen, da sie sich in einer formativen Phase ihrer Biographie befinden (ebd., S. 116). Allerdings fehlen »sichere Maßstäbe« zum Aufbau einer Persönlichkeit; es muss ein eigener Lebensstil ausgehandelt und ein eigener Lebensplan definiert werden.

Welche großen Anforderungen und auch Gefährdungen im permanenten Prozess flexibler Identitätskonstruktion enthalten sind, legen Keupp u. a. (2013) im oben skizzierten differenzierten Analyse-Modell dar. Demnach ist eine gelungene *Identitätsentwicklung* umso wahrscheinlicher, je ausgeprägter die Kompetenzen einer *Selbststeuerung* sind und die Fähigkeit, das eigene Handeln selbstwirksam zu steuern und subjektiv sinnstiftend zu »erzählen« bzw. präsentieren. Ergebnisse moderner Sozialisationsforschung sprechen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen jeder menschlichen Lebensphase ein ganz eigenes Gewicht zu – mit eigenen Anforderungen an Subjektivität und Ansprüchen auf Entfaltung (Hurrelmann 2003, S. 120). Für Hurrelmann allerdings symbolisiert die Jugend »wie keine andere Lebensphase die *Spannung zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration*« (ebd., S. 121). Er konzediert, dass in früheren historischen Epochen die anstehenden Auseinandersetzungen im Jugendalter begrenzter waren und der Prozess heute viel mehr Kräfte bindet – und manchmal bis ins vierte Lebensjahrzehnt andauern kann (ebd.).

Der Wegfall traditioneller Vorgaben für Rollen und Wertorientierungen erleichtert einerseits personale Identitätsentwicklung. Andererseits sind aber die Ansprüche an die Jugendlichen gestiegen, selbständige Lösungen für die vielfältigen Anforderungen ihres Alltags zu finden, oftmals ohne auf Vorbilder zurückgreifen zu können. Hurrelmann misst der Lebensbewältigung im Jugendalter einen paradigmatischen Stellenwert für die gesamte Lebensspanne bei, da er davon ausgeht, dass die Erfahrungen im Jugendalter heute prototypisch für den gesamten modernen Lebenslauf seien (ebd., S. 122).

Bei aller Unbestimmtheit der heutigen Jugendphase muss doch am Ende der Übergang zum Erwachsen-Sein gelingen. Angesichts der kaum mehr linearen und exakt planbaren Lebensverläufe von Jugendlichen wählt Andreas Walther zur Charakterisierung dieses Übergangs die Metapher eines Yo-Yos: junge Erwachsene müssen permanent damit rechnen, dass einzelne, bereits getroffene Entscheidungen revidiert werden oder dass sie einen völlig neuen Weg einschlagen müssen – unabhängig davon, ob dies freiwillig gewählt oder durch institutionelle Gegebenheiten vorgezeichnet wird (Walther 2000, S. 299). In so gearteten (Yo-Yo-)Übergängen kommen damit die veränderten Gesellschaftsstrukturen sinnfällig zum Ausdruck.

Mit der *Ent-Standardisierung der Jugendphase* verschwinden entsprechend auch kollektiv einheitliche Muster für Jugendbiographien. Dies ist bedeutsam für die Erfassung (*neuer*) sozialer *Ungleichheiten*: diese finden ihren Ausdruck zunehmend in den biographischen Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, die individuell gegeben sind (Walther / Stauber

2007, S.37) und mit den verfügbaren ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen variieren. Das heute erforderliche flexible Identitätsmanagement wird zu einer Schlüsselkompetenz, um Unsicherheiten und Ungewissheiten auszuhalten und produktiv nutzen zu können (Mansel/Kahlert 2007, S.31 f.). Dies ist wesentlich für eine gesellschaftliche Positionierung und Teilhabe und wirft ein neues Licht auf Prozesse sozialer Benachteiligung.

Herausforderungen für die Jugendsozialarbeit

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten wissenschaftlichen Befunde zu den gesellschaftlichen Erosions- und Transformationsprozessen und ihren impliziten Anforderungen an Identitätskonzepte soll nun abschließend kritisch reflektiert werden, welche Herausforderungen sich daraus für die Jugendsozialarbeit ergeben. Davon ausgehend, dass sich in ihren Einrichtungen gesellschaftliche Vielfalt ebenso in der sozialen und kulturellen Heterogenität der teilnehmenden Zielgruppen wie der Zusammensetzung des pädagogischen Fachpersonals widerspiegelt, fokussiert diese Fragestellung *Jugendsozialarbeit als Sozialisationsinstanz*, in der Jugendliche mehr oder weniger viel Lebenszeit verbringen. Die hier bestehenden sozialen Angebote für die Jugendlichen stellen als Teil ganzheitlich verstandener Bildungsprozesse relevante Ressourcen zur Entwicklung der eigenen Biographie dar, die zur Ausprägung eines kritischen Bewusstseins im Umgang mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen beitragen können.

Dabei ist die nachfolgende Diskussion notwendigerweise normativ, da sie auf gesellschaftspolitische Zielsetzungen Bezug nehmen muss. Grundlage von Jugendsozialarbeit ist der *gesellschaftliche Auftrag*, Angebote für Jugendliche zur Verfügung zu stellen, die sie an ihren Interessen anknüpfend in ihrer persönlichen Entwicklung fördern, d. h. sie gleichermaßen zur Selbstbestimmung und zur Übernahme von gesellschaftlicher Mitverantwortung befähigen (SGB VIII, § 11,

Abs.1). Vorrangiges Ziel von Jugendarbeit ist dabei, die Jugendlichen in erster Linie als eigenständige Individuen wahrzunehmen – und nicht als Mitglieder bestimmter gesellschaftlicher Gruppierungen. Damit verbunden ist ein *ganzheitliches Bildungsverständnis*, wonach Bildung die Persönlichkeitsentwicklung fokussiert, und entsprechend stehen das Lernen miteinander und voneinander im Vordergrund (Kath. LAG Kinder- und Jugendschutz NRW 2018; S.28).



Die gesetzlich formulierten Aufträge zur Förderung persönlicher Entwicklung (Sozialisation) einerseits und zur gesellschaftlichen Partizipation andererseits bieten zwei Ansatzpunkte für die Unterstützung der Jugendlichen in ihrer Identitätsarbeit im Kontext gesellschaftlicher Pluralität: (a) die Reflexion der kulturellen Vielfalt und (b) die Reflexion der sozialen Differenzen – jeweils mit dem Ziel die existenten vielfältigen Unsicherheiten und Ungewissheiten konstruktiv zu bewältigen, um gleichermaßen Selbstsicherheit und gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Im einen Fall steht der Umgang mit Diversität, im anderen der Umgang mit Disparität im Fokus der Anforderungen.

■ Herausforderung Diversität: Befähigung zu reflexivem Handeln

Die Chancen und Risiken gegenwärtiger Modernisierungsprozesse finden sowohl über die Erfahrungen ihrer Eltern und älterer Familienmitglieder als auch über die familiären Lebensmuster ihrer Peers unmittelbaren Eingang in das Selbstkonzept und die Alltagsroutinen von Kindern und Jugendlichen. Mit zunehmendem Alter müssen sie sich auch selbst aktiv mit den gesellschaftlichen Verhältnissen auseinandersetzen und im Sinne ihrer Zukunftsgestaltung eigene Positionen und Haltungen entwickeln.

Dabei ist für den *intergenerationellen Umgang* in der Gegenwart typisch, dass die mit Individualisierung verbundene charakteristische Spannung von hohen Freiheitsgraden einerseits und fehlenden sozialen Einbindungen andererseits beide Generationen betrifft. Entsprechend sind Erwachsene heute sehr stark gefordert und vielfach auch überfordert, wenn es darum geht, der nachwachsenden Generation überzeugend zu vermitteln, worauf es bei einem gelingenden Leben ankommt. Nicht selten projizieren sie ihre eigenen Ängste und Unsicherheiten auf die Jugend, anstatt dazu beizutragen, neue »soziokulturelle Schnittmuster« (Keupp u. a. 2013) zu identifizieren und auf ihre Tauglichkeit zu

überprüfen – wohlwissend, dass die »Normalitätsannahmen« der eigenen Generation für die Lebensgestaltung ihrer Kinder an Gültigkeit verloren haben. In besonderer Weise sind hiervon Eltern und Kinder / Jugendliche aus den Migrantenfamilien betroffen, die nicht unter postmodernen Lebensverhältnissen aufgewachsen sind, sondern die mit der extremen Vielfalt kultureller und sozialer Orientierungen erstmals nach ihrer Zuwanderung konfrontiert sind.

Jugendsozialarbeit ist als Sozialisationsinstanz gefragt, die Heranwachsenden in ihr Erwachsenenleben zu begleiten und sie zu befähigen, ihre soziale Umwelt zu verstehen, um selbständig Entscheidungen treffen und für sich selbst sowie für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt Verantwortung übernehmen zu können. Mit Keupp u. a. (2013) erfordert eine gelingende Identitätskonstruktion die Fähigkeit, die vielfältig divergierenden Erfahrungen zu verarbeiten und im eigenen Lebenskonzept sinnhaft zu verknüpfen und auszubalancieren, um *selbstwirksam Handlungsfähigkeit* zu erlangen. In diesem Prozess, in dem die Entwicklung von *Ambiguitätstoleranz* unverzichtbar ist, können die professionellen Fachkräfte die Jugendlichen darin unterstützen, divergierende Erfahrungen tatsächlich auch zuzulassen und auszuhalten – ohne daran zu zerbrechen. Gefragt ist hier ein konstruktiver Umgang mit widersprüchlichen Erfahrungen, z. B. indem diese in ihren sozialen, kulturellen oder historischen Kontexten verortet werden.

Da die *Referenzpunkte für die Sinnhaftigkeit* des eigenen Lebenskonzepts nicht mehr durch sichere soziale Zugehörigkeiten selbstverständlich gegeben sind, besteht heute die Herausforderung, sich selbst um Orientierung schaffende soziale Bezüge zu bemühen. Hier ergeben sich für Jugendsozialarbeit einige Ansatzpunkte, um Kinder und Jugendliche bei der Herstellung der notwendigen Syntheseleistungen für ein gelingendes Selbstkonzept im Rahmen ihrer Identitätsarbeit zu unterstützen. Dabei kommt auch der heute gegebenen Diversität des pädagogischen Personals selbst ein mehr oder weniger aktiver Part in den Auseinandersetzungsprozessen der Jugendlichen zu und erfordert eine Offenheit und entsprechende Reflexivität auch auf Seiten der Verantwortlichen.

Ganz allgemein kann und sollte Jugendsozialarbeit die Rahmenbedingungen dafür bieten, dass ihr Klientel ohne Angst verschieden sein kann. Idealerweise stehen verschiedene Handlungsfelder zur Erprobung eines wertschätzenden Umgangs mit Diversität selbstverständlich zur Verfügung. Dazu braucht es Lernräume und professionelle Kompetenzen, die eine differenzierte Reflexion der erlebbaren Verhältnisse mit ihren Widersprüchen und Unsicherheiten ermöglichen. Indem Unsicherheiten und darin enthaltene Risiken eine ständige kritische Reflexion des eigenen Handelns erfordern, können eigene Positionierungen erfolgen. So ermöglichen Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Lebenslage im Kontext der sozialen und strukturellen Verhältnisse eine individuelle Orientierung und fördern die Entscheidungskompetenz. Damit wird *reflexives Handeln zu einer Schlüsselqualifikation* im konstruktiven Umgang mit den fragilen und diversen Lebensverhältnissen und trägt zur *Ausprägung einer Orientierungs- und Abgrenzungsfähigkeit* bei. Angesichts der bestehenden Fragilitäten kann es dabei aber nie nur darum gehen, die individuellen Wahlmöglichkeiten zu optimieren. Sozialisationsziel muss es sein, das eigene Handeln bzw. die individuelle Entwicklung als Teil gesellschaftlicher Entwicklung zu begreifen und zu realisieren, dass hier die gleichen Veränderungsdynamiken wirken.

Um eigene Positionierungen zu trainieren, sind *informelle Bildungsprozesse* geeignet, die die (Um)Welt im wahrsten Wortsinne begreifbar machen. Eigentätigkeit, gemeinsames Handeln mit anderen, politische Bildungsprozesse, kulturelle Projekte – all dies ermöglicht die Entwicklung und Erprobung nicht nur instrumenteller, sondern vor allem sozialer und emotionaler Kompetenzen und Ausdrucksformen, die unmittelbar mit eigenen Lebenspraktiken verknüpft sind. Gerade die außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bietet vielfältige Ansätze³,

³ Im Rahmen dieser begrenzten Ausführungen können einzelne differenzsensible Ansätze etwa aus der Theaterpädagogik, Friedenspädagogik oder Antirassismusbearbeitung nicht diskutiert werden. Beispielhaft sei auf die Reflexion ihrer Bedeutung für die Schulsozialarbeit (Fischer u. a. 2016, S. 243–316) und für die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen (LAG Kinder- und Jugendschutz NRW 2018, S. 26–32) verwiesen.



ihnen die Bedeutung von Globalisierung und gesellschaftlicher Pluralität konkret erfahrbar zu machen. Indem es gelingt, dass sie sich die Relevanzsysteme für den eigenen Alltag erschließen, befähigt sie dies zu (selbst)reflexivem Handeln. In der Interaktion mit vielfältigen Anderen erleben Kinder und Jugendliche *dialogische Austauschprozesse*, können verschiedene Interaktionsmuster erproben und erhalten ein Feedback für persönliches Verhalten. Solche Lernsettings sind prädestiniert, verbreitete Formen von »Othering« – eine bewusste Distanzierung von »den Anderen« – kritisch zu reflektieren und abzubauen. Zugleich sind die Möglichkeiten, in solchen Lernkontexten Anerkennung und Wertschätzung durch Andere sowie auch eine Selbstanerkennung zu erfahren, für die Identitätskonstruktion der Heranwachsenden von zentraler Bedeutung.



Angesichts wegbrechender verlässlicher sozialer Zugehörigkeiten stellt die *Herstellung sozialer Erfahrungsräume* eine unerlässliche (und anstrengende) Aufgabe für Identitätsarbeit in der Spätmoderne dar (Keupp u. a. 2013). Jugendsozialarbeit kann Kinder und Jugendliche genau dazu ermuntern. Dabei können soziale Gemeinschaftsräume auch außerhalb der konkreten Einrichtung durch gemeinsame Erkundung des nahen oder weiteren Sozialraums erschlossen werden, was je nach personeller und institutioneller Vernetzung umso besser gelingt. So kann die aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenssituationen (z. B. von Flüchtlingen, alten Menschen, Menschen ohne Erwerbsarbeit, Kreativen im Quartier) oder mit der ungleichen Verteilung von Ressourcen (z. B. gepflegten Wohnvierteln, Spielflächen, Parks, Sportstätten, Arztpraxen oder Geschäften in der Gemeinde) oder mit unterschiedlichen historischen Bezügen (z. B. die Geschichte und aktuellen Profile ansässiger Unternehmen und Gewerbe oder Stadtteilbebauung) die Neugierde der Heranwachsenden nähren und sie bezüglich der eigenen Lebensgestaltung motivieren. Eine auf das unmittelbare soziale Umfeld bezogene reflexive Aneignung der Lebensverhältnisse schafft Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und in die Bewältigung ambivalenter Lebenskontexte insgesamt.

Abschließend bleibt kritisch darauf hinzuweisen, dass die Ausprägung einer reflexiven Handlungsfähigkeit auch von individuell verfügbaren materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen abhängt. Somit begründen sich entlang dieser Schlüsselkompetenz neue Disparitäten und daran gebundene Chancen und Risiken für die individuelle Lebensgestaltung – und eine zweite große Herausforderung für die Jugendsozialarbeit.

■ Herausforderung Disparität: Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe

Mit Bezug auf den zweiten gesetzlichen Auftrag von Jugendsozialarbeit, junge Menschen zu verantwortlichen Gesellschaftsmitgliedern zu sozialisieren, die in der Lage sind, selbstverständlich und aktiv an ihrem Gemeinwesen zu partizipieren, ist eine aktive Auseinandersetzung mit den neuen sozialen Ungleichheiten unverzichtbar. Zwar haben die »alten« Differenzlinien der Ersten Moderne entlang der Kategorien materielle Besitztümer, Bildung oder Geschlecht nicht ihre Gültigkeit verloren, aber es gilt auch die neuen Unterschiede wahrzunehmen. Beispielsweise ist die Bedeutung der *Ressource Bildung* für die gesellschaftliche Positionierung und Partizipation gegenwärtig ungleich komplexer als in der Ersten Moderne. So gehen etwa mit dem seit Jahren kontinuierlich ansteigenden Bildungsniveau – über die Hälfte eines Altersjahrgangs verlässt die Schule heute mit einer Hochschulzugangsberechtigung – keinesfalls automatisch größere Verwirklichungschancen und mehr sozialer Mobilität einher. Die erkennbaren Entwertungsprozesse der formalen Bildungsabschlüsse einerseits (vgl. neue Berufseinstiegsmuster) und die Erfahrung, dass Lernbereitschaft,

Fleiß und Talent heute offensichtlich notwendige, aber eben nicht ausreichende Bedingungen für »Erfolg« sind, verweisen auf *neue gesellschaftliche Selektionsprozesse*. Eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Frage, welche Faktoren hier offen (z. B. soziale Herkunft, Einkommenssituation) oder verdeckt (z. B. Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, rechtlicher Aufenthaltsstatus, soziale Vernetzung) zur Wirkung kommen, ist für Jugendsozialarbeit unerlässlich, will sie ihren politischen Auftrag erfüllen.

Ein Ansatzpunkt ist, sich die *Heterogenität der Adressat*innen* der eigenen Einrichtung einmal zu vergegenwärtigen bzw. deren soziale und kulturelle Diversität zu konkretisieren, um so Anhaltspunkte für eine kritische Reflexion der gegebenen ungleichen Entwicklungs- bzw. Lebenschancen zu haben. Unter den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen ist Jugendsozialarbeit gefordert, ihre Strategien und konkreten Angebote zur Förderung individueller (Aus-)Bildungswege im Sinne möglicher Verwirklichungs- und *Partizipationschancen neu auszutarieren* und konstruktiv weiterzuentwickeln.

Wie oben diskutiert sind heute enorme Anpassungsleistungen im Hinblick auf Flexibilität gefordert und Fähigkeiten zur Synthetisierung divergenter sozialer Erfahrungen und Logiken unverzichtbar, um einen individuell stimmigen Lebensentwurf zu kreieren. Dies gilt in besonderem Maße für Individuen, die sich qua eigener Bildungsbiographie im deutschen Bildungssystem von ihren sozialen und kulturellen Herkunftskontexten entfernen und dabei mit Entfremdung von ihren vertrauten Zugehörigkeiten zu kämpfen haben, ohne »automatisch« neue soziale Zugehörigkeiten zu erwerben (El Mafaalani 2013; Spiegler 2015). Nicht nur, aber insbesondere bei diesen Jugendlichen kann, Jugendsozialarbeit durch eine aktive Förderung ihrer Reflexionskompetenz entscheidend dazu beitragen, dass sie mit ihrer Lebensweggestaltung auch die gewünschte gesellschaftliche Teilhabe erzielen.

Ganz unabhängig von der Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen erfordert der Übergang von der Schule in den *nachschulischen Lebensabschnitt* angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen »Unübersichtlichkeit« einerseits und der entwicklungspsychologisch kritischen Statuspassage andererseits heute insgesamt eine deutlich stärkere Fokussierung auch in der Jugendsozialarbeit. Befunde aus Forschungs- und praktischen Modellprojekten haben die Bedarfe einer Begleitung durch pädagogisches Fachpersonal in dieser sensiblen biographischen Phase hinlänglich dargelegt, um individuell orientierte Berufs- und Lebensplanung qualifiziert zu unterstützen (Schmidt-Koddenberg/Zorn 2012; Zorn/Schmidt-Koddenberg 2013; Driesel-Lange u. a. 2010; Driesel-Lange 2011) und damit auch einen möglichen Ansatzpunkt zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit aufgezeigt.

Ein weiterer Ansatzpunkt für Jugendsozialarbeit, sich mit den existierenden Disparitäten aktiv auseinanderzusetzen, besteht in Angeboten zur *demokratischen Grundbildung*. Beispielsweise können beginnend mit der partizipatorischen Mit- und Ausgestaltung der eigenen Einrichtung Projekte initiiert werden, die es den Jugendlichen ermöglichen, sich die Komplexität von Gesellschaft zu erschließen und sich damit angstfrei auseinanderzusetzen. Im mikrosozialen (Projekt-)Kosmos können sie erproben, sich in Vielfalt zu orientieren und individuell zu verorten. Vor allem aber bieten sich hier Übungsfelder zur Anwendung demokratischer Regeln um in unseren scheinbar grenzenlosen Verhältnissen gemeinsam neue Begrenzungen bzw. Kompromisse zu entwickeln, die versuchen, unterschiedlichen Interessen gerecht zu werden. Auch größere, interdisziplinäre Kooperationsverbände z. B. mit Schulen, kirchlichen Sozialeinrichtungen, ökologischen oder kulturellen Einrichtungen sind geeignet, den Jugendlichen eher »spielerische« oder »alltägliche« Erlebnisse bzw. reflexive Auseinandersetzung mit existierender soziokultureller Vielfalt, ihren Milieu- und Habitusunterschieden zu ermöglichen.

Die Bereitstellung neuer sozialer Erfahrungsräume, die Ermöglichung neuer Zugehörigkeiten und wertschätzender Anerkennung ist nicht nur, wie schon ausgeführt, ein wichtiger Beitrag zur Unterstützung der Jugendlichen in ihrer Identitätsarbeit, sondern fördert auch den Zugang zu weiteren sozialen Ressourcen, deren ungleiche Verteilung ein nicht zu unterschätzendes Faktum gegenwärtiger Verhältnisse ist. Heranwachsende können in solchen Lernkontexten wertvolle



Erfahrungen mit der Entwicklung und Erprobung sozialer Netzwerke machen. Im Idealfall erlangen sie eine persönliche Stärkung und Sicherheit im Umgang mit sozialen Gruppen und Strukturen, die für ihre gesellschaftliche Partizipation existentiell ist.

Angesichts der existierenden Ambivalenzen und Spannungen, die aus gesellschaftlicher Vielfalt resultieren, erfordert die Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrags, dass Jugendsozialarbeit eine gleichermaßen ambitionierte wie anstrengende Rolle zukommt. Wenn sie bereit ist, ihren Beitrag zu individuellen Verwirklichungs- und gesellschaftlichen Teilhabechancen zu leisten, gilt es wahrzunehmen, dass Globalisierung neue, komplexere soziale (Ungleichheits-)Strukturen hervorgebracht hat. *Neue Differenzlinien* laufen u. a. entlang der ungleich verteilten Kompetenzen im Umgang mit Mehrdeutigkeiten oder Unsicherheiten. Diese vielfältigen und vieldimensionalen Benachteiligungen gilt es auch im Kontext von Jugendsozialarbeit wahrzunehmen und konzeptionell wie institutionell reflexiv zu bearbeiten. Dabei ist ein einseitiger Blick auf die sozial Benachteiligten als »Mängelwesen«, deren Chancen es zu verbessern gilt, allein nicht ausreichend.

Die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft bemisst sich nicht allein an den Zugangsmöglichkeiten bzw. Partizipationschancen Einzelner, sondern eben auch an der gerechten Verteilung vorhandener Ressourcen. Je komplexer die gesellschaftlichen Verhältnisse sind, desto mehr wachsen die *Gerechtigkeitsanforderungen* und ist mehr *politische Wachsamkeit* nötig. Jugendsozialarbeit kann hier neben ihrer *politischen Lobbyarbeit* in der sozialarbeiterischen Praxis einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie in stärkerem Maße Projekte verankert, die auf die reale Erprobung des sozialen und kulturellen Miteinanders aller Beteiligten abzielen. Wenn Jugendliche mit professioneller Unterstützung in einem vertrauten Setting demokratische und respektvolle Verhaltensweisen einüben können, investiert Gesellschaft in ihre Zukunft. Die Chancen gesellschaftlicher Vielfalt realisieren sich erst durch das integrative Miteinander der Gesellschaftsmitglieder bei Anerkennung unserer demokratischen Grundverfassung und partizipatorischen Gestaltung ihrer Regularien und Strukturen.

Literatur

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1993): *Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie*. In: Zeitschrift für Soziologie 22, S. 178–187

Behringer, L. (1998): Lebensführung als Identitätsarbeit. *Der Mensch im Chaos des modernen Alltags*; Frankfurt a.M. & New York, Campus

Diesel-Lange, K. (2011): *Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen: Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl*, Münster, Lit

Diesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2010): *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl*. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. (Hrsg.: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanelentwicklung und Medien, Materialien-Nr. 165); Bad Berka

Eickelpasch, R./Rademacher, C. (2013): *Identität*. 4. Aufl.; Bielefeld, Transkript

El-Mafaalani, A. (2013): *Vom Arbeiterkind zum Akademiker – Habitusanalytische Rekonstruktionen überwindener Ungleichheit jenseits von Migration und Geschlecht*. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.). *Transnationale Vergesellschaftungen: Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010*; Wiesbaden: Springer VS, CD-ROM-Dokument

Erikson, E. (2015): *Identität und Lebenszyklus*. 27. Aufl. Frankfurt a.M., Suhrkamp

Fischer, V./Genenger-Stricker, M./Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.) (2016): *Soziale Arbeit und Schule: Diversität und Disparität als Herausforderung*; Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag

Hurrelmann, K. (2003): *Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase*. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23/2, S. 115–126

Kath. LAG Kinder- und Jugendschutz NRW e.V. (2018): **Ankommen ermöglichen. Pädagogische Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen** (THEMA JUGEND KOMPAKT 5); Münster

Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Straus, F. (2013): **Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne**. 5. Aufl. (Originalausgabe 1999); Reinbek, Rowohlt

Kohli, M. (1985): **Die Institutionalisierung des Lebenslaufs**. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37/1, S. 1–29

Mansel, J./Kahlert, H. (2007): **Arbeit und Identität im Jugendalter**. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation; Weinheim, Juventa

Rietzke, T./Galuske, M. (Hrsg.) (2008): **Lebensalter und Soziale Arbeit**. Band 4. Junges Erwachsenenalter; Baltmannsweiler, Schneider

Schmidt-Koddenberg, A./Zorn, S. (2012): **Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek. II**; Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich

Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Achtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe (zul. geändert am 30.10.2017). verfügbar unter www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html (Zugriff: 4.4.2018)

Spiegler, T. (2015): **Erfolgreiche Bildungsaufstiege – Ressourcen und Bedingungen**; Weinheim u. Basel, Beltz Juventa

Walther, A. (2008): **Die Entdeckung der jungen Erwachsenen. Eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs?** In: Rietzke, T./Galuske, M. (Hrsg.): **Lebensalter und Soziale Arbeit**, Band 4, Junges Erwachsenenalter, S. 10–35; Baltmannsweiler, Schneider

Walther, A./Stauber, B. (2007): **Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive**. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): **Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener**, S. 19–40; Weinheim, Juventa

Walther, A. (2000): **Spielräume im Übergang in die Arbeit**. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien; Weinheim, Juventa

Zorn, S./Schmidt-Koddenberg, A. (2013): **Entwicklung und Implementierung eines Projekts zur subjektorientierten Studien- und Berufswahlorientierung in der Sek. II – Evaluationsbericht**; Köln



Warum brauchen wir heute Jugendsozialarbeit?

Zum Auftrag und Selbstverständnis der Evangelischen Jugendsozialarbeit

Prof. Dr. Michael Lindenberg (Evangelische Hochschule »Rauhes Haus«, Hamburg)

Auch wenn man sich schon viele Jahre praktisch und theoretisch mit der Sozialen Arbeit befasst hat, ist es schwer, das Arbeitsfeld der Jugendsozialarbeit einzugrenzen. Das geht nicht nur mir so. Im »Grundriss Soziale Arbeit« etwa, einem zentralen Grundlagenwerk für die Soziale Arbeit,⁴ kommt in der Rubrik »Arbeitsfelder und Adressatinnen Sozialer Arbeit« die Jugendsozialarbeit nicht als gesonderter Eintrag vor. Als eigenständige Beiträge finden wir Kinder- und Jugendarbeit, selbstverständlich erzieherische Hilfen, Pädagogik der frühen Kindheit, soziale Altenarbeit, Soziale Arbeit mit ausgegrenzten Menschen, Soziale Arbeit im Gesundheitswesen. Will man in diesem Grundlagenwerk etwas über die Jugendsozialarbeit erfahren, muss man den generellen Aufsatz über die Kinder und Jugendhilfe zur Hand nehmen.⁵ Aber auch hier wird die Jugendsozialarbeit nicht konkret benannt, sondern die Jugendarbeit und der erzieherische Kinder- und Jugendschutz. Dazu werden ganz unterschiedliche und kaum aufeinander bezogene Arbeitsfelder genannt: Jugendfreizeitarbeit, außerschulische Jugendbildung, internationale Jugendarbeit, Kinder und Jugenderholung, Förderung der Jugendverbände. Auch weitere Begriffe sind möglich: außerschulische Erziehungshilfe, kulturelle Jugendarbeit, mobile Jugendarbeit. Die Liste lässt sich fortsetzen.

Aber was ist dann Jugendsozialarbeit? Ausgangspunkte für eine Annäherung können folgende Fragen sein: Warum brauchen Jugendliche in der Schule mehr und anderes als Unterricht? Warum brauchen Jugendliche auch andere Formen als nur die des beruflichen Lernens? Warum brauchen Jugendliche niedrigschwellige Angebote? Warum ist es wichtig, Jugendlichen im ländlichen Raum Perspektiven zu bieten? Warum ist es wichtig, dass Jugendliche Wertschätzung erfahren? Warum brauchen Jugendliche Unterstützung beim Übergang in die Volljährigkeit?

⁴ Thole, W. (2010): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden (3., überarbeitete und erweiterte Auflage)

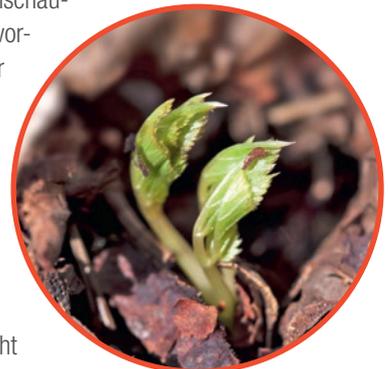
⁵ Bock, K. (2010): Die Kinder- und Jugendhilfe. In: ebd., S. 439–459

Annäherung an die Jugendsozialarbeit

Meinen ersten Aneignungsversuch der Arbeitsfelder der Jugendsozialarbeit drücke ich daher als eine abgrenzende Definition aus: Jugendsozialarbeit ist alles, was nicht Hilfen zur Erziehung, Offene Arbeit und frühkindliche Erziehung und Bildung ist. Was HzE, Offene Arbeit und die Arbeit in einer Kita bedeuten, vermögen wir zumeist klar anzugeben. Daher, und noch schärfer: Jugendsozialarbeit ist alles, was immer wieder erneut erklären werden muss. Vielleicht ruft das Widerspruch hervor. Doch lehne ich mich damit an das berühmte Zitat von Gertrud Bäumer an, die in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auf die Frage, was Sozialpädagogik sei, geantwortet hat: »Sozialpädagogik ist alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist.«⁶. Herman Nohl und seiner Mitarbeiterin Gertrud Bäumer (1873–1954) zufolge ist Sozialpädagogik ein eigenständiger dritter Erziehungsbereich neben der Familie und der Schule. Gieseke hat übrigens in seiner Definition von Jugendarbeit auf einen ähnlichen Trick zurückgegriffen und ebenfalls über eine Abgrenzung definiert: »Jugendarbeit (im Sinne von Jugendsozialarbeit und nicht im Sinne von Jugendverbandsarbeit verstanden, Anm. des Verfassers) bezeichnet diejenigen von der Gesellschaft Jugendlichen und Heranwachsenden angebotenen Lern- und Sozialisationshilfen, die außerhalb von Schule und Beruf (berufliche Bildung) erfolgen, die Jugendliche unmittelbar, also nicht auf dem Umweg über die Eltern, ansprechen und von ihnen freiwillig angenommen werden.«⁷

Was soll dieser dritte Erziehungsbereich neben Schule und Familie leisten? Was ist sein Ausgangspunkt? Herman Nohl hatte bereits in den zwanziger Jahren des vorherigen Jahrhunderts eine, wie ich meine, bis heute gültige Definition für die außerhalb der etablierten gesellschaftlichen Institutionen angesiedelte Soziale Arbeit gegeben: »Die(se) Grundeinstellung der neuen Pädagogik ist entscheidend dadurch charakterisiert, dass sie ihren Augenpunkt unbedingt im Zögling hat, d. h., dass sie sich nicht als Vollzugsbeamten irgendwelcher objektiven Mächte dem Zögling gegenüber fühlt, des Staats, der Kirche, des Rechts, der Wirtschaft, auch nicht einer Partei oder Weltanschauung, und dass sie ihre Aufgabe nicht in dem Hinziehen des Zöglings zu solchen bestimmten vorgegebenen objektiven Zielen erblickt, sondern – und das nennen wir ihre Autonomie, die ihr einen von allen anderen Kultursystemen unabhängigen Maßstab gibt, mit dem sie ihnen allen auch kritisch gegenüber treten kann – daß sie ihr Ziel zunächst in dem Subjekt und seiner körperlich-geistigen Entfaltung sieht. Daß dieses Kind hier zu seinem Lebensziel komme, das ist ihre selbstständige Aufgabe, die ihr niemand abnehmen kann.«⁸

Wenn ich dieses Zitat auf die Jugendsozialarbeit beziehe, hört sich das so an: Sie hat eine selbstständig zu lösende Aufgabe, die die etablierten Institutionen wie Schule und Familie nicht leisten können. Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit helfen auf verschlungenen und nicht immer klar zu durchschauenden fachlichen Pfaden den Jugendlichen, auf ihren ebenfalls verschlungenen und nicht immer klar zu durchschauenden Entwicklungspfaden dabei, zu ihrem Lebensziel zu kommen. Ihr Augenmerk liegt auf den Jugendlichen, und sie sind keine Vollzugsbeamten zur Durchsetzung einer sozialen Ordnung. Sie setzen die »Neue Erziehung« um, von der Nohl vor bald 100 Jahren gesprochen hat: »Die alte Erziehung ging aus von den Schwierigkeiten, die das Kind macht, die neue von denen, die das Kind hat. Jede Schwierigkeit, die der Zögling macht, ist ja auch seine Schwierigkeit; das wird über der Störung der sozialen Ordnung leicht vergessen.«⁹



⁶ Der Begriff Sozialpädagogik »bezeichnet nicht ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik, sowohl ihre Theorie wie ihre Methode, wie ihre Anstalten und Werke – also vor allem die Schule – unterstellt ist, sondern einen Ausschnitt: alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der staatlichen und gesellschaftlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt. Diese Erziehungsfürsorge entstand als »Nothilfe« (vgl. Bäumer 1929:3 und Müller, C. (2005): Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn, S. 24

⁷ Gieseke, H. (1983, 6. Auflage): Die Jugendarbeit. S. 84 f., zit. nach Jordan, E. (1996): Jugendarbeit. In: Kreft, D./Mielenz, I.: Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim und Basel, S. 300–304

⁸ Nohl, H. (1927): Gedanken für die Erziehungstätigkeit des einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler (Niederschrift eines Vortrags vor der Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen, Göttingen 1926), S. 72, in: Nohl, H.: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig, S. 71–83. Interessant ist, dass Nohl trotz Betonung der Autonomie des Subjekts den veralteten Begriff des »Zöglings« verwendet, der von seiner Wortbedeutung her Personen zu Objekten macht.

⁹ Ebd., S. 78–79

Diese Definition, von den Schwierigkeiten auszugehen, die der Jugendliche hat, und nicht von jenen, die er macht, passt ganz hervorragend für das aus der bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegung hervorgegangene Arbeitsfeld der Jugendsozialarbeit. Dieses hatte sich nach dem Krieg frühzeitig gegen Ende der Fünfzigerjahre den Lehrlingen und Jungarbeiter*innen zugewandt. Das geschah, weil diesen Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet werden sollte, für ihre Probleme einen angeleiteten Freiraum zu nutzen, weil diese jungen Menschen in besonderer Weise Staat, Kirche, Recht und Wirtschaft ausgeliefert gewesen waren. Dass die Jugendsozialarbeit in dieser Tradition steht, bringen ihre aktuellen Themen zum Ausdruck. Ich greife nur zwei heraus: Die sogenannten »Care-Leaver« sind jene Jugendlichen, die nach der Förderung und Betreuung in den Hilfen zur Erziehung nun unterstützt werden sollen, sich daraus zu lösen. Und wenn die Jugendsozialarbeit in die Schule geht, dann tut sie alles, um nicht zur Schule zu werden, sondern sie will eigenständig bleiben. Zwar bleibt die Schule der Primärraum, doch die Angebote der Jugendsozialarbeit bzw. der Offenen Arbeit versuchen, in diesem Primärraum ihren Sekundärraum zu schaffen, ihren dritten, eigenständigen Ort.

Daher scheint mir die Jugendsozialarbeit trotz der augenscheinlichen Heterogenität ihrer Arbeitsfelder eben gerade jenes Feld der Sozialen Arbeit zu sein, das historisch homogen aus einem emanzipatorischen Denken heraus entwickelt wurde und daher ganz notwendig zu einer Institutionen wie der Schule in Distanz stehen muss. Die Jugendsozialarbeit hat einen emanzipatorischen, auf Selbstbildung gerichteten Anspruch, denn sie beruht auf freiwilliger Teilnahme, Schule aber auf *Teilnahmepflicht*. Das ist eine prinzipielle Differenz zwischen zwei Zielen, die freilich vermittelt werden müssen: die in der Jugendsozialarbeit angestrebte verständigungsorientierte demokratische Identitäts- bzw. Selbstbildung auf der einen und die erfolgsorientierte beruflichen Qualifikation auf der anderen Seite.¹⁰

Somit definiere ich die Jugendsozialarbeit nicht als ein abgegrenztes Arbeitsfeld, ich fasse sie nicht als eine zielgruppenspezifische Veranstaltung Sozialer Arbeit. Ich orientiere mich nicht an den Rechtsgrundlagen. Ich halte mich an die Frage, wie vor diesem historischen Hintergrund die Grundhaltung der Fachkräfte verstanden und möglicherweise geschärft werden kann. Ich rede über die zentrale Frage innerhalb der Fachdisziplin selbst: Welche Haltung benötigen wir, um diesen historisch verwurzelten emanzipatorischen Versprechen weiterhin gerecht werden zu können? Sehr bewusst verzichte ich auf das herkömmliche Wohlfühlvokabular: Lebensweltorientierung, Partizipation, Teilhabeförderung usw., weil ich mich in meinen Überlegungen an der politischen Philosophin Hannah Arendt orientierte, mit der ich versuche, die Haltungsfrage innerhalb der Jugendsozialarbeit zu erörtern.

Jugendsozialarbeit als bildungsautonome Pädagogik

Vierorts wird davon ausgegangen, dass sozialpädagogische Angebote zur Lebensbewältigung nur Angebote in kritischen Lebenssituationen sind. Die Hilfen zur Erziehung, obwohl systematisch nur ein Sonderfall der gesamten Jugendhilfe, sind das prominenteste Beispiel dafür. Schwierige Jugendliche, Grenzgänger*innen, Jugendliche mit herausforderndem Verhalten, Systemsprenger*innen sind unsere Bezeichnungen für sie. Es sind Jugendliche in Krisen. Doch sind die nicht zwingend auf die Bewältigung von Krisen abzielenden Angebote der sozialpädagogischen Jugendbildung gleichrangig, wenn auch oft vergessen. Auch sie sind sozialpädagogisches Handeln, vielleicht gerade sie: Durch ihren Ausgangspunkt in nicht-formeller Bildung will sie Prozesse der Selbstbildung fördern: »Eine aktive Aneignung von Selbst (Subjekthaf-tigkeit) und Welt (Gesellschaft) wird in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Tradition als ›Bildung‹ bezeichnet, neuerdings auch als ›Selbstbildung‹ [...], um den Unterschied zur schulischen Ausbildung zu betonen.«¹¹ Einen anderen Weg kann die Sozialpädagogik von ihrem Selbstverständnis her auch gar nicht gehen, denn »mit Bildung und den sie vermittelnden Institutionen hat Sozialpädagogik immer schon Probleme gehabt. Sozialpädagogik agiert in der Parteilichkeit für die, die im Bildungswesen oft die Verlierer sind, sieht das Bildungswesen also gleichsam von unten und außen.«¹²

¹⁰ Vgl. Sturzenhecker, B./Richter, E./Karolczak, M. (2014): Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. Einige Ergebnisse eines Modellprojekts. In: deutsche jugend, Heft 7/8 2014

¹¹ Sturzenhecker, B. (2013): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 325–337, Wiesbaden

¹² Thiersch, H. (2009): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, Wiesbaden, S. 25

Die heutige sozialpädagogische Theorie als bestimmende Theoriegrundlage der Jugendarbeit ist im Laufe der Zeit zu einer schulfernen »bildungsautonomen Pädagogik« geworden¹³ Doch fußt der sozialpädagogische Bildungsansatz auf der Grunddimension von Bildung, wonach *Bildung dem gesamten sozialen Zusammenhang* entspringt.¹⁴ Diese zeitgenössische Aussage von Benedikt Sturzenhecker geht auf die klassisch gewordene Positionen der Aufklärung zurück. »Bildung ist das Resultat tausend wirkender Ursachen« (Herder)¹⁵ Die Bildungsaufgabe besteht in der »Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten und freiesten Wechselwirkung.« (Humboldt)¹⁶ Und Schleiermacher betont die Geselligkeitsdimension von Bildung jenseits von Familie und Schule, die auf ein »gemeinsames Leben« im »freien geselligen Verkehr« vorbereitet.¹⁷

Zentral für die Sozialpädagogik ist daher ihr Gemeinschaftsbezug, und ja, zentral ist ihr Abstand zu Schule und Familie und ihre Nähe zu der Gemeinschaft der Jugendlichen und deren Gesellungen. Wir nennen das andere oder alternative »Lernorte«. Das ist eigentlich eine unangemessene Bezeichnung, sondern eher eine Aussage über uns Erwachsene und unsere Interessen: Jugendliche sollen ja doch immer lernen. Doch tatsächlich sollten es ihre Orte sein, und ob sie da etwas lernen oder nicht, muss für sie gar nicht bedeutsam sein. Sie wollen da sein. Es sind ihre Seinsorte.

Dieses sozialpädagogische Bildungsverständnis hat sich über die zurückliegenden zwei Jahrhunderte seit der Aufklärung entwickelt. Nach dieser pädagogischen Auffassung ist die Persönlichkeitsentfaltung nur durch eine soziale Erziehung in Gemeinschaft möglich. In der Gemeinschaft beziehen sich die Menschen aufeinander und können ihre Persönlichkeit entfalten. Es handelt sich um eine Pädagogik der Persönlichkeitsentfaltung in Gemeinschaft, eine notwendige Bedingung für die Freiheit und Fähigkeit zur Mitgestaltung.

Sozialpädagogik will die individuelle Willensbildung im gemeinschaftlichen Zusammenhang befördern. Ziel ist die Weltverortung der einzelnen Person nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten. Das ist die vornehmste Aufgabe aller Sozialpädagogik. »Sofern das Kind die Welt noch nicht kennt, muss es mit der Welt graduell bekannt gemacht werden; sofern es neu ist, muss darauf geachtet werden, dass dies Neue nach Maßgabe der Welt, so wie sie ist, zur Geltung kommt und nicht von dem Alter der Welt erdrückt wird.«¹⁸ Das ist unsere Kunst: Die Neuen mit der Welt bekannt zu machen, ohne sie dabei zu erdrücken.



Das »Rauhe Haus«, eine 1833 gegründete Stiftung der Diakonie Hamburg mit vielen verschiedenen sozialen Einrichtungen

¹³ Böhnisch, L. (2005): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.). (2, überarbeitete Auflage). Grundriss Soziale Arbeit, Wiesbaden, S. 206

¹⁴ Sting, B./Sturzenhecker, B. (2013): Bildung und offene Kinder- und Jugendarbeit. In: U. Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4, überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S. 379

¹⁵ Ebd., S. 377

¹⁶ Ebd., S. 377

¹⁷ Ebd., S. 379

¹⁸ Kahl, R. (1999): Wie Neues auf die Welt kommt. Hannah Arendt, Pädagogin. In: SWR2 Wissen, Redaktion: Bildung, Sendung: 28. August 1999

Sozialpädagogisches Bildungsverständnis für die fachliche Arbeit

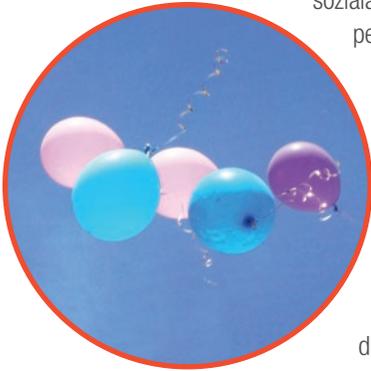
Was bedeutet ein derartiges sozialpädagogisches Bildungsverständnis für die Jugendsozialarbeit? Lassen Sie mich die Erörterung dieses Punktes mit einem Zitat von Hannah Arendt beginnen:

»Wir fangen etwas an, wir schlagen unsere Fäden in ein Netz der Beziehungen, was daraus wird, wissen wir nie. Wir sind alle darauf angewiesen, zu sagen, Herr vergib ihnen, was sie tun, sie wissen nicht was sie tun. Das gilt für alles Handeln, ganz konkret, weil man es nicht wissen kann. Das ist ein Wagnis. Und nun würde ich sagen, dass dieses Wagnis nur möglich ist im Vertrauen auf die Menschen, das heißt in irgendeinem, schwer genau zu fassenden, grundsätzlichen Vertrauen in das Menschliche aller Menschen. Anders könnte man es nicht.«¹⁹

Für die Jugendsozialarbeit bedeutet dieses Zitat, dass weder Hilfe- noch Bildungsprozesse auf ein vorab zu definierendes Ziel hin abschließend gesteuert werden können. Wie auch, denn alles Handeln bezieht sich stets auf andere Menschen, deren Interessen und Ziele variieren und von denen Interessen und Zielen weiterer Menschen abhängig sind.

Diese Pluralität des Handelns ist nicht zu hintergehen, sie ist ein Faktum menschlicher Angelegenheiten. Die Jugendsozialarbeit steht nun vor der besonderen Herausforderung, dass sie dieser Pluralität ohne Netz und doppeltem Boden der etablierten Institutionen begegnen darf. Ja, ich sage »darf«, wenn auch manches Mal der Wunsch besteht, in einem klaren organisatorischen Rahmen mit fest umrissenen Zielen handeln zu können. Diese Rahmen haben die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit nicht. Sie handeln daher in großer Freiheit – und damit auch in ständiger Unsicherheit. Sie schlagen ihre Fäden in ein Netz von Beziehungen, ohne dabei einem formellen Bildungsauftrag verpflichtet zu sein. Sie vergeben keine Noten, sie attestieren keinen Bildungserfolg oder Misserfolg, sie vergeben keine Privilegien und können auch keine entziehen. Sie können daher nicht wissen, was bei ihrem Handeln herauskommt.

Das ist gut so. Aus dieser Pluralität des menschlichen Handelns entsteht eine Offenheit im Handeln, die Freiheit voraussetzt. Dieses Handeln im arendtschen Sinne bedeutet, mit anderen gemeinsame Sache zu machen und sich gemeinsamen Zielen zuzuwenden. Durch das gemeinsame Handeln erzeugen die Handelnden eine auf ihren Handlungszeitraum begrenzte Macht. Als zentrale Fähigkeit der Fachkräfte betrachte ich daher ihr Handeln in der Pluralität der menschlichen Angelegenheiten, ihre Tatkraft in dem Netz von Beziehungen. Da aus dieser Pluralität notwendig eine Ausgangsöffnung und ständige Richtungsänderung des Handelns erwächst, schwebt ihre Arbeit gleichsam in flüchtiger Macht. Sie organisieren Pluralität mit ungewissem Ausgang.



Warum brauchen wir Jugendsozialarbeit?

So befindet sich die Jugendsozialarbeit in einer schwierigen Lage. Von Jahr zu Jahr wird die formelle Bildung des Standortes Deutschland höher bewertet. Junge Menschen sind von Geburt an unter einem unglaublichen Erfolgsdruck und müssen, um in dieser Welt zu bestehen, pausenlos eine Fülle von Zertifikaten erwerben und immer mehr formale Anforderungen in immer mehr Zeit erfüllen. Es gibt Eltern, die suchen eine Kita danach aus, ob dort bereits eine erste oder zweite Fremdsprache angeboten wird. Die Kinder sehen sich so gezwungen, unablässig zu lernen. Dabei wird für sie der öffentliche Raum zunehmend unwirtlicher. Es gilt heute als Gebot der Stunde, die Kinder und Jugendlichen von der Straße zu holen, anstatt ihnen die Möglichkeit zu geben, auf der Straße miteinander zu spielen und sich zu begegnen. Dieser immerwährende Zugriff der Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen, diese Tendenz zu einer in höchstem Maße formalisierten umstellten Kindheit und Jugend hat aber bislang noch nicht zu einer Angleichung der Bildungschancen geführt (vgl. 14. Kinder- und Jugendbericht²⁰).

¹⁹ Arendt, Hannah (1964): Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt. Erstsendung: ARD, 28. Okt. 1964. www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.listall.on.printView.on.html (Abfrage: 12.9.2018)

²⁰ Deutscher Bundestag ,Drucksache 17/12200, 17. Wahlperiode, (2013): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission, S.50

Es mag daher naiv klingen, an ein aufgeklärtes Bildungsverständnis anzuschließen, dass Bildung als viel umfassender als nur den Zertifizierungserfolg betrachtet. Aber gerade darum brauchen wir heute Jugendsozialarbeit. Wir brauchen sie, weil die soziale Herkunft nach wie vor über beruflichen Erfolg entscheidet und damit nachhaltige Auswirkungen auf die Lebenschancen junger Menschen hat. Wir brauchen sie aber vor allem, weil sie weiterhin in der aufklärerischen Tradition eines umfassenden Bildungsverständnisses steht, das für unsere moderne Gesellschaft unverzichtbar ist. Wir müssen daher vor dem Hintergrund dieser Tradition darauf achten, dass dieses umfassende Bildungsverständnis nicht auf rein formale, zu zertifizierende Ausbildungsinhalte zurückgefahren wird. Die Jugendsozialarbeit hat es mit jenen jungen Menschen zu tun, die zumeist am Ende der Bildungskette stehen. Und doch knüpfen die Fachkräfte mit ihrer Arbeit an die Freiheit dieser Jugendlichen an, denn das Vermögen, frei zu handeln, kann auch bei ihnen nicht ganz und gar verloren gehen. Dieses Anknüpfen setzt jedoch die eigene Freiheit voraus. So paradox es klingen mag: Gerade durch ihren vielfach ungesicherten, prekären Statuts verfügen die Fachkräfte über eigene Freiheit, mit der sie an die Freiheit der Jugendlichen anknüpfen können.

Der Deutsche Jugendgerichtstag 2017 in Berlin stand unter dem Überschrift: »Verantwortung für die Jugend«. Ganz recht. Das heißt auch, Verantwortung für die ganze Jugend zu übernehmen, und damit auch für jene, die über verminderte Chancen in ihrem Leben verfügen. Dazu bedarf es einer Haltung, die Janus Korczak auf den Punkt gebracht hat: »Die gegenwärtige Erziehung ist von dem Grundsatz durchdrungen, dass der Erzieher gegenüber der Gesellschaft für die Kinder verantwortlich ist. Wir möchten die Erziehung auf Grundsätzen aufbauen, wo der Erzieher vor den Kindern für die Gesellschaft verantwortlich ist.«

Das ist schwer, dazu bedarf es des Mutes. Nun denn: Wenn niemand der Jugendsozialarbeit Mut macht, weil ein anderes Bildungsverständnis vorherrschend ist, dann müssen die Fachkräfte es eben selbst in die Hand nehmen. James Krüss hat uns mit seinem Gedicht über den Zauberer Kori, Kora Korinthe gezeigt, wie der Zauberer in seinem Tintenfass das macht:



*Es lebte einst ein Zauberer Kori, Kora, Korinthe.
Der saß in einem Tintenfaß
und zauberte mit Tinte.*

*Wenn jemand damit Briefe schrieb
und schmi und schma und schmollte.
Dann schrieb er etwas anderes
als was er schreiben wollte.*

*Heut schrieb der Kaufmann Steeneberg
aus Bri, aus Bra, aus Bremen
an seinen Sohn in Dänemark:
»Du sollest Dich was schämen!«*

*Doch als der Brief geschrieben war
mit Schwi, mit Schwa, mit Schwunge,
da stand im Brief: »Mein lieber Sohn,
Du bist ein guter Junge.«*

*Und wer das Lied nicht glauben will
vom Schri, vom Schra, vom Schreiben,
der ist wahrscheinlich selber schuld
und lässt es eben bleiben.*

(James Krüss: Der Zauberer Korinthe, 1959)



Das Konzept Handlungsbefähigung

Ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung in der Jugendsozialarbeit

Dr. Florian Straus (Institut für Praxisforschung und Projektberatung, IPP, München)

Wie können wir benachteiligte junge Menschen zu einem möglichst selbstbestimmten, eigenständigen Leben befähigen? Das Konzept der Handlungsbefähigung, das im Mittelpunkt dieses Textes steht, enthält ein »Versprechen« in Bezug auf das Erreichen einer eigenverantwortlichen Lebensführung. Dieses lautet: Je stärker die Handlungsbefähigung eines Menschen ausgeprägt ist, desto leichter wird es ihm gelingen, die Herausforderungen des Lebens konstruktiv zu meistern. Für die Gruppe der benachteiligten und oft auch abgehängten Jugendlichen bedeutet dies, je stärker es gelingt, ihre Handlungsbefähigung zu entwickeln, desto eher werden diese jungen Menschen nicht im Strudel der erlebten Enttäuschungen scheitern. Sie werden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Wege und Möglichkeiten finden, auch mit nicht selbst gewählten diskontinuierlichen biografischen Erfahrungen konstruktiv umzugehen. Und sie sind in der Lage bei den sich ihnen bietenden Optionen ihre Ressourcen effizienter einsetzen zu können.

Deswegen muss es ein herausragendes Ziel aller Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sein, die Handlungsbefähigung der Heranwachsenden zu steigern. Welche Dimensionen zum Verständnis der Handlungsbefähigung wichtig sind, welche Wirkungen diese hat und wie die Handlungsbefähigung in verschiedenen Feldern der Jugendsozialarbeit (und Jugendhilfe) gefördert werden kann, ist Gegenstand dieses Artikels.

Was meint Handlungsbefähigung?

Handlungsbefähigung ist eine Schlüsselkompetenz, die, wie das Wort besagt, zum Handeln befähigen soll. Anders als viele der fachlich diskutierten Schlüsselqualifikationen ist sie nicht auf einen einzelnen Handlungsbereich ausgerichtet oder für die Lösung bestimmter Problemlagen beziehungsweise Handlungssituationen vonnöten. So braucht man etwa die Kompetenz der »Konfliktfähigkeit« immer dann, wenn man in der Zusammenarbeit mit anderen Menschen in

konfliktreiche Situationen gerät, und »Führungskompetenz« benötigt man in allen Situationen, in denen man andere anleitet beziehungsweise als leitende Person in einer Organisation Führungsaufgaben ausübt. Handlungsbefähigung lässt sich dagegen als eine Metakompetenz beschreiben. Wer über eine gute Handlungsbefähigung verfügt,

- kann neue, unvorhergesehene oder schwierige Situationen als bewältigbare Herausforderungen ansehen,
- geht Herausforderungen tendenziell selbstbewusst, mit Neugierde, Lust und einer optimistischen Einstellung an,
- ist in der Lage, die vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen auch tatsächlich (und möglichst effizient) zu nutzen,
- kann neue Ressourcen frühzeitig erkennen und für sich erschließen und
- und erlebt Ambivalenzen nicht als schwer erträglichen Spannungszustand, sondern vermag zwischen unterschiedlichen Optionen eine Balance zu finden.

Im Unterschied zu anderen Schlüsselkompetenzen (wie etwa der Sozial- oder Lernkompetenz) setzt die Handlungsbefähigung also einen Schritt früher an: Von ihrem Vorhandensein hängt es ab, ob und wie sich Menschen in herausfordernde Situationen begeben.

Welche Konzepte liegen der Handlungsbefähigung zugrunde?

Der Begriff der Handlungsbefähigung wurde in neuerer Zeit vor allem von Matthias Grundmann mit geprägt. So hat er in dem 2006 erschienen Buch zum Zusammenhang von Handlungsbefähigung und Milieu den Begriff genauer definiert. Er greift dabei auf ein Konzept der Handlungsbefähigung zurück, das seit den 1970er Jahren genutzt wird, »um ein Bündel von Persönlichkeitseigenschaften zu umschreiben, die für eine situativ angemessene Einschätzung von Handlungsoptionen vor dem Hintergrund verfügbarer Handlungsressourcen bedeutsam sind« (Grundmann 2006, 57).

Zur Entdeckung der zentralen Aspekte der Handlungsbefähigung (vgl. auch Straus/Höfer 2017) haben in den letzten 40 Jahren vor allem Forschungstraditionen wie die zur Belastungsbewältigung, wie die Salutogenese, die Resilienz- und die Selbstwirksamkeitsforschung beigetragen.

Die *Belastungs- und Bewältigungsforschung* hat gezeigt, dass es in Belastungssituationen nicht nur auf die zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien ankommt, sondern ganz stark auch darauf, ob und wie jemand die Situation²¹ überhaupt als Belastung wahrnimmt. Erst die Art der Wahrnehmung der Belastungssituation entscheidet über die zur Verfügung stehenden Optionen (Roskies, E., Lazarus, R. 1980, Faltermeier 1987).

Damit gekoppelt war zudem ein Perspektivwechsel auf die Sicht von Stressoren, die nicht mehr automatisch als Problem²² angesehen wurden. Damit verknüpft waren wichtige Fragen:

- Nimmt die Person die Situation überhaupt realistisch wahr?
- Wie früh bzw. rechtzeitig nimmt die Person die Situation wahr?
- Wie erlebt die Person die Situation – eher als Problem oder eher als Herausforderung? Führt dies in der Folge eher zu Rückzugs-/Vermeidungsverhalten bzw. Versagensängsten oder eher zu einem offensiven Herangehen bzw. zu Gefühlen des »positiv Gefordertseins«?

²¹ Eine Belastungssituation entsteht aus einem fehlenden Passungsverhältnis zwischen der Außenerwartung und der Eigenerwartung oder/ und den zur Bewältigung der Situation/Aufgabe notwendigen Kompetenzen/Fähigkeiten.

²² »Stressoren werden (in Anlehnung an Lazarus) nicht mehr als grundsätzlich krankmachend gesehen, sondern als Stimuli, die einen Zustand der Anspannung auslösen, ohne dass dies unbedingt zu Stress führen muss.« (Bengel et al. 2001, S. 20) Für das unten beschriebene Salutogenesemodell war dies ein wichtiger Perspektivwechsel. »Damit vollzog sich auch der Wechsel von den sozialepidemiologischen Forschungsinteressen Antonovskys hin zu einer psychologischen Fragestellung nach individuellen Verarbeitungsmustern angesichts von Spannungszuständen«(ebd., S. 20).

Die *Salutogenese* wurde vor allem von dem Gesundheitsforscher Aaron Antonovsky zwischen 1970 und 1994 in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem medizinischen Paradigma entwickelt (Antonovsky 1979, 1997). Dieses kritisierte er als zu organ- und symptombezogen. Dieses Ergebnis führte ihn zu den das salutogenetische Denken prägenden Fragen: Warum bleiben Menschen trotz vieler potenziell gesundheitsgefährdender Einflüsse gesund? Wie schaffen sie es, sich von Erkrankungen wieder zu erholen? Wie gelingt es Menschen, massive biografisch einschneidende Belastungen zu bewältigen und gesund zu bleiben? Antonovsky entwickelt ein komplexes Modell von Widerstandsressourcen, dessen Zentrum das Kohärenzgefühl (Antonovsky 1993, Schumacher et al. 2000) bildet. Dieses steuert in ganz entscheidender Form, ob man Prozesse als sinnvoll/sinnlos, als verstehbar oder undurchsichtig und als selbststeuerbar oder fremdgesteuert erlebt.

Die *Resilienzforschung* wurde wesentlich von den Entwicklungspsychologen Emmy Werner, Jack Block und Glen Elder entwickelt. In einer Längsschnittstudie über 40 Jahre (1955–1999) stellte Werner (1977, 1999, 2005) fest, dass etwa ein Drittel der untersuchten Kinder ein hohes Entwicklungsrisiko hatte. Hintergründe für diese Einschätzung waren chronische Armut, geburtsbedingte Komplikationen und sehr schwierige Familienverhältnisse. Unter diesen Kindern befand sich wiederum eine Gruppe, die sich trotz dieser Risiken zu leistungsfähigen, zuverlässigen und fürsorglichen Erwachsenen entwickelte. Werner und auch andere Resilienzforscher gehen davon aus, dass es innere und äußere Schutzfaktoren gibt, die dazu beitragen, dass diese Menschen nichts aus der Bahn zu werfen scheint. Diese Resilienzfaktoren wurden im Laufe der Forschung immer mehr ausdifferenziert und ähnlich wie das Kohärenzgefühl für quantitative Befragungen zu einer Skala operationalisiert (Schumacher et al. 2005).



Rutter (1987) spricht vor allem von vier Wirkungen von Resilienz: der Reduktion von Belastungen, der Reduktion von negativen Kettenreaktionen, der Entwicklung und Beibehaltung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit sowie der Eröffnung von Chancen.

Der kanadische Lernpsychologe Albert Bandura entwickelte in den 1970er Jahren das Konzept der *Selbstwirksamkeitserwartung* (engl.: perceived self-efficacy, Bandura 1977). Dieses beschreibt das Gefühl, dass man auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln und etwas bewirken kann. Dieser Glaube an die eigene Kompetenz führt dazu, dass Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung, ähnlich wie auch jene mit einer höheren Resilienz und einem ausgeprägten Kohärenzgefühl, eine niedrigere Anfälligkeit für Depression und Angststörungen haben und mehr Erfolge in Ausbildung und Berufsleben aufweisen.

Was sind die zentralen Dimensionen der Handlungsbefähigung?

Das Konzept der Handlungsbefähigung baut auf diesen Forschungstraditionen auf (Straus 2011, 2015/Höfer, Sievi, Straus, Teuber 2016). Vergleicht man die Konzepte, die Faktoren menschlicher Widerstandskräfte beschreiben, gibt es eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Der Kern der Gemeinsamkeit berührt sowohl »das Gefühl der Zuversicht« wie auch die Überzeugung, zur Bewältigung *selbst* etwas beitragen zu können.²³ Alle drei Widerstandskonzepte gehen davon aus, dass der Glaube an die eigene Wirksamkeit des Handelns ein zentraler Wirkfaktor für einen erfolgreichen Bewältigungsprozess ist. Daneben gibt es aber unterschiedliche Schwerpunkte. Während das Konzept der Selbstwirksamkeit den Glauben an die eigene Handlungsmächtigkeit vertieft, setzt sich das Kohärenzgefühl zudem mit dem Beitrag des Verstehens und der Prüfung der Sinnhaftigkeit der Herausforderung auseinander. Die Resilienz schließlich fokussiert zusätzlich auf die Akzeptanz des eigenen Selbst, die erlebte Anpassungsfähigkeit sowie stärker als die anderen Konzepte auf das Interesse an Neuem und die Fähigkeit des Perspektivenwechsels. Die langjährigen eigenen Studien zur Identitätsentwicklung und zum Einfluss sozialer Netzwerke (Straus, Höfer 2008/Straus, Heiland, Höfer, Wernberger 2012/Straus et al, 2012) haben die Relevanz der hier genannten Wirkfaktoren unter der Perspektive menschlicher Identität(sentwicklung) bestätigt und zugleich darauf aufmerksam gemacht, dass der Stellenwert der sozialen Zugehörigkeit

²³ Beide bilden das tragende Konstrukt für den in jeder Handlungssituation wirksamen Entschluss, sich den mit der Handlung verbundenen Herausforderungen auch zu stellen.

in den drei Basiskonstrukten (Salutogenese, Resilienzforschung und Selbstwirksamkeitserwartung) unterrepräsentiert ist. Aus dieser Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der Ergänzung durch die Dimension der sozialen Zugehörigkeit ergab sich das folgende sechsdimensionale Modell der Handlungsbefähigung.



Die sechs Dimensionen der Handlungsbefähigung

Angelehnt an eine Formulierung von Antonovsky lässt sich die Handlungsbefähigung somit als ein Gefühl²⁴ der Zuversicht beschreiben (Antonovsky, 1997), dass

- die konkreten Herausforderungen es wert sind, Anstrengung und Engagement darauf zu verwenden.
- die Dinge, die einem zustoßen strukturiert, erklärbar und verstehbar sind.
- man über Ressourcen verfügt, um diese Dinge aktiv zu beeinflussen beziehungsweise Probleme aus eigener Kraft zu meistern, und dass man dabei eigene Absichten und Ziele verwirklichen kann und sich zutraut, auch bei unerwarteten und schwierigen Problemen eine Lösung zu finden.
- man Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten kann und an vielem interessiert ist.
- man sich selbst mag, positiv, optimistisch nach vorne schauen kann.
- man Teil eines tragfähigen sozialen Netzwerks ist und es in diesem Menschen gibt, die einen nicht enttäuschen und bei denen man sich Hilfe holen kann.

Was weiß man zu den Wirkungen der Handlungsbefähigung?

Neben vielen Studien, in denen bereits die drei Basiskonstrukte²⁵ empirisch untersucht wurden, gibt es seit 2010 mehrere Längsschnittstudien im Bereich der Jugendhilfe, in denen die Handlungsbefähigung zentraler Forschungsgegenstand war:

- Im Bereich der stationären Jugendhilfe gibt es seit 2011 eine Längsschnittstudie, die alle Jugendlichen ab 12 Jahren, die in Einrichtungen des SOS Kinderdorf e.V. wohnen, auf ihren Weg in die Selbstständigkeit begleiten. Mittlerweile sind sechs Erhebungen durchgeführt worden (N=784 Jugendliche).²⁶

²⁴ Das im Englischen gebräuchliche Wort »sense« umschreibt die hier gemeinte komplexe Handlungsleistung besser, weil es im Unterschied zum deutschen Wort auch Kognitionsaspekte umfasst und nicht nur im Sinne eines »Bauchgefühls« zu verstehen ist.

²⁵ Zu allen drei Basiskonstrukten (Salutogenese/ Kohärenzgefühl, Resilienz und Selbstwirksamkeit) gibt es Skalen, die in zahlreichen Untersuchungen bislang eingesetzt wurden (Hinz et al 2006, Singer/ Brähler 2007, Schumacher et al 2005).

²⁶ Vergleiche Höfer, Sievi, Straus, Teuber 2016, IPP 2018 (Im Auftrag des SOS Kinderdorf e.V.)

- Im Bereich der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit wurden seit 2012 580 Jugendliche, junge Erwachsene mehrfach in ihren Ausbildungs- und Beschäftigungsbetrieben und einmal danach befragt.²⁷
- Im Bereich der Schulsozialarbeit wurden in Frankfurt über 2 000 Schüler*innen der 6. bis 9. Jahrgangsstufe zweimal befragt.²⁸

Alle Studien folgen einem Mixed-Methods-Ansatz, d. h. kombinieren quantitative und qualitative Methoden. Bei den Studien im Bereich der stationären Hilfe und der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit gibt es neben der Perspektive der Jugendlichen auch die der Fachkräfte auf den Jugendlichen.

Diese sechs Dimensionen lassen sich heute sowohl für das pädagogische Fallverstehen nutzen wie auch für die Erhebung von 46 Items. Letztere bilden ein Messinstrument, das inzwischen in mehreren Erhebungen eingesetzt wurde und zu dem Werte von über 3 400 Jugendlichen/jungen Erwachsenen zwischen 12 und 29 Jahren vorliegen. Dies ermöglichte eine mehrfache Überprüfung der Skalen. Hier zeigten sich eine hohe Validität und Reliabilität der Ergebnisse.

■ Übergreifende Befunde

Auch lassen sich dadurch die Wirkungen der Handlungsbefähigung (beispielsweise auf das Wohlbefinden, auf Leistungs- und Motivationsaspekte sowie auf die Gesundheit) als konsistente Ergebnisse, die aus voneinander unabhängigen Stichproben gewonnen wurden, nachweisen. In all unseren Studien zeigt sich: Wer über eine höhere Handlungsbefähigung verfügt,

- hat deutlich mehr Spaß am Leben, bzw. zeigt eine höhere Lebenszufriedenheit,
- hat das Gefühl, mehr gute Ideen zu haben, und ist zufriedener mit der eigenen Leistung,
- ist viel seltener einsam und traurig gestimmt,
- langweilt sich weniger und
- blickt optimistischer in die Zukunft.

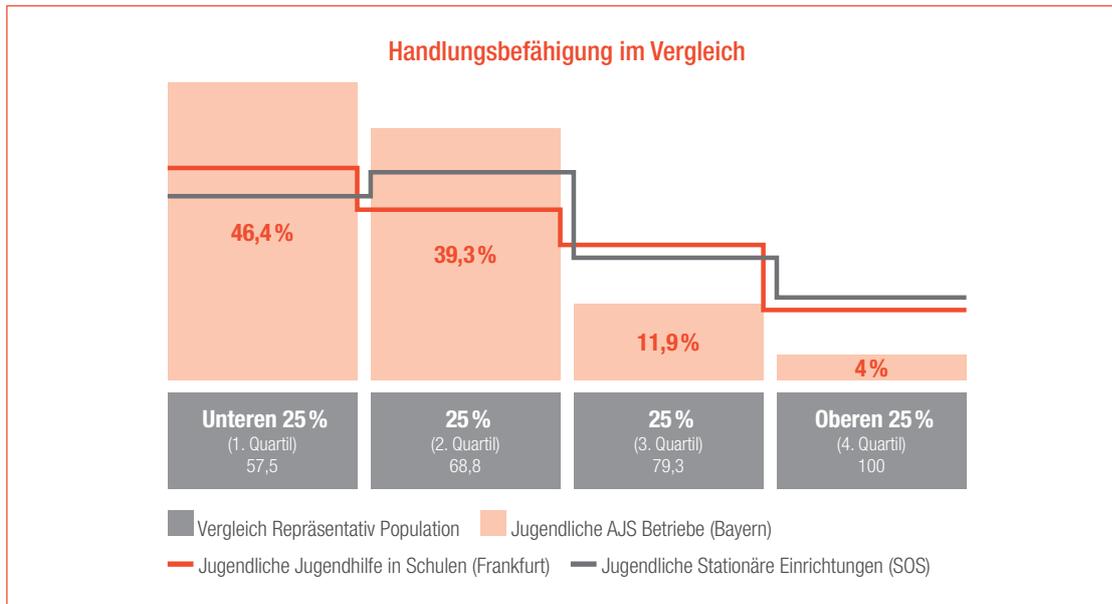
Somit kann die *Handlungsbefähigung* als ein sehr guter *Indikator für die Lebenszufriedenheit*, das Wohlbefinden, die subjektive Einschätzung der eigenen Leistung und auch viele andere Gesundheits-, Aktivitäts- und Zukunftseinschätzungen von Jugendlichen gelten. Es bestätigt sich vor allem die Ausgangsthese, dass Jugendliche, umso weniger Widerstandsressourcen haben, um in schwierigen, in neuen oder / und unerwarteten Situation souverän handeln zu können, je niedriger die Handlungsbefähigung ausfällt.

Auch kann man an allen Untersuchungen sehen, wie stark *Benachteiligungsprozesse* sich nicht nur an den Defiziten, sondern auch an den zur Verfügung stehenden *Fähigkeiten* erkennen lassen. So zeigen alle unsere Studien übereinstimmend, dass benachteiligte Jugendliche eine niedrigere Handlungsbefähigung aufweisen als der Durchschnitt der Jugendlichen in der Bevölkerung. Dies bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass es nicht auch unter den benachteiligten Jugendliche welche gibt, die hohe Handlungsbefähigungswerte aufweisen. Nur ist ihr Anteil deutlich niedriger; und umgekehrt ist der Anteil der Jugendlichen mit niedriger Handlungsbefähigung um ein Mehrfaches höher als in einer vergleichbaren Repräsentativpopulation.²⁹

²⁷ In Kooperation mit der LAG Jugendsozialarbeit Bayern und mit Förderung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung Familie und Integration (Straus, Höfer 2015/Straus, Weinhandl, Maß 2017)

²⁸ Im Auftrag der Stadt Frankfurt. Dill (Weinhandl, Maß 2018)

²⁹ Die Abbildung zeigt die in vier gleiche 25% Blöcke aufgeteilte Verteilung in der Normalpopulation. Im Vergleich dazu sieht man, dass bei den beiden Quartilen mit einer niedrigeren Handlungsbefähigung Jugendliche aus den drei Studien (AJS Betriebe, Jugendhilfe an Schulen, stationäre Einrichtungen) deutlich überrepräsentiert sind.



Die Abbildung zeigt die an einer repräsentativen Stichprobe normierte Verteilung der Handlungsbefähigung. Diese Werte (graue Kästen) sind in vier gleich große 25 % Quartile unterteilt. Am Beispiel der Werte der Jugendlichen aus den AJS Betrieben sieht man, dass der Anteil der Jugendlichen mit einer sehr niedrigen Handlungsbefähigung mit 46,4 % fast doppelt so hoch ausfällt, während umgekehrt nur 4 % und damit um ein 6faches weniger Jugendliche eine sehr hohe Handlungsbefähigung aufweisen. Die Werte aus der Schulbefragung (rote Linie) und der stationären Längsschnittstudie (graue Linie) sind zwar etwas besser, aber ebenfalls noch deutlich schlechter als die der vergleichbaren Normalbevölkerung.

■ Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit (AJS)

Die Untersuchungen im Bereich der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit zeigen zudem, dass eine höhere Handlungsbefähigung sich auch positiv auf das Arbeitsverhalten und die Arbeitsmotivation in den AJS-Betrieben auswirkt. Umgekehrt machen sich Jugendliche / junge Erwachsene mit einer niedrigen Handlungsbefähigung trotz der aktuellen Unterstützung in den Betrieben weitaus mehr Sorgen, längere Zeit arbeitslos zu werden oder / und nicht beruflich voranzukommen.

Die im Jahr 2017 durchgeführte Verbleibsbefragung zeigt, dass Jugendliche / junge Erwachsene mit einer höheren Handlungsbefähigung tatsächlich bessere Chancen der Integration auf dem Arbeitsmarkt haben und ein erfolgreicher Übergang zudem nochmals die Handlungsbefähigung steigert. Auch wenn diese Verbleibsuntersuchung zunächst nur ein Momentbild ergibt, sind die gezeigten Folgen für diejenigen, die aktuell nicht integriert sind, doch erheblich. Gerade weil diese jungen Erwachsenen versuchen, weiter positiv in die Zukunft schauen, aber zugleich erste Anzeichen von Demoralisierung zeigen, weist der Befund darauf hin, wie wichtig es ist, sie im Rahmen der Fördermöglichkeiten noch stärker für die Realität diskontinuierlicher Erwerbsverläufe fit zu machen. Die Studien im Bereich der AJS zeigen, dass die Betriebe der AJS gerade bei Jugendlichen mit niedriger Handlungsbefähigung Erfolge vorweisen können.

■ Stationäre Jugendhilfe

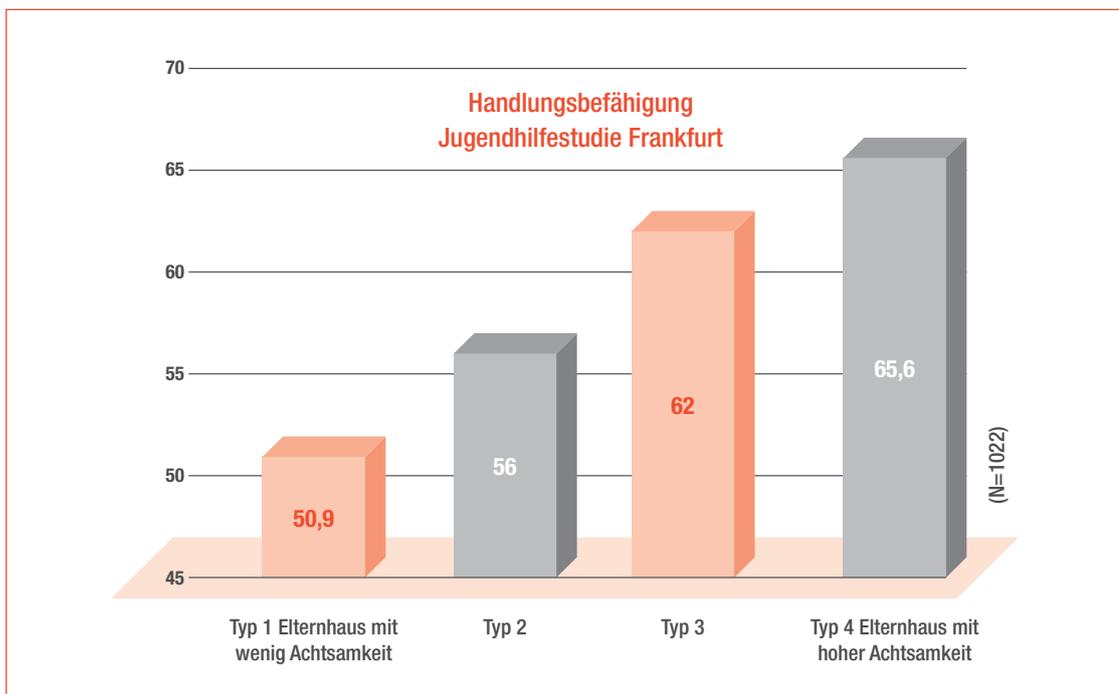
Die Studien im Bereich der stationären Jugendhilfe weisen darauf hin, wie wichtig bestimmte Formen von Beteiligung sind. Jugendliche, die sich nicht nur über Wunsch und Wahlformen beteiligen, sondern denen vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten ermöglicht werden, entwickeln höhere Handlungsbefähigungswerte. Eine gestaltungsorientierte Beteiligung ermöglicht, die Dinge eher als sinnhaft, als verstehbar und als beeinflussbar zu erfahren. Ein weiterer wichtiger Befund ist der Einfluss der Zugehörigkeitskonstruktion. Jugendlichen denen es möglich ist, eine doppelte Zugehörigkeit zu entwickeln (zur Kinderdorffamilie und zur Herkunftsfamilie) zeigen deutlich höhere Handlungsbefähigungswerte.

■ Sozialpädagogische Angebote an Schulen³⁰ (Schulsozialarbeit)

Für den Bereich der Schulsozialarbeit bzw. der Jugendhilfeangebote an Schulen kann man sagen, dass es diesen offensichtlich gelingt, Jugendliche gut zu erreichen, die eher niedrigere Handlungsbefähigungswerte haben. Die Ergebnisse unserer Frankfurter Studie legen nahe, dass es der Jugendhilfe in der Schule gelingt, über vielfältige Beratungsprozesse eine Zunahme bei den Werten der Handlungsbefähigung zu erreichen.

Mit Blick auf die Handlungsbefähigung wird auch das Potenzial der Jugendhilfeangebote an Schulen sichtbar. Maßnahmen wie beispielsweise das soziale Lernen helfen, das Klassenklima zu verbessern und der Exklusion von Schüler*innen entgegenwirken. Sie reduzieren die Wahrscheinlichkeit, sich als Außenseiter zu fühlen, der nicht von anderen wertgeschätzt wird. Auch alle Projekte und Gruppen, die eine aktive Teilhabe ermöglichen und partizipative Gestaltungsräume eröffnen, schaffen die Grundlage, sich selbst als Gestalter zu erleben, und unterstützen damit die Weiterentwicklung der Handlungsbefähigung. Auch Angebote, die helfen, den Schulalltag nicht nur leistungsbezogen zu erleben, die den Spaßfaktor erhöhen, fördern das Wohlbefinden und letztlich auch die Handlungsbefähigung.

Einfluss des Elternhauses auf die Handlungsbefähigung: Welchen deutlichen Einfluss das Elternhaus auf die Entwicklung der Handlungsbefähigung hat, kann man ebenfalls an der Studie im Bereich der Jugendhilfe in Schulen Frankfurts zeigen. Die Schüler*innen wurden gebeten anzugeben, ob sich ihre Eltern ausreichend Zeit für sie nehmen, man ihnen zuhört, bzw. die Familie gemeinsame Zeit verbringt³¹ oder / und gibt, bzw. sie das Gefühl haben, dass man sich ausreichend um sie kümmert. Hinter den insgesamt acht Items verbirgt sich ein zweidimensionales Modell, das zum einen die Achtsamkeit des Elternhauses auf einer emotional-unterstützenden Ebene und zum anderen auf einer eher strukturell-versorgenden Ebene misst. Typ 1 und Typ 4 bilden die Pole mit geringer bzw. hoher Achtsamkeit. Die vertikale Achse spiegelt die Höhe der Handlungsbefähigung. Die Werte legen nahe, dass je höher die Achtsamkeit des Elternhauses ist, desto höher auch die Handlungsbefähigung ausfällt.



³⁰ Je nach Bundesland und Region werden für sozialpädagogische Angebote an Schulen unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet.

³¹ Als Indikator hierfür hat sich das Item bewährt, ob es mindestens einmal am Tag ein gemeinsames Essen in der Familie gibt.

■ Weitere übergreifende Ergebnisse

Wichtig festzuhalten ist, dass alle Studienergebnisse darin übereinstimmen, dass die Handlungsbefähigung weder einfach mit dem Alter noch mit der Bildung ansteigt. Auch gibt es bei den Werten weder relevante Geschlechtsunterschiede, noch verändert ein Migrationshintergrund die Chancen auf eine niedrigere/höhere Handlungsbefähigung. Relevant werden Geschlecht und Migrationserfahrung erst dann, wenn sie mit weiteren Benachteiligungserfahrungen verknüpft sind.

Wie kann eine Implementierung in den Arbeitsfeldern aussehen?

Implementierung kann zum einen bedeuten, dass die Handlungsbefähigung als reflexiver Ansatz in der Praxis genutzt wird. Dies betrifft die Konzeptebene und das Fallverstehen. Auch wenn die Handlungsbefähigung als übergreifender, komplexer Ansatz personaler Ressourcen noch relativ neu ist, so haben doch Einzelkonzepte, wie vor allem die Resilienz, in viele Konzepte der Jugendsozialarbeit Eingang gefunden. Für die Nutzung der Handlungsbefähigung für das Fallverstehen gibt es erste Leitfäden. Implementierung meint zum anderen jene Methoden bzw. Settings, mit denen die Handlungsbefähigung bzw. einzelne Dimensionen gefördert werden. Dazu ist grundsätzlich festzuhalten, dass man in allen oben genannten Konzepten (Salutogenese, Resilienzforschung und Selbstwirksamkeitserwartung) davon ausgeht, dass es sich bei den Widerstandsressourcen weder um rein situative noch um unveränderliche Faktoren handelt. Antonovsky spricht beim Kohärenzgefühl beispielsweise von einem andauernden und zugleich dynamischen Gefühl. Die Faktoren der Handlungsbefähigung haben somit eine gewisse Konstanz und können daher auch als Schutzfaktoren wirken. Sie sind jedoch auch dynamisch in dem Sinn, dass es bestimmte Umstände gibt, mit denen man sie beeinflussen und fördern kann.

Beispielsweise sind Partizipationserfahrungen förderlich für das Gefühl der Selbstwirksamkeit, weil sie Möglichkeitsräume für die Erfahrung bieten, selbst etwas bewirken zu können. Dies gilt allerdings nur dann, wenn Partizipation sich nicht in der Ausübung des Wunsch- und Wahlrechts erschöpft, sondern auch echte Gestaltungsräume und damit auch Herausforderungen anbietet. Für alle sechs Dimensionen lassen sich solche allgemeinen förderlichen Erfahrungsfelder benennen. Allerdings haben wir noch zu wenig sicheres Detailwissen, um genau jene Bedingungen nennen zu können, die zu einer wesentlichen Steigerung der Handlungsbefähigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen führen.

Das Konzept der Handlungsbefähigung als Ganzes ist bislang noch nicht in ein Arbeitsfeld der Jugendsozialarbeit implementiert worden. Sehr wohl gibt es aber zu jeder der Dimensionen ein Set an Methoden und auch Übersetzungshilfen, mit denen sich einzelne Dimensionen für die Praxis nutzen lassen. Zwei Beispiele:

- **Dimension »Verstehen und sozialpädagogische Biografiearbeit«:** Für viele benachteiligte Jugendliche ist es schwer nachvollziehbar, warum gerade sie nicht die gleichen Chancen wie die anderen Jugendlichen haben, bzw. auch, warum sie beispielsweise in der Schule unter Versagensgefühlen leiden, andere jedoch nicht. Auch haben nicht wenige in ihrer Kindheit schwierige, teils traumatisierende Erfahrungen gemacht. Biografiearbeit ist nicht identisch mit Therapie. Sie kann aber sehr wohl helfen, unverbundene biografische Versatzstücke zu verknüpfen und im Blick auf die eigene Biografie diese wieder als lebendig gestaltbar zu erleben. Die Folge ist eine »gestärkten Identität, die durch Wertschätzung und Selbstwirksamkeit getragen wird« (Jansen 2011, 24f.).
- **Dimension »Sinnfindung und die Methode ZRM«:** Das Züricher Ressourcen Modell ist ein komplexes, aber gut erforschtes und auch bei Jugendlichen genutztes Instrument. Es setzt vor allem auf der Ebene des Sinns an. Es gibt »Jugendlichen eine Möglichkeit an die Hand [...], auf spielerische und motivierende Art ihre individuelle Persönlichkeit mit all ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten zu erforschen, sich klare Ziele zu formulieren und im Alltag realistisch umzusetzen. Dabei unterstützen sich die Peers gegenseitig, so lernen sie, Hilfe zu geben und Hilfe anzunehmen. Die Jugendlichen werden zu Selbstexpert*innen, die später auch als Erwachsene in der Lage sind, Veränderungen in ihrem Leben mit ihren persönlichen Werten abzugleichen, zu modifizieren und konstruktiv in ihre Persönlichkeit zu integrieren.«³²

³² www.zrm.ch/ZRMfuerJugendliche.html, Storch, Nussbaum 2007 (Abruf 10.2.2018)

Auch gibt es für die Förderung der Handlungsbefähigung *geeignete sinnvolle Schnittstellen*. Eine solche bilden vor allem die Hilfe-, Erziehungs- bzw. Förderpläne. Letztere werden beispielsweise seit vielen Jahren in der Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit in Bayern erfolgreich für die individuelle Förderung genutzt. Erziehungs- und Hilfepläne spielen in der stationären Jugendhilfe eine wichtige Rolle. Wenn man hier weiß, in welchen Dimensionen der Handlungsbefähigung ein Jugendlicher einen besonderen Förderbedarf hat, dann kann man an dieser Stelle gezielt ansetzen. Der aktuelle Entwicklungsstand der Handlungsbefähigung ermöglicht dies bereits. Dies soll kurz an einem Fallbeispiel aus der stationären Jugendhilfe gezeigt werden:

Im Mittelpunkt steht Jimmy, ein 16-jähriger Jugendlicher in einer stationären Unterbringung. Jimmy wurde mit neun Jahren in dieser Einrichtung aufgenommen. Der Aufnahmegrund war massiver Drogen- und Alkoholmissbrauch der Eltern und letztlich der Gefängnisaufenthalt des Vaters. Die Eltern hatten sich getrennt, als Jimmy fünf Jahre alt war. Danach hatte er vier Jahre mit einer Schwester beim Vater gelebt. Jimmy hat 2016 die Mittelschule abgeschlossen und begann im Herbst 2016 eine Ausbildung.

Er hatte bei der ersten Befragung (2012) einen unterdurchschnittlichen HaBeF-Wert von 56. Der Vergleich der HaBeF-Werte zeigt über 2014 zu 2016 eine deutliche Verbesserung über fast alle Dimensionen. Eine farbliche Kennzeichnung soll im Folgenden die Interpretation erleichtern: Rot steht niedrige, gelb für mittlere, grün für hohe Werte in der jeweiligen Dimension der Handlungsbefähigung. Rote und teilweise auch die gelben Bereiche signalisieren einen Handlungsbedarf für die Förderplanung. Der größte Fortschritt vollzieht sich bei Jimmy in der Dimension des Verstehens, bei der Bewältigung von Angst und Unsicherheit und bei der Zugehörigkeitsdimension. Auch bei der Bewältigung von Problemen erkennt man Fortschritte, allerdings hatte Jimmy hier bereits immer relativ hohe Werte und ein stetiges leichtes Auf und Ab. Zugleich gibt es auch im Vergleich 2014 zu 2016 leichte Rückgänge bei den Dimensionen der Perspektivität und der Akzeptanz des eigenen Selbst.

Entwicklung 2014/16 von Jimmy über die Dimensionen der Handlungsbefähigung (HaBeF)

HaBeF-Dimensionen	2014	2016	Entwicklung
1 Sinnhaftigkeit	63	69	↗
2 Verstehbarkeit	40	54	↗
3 Handhabbarkeit	67	86	↗
3a Bewältigung von Problemen	67	100	↗
3b Zielerreichungsoptimismus	73	73	→
3c Bewältigung von Angst und Unsicherheit	44	67	↗
4 Perspektivität	78	67	↘
5 Akzeptanz des eigenen Selbst	86	78	↘
6 Zugehörigkeit	64	84	↗
HaBeF-Gesamtscore	64	79	

Legende:

Unteres Drittel	Mittleres Drittel	Oberes Drittel
-----------------	-------------------	----------------

Wie man sieht, hat sich zwischen 2014 und 2016 bei Jimmy eine positive Entwicklung vor allem im Bereich des Verstehens vollzogen. Den Hintergrund dafür bildeten eine ausführliche Biografiearbeit durch die Fachkraft der stationären Einrichtung, sowie ein eineinhalb jähriger therapeutischer Prozess. Als förderlich erwies sich auch, dass aktuell neue Erzählimpulse zu seiner Kindheit durch den vor einem Jahr wieder aufgetauchten Vater hinzu kamen.³³ Alle drei Entwicklungen halfen Jimmy zu verstehen, wie es zu seiner Heimunterbringung kam, und vor allem zu den Schuld- und Schamgefühlen, die für ihn damit verbunden waren.

Weiterentwicklungsperspektiven für Forschung und Praxis

An den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass es sich bei der Handlungsbefähigung um ein Konzept mit vielfältigen Wirkungsmöglichkeiten handelt, das dabei nicht auf ein oder zwei Felder der Jugendsozialarbeit begrenzt ist.³⁴ Nimmt man beispielsweise den Bereich der Migrationssozialarbeit, liegt es nahe, die Frage der Integration nicht allein über die Qualität der zur Verfügung gestellten Ressourcen zu diskutieren. Jeder massive Kulturwechsel kann deutliche Auswirkungen auf die individuelle Handlungsbefähigung der Migrant*innen haben. Nicht nur, dass sich die Zugehörigkeitserfahrungen dramatisch ändern, auch das Erleben von Selbstwirksamkeit verliert in einer völlig anders strukturierten Kultur die alte kontextbezogene Sicherheit. Die Handlungsbefähigung könnte Ansatzpunkte liefern auch auf einer individuellen Ebene, d. h. ergänzend zu Sprach- und Schulmaßnahmen sowie Therapien einen relevanten Unterstützungsbedarf zu erkennen.

Generell gilt jedoch, dass eine möglichst differenzierte und in sich abgestimmte Umsetzung der dimensional Struktur der Handlungsbefähigung für die Praxis noch am Anfang steht. Dies gilt sowohl für das Fallverstehen als auch für die Ausgestaltung des »methodischen Handwerkskoffers«, mit dem die einzelnen Dimensionen unmittelbar gefördert werden können.

Ähnlich viele interessante Herausforderungen warten im Bereich der Forschung. Zwar ist die empirische Grundlage und der Wirkungsbereich der Handlungsbefähigung inzwischen gut erforscht, dennoch bleiben zahlreiche Fragen offen. Diese betreffen beispielsweise die Entwicklung der Handlungsbefähigung in der Kindheit. Auch beim Zueinander der Dimensionen gibt es zahlreiche offene und auch nicht ausreichend erforschte Kontexte. Ähnliches betrifft das Wechselspiel von Handlungsbefähigung und Identitätsentwicklung.

Persönlichkeitsentwicklung als ein zentrales Jugendhilfeziel

»Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). Bereits im ersten Satz des 1990 verabschiedeten Kinder- und Jugendhilfegesetzes findet sich ein Grundgedanke zum Thema Handlungsbefähigung: Das Ziel von Jugendhilfemaßnahmen ist es, die persönliche und soziale Entwicklung der jungen Menschen so zu fördern, dass sie eigenverantwortlich handeln können. Der Stellenwert dieser personalen Fähigkeiten für ein gelingendes Leben ist mit der zunehmenden Individualisierung im 21. Jahrhundert noch einmal gestiegen. Wo früher vor allem Anpassungsprozesse an Traditionen gefragt waren, geht es heute stärker darum, den eigenen Weg zu finden. Anders formuliert geht es um jene Widerstandsressourcen, die man benötigt, um in Zeiten der Individualisierung und globaler Unsicherheit die vielen Herausforderungen und Risiken des Lebens gut bewältigen zu können. Diese zu fördern, sind das Anliegen und die Chance der Arbeit mit dem Konzept der Handlungsbefähigung – weit über die Phase der frühen Kindheit hinaus.

³³ Dieser versucht mit allen Geschwistern so etwas wie gemeinsame Erzählungen zur Vergangenheit zu finden. Der Vater spricht mit den Kindern viel über die Zeit vor der Inobhutnahme und welche (positive) Bedeutung deren Zeit bei SOS hat. Er arbeitet insgesamt auch gut mit der Fachkraft in der Einrichtung zusammen.

³⁴ Wie generell gilt, dass die Handlungsbefähigung als ein zentrales Steuerungsprinzip in einem Bewältigungsprozess sich nicht auf Handeln im Kontext der Jugendsozialarbeit bzw. Jugendhilfe beschränkt.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1979): **Health, stress, and coping**
- Antonovsky, Aaron (1997): **Salutogenese**. In: Zur Entmystifizierung der Gesundheit; Tübingen; S. 119
- Bandura, Albert (1977): **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change**. In: Psychological review 84 (2); S. 191
- Bengel, Jürgen/Strittmatter, Regine/Willmann, Hildegard (2001): **Was erhält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert**. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 6 (erweiterte Neuauflage); Köln, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Bandura, Albert (1977): Self-Efficacy: **Toward a Unifying Theory of Behavioral Change**. In: Psychological Review 84, 2, S. 191–215
- Dill, Helga, Straus, Florian, Weinhandl, Kathrin (2018): **Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule in Frankfurt am Main**. Abschlussbericht der Evaluation; München: IPP-Berichte
- Faltermaier, Toni (2005). **Gesundheitspsychologie**. Stuttgart
- Faltermeier, Toni (1987), **Lebensereignisse und Alltag**, München
- Grundmann, Matthias (2006): **Milieuspezifische Handlungsbefähigung sozialisationstheoretisch beleuchtet**. In: Grundmann, M./Dravenau, D./Bittlingmayer, U. H./Edelstein, W. (Hrsg.): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz; Münster; S. 57–73
- Hinz, Andreas/Schumacher, Jörg/Albani, Cornelia/Schmid, Gabriele/Brähler, Elmar (2006): **Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung**. In: Diagnostica 52, 1, S. 26–32
- Höfer, Renate;Ylva Sievi; Florian Straus; Kristin Teuber (2016): **Verwirklichungschance Kinderdorf. Handlungsbefähigung und Wege in die Selbstständigkeit**. Hrsg. SOS Kinderdorf Sozialpädagogisches Institut; Opladen, Berlin, Toronto
- Roskies, E. and Lazarus, R. S. (1980): **Coping theory and the teaching of coping skills**. In: Davidson, P. O. and Davidson, S. M. (Eds). Behavioral Medicine: Changing Health Lifestyles, Brunner /Mazel; New York
- Schumacher, Jörg; Leppert, Karena; Gunzelmann, Thomas; Strauß, Bernhard; Brähler, Elmar (2005): **Die Resilienzskala – ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal**. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie. Psychiatria und Psychotherapie 53 (1), S. 16–39
- Singer, Susanne; Brähler, Elmar (2007): **Die »Sense of Coherence Scale«: Testhandbuch zur deutschen Version**. Straus, Florian, Heiland, Silke, Höfer, Renate, Wernberger, Angela (2012): Netzwerke von SOS-Kinderdorffamilien im urbanen Raum. Unveröffentlichtes Manuskript
- Straus, Florian; Höfer, Renate; Wernberger, Angela; Heiland, Silke. (2012b). **Vertrauen in soziale Netzwerke – am Beispiel von Kindern und Jugendlichen**. In. Sandra Tiefel, Maren Zeller (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit Aktuell Band 20
- Straus, Florian/Höfer, Renate (2008): **Identitätsentwicklung und soziale Netzwerke**. In C. Stegbauer (Hrsg.): Netzwerk-analyse und Netzwerktheorie Wiesbaden; S. 201–214
- Straus, Florian/Höfer, Renate (2015): **Handlungsbefähigung als eine Schlüsselressource für gelingendes Leben**. IPP-Berichte; München

Straus, Florian/Höfer, Renate (2017): *Handlungsbefähigung und Zugehörigkeit junger Menschen*. Thema 1 der SPI-Schriftenreihe; München, SOS Kinderdorf e.V.

Straus, Florian/Weinhandl, Kathrin/Mraß, Ulrike (2017): *Der Verbleib und die Entwicklung der Handlungsbefähigung junger Erwachsener nach der Beschäftigung bzw. Ausbildung in Betrieben der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit (AJS)*. IPP-Berichte; München

Werner, Emmy E. (1977): *The Children of Kauai*. A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten. Honolulu; University of Hawaii Press

Werner, Emmy E. (1999): *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz*. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München/Base; Ernst Reinhardt Verlag; S.25–36

Werner, Emmy E. (2005): *What Can We Learn About Resilience from Large-Scale Longitudinal Studies?* In: Goldstein, S./Books, R. (Hrsg.): *Handbook of Resilience in Children*; New York; Kluwer Academic; S.91–105



Das Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit

Sechs Kompetenzbereiche als Kriterien für Bildungsprozesse

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld (Evangelische Hochschule Dresden)

Die Vorstellung, dass die Schule eine Bildungseinrichtung sei, ist so verbreitet wie falsch. Schule als Institution dient der gesellschaftlichen Reproduktion, das war in jeder Zeit so, das ist in jeder Gesellschaft so. Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen usw. sind dabei bloß Mittel zum Zweck. Die Reproduktionsleistung der Schule ist nicht verwerflich, es ist die Aufgabe jeder erwachsenen Generation, ihr Wissen und Können an die jüngere Generation weiterzugeben. Es wäre verwunderlich, würden die Erwachsenen den Kindern sagen, alles sei falsch und müsse grundlegend anders sein. Einzelne mögen das tun, aber für eine staatliche Großinstitution ist das keine erwägenswerte Arbeitsgrundlage.

Zudem tauchen bei der gesellschaftliche Reproduktion in der Schule ja auch die gesellschaftlichen Widersprüche wieder auf – zumeist etwas anders gewichtet und verschoben, aber Schule kann sich – glücklicherweise – den gesellschaftlichen Konflikten nicht entziehen.

Damit stellt sich die Frage nach Bildung denn auch gleich als eine gesamtgesellschaftliche Frage, nicht als eine, die nur die Schule etwas angeht. Was verstehe ich unter Bildung? Was sind Kriterien, um bei Lernprozessen, in welchem Bereich auch immer, von Bildungsprozessen sprechen zu können? Was sind besondere Inhalte und Methoden von Bildung?

Ich möchte ihnen an dieser Stelle langwierige, theoretisch komplexe Erörterungen ersparen und Ihnen stattdessen eine, zwar wieder etwas vereinfachte, aber umso einleuchtendere (!) begriffliche Unterscheidung von Erziehung und Bildung anbieten. Hierzu zitiere ich die fast 50 Jahre alten, und für uns heute etwas pathetisch klingenden Worte Hans-Joachim Heydorns: »Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen [...] Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozess entworfen [...] Bildung [...] begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Erziehung vermittelt also die gesellschaftlichen Normen und Ansprüche. Bildungsprozesse hingegen setzen auf die emanzipatorische Möglichkeit der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung.« (Heydorn 1970, S. 262)

Was hier so wuchtig daherkommt, wo es uns doch möglicherweise nur um so schlichte Dinge wie eine Bastel-AG geht, wirft aber die Fragen auf, denen wir uns zu stellen haben, wenn wir Bildung identifizieren wollen. Es sind die Fragen nach dem WARUM und WOZU von Lernprozessen. Und mit der Formulierung, dass Bildung sich »als schon vollzogene Emanzipation« begreift, sind wir zugleich auf die Qualität des Prozesses, auf das WIE, verwiesen.

Selbstverständlich wird es auf diese Fragen nicht immer klare und eindeutige Antworten geben. In der Praxis sind Bildung und Erziehung immer verschränkt. Aber wir sollten uns schon der Anstrengung unterwerfen, die Frage nach den jeweiligen Anteilen zu stellen. Dass in den bildungspolitischen Debatten heutzutage nicht mehr, oder zu wenig, danach gefragt wird, ist kein gutes Zeichen. Mit »Kompetenzen«, »Ausbildungsreife« und »Beschäftigungsfähigkeit« werden die Diskussionen beendet, bevor die eigentlichen Fragen gestellt sind.

Wir leben in einer Zeit, die von vielfältigen Krisen und gravierenden gesellschaftlichen Umbrüchen geprägt ist. Ich erinnere nur an die Wirtschaftskrise, an Kriege, an Migrationsbewegungen, an die klimatischen Veränderungen, an die zunehmend prekären Beschäftigungsverhältnisse. Da sollte doch eigentlich (beispielsweise) einmal laut gefragt werden, wieviel Wachstum um jeden Preis wir brauchen, wieviel Flexibilisierung wir wirklich ertragen können, ob man auch nachts und sonntags einkaufen muss, ob wir dieses und jenes neue Produkt unbedingt brauchen, ob wir unseren Kindern tatsächlich alles zumuten wollen, was der Arbeitsmarkt von ihren Eltern verlangt – und so weiter und so weiter. Wirtschaftswachstum als Fetisch ohne ein gesellschaftlich diskutiertes WARUM und WOZU bringt uns weiter voran, sondern nur bis zur nächsten Katastrophe.

Zwischenbemerkung: Bildung ist nicht nur etwas für Kinder und Jugendliche, sondern sie ist vor allem erstmal das, was uns, den Erwachsenen fehlt. Über Bildung bei Kindern und Jugendlichen nachzudenken, heißt sich selbst erstmal etwas Bildung zu gönnen, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu entwickeln und nicht nur wie ein Hamster im Rad der gesellschaftlichen Verpflichtungen zu hecheln.

Die großen Fragen nach dem WARUM und WOZU bringen aber noch keine Orientierung. Selbstverständlich kann man und muss man fragen, ob eine Maßnahme, ein Lerngegenstand dazu beiträgt, Selbstbestimmung zu befördern oder diese eher behindert. Aber das ist letztlich recht abstrakt und entsprechend allgemein werden die Antworten ausfallen.

Wir kommen der Sache näher, wenn wir uns als Kriterien für Bildungsprozesse in der heutigen Zeit beispielsweise die von Oskar Negt (1997, S. 227 ff.) entworfenen Schlüsselkompetenzen anschauen. Lassen sie mich diese kurz vorstellen:

- a) Die »**Identitätskompetenz**«: *Den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen.* Zu früheren Zeiten ergaben sich die persönlichen Identitäten aus stabilen sozialen und kulturellen Zusammenhängen, aus fest gefügten und kontrollierten Norm- und Werteordnungen. Mit Beginn der Moderne lösten sich die traditionellen Bindungen auf, nur zeitweise von neuen kulturellen Bewegungen (wie z.B. den Arbeiterorganisationen) ersetzt. In der »Zweiten Moderne«, der von dem Soziologen Ulrich Beck so getauften Risikogesellschaft, verlieren die kollektiven Identitäten weiter an Einfluss, sieht sich das Individuum zunehmend gezwungen, sich seine personale Identität selbst zu gestalten, will es nicht zwischen den verschiedenen, widerstreitenden Angeboten und Verpflichtungen zerrieben werden. Die bekannte Rede ist die von den »patch-work-Identitäten«, die sich aus den unterschiedlichsten Mustern und Materialien zusammensetzen. Die »Identitätskompetenz« zielt darauf, nicht in ein bewusstloses Abteilungsdenken zu verfallen, nicht nur Brüche, Sprünge, Widersprüche und Leerstellen auszuhalten, sondern die verschiedenen Aspekte der eigenen Persönlichkeit kritisch zu reflektieren und produktiv weiter zu entwickeln. Wenn dies nicht geschieht, bricht sich die Suche nach einer vermeintlich »sicheren Identität« Bahn und wird von den Vereinfachungen und Verfälschungen populistischer und rechter Organisationen, wie AfD und Pegida, genährt.
- b) Die »**technologische Kompetenz**«: *Die gesellschaftlichen Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln.* »Technologische Kompetenz bedeutet ... nicht nur technische Qualifikationen im Sinne von Fertigkeiten, sondern gleichzeitig das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologie.« (Negt 1997, S. 228) Welche Bedeutung – um nur ein Beispiel heraus zu greifen – Biotechnologie für unser Leben schon hat und noch bekommen wird, ist kaum bekannt und noch weniger für die Zukunft auszumalen. Hier Unterscheidungsvermögen, was ist gut, was ist falsch, zu entwickeln heißt, in offenen Diskussionen entscheiden zu können, welcher

Möglichkeiten wir sozial und kulturell bedürfen, und welcher nicht. Das Kriterium, ob man mit einer Technik Geld verdienen kann, erscheint mir allein nicht genügend bei solch weitreichenden Technologien.

- c) Die »Gerechtigkeitskompetenz«: *Sensibilität für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit.* Die gesellschaftliche Fragmentierung, der Zerfall des Sozialen in kaum noch zusammenhängende Kulturen und Milieus, die Zementierung nur schwer greifbarer Formen ökonomischer und ideologischer Herrschaft – dies alles geht einher mit Gleichgültigkeit und Ignoranz auf der einen Seite, mit rassistischer Wut und Wohlstands-Empörung auf der anderen Seite. Gerechtigkeitskompetenz heißt, die sozialen Entwicklungen wahrzunehmen und als einen solidarischen Prozess bewusst zu gestalten. Der Traum der Menschheit, sich Brüder und Schwestern zu sein, bedarf der beständigen Hoffnung, der ausdauernden gesellschaftlichen Analyse und der Akzeptanz im persönlichen Umgang. Auf dem einen Auge, das auf die Verhältnisse in Deutschland schaut, sind wir halbblind – dass seit über zehn Jahren jedes fünfte Kind in Armut aufwächst ist der Mehrheit kein Thema. Das andere Auge ist vor dem Elend in der Welt, für dessen Ursache wir mit unserer Wirtschaft und Politik der »Externalisierung« (siehe Lessenich 2016) mit verantwortlich sind, fest zugekniffen.
- d) Die »ökologische Kompetenz«: *Der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen.* Zu den globalen Dimensionen brauche ich an dieser Stelle weiter nichts sagen. Die täglichen Nachrichten sind voll davon, wir müssten sie nur lesen. Ich möchte eher auf eine kleine Dimension des »pfleglichen Umgangs mit den Dingen« hinweisen: Ist die »Wegwerfmentalität« gegenüber Dingen, der schnelle Wechsel von Modellen und Moden, wirklich im Sinne eines selbstbestimmten Lebens, oder werden wir da nicht eher von technologischen Entwicklungen und wirtschaftlichen Verwertungsabsichten getrieben? Wie und wo können Kinder und Jugendliche »Entschleunigung« lernen? In der Schule? In der Jugendhilfe?
- e) Die »historische Kompetenz«: *Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.* Nur wer in der Lage ist, sich der Geschichte zu erinnern, ist auch in der Lage, Hoffnung zu entfalten. Das mediale Dauerrauschen versucht Historisches in Unterhaltung zu ertränken. Der Verlust der eigenen biographischen wie gesellschaftlich-historischen Einordnung lässt den langen Atem persönlicher Entwicklung und sozialer Reform stocken. Es wird für das Individuum, wie für das Gemeinwesen fatal, wenn keine Utopien mehr vorstellbar sind. Eine Utopie zu haben heißt nicht, andere Vorstellungen zu bekämpfen, sondern zuerst einmal das Bestehende in Frage zu stellen.

Verknüpft werden diese von Oskar Negt skizzierten Aspekte einer inhaltlichen Orientierung von Bildung mit der »Grundlagenkompetenz« (Negt 1997, S. 210 ff.), die man mit »Herstellung von Zusammenhängen« umschreiben kann. Nicht nur in Krisenzeiten ist nur dann Orientierung zu gewinnen, wenn die Wissensbestände und Handlungsräume nicht fragmentiert und voneinander abgeschottet, sondern aufeinander bezogen werden. Und deshalb möchte ich auch ausdrücklich

vom Herstellen der Zusammenhänge sprechen. Es ist nicht nur als intellektuelle Operation eine praktische Tätigkeit des Lernens, sondern auch eine, die im gegenständlichen Raum und in den Beziehungen der Menschen reale Verbindungen schafft.

Dabei soll es gar nicht darum gehen, Unterschiede und Widersprüche zu leugnen, diese sind vielmehr in ihrem Zusammenhang zu erkennen. Intellektuelle Auseinandersetzung, Analyse und Kritik sind ja gerade nur da möglich, wo ich nicht einem isolierten Phänomen gegenüberstehe, sondern wo ich seine Geschichte, seinen Kontext, seine Wechselbeziehungen, seine Dynamiken und Gegenkräfte, die vergleichbaren Erscheinungen und die Oppositionen mitzudenken vermag.



Wenn die Herstellung von Zusammenhang als Grundlagenkompetenz definiert wird, so deshalb, weil sie weit über den Bereich von Schule (und Pädagogik) hinaus Bedeutung hat und nicht nur die Binnenstruktur, sondern auch die Korrespondenz mit dem Leben außerhalb des Pädagogischen prägen sollte. Hier eine Beispielkette, die das illustriert: »Zusammenhang herstellen« heißt: die Schule in das Gemeinwesen zu öffnen, heißt: Schule zum Lebensort der Kinder und Jugendlichen zu machen, heißt: im exemplarischen Lernen Fächer zu übergreifen, heißt: junge und alte Menschen, Kinder verschiedenen Alters in Kontakt zu bringen, heißt: die Geschlechter miteinander voneinander lernen zu lassen, heißt: im Sozialen Kooperation und Kommunikation zu fördern, heißt: sich selbst als ein Teil der Natur zu begreifen.

All dies passiert gegenwärtig nicht, zumindest nicht ausreichend. Und: keine Schule allein, kein Unterrichtsfach allein, kein Lehrer, keine Schulsozialarbeiterin, kein Jugendarbeiter allein kann dies leisten. »Zusammenhang herstellen« muss als Grundlagenkompetenz zugleich Motto einer Bildungsreform sein, die sich gesellschaftlich versteht. Den vielfältigen Spaltungen und den zunehmenden Polarisierungen in der Gesellschaft ist mit einer Bildungsreform zu begegnen, die Offenheit, Dialog und Gemeinsamkeit in den Vordergrund stellt – nicht nur als moralischen Anspruch in Sonntagsreden, sondern als praktische Aufgabe realer Veränderung. Sich über Flüchtlinge zu beklagen und gleichzeitig mit Waffenexporten Geld zu verdienen, geht nicht. Hier, zum Beispiel, wäre Bildung nötig. Schwerter zu Pflugscharen bleibt solange aktuell, bis niemand mehr hungert. Um noch einmal Heydorn (1970) zu zitieren: »Bildung ist der Widerspruch zur Herrschaft.«

Wir haben uns zu entscheiden, ob wir Privilegien verteidigen wollen, ob wir mitmachen wollen, wenn Großkonzerne die Welt ausplündern, oder ob wir widerstehen und uns für ein menschenwürdiges Leben einsetzen wollen. Das wäre dann Bildung.

Auf diese Bildung hat weder Schulpädagogik noch Schulsozialarbeit einen Exklusivitätsanspruch. Mehr noch. Es dürfte klar sein, dass sie nur in enger Zusammenarbeit, auch weit über die Grenzen der Schule hinaus, zu realisieren ist. Die Basis der Kooperation wäre ein kritisches, integrales Bildungsverständnis, das man sich gemeinsam zu erarbeiten hat.

Zusammenhänge herstellen – Gemeinsamkeiten finden

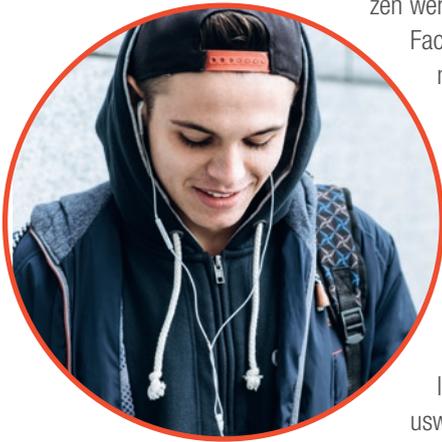
Was ich fordere, ist Zusammenarbeit, ist also das »Herstellen des Zusammenhangs« auch in der professionellen Kooperation. Das ist nicht einfach, denn Schule und Jugendhilfe, die Heimstatt der Schulsozialarbeit, folgen unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Logiken. Das ist als Einsicht nicht neu und nicht originell, wird aber immer wieder ignoriert. Hier nur einige Stichworte: Für die Schulen gelten landesrechtliche Vorgaben, es gibt klare und stabile Strukturen (zumindest für den staatlichen Schulbereich), es gilt die Schulpflicht, Leistungsorientierung ist zentral, Bewertung unumgänglich.

In der Jugendhilfe gelten unterschiedliche Rechtsvorgaben, es gibt ein (oftmals zu) hohes Maß an Flexibilität und Unbeständigkeit in den Strukturen, zentral sind Freiwilligkeit, Alltagsorientierung, Partizipation und individuelle Ansprache.

Diese unterschiedlichen Arbeitsprinzipien spiegeln sich auch in den Einstellungen der jeweiligen Akteur*innen – bei aller persönlichen Modifikation, die es dabei natürlich auch gibt. Vielleicht ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass wir es, wenn es um konkrete, handelnde Menschen geht, nie mit einer automatischen 1:1-Umsetzung von Logiken oder Prinzipien zu tun haben. Vielmehr sind die Logiken und Prinzipien Handlungs- und Interpretationsrahmen, innerhalb derer es durchaus vielfältige Varianten gibt, von denen manchmal auch abgewichen werden kann. Wenn ich hier also von dem Lehrer oder der Sozialarbeiterin spreche, so sind das Verallgemeinerungen, die einen mainstream abbilden, eine vorherrschende Tendenz bezeichnen, was aber nicht heißt, das alle so sind, oder dass alle so bleiben müssen. Gerade das Letzte ist mir wichtig.

Die Übernahme von Institutionslogiken, die Identifikation mit wesentlichen Handlungsprinzipien, generierte ein spezifisches Bild von den Menschen mit denen man arbeitet. Wenn Sie zuhören, was Sozialarbeiter*innen und Lehrer*innen über ein und dasselbe Kind sagen, können sie leicht den Eindruck gewinnen, da sei von völlig verschiedenen Personen





die Rede, die allenfalls zufällig Namen und Adresse gemeinsam haben. Noch größer können die Diskrepanzen werden, wenn es darum geht, was zu tun sei. Dabei sind gar nicht einmal die unterschiedlichen Fachsprachen entscheidend. Richtig schwierig wird es, wenn mit demselben Wort Verschiedenes gemeint wird.

Die 100 Jahre, in denen in Deutschland Jugendhilfe und Schule getrennt existieren, haben ein hohes Maß an speziellen Kompetenzen ermöglicht, aber auch zu professioneller Entfremdung geführt.

Auch wenn es Ausnahmen gibt, zeigt doch die praktische Erfahrung, dass es zwei bis drei Jahre dauert, bis sich ein Projekt der Schulsozialarbeit so an einer Schule etabliert hat, dass eine produktive Kooperation entsteht. Das hat natürlich viele Gründe: man muss sich kennenlernen, etwas über die Ziele des Partners erfahren, Vorurteile abbauen, Vertrauen entwickeln usw. – aber ein wesentlicher Teil dieser Prozesse ist das (Er-)finden einer »gemeinsamen Sprache« als Voraussetzung weiterer Zusammenarbeit.

Ich will Sie jetzt nicht mit weiteren Gelingensbedingungen von Kooperation langweilen, sie sind bekannt bzw. nachlesbar (siehe z.B. Speck 2007, 96 ff.).

Dabei ist nicht weiter zu betonen, dass es für einen entsprechenden gemeinsamen Weg von Schulsozialarbeit und Schule, vor allem ein Stärkung des »kleinen« Partners braucht. Das meint bessere finanzielle Ausstattung, das meint Kontinuität, das meint rechtliche Verbesserungen und vieles mehr. Nun ist es aber nicht so, dass regierende Politiker*innen auch gerade von diesen Wünschen beseelt wären. Auf die Erfüllung der Wünsche zu warten, wird nichts nützen. Was also tun?

Meine Perspektive liegt, wie eingangs schon skizziert, in der Bildung. Davon reden alle, aber leider gehört das Wort auf die Liste der am meisten falsch verstandenen und missbrauchten Wörter. Selbstverständlich füllt jede Zeit ihre Begriffe auf eigene Weise, aber was wir gegenwärtig erleben, ist eine Begriffsdeformierung, die Bildung auf Qualifikation, genauer auf verwertbare Qualifikation reduziert. Wäre das nur eine Frage von Definitionen, würde ich mich nicht aufregen, aber die Begriffsdeformierung ist eine praktische und deformiert Menschen, beschädigt ihre Entwicklungsmöglichkeiten, vernichtet Chancen der Persönlichkeitsentfaltung – und das regt mich wirklich auf. Leider hat sich auch in der Schulsozialarbeit und in der Jugendhilfe ein Bildungsbegriff breit gemacht, der zwar nicht ganz so verengt ist, immerhin spricht man dort noch von »sozialem Lernen«, von »Lebensbildung«, aber er hat mit der »Bildung« in den politischen Ansprachen, etwas gemeinsam. Er hat einen Charakter des Instrumentellen und des – sicherlich gut gemeinten Fürsorglichen bekommen (siehe Hirschfeld 2015, S. 175 ff. und 195 ff.).

Bildung ist das, was andere brauchen um ihre Arbeitskraft erfolgreich zu verkaufen oder ihre Probleme als Herausforderungen erfolgreich zu managen. In meinen Augen greift dieses Bildungsverständnis zu kurz, viel zu kurz. Begreife ich Bildung, wie sie in der Tradition einer kritischen Theorie von Paulo Freire oder von dem (eingangs schon zitierten) Hans-Joachim Heydorn entwickelt wurde, als einen dialogischen Prozess der Welt- und Selbsterkenntnis, dann kann ich den Pädagogen, den Lehrenden, die Sozialarbeiterin nicht ausblenden. Aber genau das geschieht. Wir machen uns Sorgen um unsere Schüler*innen, unsere Student*innen (es ist auch an den Hochschulen nicht besser!), unsere Klient*innen. Wir sind vielleicht sogar etwas selbstkritisch, ob wir sie richtig verstehen, ob wir richtig reagieren, ob unsere Angebote angemessen sind usw. Aber wo bleibt unser Bildungsprozess? Der ist allenfalls als Fortbildung eingeplant. Aber Bildung, in der wir Partner*innen sein wollen, setzte doch voraus, dass wir uns selbst in einen kritischen Erkenntnisprozess begeben, der sich nicht nur auf das Verstehen der anderen beschränkt, sondern die eigenen Lebens- zumindest aber Arbeitsbedingungen in den Blick nimmt. Ohne eine eigene kritische, selbstkritische Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen unseres eigenen Handelns gibt es auch keinen gemeinsamen Bildungsprozess mit den Kindern und Jugendlichen, haben auch diese keine Chance auf Bildung.

Bestenfalls bieten wir Qualifikation, Belehrung, Reparatur, kurzfristige Erleichterung – vor allem aber immer wieder: Scheitern. Zu der »strukturellen Verantwortungslosigkeit« (von Freyberg /Wolff 2005) der Institutionen und ihren Logiken kommt die persönliche Verantwortungslosigkeit der Professionellen, wenn sie ausblenden, was sie behindert, ihre Arbeit gut zu tun.

Dass dies aus mancherlei Sicht verständlich ist, ist eine Sache, aber sie kann angesichts der hohen Ansprüche, die Pädagog*innen, Therapeut*innen und Sozialarbeiter*innen (und Hochschullehrer*innen) in ihren Konzepten und Leitbildern proklamieren (solange sie noch nicht aufgegeben haben oder zynisch geworden sind) nicht als Entschuldigung dienen.

Dieses Verständnis von Bildung erfordert und ermöglicht Kommunikation über die Disziplinen und Professionen hinweg. Gönnen wir uns doch etwas eigene Bildung und wir eröffnen uns die Chance Gemeinsamkeiten zu finden, Interessen gemeinsam zu artikulieren und zu vertreten.

Ein gemeinsamer Bildungsbegriff, der auf einer kritischen Selbstbetrachtung der jeweiligen gesellschaftlichen Funktionen, Perspektiven und Grenzen basiert, erzeugt Verständigung und die Perspektive auf Veränderungen: damit kämen auch die eingangs genannten Wünsche nach einer verbesserten Ausstattung der chronisch vernachlässigten Bereiche von Bildung und Sozialer Arbeit auf die politische Tagesordnung.

Im Kontext seiner Studie zum Bildungsverständnis in der Antike formulierte Hans-Joachim Heydorn auch die zukünftige Perspektive von Bildung: »Bildung wird wieder, was sie am Anfang war: Selbsthilfe.« Und hört man genau hin, wird deutlich, dass sich Bildung mitnichten in Wissen u.ä. zu erschöpfen vermag. Jede Verkürzung von Bildung verweist auf gesellschaftliche Interessen, die die ganzheitliche Subjektwerdung fürchten, da sie ihre Vorherrschaft und ihre scheinbare Selbstverständlichkeit in Frage stellt. Den Zusammenhang herstellen, die Schlüsselkompetenzen der Identitätsreflexion, der Handhabung der Technologie, der Gerechtigkeit hier und überall, des pfleglichen und nachhaltigen Umgangs mit den Menschen, den Dingen und der Natur, Erinnerung und Hoffnung, das sind die Orientierungen für unser pädagogisches Handeln, egal ob Lehrerin oder Schulsozialarbeiter.



Und darin liegt auch unsere eigene Bildungsbedürftigkeit begründet.

Literatur

Heydorn, Hans-Joachim (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*; Frankfurt am Main

Hirschfeld, Uwe (2015): *Beiträge zur politischen Theorie Sozialer Arbeit*; Hamburg

Lessenich, Stephan (2016): *Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*; München

Negt, Oskar (1997): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*; Göttingen

Speck, Karsten (2007): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*; München, Basel

von Freyberg, Thomas/Wolff, Angelika (2005): *Störer und Gestörte*; Frankfurt am Main



Lebensspuren

Handeln von Schulsozialarbeiter*innen im Rahmen der Lebensgeschichten benachteiligter Jugendlicher

Prof. Dr. Johannes Kloha (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm)

Betrachtet man den aktuellen Fachdiskurs zur Jugendsozialarbeit, so fällt auf, dass er in hohem Maße dominiert ist von einer institutionellen Perspektive. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung um Programme und Konzepte, mit denen auf Herausforderungen im Hinblick auf die Zielgruppe, aber auch auf gesellschaftliche und politische Erwartungen an das Handlungsfeld reagiert werden kann. Dies verwundert nicht angesichts permanenter Veränderungen auf Seiten der Zielgruppe und der politischen Rahmenbedingungen.

Raum für die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten?

Diese Fokussierung des Diskurses auf konzeptionelle Überlegungen hat zur Folge, dass die Perspektive der Jugendlichen selbst in den Hintergrund rückt. Wie gehen Jugendliche eigentlich mit dem um, was ihnen in Form der unterschiedlichen Angebote der Jugendsozialarbeit begegnet? Welche »subjektiven Bearbeitungsweisen von professionellen Interventionen« (Bauer/Bolay 2013, S. 47) zeigen Jugendliche, welchen Sinn und welche Bedeutung verleihen sie diesen Angeboten in ihrer jeweiligen spezifischen biographischen Situation?

Für die Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit haben diese und ähnliche Fragen aus zwei Gründen große Bedeutung. Erstens stellt die empirische Auseinandersetzung damit eine wichtige Erweiterung der Wirksamkeitsforschung im Feld der Jugendsozialarbeit dar (vgl. u. a. Speck/Olk 2014; Speck/Olk 2010) und sie können die z. T. statischen und punktuellen Einsichten dieser Studien erweitern. Und zweitens kann die systematische Erfassung des Blicks der Jugendlichen auf die eigenen Angebote zu einem wichtigen Korrektiv der konzeptionellen Verortungen und der konkreten Praxis werden.

Vor diesem Hintergrund gehe ich im folgenden Beitrag der Frage nach, welche Spuren das Handeln von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern in Lebensgeschichten von Jugendlichen hinterlassen. Die Fokussierung auf Schulsozialarbeit bekommt besondere Bedeutung dadurch, dass damit auch die Frage berührt wird, welche non-formalen und informellen Bildungsprozesse durch Jugendsozialarbeit am formellen Bildungsort Schule initiiert und begleitet werden (vgl. u. a. Rauschenbach 2007). Es wird möglich, etwas über die biographische Bedeutung von Schule und das Handeln der darin tätigen Akteurinnen und Akteure zu erfahren – eine Bedeutung, die angesichts der Diskurse um die Messung von formellen Bildungsleistungen zu wenig Beachtung erfährt.

Methodisches Vorgehen

Die Ergebnisse, die in diesem Beitrag diskutiert werden, sind Teilergebnisse einer umfassenderen Dissertationsstudie zu Arbeits- und Beziehungsprozessen im fallförmigen, professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit (vgl. Kloha 2016). Die zentrale Datengrundlage für die Studie bilden interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews (vgl. Riemann 2000) mit Fachkräften der Schulsozialarbeit. Kern dieser Interviews bilden Erzählungen der Professionellen über die Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Ergänzt wird diese Perspektive der Professionellen durch autobiographisch-narrative Interviews (vgl. Schütze 1983) mit Schülerinnen und Schülern, die durch Schulsozialarbeit betreut werden oder wurden. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner folgte dabei den Grundsätzen des theoretical samplings und den darin angelegten Prinzipien des minimalen und maximalen Vergleichs (vgl. Strauss/Corbin 1996). Die Auswertung der Daten erfolgte auf der Grundlage narrationsanalytischer Verfahren (vgl. u. a. Schütze 2016).

Spuren professionellen Handelns in Lebensgeschichten

Bevor ich auf unterschiedliche Arten, wie das Handeln der Schulsozialarbeit im Leben von Jugendlichen Spuren hinterlässt, eingehe, sind einige Bemerkungen zur Einbettung dieser Erfahrungen in die gesamte Fallarbeit der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter hilfreich. Der Kontakt zwischen Professionellen und einem bzw. einer Jugendlichen ist in der Regel nicht selbstverständlich. In den rekonstruierten Fallarbeitsprozessen gehen dem eine längere Phase der Kontaktaufnahme und der Herausbildung einer ausreichenden Vertrauensgrundlage voraus. Diese ist aus Sicht der Jugendlichen geprägt von einer Spannung zwischen der Angst davor, dass ihre individuelle Problemlage offengelegt und für andere »sichtbar« wird und der Erfahrung, sich – z. T. zum ersten Mal – vertrauensvoll jemandem zuwenden zu können. Dies ist von besonderer Bedeutung in Fällen von Jugendlichen, deren Lebensgeschichten von z. T. sehr langwierigen Leidensprozessen, insbesondere im Zusammenhang mit tiefgehenden familiären Konflikten, gekennzeichnet sind. Im Folgenden gehe ich nun auf vier zentrale Dimensionen ein, in denen sich die lebensgeschichtliche Relevanz von Schulsozialarbeit vor diesem Hintergrund aus den Interviews rekonstruieren lässt.



■ Schulsozialarbeit als Möglichkeit, Zuflucht zu finden

Die Relevanz der Interaktion mit Professionellen der Schulsozialarbeit zeigt sich in besonderer Weise, wenn Schüler*innen akuten Demütigungs- und Abwertungsprozessen, insbesondere im familiären Bereich und innerhalb der Schule ausgesetzt sind. In den Interviews wird dies im Kontext von Situationsschilderungen deutlich, in denen diese weitreichende schulische Versagenserfahrungen in ihrer biographischen Erzählung thematisieren oder in denen sie über Phasen massiver Krisensituationen innerhalb des familiären Umfeldes berichten. Es konnte rekonstruiert werden, dass die Zuschreibung von Bedeutung an die Schulsozialarbeit in zwei unterschiedlichen Facetten auftritt. Zum einen erfolgt die Bedeutungszuschreibung direkt an die Person der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters. Hier wird die Fachkraft als eine Person wahrgenommen und dargestellt, an die man sich im Sinne eines personalen Ankers zu jeder Zeit und in jeder Situation wenden könne. Zum anderen zeigt sich im Material auch eine räumliche Bedeutungszuschreibung. So wird der Raum der Schulsozialarbeit in einigen Fällen als Schutzraum beschrieben, beispielsweise als physischer Schutz

vor Übergriffen durch Familienangehörige. Dies kommt in der Erzählung von Alexandra Brokalakis³⁵ zum Ausdruck. Die Lebenssituation der Schülerin ist geprägt von einem langwierigen Konflikt mit ihrer Mutter, in dessen Verlauf es immer wieder zu gewalttätigen Übergriffen der Mutter gegen Alexandra kommt. In der folgenden Passage schildert sie, wie sie durch die spontane Zusammenarbeit von Mitschülerinnen und Mitschülern, einem der Klassenlehrer (Herr Meyning) und der Schulsozialarbeiterin Frau Eibecker vor einer Begegnung mit ihrer Mutter bewahrt bleibt:

» E: *Meine Mama war dann auch an der U-Bahn und wir sind dann wieder zurück an die Schule gerannt und danach, kann ich mich noch gut dran erinnern, hat der Michi F. gesagt, so, ja Herr Meyning, Herr Meyning, Alarm, Alarm, die Mama is da, (betont) Hilfe, Hilfe (Kurzes Lachen).*

I: *(Kurzes Lachen)*

E: *Und dann [...] ähm, kann ich mich noch gut dran erinnern, ist dann Herr Meyning, ich, mein bester Kumpel und Michi F. sind dann runter gelaufen, (gedehnt) und wir sind dann zu Frau Eibecker, also mein bester Kumpel und ich haben dann uns bei Frau Eibecker im Zimmer versteckt und Frau Eibecker und meine Mama [...] haben sich dann unterhalten – Frau Eibecker, meine Mama und Herr Meyning [...] haben sich unterhalten, und Herr Meyning und Frau Eibecker haben halt meine Mama abgelenkt, so dass wir abhauen konnten. (Interview Alexandra Brokalakis, S. 22, Z. 47 – S. 23, Z. 10)*

Alexandras Schilderung dieser eigentlich dramatischen Situation hat einen spielerischen, fast humorvollen Ton und enthält Anklänge an »Räuber-und-Gendarm«-Spiele. Das Verhalten der Lehrkräfte und der Schulsozialarbeiterin erhalten ihre Bedeutung dadurch, dass ein hohes Maß an Solidarität mit Alexandra deutlich wird: Durch deren schnelles, gemeinsames Handeln gelingt es ihnen, das Büro der Schulsozialarbeiterin in einen Zufluchtsort zu verwandeln, der den Blicken und dem Zugriff von Alexandras Mutter entzogen ist.

■ Die »Stimme« der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters als »Leitschnur«

Aus den Interviews mit den Jugendlichen lässt sich deren Erfahrung rekonstruieren, im Zuge eines sich verschärfenden Leidensprozesses (durch familiäre Konflikte, aber auch durch psychische Erkrankungen) die Kontrolle und Übersicht über das eigene Leben zu verlieren. In diesem Zusammenhang lassen sich einzelne Interaktionssequenzen mit der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter rekonstruieren, die aus der Perspektive der Jugendlichen besondere Bedeutung erlangen. Aus den Gesprächen mit den Fachkräften der Schulsozialarbeit »blieb etwas hängen«, was sich im weiteren biographischen Verlauf als Orientierung gebende »Leitschnur« herausgestellt habe. Dies kann erneut an einer Interviewpassage von Alexandra Brokalakis exemplarisch aufgezeigt werden. Diese erfährt im Zusammenhang mit dem immer wieder eskalierenden Konflikt mit ihrer Mutter bei der Schulsozialarbeiterin regelmäßig Unterstützung. In folgendem Ausschnitt erzählt sie, wie sie sich in einem Moment, in dem sich dieser Konflikt krisenhaft zuspitzte, an die Professionelle wendet:

» E: *Das war echt so übel bei mir, und ich wusste nicht, was das ist (Räuspern), weil [...] ich hatte sogar ähm zeitlich was das Zeitgefühl bei mir [...] anging, das war auch total weg. Wenn es vierzehn Uhr war, wusst ich nicht, wie viel Uhr es war, ich konnt so oft auf die Uhr gucken, ich konnt's mir nicht merken. Deswegen war ich auch bei Frau Eibecker, hab zu ihr gesagt, ja, Frau Eibecker, ich weiß nicht mehr, was ich machen soll. Und da hat die mir auch gesagt, ja, Alex, du nimmst wahrscheinlich alles wahr, aber du realisierst nichts. (Interview Alexandra Brokalakis, S. 25, Z. 37–51)*

Alexandra macht in dieser Zeit die Erfahrung, dass zentrale Fundamente ihrer Alltagsstruktur für sie nicht mehr verlässlich sind. Zunächst wird die Schulsozialarbeiterin in diesen Situationen wichtig, da sie Alexandras Erfahrung grundsätzlich ernst nimmt und nicht als bloße Einbildung herunterspielt. Auf dieser Basis unterstützt sie sie dann dabei, in dieser

³⁵ Alle Eigen- und Ortsnamen in diesem und den folgenden Interviewauszügen sind Pseudonyme.

Situation Worte und Deutungsansätze zu finden, die der Jugendlichen helfen, für diese Erfahrung Kategorien zu finden und so wieder den »Boden unter den Füßen« zurück zu bekommen. Diese Sequenz sowie die Rekonstruktion der nachfolgenden Passagen zeigen, dass die Begriffe, die die Schulsozialarbeiterin für die Situation der Schülerin findet, für diese dabei zu einer Unterstützung in dem Bemühen werden, ein zumindest ansatzweises Verständnis für die eigene Lebenssituation zu finden und dadurch dem biographischen »Orientierungszusammenbruch« (Schütze 2006, S.216) etwas entgegenzuhalten.

Es lässt sich also herausarbeiten, wie einzelne Aussagen, Kommentare, Fragen der Professionellen für eine Schülerin bzw. einen Schüler herausgehobene Bedeutung als moralische Orientierung in einer unübersichtlichen biographischen Situation bekommen.

■ Unterstützung biographischer Veränderungsprozesse

Über diese Bedeutung einzelner Aussagen als biographische »Leitschnur« hinaus wird weiterhin deutlich, wie das Handeln der Fachkräfte der Schulsozialarbeit in langfristige Bewältigungsversuche von biographischen Leidensprozessen eingebunden ist. Die Bedeutung von deren Handeln lässt sich auf mehreren Ebenen und in unterschiedlichen Phasen des Versuchs, die Richtung der eigenen Lebensgeschichte zu ändern, rekonstruieren. So können Schulsozialarbeiter*innen zum einen zu Anstoß-Gebenden für Veränderungen werden. Diese Form von Bedeutungszuschreibung findet sich im Material in den Fällen, in denen sich die Schülerin bzw. der Schüler als eine Person beschreibt, die von sich aus alleine nicht zu einer nötigen Veränderung in der Lage gewesen sei: Etwa weil die nötige Kraft zu Veränderung gefehlt habe oder aber weil man sich im Modus des »Sich-selbst-etwas-vormachens« in einer zunehmend verfahrenen Situation befunden habe. Vor diesem Hintergrund werden aus der Perspektive der Jugendlichen solche Interaktionssequenzen mit den Professionellen bedeutungsvoll, in denen diese durch Formen des Hinterfragens des eigenen Verhaltens oder durch Angebote ganz konkreter Unterstützung einen Prozess der Veränderung mit initiieren.

Zweitens finden sich im empirischen Material auch Bedeutungszuschreibungen, die die Person der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters als moralische Stütze im Verlauf eines immer wieder als riskant beschriebenen biographischen Veränderungsprozesses einordnen. Eine dritte Bedeutungsfacetten zeigt sich dadurch, dass die Fachkraft die vielschichtigen Elemente des Veränderungsprozesses überblickt und »die Fäden in der Hand behalten hat«. Dies wird insbesondere im Hinblick auf vielfältige institutionelle Vorkehrungen, Absprachen und Aushandlungen deutlich. So beschreibt etwa die Schülerin Dilena Reza das Gefühl der Sicherheit, das für sie dadurch entstand, dass sie durch den Bewältigungsprozess ihrer Magersucht von der Schulsozialarbeiterin Aaliyah Esen konstant begleitet wurde und diese ihr insbesondere bei komplexen Anträgen (z. B. für die Bewilligung einer Suchttherapie) Lösungswege aufzeigte.

■ »Rückendeckung« in familiären Aushandlungsprozessen

Familienangehörige spielen in allen rekonstruierten Fallprozessen eine zentrale und häufig ambivalente Rolle. So stellt das familiäre Netzwerk der Schülerin bzw. des Schülers auf der einen Seite eine wesentliche Unterstützungsressource in materieller, rechtlicher und emotionaler Hinsicht dar. Auf der anderen Seite wird jedoch in einigen Fällen auch deutlich, wie familiäre Beziehungen als eine zentrale Quelle von Belastungen,



Konflikten bis hin zu akuten Bedrohungen erlebt werden. Entsprechend ambivalent kann das Handeln der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters für die Jugendlichen erscheinen. Zum einen können aus deren Sicht mit der Intervention der Professionellen in das familiäre Beziehungsnetz massive Risiken verbunden sein. So wird an unterschiedlichen Stellen im Sample die Angst von Jugendlichen davor deutlich, von anderen Familienangehörigen als »Denunzianten« hinsichtlich prekärer Familienverhältnisse betrachtet zu werden, sollte bekannt werden, dass sie sich in ihrer Not an die Schulsozialarbeit gewandt haben. Damit verbunden ist in einigen Fällen auch die Angst vor konkreten physischen Misshandlungen durch Familienangehörige. Zum anderen erleben Schülerinnen und Schüler die Interaktionen von Professionellen mit Familienangehörigen insbesondere im Zug biographischer Veränderungsprozesse als wichtige Unterstützung.

So werden Schulsozialarbeiterinnen oder Schulsozialarbeiter in einigen Fällen als direkte »Verbündete« in Konfliktsituationen mit Familienangehörigen erlebt. Auch wird den Fachkräften die Bedeutung einer wichtigen Vermittlungsfunktion zugeschrieben; etwa in der Art, dass sie die Entstehungszusammenhänge und möglichen Folgen einer Problemsituation (wie etwa einer »Essstörung«) stellvertretend für die Eltern »übersetzen« und damit aus der Sicht einer Schülerin oder eines Schülers zu einem größeren Verständnis der Eltern für die Leidenssituation des Kindes mit beitragen können. Dies kann schließlich so weit gehen, dass der oder die Professionelle als wichtige Stütze in zentralen familiären Aushandlungsprozessen erlebt wird. Insbesondere im Zusammenhang mit institutionellen Abläufen, die aus der Sicht einer Schülerin oder eines Schülers elementare biographische Weichenstellungen bedeuten können und gleichzeitig von Entscheidungen der Erziehungsberechtigten abhängen, kann das Handeln der Professionellen als bedeutsam erlebt werden.

Ein Beispiel hierfür ist der folgende Zitatausschnitt aus dem Interview mit dem Schüler Simon. Er schildert hier, wie die Interaktion der Schulsozialarbeiterin mit seiner Mutter aus seiner Perspektive dafür ausschlaggebend wurde, dass er im Zusammenhang mit einem sich zuspitzenden Familienkonflikt nicht in eine räumlich vom Elternhaus weit entfernt liegende Jugendhilfe-Einrichtung gekommen sei:

» E: Sie hat mit meiner Mutter und mit mir eingeredet, dass es vielleicht doch besser wäre, wenn ... Also sie hat (betont) meine Mutter eher überredet, mich nicht in ein Kinderheim, sondern in eine WG zu stecken. Da bin ich auch sehr dankbar dafür, weil das echt viel besser ist. Und hat sie dann auch dazu gebracht, dass ich in ne WG komme, weil ich ihr gesagt habe, dass es daheim gar nicht mehr passt, die Regeln und so. Und dann hat sie das halt eingeleitet. (Interview Simon Heldt, S. 37, 29–37)

Im Kontext des gesamten Interviews stellt Simon die Beantragung der Jugendhilfemaßnahme in engen Zusammenhang mit den massiven familiären Konflikten zwischen ihm und seiner Mutter und deren Lebensgefährten. Gleichzeitig schildert Simon die Beziehung zu seiner Mutter immer wieder als ambivalent – die Konflikte auf der einen Seite, ein hohes Maß an Zuneigung auf der anderen Seite. Die Intervention der Schulsozialarbeiterin, wie er sie in dem Interviewaus-

schnitt darstellt, trägt aus dieser Perspektive zu einer allgemeinen Klärung der Familiensituation bei: Indem Simon in die WG zieht, wird das familiäre Konfliktpotenzial reduziert. Die bestehende räumliche Nähe verhindert aber einen tiefen Beziehungseinschnitt, der weder von seiner Mutter noch von ihm gewünscht wird.

Die Bedeutung des Handelns einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters als Rückendeckung in familiären Konfliktsituationen zeigt sich aus der Perspektive von Jugendlichen also in zweierlei Hinsicht. Zum einen, indem sie den oder die Schulsozialarbeitende als direkte Verbündete erleben, die Schutz vor Übergriffen durch Familienmitglieder bieten, zum anderen als Vermittlung zwischen ihnen und Familienmitgliedern, was dazu beiträgt, dass bestehende Konflikte nicht eskalieren und familiäre Beziehungen weniger Schaden nehmen.



Zusammenfassende Betrachtung

Wie lassen sich diese Erfahrungsdimensionen von »Nutzerinnen und Nutzern« von Schulsozialarbeit nun auf den Punkt bringen? Es wird erstens deutlich, dass es für die Jugendlichen von großer Bedeutung wird, dass die Professionellen für sie unmittelbar und »niedrigschwellig« zugänglich sind, und dies insbesondere dann, wenn die Grundlagen ihres Alltags aufgrund der oben beschriebenen Leidenssituationen in Gefahr sind, zu erodieren. Hohe Relevanz bekommt dabei die Erfahrung, dass die Professionellen ihnen als »ganze Person« gegenüberreten und von den Jugendlichen mit ihren eigenen Stärken, aber auch Empfindlichkeiten, Emotionen und Interessen wahrgenommen werden können.

Dazu gehört auch, dass sie für die Jugendlichen unmittelbar ansprechbar sind, was u. a. einen Verzicht auf enge zeitliche und räumliche Fenster für Gesprächstermine bedeutet. Bedeutende Interaktionen – so wird aus den Interviews deutlich – ereignen sich unter anderem auf dem Schulgang. In einigen Fällen lässt sich zeigen, dass damit aus Sicht der Jugendlichen ein Kontrast zu Lehrkräften entsteht und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter im Vergleich zu diesen über »erweiterte Beziehungsoptionen« (vgl. Flad/Bolay 2006) verfügen. Demgegenüber kann aber die Erfahrung von Schülerinnen und Schülern rekonstruiert werden, wie Schulsozialarbeitende gemeinsam mit Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern dazu beitragen, dass die gesamte Schule für sie zu einem »sicheren Ort« in einer äußerst unsicheren biographischen Situation wird.

Insgesamt wird also deutlich, wie die Professionellen durch ihre Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit auf vielen Ebenen, durch ihre von den Jugendlichen erlebte Fähigkeit, einen genauen – auch z. T. unangenehmen – Blick auf die konkrete eigene Lebenssituation zu werfen, zu einer wichtigen biographischen Leitplanke werden können.

Bedeutung für die Jugendsozialarbeit

Ich schließe den Beitrag mit einigen skizzenhaften Gedanken dazu, welche Schlüsse sich aus diesen Erkenntnissen nun für die Praxis der Jugendsozialarbeit ziehen lassen.

Im Zentrum steht dabei aus meiner Sicht die Ermutigung an Praktikerinnen und Praktiker dazu, ein offenes Auge zu haben für die grundsätzliche Bedeutung ihres Handelns für die Lebensgeschichten der Jugendlichen, mit denen sie es zu tun haben. Diese scheinbar banale Forderung ist nicht selbstverständlich zu erfüllen, denn das alltägliche professionelle Handeln ist in eine Vielzahl von Grenzen und Widersprüchlichkeiten eingebunden, die diesen Blick häufig verstellen.

So lässt sich für die Schulsozialarbeit etwa zeigen, wie ambivalent deren Einbindung in schulische Sanktions- und Disziplinierungspraktiken ist und welche Schwierigkeiten sich daraus etwa für die Schaffung einer ausreichenden Beziehungsgrundlage ergeben (vgl. Kloha 2016). In der berufsbezogenen Jugendsozialarbeit ist dies etwa häufig die Spannung, die sich für Sozialarbeiterinnen und –arbeiter aus ihrer Rollenüberschneidung als zentrale Ansprechpartner einerseits und als »Anstellungsträger« mit personeller Sanktionsmacht andererseits ergibt. Nicht zuletzt die häufig prekären Rahmenbedingungen (zeitlich eng befristete Maßnahmen, geringes Zeitbudget etc.) kommen hier erschwerend hinzu.

Um dieser biographischen Bedeutung des eigenen Tuns für Jugendliche auf die Spur zu kommen, braucht es in meinen Augen zweierlei. Zum einen ist es notwendig, den Jugendlichen überhaupt die Möglichkeit zu geben, umfassendere lebensgeschichtliche Erfahrungen zu thematisieren. Möglichkeiten bieten hier etwa Formen des lebensgeschichtlichen Erzählens in Beratungssituationen (vgl. etwa Völter 2008). Zum anderen bedarf es institutionell verankerter Reflexionsarrangements für die Professionellen, in denen diesen Fragen in systematischer, fallbezogener Weise nachgegangen werden kann.

Gelingt es, diesen Blick in der Praxis der Jugendsozialarbeit zu verankern, stellt dies in meinen Augen einen wesentlichen Zugewinn an Professionalität auch und trotz des »kalten Windes«, der immer wieder durch dieses Handlungsfeld weht, dar.

Literatur

- Bauer, Petra/Bolay, Eberhard (2013): **Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit**. In: Spies, Anke (Hrsg.): *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials*; Wiesbaden, Springer VS, S. 47–69
- Braun, Gisela (2006): **Wohnen, arbeiten – und noch mehr. Lebensthemen junger Menschen in alltagsbegleitenden Hilfen**. In: Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*; Weinheim, Juventa
- Flad, Carola/Bolay, Eberhard (2006): **Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern**. In: Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*; Weinheim, Juventa, S. 159–174
- Graßhoff, Gunther (Hrsg.) (2013): **Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit**; Wiesbaden, Springer VS
- Rauschenbach, Thomas (2007): **Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft**. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*; Heft 4; S. 439–453
- Riemann, Gerhard (2000): **Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit**; Weinheim, Juventa
- Schütze, Fritz (1983): **Biographieforschung und narratives Interview**. In: *Neue Praxis* 13, Heft 3; S. 283–293
- Schütze, Fritz (2006): **Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie**. In: Krüger, Heinz Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*; Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–237
- Schütze, Fritz (2016): **Biography Analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews**. In: Fiedler, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*; Opladen [u. a.], Verlag Barbara Budrich, S. 75–116
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): **Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum**. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit: Stand und Perspektive*; Weinheim, Juventa, S. 309–346
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2014): **Wie wirkt Schulsozialarbeit? Ein Überblick über die Wirkungs- und Nutzerforschung**. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 45, Heft 1, S. 38–47
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): **Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung**; Weinheim, Beltz Psychologie Verlags Union
- Strauss, Anselm/Fagerhaugh, Shizuko/Suczek, Barbara/Wiener, Carolyn (1985): **Social Organization of Medical Work**; Chicago/London, University of Chicago Press
- Völter, Bettina (2008): **Verstehende Soziale Arbeit**. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 9, Heft 1 (www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/327/715, (Abfrage 1.2.2018))
- Kloha, Johannes (2018): **Die fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit**. Rekonstruktionen zentraler Prozesse und Problemstellungen; Wiesbaden, Springer VS



Die Macht der Sprache

Das Bewußtsein schärfen und den eigenen Sprachgebrauch hinterfragen

Christine Lohn (Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)

Junge Menschen in der Jugendsozialarbeit kommen aus vielfältigen sozialen Bezügen. Sie haben Migrationshintergrund, leben mit ihren Familien in Armut, haben wenig Unterstützung durch familiale Strukturen oder durch jahrelange Misserfolgserfahrungen manifestierte Defizite in der schulischen Bildung, die im Regelschulbetrieb nicht mehr aufholbar sind. In der Regel sind sie nicht in akademischen Familien sozialisiert und damit in ihrem Reden und Denken auf einem anderen Bildungsstand als die Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Diese haben sich – unter Umständen mit Mühen – spätestens in ihrem Studium eine akademische Sprache angeeignet, die wenig mit der alltäglichen Realität der oben genannten jungen Menschen zu tun hat. Sprache als zentrales Arbeitsmittel Sozialer Arbeit bzw. von Arbeit mit Menschen überhaupt läuft somit nicht nur für Migrant*innen, sondern für alle Zielgruppen der Jugendsozialarbeit Gefahr, eine (nicht immer erkannte) Zugangsbarriere zu werden.

Mit diesem Beitrag möchte die Autorin einen Anstoß dazu geben, über das eigene Sprechen und den professionellen Umgang mit Sprache als Arbeitsmittel zu reflektieren. Dabei soll es nicht darum gehen, Kommunikationsmethoden auf ihre Nutzbarkeit für die Soziale Arbeit hin zu prüfen. Zuerst gilt es, die oben beschriebene Problematik als solche im Alltag zu erkennen und zu reflektieren. Methoden und Arbeitshilfen wie die Leichte Sprache können nur dann überzeugend angewandt werden, wenn Sozialarbeitende sich der Macht ihrer Sprache bewusst sind und ihre Haltung daraufhin überprüfen, ob sie diese Macht im Sinne paternalistischer Ansätze gegenüber ihren Klient*innen (bewusst oder unbewusst) ge- oder missbrauchen.

»Das persönliche Gewissen eines Menschen verlangt, dass es in eine dialogische Entdeckungs- und Erwägungskultur eingebunden ist; oder anders formuliert: dass es sich kontinuierlich berät.« (Lob-Hüdepohl 2007, S. 155.) Dieser Satz aus der Ethik sozialer Arbeit ist heute aktueller denn je: Wenn Ethik begriffen wird als Reflexionstheorie der Moral, ist ein wichtiger Aspekt im notwendigen Diskurs die Frage, wie das »Machtmittel« Sprache im professionellen Alltag Sozialarbeitender verantwortlich und im Interesse professioneller sozialer Arbeit für die Zielgruppen eingesetzt wird.

Ethik der sozialen Arbeit

Sprache ist weder wertfrei noch neutral. Unabhängig davon, ob Aussagen getroffen, Inhalte vermittelt oder Informationen transportiert werden sollen, erzielt Sprache Wirkungen und Handlungen; Worte tradieren Meinungen, normative Denkmuster, Werte und (Welt)Anschauungen. Oftmals schließt Sprache aus und reproduziert Rassismen, Diskriminierungen und Stereotype. Sprache als Kommunikationsmittel ist das Haupt-Arbeitsinstrument von Sozialarbeitenden – und gleichzeitig eins der am wenigsten hinterfragten. Dabei geht es einerseits darum, sich den jungen Menschen mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen gegenüber klar und verständlich auszudrücken und andererseits auch darum, die eigene Sprache zu reflektieren und auf ihre impliziten Gehalte hin zu hinterfragen. Auch Gespräche von Sozialarbeitenden untereinander, mit Lehrenden, Ärzt*innen und Bezugspersonen haben Auswirkungen auf ihre Arbeit mit den jungen Menschen. Hier muss Bewusstsein geschärft und der eigene Sprachgebrauch professionsethisch hinterfragt werden.

Einige Beispiele zu wenig hinterfragten Begriffen

Nicht selten beinhalten genutzte Begriffe implizite Zuschreibungen, die sich direkt auf das Denken und damit auch das Handeln auswirken – gerade Akademiker lassen sich durch geschickte Wortwahl beeinflussen. Die offensive Nutzung des Begriffes der »Islamophobie« beispielsweise deutet eine Religion und ihre Anhänger zu Angstauslösern (phobisch = krank) um und rechtfertigt bis bagatellisiert damit gleichzeitig offensives Agieren gegen Muslime. Dabei werden wichtige Aspekte ausgeblendet: »Herabwürdigung, Ausgrenzung, tätliche Übergriffe und andere Formen sozialer und zwischenmenschlicher Aggression [. . .]. Islamfeindliches Denken ist eine Geisteshaltung, keine klinische Angststörung. Und gegen Muslime gerichtetes Handeln geschieht nicht im Affekt.« (Wehling 2016, S. 158/15)



Durch die Verwendung von Begriffen wie »Wirtschaftsflüchtling« oder »Flucht in die Sozialsysteme« wird über Menschen, die sich aus wirtschaftlicher Not auf den Weg machen, um sich und ihren Familien eine bessere Lebensperspektive zu ermöglichen, vereinfachend und abwertend geurteilt. Der einzelne Mensch mit seiner ganz persönlichen Vielfalt von Erfahrungen, Eigenschaften und Merkmalen wird dabei bewusst ignoriert und auf seine Herkunft reduziert. Dabei wird jedoch nach kolonialen Maßstäben differenziert: Während das so genannte »Streben nach Glück« (pursuit of happiness) aus der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung westeuropäischen (und nordamerikanischen) Bürger*innen selbstverständlich als Grundlage für einen sozialen Aufstieg zugestanden wird, wird Menschen aus den armen Ländern dieser Welt dieses Recht abgesprochen.

Auch die Jugendsozialarbeit läuft stets Gefahr, selbst zuschreibend / stigmatisierend in ihrer Sprache zu werden – und dies oft in der besten Absicht: Die Zielgruppen der Jugendsozialarbeit werden mit abwertenden Zuschreibungen konfrontiert. Die Rede von jungen Menschen in »multiplen Problemlagen«, von »Entwicklungshemmnissen« oder »Schulphobie« impliziert nicht nur sozialrechtlich begründete Hilfebedarfe; sie definiert diese jungen Menschen als defizitär. Nur so scheint es möglich, Bedarfe zu begründen und notwendige Sozialleistungen zu erhalten – ermittelte Ressourcen hingegen mindern ggf. den Leistungsanspruch. Der Effekt ist, dass ein Teil der Betroffenen frühzeitig lernt, sich auf eine bestimmte Art und Weise auszudrücken, um bei Sozialarbeitenden, Psycholog*innen, Sachbearbeiter*innen in Ämtern, Einrichtungen und Diensten Gehör zu finden. Sie nutzen Fachbegriffe, die möglicherweise nicht exakt ihre persönliche Situation treffen, weil sie meinen »so« reden zu müssen und verhindern möglicherweise dadurch, dass sie die tatsächlich passende Hilfe und Unterstützung erhalten. Andere geben auf, weil sie weder verstehen (im kognitiven Sinn) noch verstanden werden, wenn sie verbal außerhalb akademischer Sprache kommunizieren.

Soziale Arbeit als »Sprachmittler«

Grundlegend geht es darum, professionelle Sprache (in gesprochenem Wort und in der Schrift) an die jeweilige Zielgruppe, mit der gearbeitet wird oder die Informationen erhalten soll, anzupassen – und nicht umgekehrt zu erwarten, dass das Gegenüber sich akademisch artikulieren und entsprechend kommunizieren kann. Das bedeutet zum Beispiel,

dass leicht verständliche Worte verwendet und Bilder oder Piktogramme zur Erklärung von Texten eingesetzt, Fremdwörter und Fachbegriffe vermieden beziehungsweise erklärt werden. Das bedeutet aber auch, dass eigene Wertvorstellungen reflektiert und hinterfragt werden. Der akademische Habitus kann dazu genutzt werden, Bedarfsermittlung und Angebote nicht partizipativ, sondern paternalistisch zu gestalten. Die Lebensentwürfe junger Menschen, die eine andere Sozialisation erfahren haben, entsprechen selten der akademischen Idee vom »guten Leben«.



Auftrag Sozialer Arbeit ist es aber, jede/n Einzelne/n auf seinem jeweils eigenen Weg zu begleiten und zu fördern. Das heißt natürlich, mit den jungen Menschen gemeinsam deren Ideen einem Realitätscheck zu unterziehen und vor diesem Hintergrund begleitend und fördernd zu wirken. Ebenso ist impliziert, den eigenen Lebensentwurf nicht absolut zu setzen und zu respektieren, dass andere gleichwertig sind – solange sie im Rahmen der demokratischen Grundordnung lebbar sind. Vielfalt ist als Chance und Normalität sowie Unterschiedlichkeit als Bereicherung zu begreifen. Sie orientiert sich an der Zielsetzung einer inklusiven Gesellschaft, die davon ausgeht, dass alle Menschen verschieden sind und alle in allen Bereichen selbstverständlich teilhaben und mitgestalten können.

Auswirkungen auf Bewusstseinsbildung

Sprache als wichtiges Arbeitsmittel sozialer Arbeit hat immer auch eine politische Dimension, denn sie ist ein Mittel zur Kommunikation unserer demokratischen Werte. Und Kommunikation ist bekanntlich nicht das, was gemeint war, sondern das, was ankommt beim Gegenüber. Wie Sozialarbeitende mit und über Menschen reden hat direkte Auswirkungen auf die Bewusstseinsbildung ihrer Zielgruppen: Demokratisch agieren heißt auch, die hart erkämpften und täglich neu zu verteidigenden Werte sprachlich so umzusetzen, dass sich ihr Inhalt nicht durch die Wahl der Worte, das Setting oder das verwendete Kommunikationsmittel verändert oder gar umkehrt.

Literatur

Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (Hrsg.) (2007): *Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch*. Paderborn

Wehling, Elisabeth (2016): *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Halem Verlag; Köln





Sinnsuche und Spiritualität im Jugendalter

An Lebensthemen und Ausdrucksformen von Jugendlichen anknüpfen

Rainer Brandt (Studienzentrum für evangelische Jugendarbeit in Josefstal e.V.)

Wer heute mit Jugendlichen im Bereich von Religion, Glaube und Kirche arbeiten will, wird als Wegbegleiter bzw. Wegbegleiterin durch oft fremdgewordene Landschaften gebraucht. Dies verlangt von Mitarbeitenden, Lebensthemen und Ausdrucksformen Jugendlicher wahr- und ernst zu nehmen, und sie deutend in Verbindung zu bringen z.B. mit biblischen Hoffnungs- und Lebensgeschichten sowie spirituellen Handlungs- und Ausdrucksformen. Was aber meine ich, wenn ich von spirituellen Handlungs- und Ausdrucksformen spreche?

Spiritualität: Eine Spurensuche

Das Wort Spiritualität stammt aus der dominikanischen Ordenstheologie Frankreichs im 19. Jahrhundert. »Spiritualité« beschreibt eine Lebensgestaltung aus dem Geist Gottes. Religion soll Gestalt gewinnen und im Leben eingeübt werden und dies ganzheitlich mit Leib und Seele, beim Sitzen, Stehen, Atmen oder Gehen. Der inflationäre Gebrauch des Wortes Spiritualität im 20. Jahrhundert lässt den Begriff verschwimmen und gleichzeitig wird er attraktiver denn je. Obwohl das alte Wort Frömmigkeit nichts anderes meint, spricht der Begriff Spiritualität neue Zielgruppen an.

Ein wichtiger Ort für seine Verbreitung ist die ökumenische Gemeinschaft in Taizé in Frankreich. Sie verbindet mit Spiritualität »Kampf und Kontemplation«. Oder anders gesagt: Was gibt mir die nötige innere Stärke für mein notwendiges gesellschaftliches Handeln?

Der englische Begriff »spirituality« erlebt durch die 5. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Nairobi (1975) weite Verbreitung. Hintergrund ist die Sehnsucht nach einer neuen Spiritualität, die das Planen, Denken und Handeln der Kirchen durchdringen soll.

Spiritualität wird gerne als Containerbegriff beschrieben, der sich dank seiner Unschärfe in unterschiedlichsten gesellschaftlichen, therapeutischen und weltanschaulichen Bereichen etablieren konnte. Entsprechend mahnen »innerkirchliche Stimmen« vor seinem unreflektierten Gebrauch, oder raten sogar dazu den Begriff gänzlich zu vermeiden. Andere sehen gerade die Chance darin mit Menschen ins Gespräch zu kommen, zu dem was sie unbedingt angeht und bewegt. Alles andere würde zu einer unnötigen »Selbstghettoisierung der Kirche« führen (Möller, Christian (2003): Der heilsame Riss. Impulse reformatorischer Spiritualität, Calw. S. 43).

In ihrem Buch »Sehnsucht ist der Anfang von allem« beleuchtet die Kulturanthropologin Ariane Martin Facetten im gesellschaftlichen Leben, die geeignet sind, Antworten auf spirituelle und damit existentielle Fragestellungen aufzunehmen. Sie erkennt sieben Dimensionen, in welchen sich spirituelle Bedürfnisse ausdrücken können – z. B. als Reise zu sich selbst, als Sehnsucht nach Verzauberung, Suche nach Heilung und Gemeinschaft, nach Lebenshilfe im Sinne von Orientierung in einer Welt zwischen Macht und Ohnmacht (vgl. Martin, Ariane (2005), Sehnsucht ist der Anfang von Allem).

Mir ist wichtig diese Sehnsucht und den Hunger zu spüren, der sich hier zu Wort meldet. Einen Hunger nach authentischer, ganzheitlicher Erfahrung. Dies inmitten einer zerrissenen, entfremdeten Welt. Spiritualität steht so für die Sehnsucht nach einem Geist, der mich in einer randvoll angefüllten Welt nicht nur antreibt, sondern mich einfach einmal ruhen und zu mir kommen lässt.

Christlicher Glaube und Lebensrelevanz für Jugendliche

Für Uta Pohl-Patalong geht es bei der Begegnung Jugendlicher mit dem christlichen Glauben um die Relevanzfrage, das meint den möglichen Lebensgewinn, den Glaube für Jugendliche bereithält. Ihr ist wichtig, dass Jugendliche durch die Begegnung mit dem christlichen Glauben vorrangig erleben und verstehen können, dass Menschen im Kontakt mit Gott, anders und besser leben (Pohl-Patalong, Möglichkeiten Lebensgewinn zeigen. Überlegungen zur Didaktik des Konfirmandenunterrichtes In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 4/06, S. 329). Anders und besser leben, dafür steht eine christliche Spiritualität, die sich der Welt zuwendet und dies ganz konkret. So konkret wie Jesus handelte im Umgang mit Menschen in seiner allernächsten Umgebung. Nicht umsonst erzählt er die Geschichte vom »Barmherzigen Samariter«, dem Fremden, dem sich der Magen umdreht angesichts dessen, was er an Leid sieht. Hilfe muss konkret werden und was mit dem Einzelfall beginnt, hat die Fähigkeit Strukturen grundlegend zu verändern. »Geh und handele genauso«, sagt Jesus. (vgl. Lukas 10, 37). In diesem Sinne bedeutet christliche Spiritualität sein Leben von Jesu Handeln (Brief an die Galater, 5,25) inspirieren, ja bestimmen zu lassen – einem Handeln, dass sich dem Menschen zuwendet, statt wegsieht.

Denn anders und besser leben im Sinne Jees heißt, die Bedrohungen, Widersprüche und Gefahren zu sehen und nicht zu verschweigen. »Zu schade wären mir meine Enkelkinder« schreibt Fulbert Steffensky mit Blick auf die Erziehung von Kindern für die sogenannten kindgerechten Geschichten, in kindgerechter Sprache erzählt. Es gibt religiöse Kinderbücher, die nur kastrierte Geschichten erzählen, aus denen alle Angst, aller Zorn, alle Niederlagen und Zerstörungen entfernt sind. In ihnen hat jeder Vogel sein Nest, jedes Kind seine herrlichen Eltern, dazu gibt es noch einen ungemein gemütlichen Gott.

Kinder werden mit solchen Geschichten beleidigt, weil ihnen nichts zugemutet wird und weil sie um die Wahrheit des Lebens betrogen werden. Es ist als ob man Hänsel und Gretel nur als Sonntagsausflug beschriebe, ohne Hunger und Not der Eltern, ohne Verstoßung der Kinder, ohne den gefährlichen Weg und ohne Bedrohung durch die Hexe.

Das Leben ist für Kinder nicht einfach, und eine Befreiungs- und Gelingensgeschichte hat ihre Kraft und ihre authentische Farbe nur, wenn die Bedrohung nicht verschwiegen wird. Man kann Kinder nicht schonen durch vorgetäuschte Welten, denn das Leben schont sie nicht. Jemanden vor der Wirklichkeit verschonen heißt immer: ihn nicht ernst nehmen.« (Steffensky, Fulbert, (2002): Der alltägliche Charme des Glaubens, Würzburg, S. 76–77). Und das, was Steffensky hier meint, gilt selbstverständlich auch für Jugendliche und junge Erwachsene.



Heiner Keupp, den viele durch seine Identitätsforschungen und den von ihm geprägten Begriff der »Patchwork-Identität« kennen, weiß um die Chancen und das Gefahrenpotential moderner Risikogesellschaften. In ihnen aufzuwachsen, lässt sich vergleichen mit einem Drahtseilakt, bei dem der Einzelne nicht nur einen guten Gleichgewichtssinn, gute Reflexe und ungeheures Glück braucht, es braucht vor allem ein Netz von Freundinnen und Freunden. Im Kern besteht die Aufgabe »posttraditionaler Gemeinschaften« darin, immer wieder neu einen Rahmen zu schaffen, der auf »aktives Vertrauen« gegründet ist und der das Risiko eigenwilliger Identitätsprojekte mittragen und ihr mögliches Scheitern auffangen kann. (Keupp, Heiner (2003) Identität und Fragment. Vortrag im Studienzentrum für evangelische Jugendarbeit in Josefstal, Jahresbericht des Studienzentrums 2003 unter www.josefstal.de.) Hier liegen für mich die Aufgaben und Anknüpfungspunkte für evangelische Jugendsozialarbeit, wenn es um das »ganze Leben« geht.

Mehr als Brot: Religion und Spiritualität als Lebens-Mittel

Evangelische Jugendsozialarbeit hat das Bewusstsein, zur alltäglichen Lebensbewältigung Jugendlicher beitragen zu wollen und zu können. Sie weiß, dass Jugendliche Lebens-Mittel brauchen. Im wahrsten Sinne des Wortes brauchen sie Brot. Ein Auftrag, der zu den Wurzeln einer evangelischer Jugend(sozial)arbeit führt, die sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt.

Der Mensch aber lebt nicht allein vom Brot, sondern von einem jeden Wort, das aus dem Mund Gottes hervorgeht, erinnert uns die biblische Überlieferung (vgl. 5.Mose 8,3 und Matthäus 4,4).

Mit anderen Worten: Brot allein ist nicht die ganze Wahrheit für das Menschsein. Menschen brauchen Religion. Darüber kann man streiten. Egal zu welcher Konsequenz man dabei kommt, auch wer Religion nicht braucht, begegnet ihr in der Form der Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen des Religiösen in der Gesellschaft. Eine Auseinandersetzung, die weiterbringt.

Die Religion ist der Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüt einer herzlosen Welt, wie sie der Geist geistloser Zustände ist. Sie ist das Opium des Volkes, so urteilte Karl Marx in seiner Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie und folgerte: Es ist also die Aufgabe der Geschichte, nachdem das Jenseits der Wahrheit verschwunden ist, die Wahrheit des Diesseits zu etablieren.

Sigmund Freud stempelte Religion zur kollektiven Zwangsneurose und prophezeite, dass sich die Abwendung von der Religion mit der schicksalsmäßigeren Unerbittlichkeit eines Wachstumsvorganges vollziehen muss.

Allerdings »Jugend ohne Religion wird nicht die Perspektive des 21. Jahrhunderts werden, aber eine Jugend, die sich immer weiter von institutionalisierten Formen der Religion entfernt, wird sehr wahrscheinlich.« (Helsper, Werner (2000): Jugend und Religion. In: Sander, Uwe, Vollbracht, Ralf (Hrsg.): Jugend im 20. Jahrhundert, Neuwied S. 279–306,306). Mit anderen Worten: Religion verliert als solche nicht an Bedeutung, wohl aber die organisierte Religion. Und das hat weitreichende Veränderungen zur Folge. Lag in der Vergangenheit die religiöse Kompetenz in der Regel bei der Institution und ihren Hütern religiöser Wahrheit, so hat sich längst der religiös Interessierte aufgemacht, um sich jetzt zur »letzten« Instanz in Fragen religiöser Wahrheiten zu erklären, seine Lebensführung eingeschlossen. Heute sind Argumente gefragt und emotionale Überzeugungskraft, »ewige Wahrheiten von außen« haben es dagegen schwer. Wer auf dem unübersichtlichen Markt der Möglichkeiten gehört werden will, braucht die Fähigkeit zur religiösen Kommunikation. (mehr dazu: Pohl-Patalong, Uta: Religiöse Kommunikation in der evangelischen Jugendarbeit. In: das baugerüst 4/17, S. 22–25). Denn mit der Freiheit und Fülle an Möglichkeiten ist die Herausforderung gewachsen, immer mehr auswählen zu müssen.

Daher – meinen Soziolog*innen – wird es darum bei einem Teil der Jugendlichen, bei aller Bewegung weg von Institutionen, verstärkte Wünsche nach strukturierender, einbindender und Sicherheit gebender Wiedereinbettung geben. Und dies in unterschiedlichen Formen einer flüchtigen jugendkulturellen Vergemeinschaftung, bis hin zu einer entmodernisierten Subsumation der eigenen unter eine gemeinschaftliche Lebenspraxis (vgl. Helsper, Werner (2000): Jugend und Religion. In: Sander, Uwe, Vollbracht, Ralf (Hrsg.): Jugend im 20. Jahrhundert, Neuwied S. 279–306).

Zusammengefasst lässt sich sagen: Jugendliche – und nicht allein sie – suchen im Blick auf Religion und Spiritualität nach Authentizität, nach ganzheitlichen Körper, Geist und Seele vereinigenden Erlebnissen. Dies tun sie mit der grundsätzlichen Offenheit für den »eigenen Weg« oder offensiv formuliert mit dem Anspruch, über die eigenen spirituellen Bedürfnisse bzw. Nichtbedürfnisse selbst am besten Bescheid zu wissen. Zugleich wächst die Sehnsucht, nicht immer alles selbst entscheiden und machen zu müssen. Der Anspruch stets »cool«, erfolgreich und gut drauf sein zu müssen, kann zur gnadenlosen Überforderung werden.

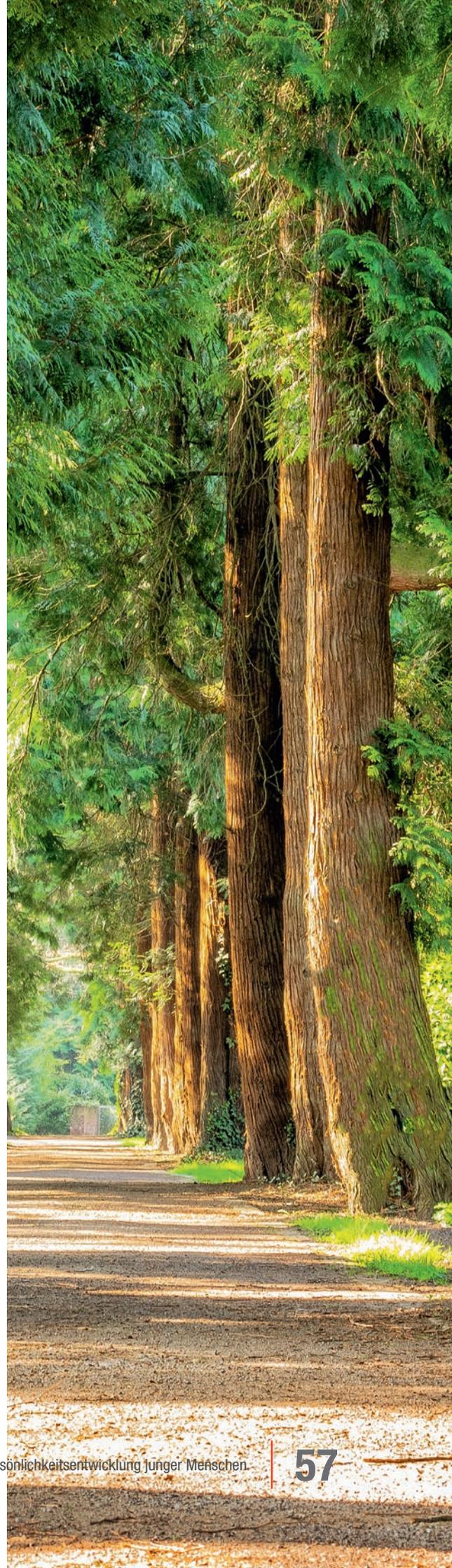
Vor 500 Jahren fragte sich der junge Martin Luther, ob es einen gnädigen Gott – für ihn – gäbe. Es war die Geburt des Bewusstseins, als Individuum vor Gott zu stehen. Heute stellen sich Menschen die Frage anders und doch auch gleich: Wie kann ich vor mir und wie vor anderen bestehen? Wie gelingt es mir, mit mir selbst gnädig sein? Luthers persönliche Suche führte ihn – über seine Auseinandersetzung mit der Bibel – zur Erkenntnis: Gott ist Zuwendung, Gott ist Liebe, ein Gott, der *mir* annimmt, in meinen Fragment-Sein und meiner Sehnsucht nach dem »ganzen Leben«. Das ist das Gegenteil zu einer ständigen Selbstoptimierung und der damit verbundenen Überforderung, sich am eigenen Schopf – wie einst Münchhausen – aus dem »Sumpf« bergen zu müssen. (mehr dazu: Brandt, Rainer, Heiliger Herr Gott. Aufwachsen in unheiligen Zeiten. In: das baugerüst 4/2007 S. 82–86).

Vor diesem Hintergrund bleibt die Frage, welche religiösen und spirituellen Ressourcen brauchen Jugendliche heute zum Aufwachsen? Und welche Aufgabe kommt dabei einer Evangelischen Jugendsozialarbeit zu, die vom Evangelium inspiriert ist.

Der Beitrag evangelischer Jugendsozialarbeit zur religiösen Bildung

Religiöse Erinnerung geht von den jeweiligen Lebenswelten und Lebenssituationen aus. Sie fragt nach einem verantworteten Glauben und sie macht Mut zur gesellschaftlichen Verantwortung. Sie trägt zu einer ganzheitlichen Bildung bei, die den ganzen Menschen umfasst. Diese Erweiterung der angebotenen Perspektiven kann uns davor bewahren, am Eigenen zu ersticken. Religiöse Bildung will dabei Brot und Feuer sein. Die Betonung von Verpflichtung, Last und Moral vergisst das Feuer. Dies aber zeigt sich und muss sich spürbar zeigen in der Liebe zum Recht, der Empörung gegen Gewalt und in der Erfahrung einer unbedingten Annahme. Dabei zwingt uns niemand, Traditionen und Überlieferungen unbesehen zu übernehmen. Ob etwas Brot oder Steine ist, können und werden wir selbst entscheiden. (mehr dazu: Brandt, Rainer (2004), Bildung als Zu-Mutung, In: das baugerüst 2/04 S. 80–85).

Zur Arbeit mit »glaubensfremden und anders glaubenden und nicht-glaubenden« Jugendlichen gehört, dass ich als hauptberufliche oder ehrenamtlich Mitarbeitende weiß, wo ich selbst stehe. Dazu gehört, dass ich meine eigene Tradition kenne, dass ich sie nicht stumm für



mich behalte, vielmehr ihr Gesicht gebe, zeige, was sie mir bedeutet. Ob andere das auch so sehen, ist nicht entscheidend. Aber sie können bei mir entdecken, was mir wichtig ist und was ich »schön finde«. Wer liebt sagt auch etwas von sich, ist in diesem Sinne Missionar bzw. Missionarin. Nicht, indem sie oder er jemanden zwingt, wohl aber ihm zeigt, woran er glaubt, worauf sie hofft und was sie schön findet. (Steffensky, Fulbert, »Brot suchen, nicht die Steine«. In: das baugerüst 4/17 Glauben weitergeben, S. 30–34)

Im Blick auf die *religiös-spirituelle Begleitung Jugendlicher* heißt das:

1. Weil Lernen vorrangig über Räume und Handlungskontexte stattfindet, darf die spirituell-religiöse Begleitung »nicht stecken bleiben im Reden über religiöse Texte und Traditionen, sondern Religion braucht den Modus der Gegenwart und der Ausübung. Religion lernt sich, indem man Orte und Räume gelebter Religion aufsucht, erkundet, sich in ihnen bewegt und erprobt.« (Hanusa, Barbara »Zäh am Staunen«. in: das baugerüst«, 2/08, S. 20–25). Wir brauchen Orte, an denen Jugendliche – und nicht nur sie – dem Glauben der Anderen zusehen und zuhören können. Orte, an denen Brot geteilt wird. Brot für Körper, Geist und Seele.
2. Wenn Religion ein Haus zum Wohnen ist, in das ich nur einziehe, wenn ich seine Bewohner kenne und Religion eine Steuerungssoftware ist, die ich nur benutze, wenn ich andere damit »erfolgreich« d. h. für mich vielversprechend arbeiten sehe, dann braucht es Vor-Bilder oder klassisch gesprochen Zeugen und Zeuginnen. Es verlangt nach hauptberuflich und ehrenamtlich Mitarbeitenden, die sich als Projektionsfläche zur Verfügung stellen.

Entsprechend werden Mitarbeitende gebraucht, die die Lebensthemen und Ausdrucksformen Jugendlicher deutend in Verbindung bringen mit biblischen Hoffnungs- und Lebensgeschichten, sowie spirituellen Handlungs- und Ausdrucksformen.

Roger Schutz, der Gründer der ökumenischen Kommunität in Taizé hat dies einmal sinngemäß so ausgedrückt: Lebe vom Evangelium, was du begriffen hast. Auch, wenn es Dir wenig erscheint. Lebe es.



Die Freiheit des Glaubens: Pluralitätsfähig – nicht weltanschaulich neutralisiert!

Zur Bildungspartnerschaft von Staat und Kirche in der Schule

Prof. Dr. Wolfgang Ilg (Evangelische Hochschule Ludwigsburg)

Die Pluralität der Religionen ist in Deutschland angekommen. Insbesondere an Schulen wird deutlich, wie sehr die religiöse Vielfalt – konkret: das Miteinander der drei größten Gruppen Christen, Muslime, Konfessionslose – sich auch im Alltag junger Menschen niederschlägt. Zum automatischen Reflex vieler Schulleitungen gehört es angesichts konfliktreicher Themen des interreligiösen Miteinanders, die weltanschauliche Neutralität der Schule zu betonen. Manch ein Schulleiter versteht unter weltanschaulicher Neutralität die Verbannung alles Religiösen aus der Schule. Religion wird quasi »neutralisiert« und unsichtbar gemacht. Dahinter liegt jedoch ein fatales Missverständnis staatlicher Neutralität. Die Verfassung jedenfalls versteht Neutralität im Sinne einer wohlorganisierten und deutlich sichtbaren Pluralität. Einige rechtliche Einordnungen und praktische Hinweise, insbesondere im Blick auf das Schulsystem, sollen im Folgenden gegeben werden.

Rechtliche Grundlagen

»Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich«, legt Artikel 4 des Grundgesetzes fest. In Deutschland herrscht also Religionsfreiheit: Niemand darf gegen seinen Willen zu einer religiösen Handlung gezwungen werden. Allerdings ist damit nur ein Teil der Religionsfreiheit, nämlich die *negative Religionsfreiheit* beschrieben. Zu Artikel 4 gehört auch der zweite Absatz: »Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.« Grundgesetzlich geschützt ist demnach auch die Möglichkeit, seinen Glauben in der Öffentlichkeit zu leben – dies ist Teil der *positiven Religionsfreiheit*. Die beiden Aspekte der negativen und der positiven Religionsfreiheit stehen notwendigerweise in einem Spannungsverhältnis zueinander, sodass der Gesetzgeber nach einem schonenden Ausgleich zwischen dem Recht auf Freiheit von Religion und dem Recht auf Freiheit zur Religionsausübung suchen muss.

Das Grundgesetz sieht die Bundesrepublik Deutschland als einen Staat, der sich keine Religion selbst zu eigen macht. Insofern stimmt die Rede von der »weltanschaulich neutralen« Schule. Allerdings wäre es ein Missverständnis, darauf zu schließen, dass dies eine »weltanschauungsfreie« Schule bedeuten würde. Das Bundesverfassungsgericht hat diese Verhältnisbestimmung klar beschrieben:

»Die dem Staat gebotene religiös-weltanschauliche Neutralität ist indes nicht als eine distanzierende im Sinne einer strikten Trennung von Staat und Kirche, sondern als eine offene und übergreifende, die Glaubensfreiheit für alle Bekenntnisse gleichermaßen fördernde Haltung zu verstehen. [...] Die Schule ist der Ort, an dem unterschiedliche religiöse Auffassungen unausweichlich aufeinander treffen und wo sich dieses Nebeneinander in besonders empfindlicher Weise auswirkt. [...] Es ließen sich deshalb Gründe dafür anführen, die zunehmende religiöse Vielfalt in der Schule aufzunehmen und als Mittel für die Einübung von gegenseitiger Toleranz zu nutzen, um so einen Beitrag in dem Bemühen um Integration zu leisten« (BVerfG, 2 BvR 1436/02 vom 24.9.2003).

Kurz gesagt: Weltanschaulich neutral wird die Schule nicht dadurch, dass sie frei von religiösen Bezügen bleibt (*Sterilität*). Vielmehr ist die vom Gesetzgeber intendierte Zielrichtung eine Schule, die Raum für unterschiedliche Weltanschauungen bietet und einen geordneten und freiheitlichen Umgang mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen gewährleistet (*Pluralität*).

Der Beutelsbacher Konsens

1. Überwältigungsverbot
Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überumpeln und damit an der »Gewinnung eines selbständigen Urteils« zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen
Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren
Darüber hinaus muss er auch in die Lage versetzt werden, nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. Der in diesem Zusammenhang gelegentlich – etwa gegen Herman Giesecke und Rolf Schmiederer – erhobene Vorwurf einer »Rückkehr zur Formalität«, um die eigenen Inhalte nicht korrigieren zu müssen, trifft insofern nicht, als es hier nicht um die Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens geht.

Quelle: Hans-Georg Wehling in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 179/180

Diese Verhältnisbestimmung von Staat und Weltanschauungsgemeinschaften setzt sich bewusst von einer laizistischen Grundausrichtung nach dem Vorbild Frankreichs ab. Eine der wichtigsten Folgen dieser Konstruktion ist das Konzept des konfessionellen Religionsunterrichts, der vom Staat zwar gewährleistet, von den Kirchen und Religionsgemeinschaften

aber inhaltlich gefüllt wird. Nach den Erfahrungen des sogenannten »Dritten Reichs« sollte so einerseits gewährleistet werden, dass eine Werteerziehung stattfindet, die in einer Weltanschauung gründet. Andererseits sollte jedoch ausgeschlossen werden, dass der Staat die Weltanschauung selbst vorgab. Hier liegt die Rolle der Religionsgemeinschaften.

Was bedeutet das konkret für eine schulbezogene Arbeit der Kirchen, auch außerhalb des Religionsunterrichts? Sie soll »Farbe bekennen«, also deutlich machen, wie sie weltanschaulich positioniert ist. Der Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 2015), auf den beispielsweise auch der aktuelle Bildungsplan von Baden-Württemberg Bezug nimmt, markiert den selbstverständlichen Rahmen dafür, dass Schüler zwar angereizt werden sollen und dürfen, sich mit erkennbaren Positionen (am besten in Form erlebbarer Menschen!) auseinanderzusetzen, dass dabei aber jegliche Überwältigung abzulehnen ist. Eine pluralitätsoffene kirchliche Arbeit öffnet Räume zu einem persönlichen Bekenntnis, ohne das eigene Bekenntnis zu verabsolutieren.



*Winfried Kretschmann am 6.10.2016
beim Studientag des Evangelischen
Jugendwerks in Württemberg zum Thema
»Von Gott reden im öffentlichen Raum«*

Rückendeckung für eine solche Haltung kommt im Übrigen von höchster politischer Ebene. Ein bemerkenswerter Aufsatz von Winfried Kretschmann, der das Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften beleuchtet, plädiert wie folgt: »Als Staat solche religiöse Pluralität zu gewährleisten, ist zwar anstrengender und schwieriger, als alles Religiöse aus dem öffentlichen Raum zu verdrängen, aber es ist sicherlich freiheitlicher« (Kretschmann 2014). Bei einem Studientag der evangelischen Jugendarbeit in Württemberg konkretisierte der baden-württembergische Ministerpräsident diese Haltung. Auf die Frage, was er den Kirchen für ihre schulbezogenen Angebote wünsche, antwortete er, »dass sie sich nicht selbst säkularisieren«. Schließlich lebe Pluralität davon, dass sichtbar werde, für was eine Weltanschauungsgemeinschaft inhaltlich steht.

Schulbezogene Jugendarbeit – Rahmenvereinbarung

Am Beispiel von Baden-Württemberg lässt sich verdeutlichen, wie die Bestimmungen des Grundgesetzes in der heutigen Zeit umgesetzt werden können (zur durchaus umstrittenen Vorgeschichte vgl. ausführlicher Ilg 2015). Im Jahr 2014 erließ die Landesregierung erstmals schulgesetzliche Regelungen für die Ganztagsgrundschule. In der Vorbereitung dazu waren verschiedene gesellschaftliche Akteure eingebunden, unter anderem auch die Kirchen mit ihrer Jugendarbeit. Schließlich werden sowohl Kirchen als auch Jugendverbände durch die Landesverfassung mit einer prominenten Aufgabe betraut: »Verantwortliche Träger der Erziehung sind in ihren Bereichen die Eltern, der Staat, die Religionsgemeinschaften, die Gemeinden und die in ihren Bünden gegliederte Jugend« heißt es in Artikel 12 der Landesverfassung von Baden-Württemberg.

Ihre Konkretisierung fand diese kirchliche Mitverantwortung für Bildung und Erziehung in einer Rahmenvereinbarung, die 2015 zwischen der Landesregierung und den vier großen Kirchen in Baden-Württemberg abgeschlossen wurde. Darin heißt es unter anderem:

»Die vorliegende Rahmenvereinbarung verdeutlicht, wie die Bildungspartnerschaft von Staat und Kirchen an der Ganztagschule umgesetzt werden kann. Die heutige religionsplurale Situation in Baden-Württemberg wird von den Kirchen begrüßt; sie verstehen sich als Anwältin der Pluralität in der Gesellschaft. Die Kirchen [...] sind religiös-konfessionell positioniert, in ihren Angeboten an der Ganztagschule aber stets für alle Schülerinnen und Schüler offen.«

Die Rahmenvereinbarung legt fest, dass kirchliche Kooperationsprojekte an der Ganztagschule willkommen sind und sowohl in schulischen als auch in kirchlichen Räumlichkeiten stattfinden können. Sofern es sich um Angebote »auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte« handelt, »können staatliche Mittel aus monetarisierten Lehrerwochenstunden eingesetzt werden« (Rahmenvereinbarung 2015).

Orientierungen für die schulbezogene Jugendarbeit

Im Geist solcher Überlegungen hat das Evangelische Jugendwerk in Württemberg am 20.5.2017 bei seiner Delegiertenversammlung einstimmig ein »Grundlagenpapier zur schulbezogenen Jugendarbeit« verabschiedet. Darin heißt es unter anderem:

Schulbezogene Jugendarbeit sucht für jeden jungen Menschen das Beste – nicht für sich selbst. Evangelische Jugendarbeit befasst sich mit dem Thema »Schulbezogene Jugendarbeit« nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie das Beste für junge Menschen erreichen will. Geprägt von der besten Nachricht der Welt, dem Evangelium von Jesus Christus, macht sich evangelische Jugendarbeit auf den Weg an den Ort, an dem Jugendliche einen wachsenden Teil ihrer Zeit verbringen: die Schule.

In Beziehungen erleben Jugendliche persönliche Wertschätzung. Der Wesenskern kirchlicher Angebote an der Schule liegt in personalen Beziehungen und der Förderung von Gemeinschaft unter Schülerinnen und Schülern. Schulbezogene Jugendarbeit möchte daher in erster Linie Begegnungen ermöglichen und Freiräume für das Miteinander öffnen. Dazu ist sie im Lebensraum Schule präsent und hat offene Ohren und Herzen für die Jugendlichen.

Schulbezogene Jugendarbeit richtet sich zunächst an Schülerinnen und Schüler, darüber hinaus aber auch an die ganze Schulgemeinschaft. Neben Schülerangeboten bringt sie sich beispielsweise auch bei Elternabenden und in der Lehrerfortbildung, bei Schulfesten und Projekttagen oder in der Begleitung in Krisen und bei Übergängen ein.

Jugendarbeit ist in der Regel auf längerfristige Beziehungen angelegt. Dabei kommt den Mitarbeitenden eine besondere Bedeutung zu. In ihnen erhält Kirche an der Schule ein konkretes Gesicht.

Kirchliche Angebote an der Schule sind weltanschaulich positioniert. Die Neutralität des Staates und der öffentlichen Schule ergibt sich dadurch, dass die Schule als Abbild einer pluralen Gesellschaft unterschiedlichen weltanschaulichen Positionen aktiv Raum verschafft. Kirchliche Angebote an den Schulen dürfen und sollen weltanschaulich positioniert sein. Die kirchlichen Jugendverbände bringen auf der Grundlage des christlichen Glaubens ihr Potenzial zur Persönlichkeitsbildung und Wertevermittlung an den Schulen ein. Sie leisten damit einen Beitrag zur Erfüllung ihres gesetzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags nach Artikel 12 der Landesverfassung. Für Angebote, die der Förderung christlicher Bildungs- und Kulturwerte dienen, können staatliche Fördermittel eingesetzt werden.

Schulbezogene Jugendarbeit achtet die unterschiedliche religiöse Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert interreligiöse Begegnungen und gegenseitige Wertschätzung verschiedener Religionen bzw. Weltanschauungen.

Ökumenische Ausrichtung: An der Schule geht es nur miteinander. Schulbezogene Jugendarbeit geschieht vor Ort möglichst ökumenisch. Als Partner bieten sich beispielsweise die katholische Schulpastoral, der BDKJ oder andere christliche

Gemeinden und Gemeinschaften an. Jugendliche erleben – etwa bei Projekten oder Schülerbibelkreisen – die Verbundenheit der Konfessionen als Bereicherung des Schullebens. Christen engagieren sich gemeinsam dafür, dass Religion und Glaube an der Schule eine vitale Rolle spielen können.

Kirchliche Angebote an den Schulen »suchen der Stadt Bestes«. Die schulbezogene Jugendarbeit vernetzt sich mit anderen Partnern im Gemeinwesen. Sie versteht sich als Teil einer kommunalen Bildungslandschaft und kooperiert beispielsweise mit Jugendverbänden aus Sport- und Musikvereinen, mit Naturschutz- und Kulturverbänden oder kommunalen Angeboten. Im Sinne von Jeremia 29,7 (»Suchet der Stadt Bestes«) trägt sie zu einem gelingenden Gemeinwesen bei. Mit ihren Kooperationsbezügen unterstützt sie Schulen dabei, sich zunehmend für ihr Umfeld zu öffnen.

Literatur

Evangelisches Jugendwerk in Württemberg (2017): **Den Aufbruch wagen – Im Lebensraum Schule präsent sein!** Grundlagenpapier zur schulbezogenen Jugendarbeit im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (EJW). Verabschiedet von der Delegiertenversammlung des EJW am 20.5.2017. Online: www.schuelerarbeit.de/fileadmin/schuelerarbeit/upload/2017-05-20-Grundlagenpapier_Einzelseiten.pdf (Zugriff: 19.6.2018)

Ilg, Wolfgang (2015): **Die Kooperation mit außerschulischen Partnern an der Ganztagschule in Baden-Württemberg: Neue Regelungen – politische Lobbyarbeit – Desiderate.** In: deutsche jugend 63, S. 483–490

Kretschmann, Winfried (2014): **Getrennt, aber nicht gleichgültig. Weiterentwicklung einer ausbalancierten Trennung von Staat und Religion.** In: Kretschmann, Winfried/Wodtke-Werner, Verena (Hrsg.): Wie viel Religion verträgt der Staat? Aktuelle Herausforderungen und grundsätzliche Überlegungen; Ostfildern, Grünewald Verlag, S. 83–92

Rahmenvereinbarung zwischen dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart, der Erzdiözese Freiburg, der Evangelischen Landeskirche in Baden und der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, unterzeichnet am 27.04.2015. Online: www.ganztag.de/rahmenvereinbarung (Zugriff: 19.6.2018)

Wehling, Hans-Georg (2015): **Der Beutelsbacher Konsens: Entstehung und Wirkung.** In: Schule im Blickpunkt 2014/2015, Heft 3, S. 15–16. Vgl. www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html (Zugriff: 19.6.2018)



Glaube, Religion und Spiritualität

Beispiele aus dem alltäglichen Handeln der Fachkräfte

Claudia Seibold (Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)

Glaube, Religion und Spiritualität sind nicht unbedingt die ersten Schlagworte, wenn die Qualität Evangelischer Jugendsozialarbeit beschrieben wird. Und doch sind die Fragen des Lebenssinns, der Lebensperspektive und ganz existenzielle Fragen in Bezug auf Krankheit, Tod, Naturkatastrophen auch im Alltag der Jugendsozialarbeit stets präsent.

Wie und woran sich »das Evangelische« der Jugendsozialarbeit zeigt, ist nicht nur in Abgrenzung zu anderen Anbietern »am Markt« zu klären, sondern wird von den jungen Menschen teils explizit und teils implizit nachgefragt. Die Fachkräfte sind gefordert, offen und ehrlich mit den jungen Menschen ins Gespräch zu gehen und sie nicht mit einfachen Antworten abzuspeisen. Hierzu hat Rainer Brandt in diesem Themenheft ausführlicher geschrieben.

In diesem Text soll es um die konkrete Praxis gehen. Wo zeigt sich »das Evangelische« im Alltag? Welche Kompetenzen brauchen die Fachkräfte? Welche Anlässe sind es, in denen der persönliche Glaube oder das Christentum gefragt sind? Welche Inhalte können, sollen oder müssen in den vielfältigen Settings der Jugendsozialarbeit thematisiert werden? Und welche Herausforderungen stellen sich in diesem Kontext heute? Dass die Antworten eher einer Spurensuche gleichen als einem Handbuch, liegt vermutlich in der Natur des Themas begründet.

Sicherlich gibt es in vielen Einrichtungen der Evangelischen Jugendsozialarbeit gute Traditionen mit Andachten, Besinnungen und Gottesdiensten zu regelmäßigen Anlässen im Jahr. In manchen größeren Einrichtungen existieren auch Andachtsräume oder Kapellen. Und das ist gut so. Diese Räume und Rituale bieten ganz konkrete Anlässe für Gespräche über den Glauben. Selbstverständlich sind diese Angebote nicht alleine auf christliche Formen fixiert, sondern bieten vielfältige Optionen für interreligiöse Begegnungen. Vielleicht ist es nicht selbstverständlich, aber weit verbreitete Praxis, dass insbesondere krisenhafte Ereignisse (Naturkatastrophen, Terrorangriffe, Todesfälle . . .) Anlässe sind, mit den jungen Menschen zusammen zu kommen und inne zu halten. Dieses Zusammenkommen kann formal ein »Gebet« oder ein »Gottesdienst«, eine »Gedenkzeit«, »Schweigeminute« oder anderes sein.

Im Folgenden kommen Fachkräfte der Jugendsozialarbeit aus unterschiedlichen Handlungsfeldern zu Wort, die nicht vorrangig in eigenen Räumen sondern auf der Straße oder in der Schule arbeiten. Die Fachkräfte stellen auf ganz unterschiedliche Art und Weise dar, welche Rolle ihr eigenes Christsein, bzw. ihr persönlicher Glaube in ihrem beruflichen Alltag hat und wie relevant das evangelische Selbstverständnis der Einrichtung für ihre alltägliche Arbeit ist. Skizzenartig werden mit vier Beispielen die vielfältigen Ansatzpunkte und Spuren vorgestellt, in denen Spiritualität, Religion und Glaube im Alltag der Jugendsozialarbeit auftauchen oder auftauchen können. Dass es dabei ganz wesentlich um das eigene Selbstverständnis und die Haltung der Fachkräfte geht, wird dabei auch reflektiert.

Beispiel 1: Spiritualität auf der Straße!

(von Rüdiger Korn, Streetworker der Diakonie Münster)

Spiritualität begegnet mir auf der Straße in dreifacher Hinsicht:

1. Meine Spiritualität, mein Glaube, gibt mir die Möglichkeit, immer wieder neu auf Jugendliche zuzugehen, zu ihnen eine Beziehung aufzubauen, sie wertzuschätzen und ihnen Hoffnung zu schenken.
2. Jede Gruppe, jede Clique Jugendlicher, auf die ich treffe, hat ihre eigene Spiritualität. Sie glauben meist an das Miteinander in ihrer Clique, dass der eine für den anderen einsteht und dass sie als Clique eine große Familie sind, die empfundene Defizite in der Herkunftsfamilie ausgleichen kann.
3. Das Gespräch über Spiritualität und Glaube, also das, was Jugendlichen wichtig ist, ist ein ganz wesentliches Element in meiner Beziehung zum Jugendlichen. Denn wenn ich erfahre, was sie oder er glaubt, dann lerne ich sie oder ihn wirklich kennen, das, wonach sie oder er sein Leben ausrichtet. Der Glaube an sich selbst, an den Partner und an die Liebe begegnet mir immer wieder.

Als ich die Anfrage für dieses Interview erhielt, fragte ich einen Jugendlichen, der gerade bei mir war, was ich denn wohl zur »Spiritualität auf der Straße« sagen sollte? Der sagte: »So ein Quatsch! Die auf der Straße haben gar keine Zeit, sich um Spiritualität zu kümmern, die müssen sehen, dass sie was zu essen bekommen und ein Dach über dem Kopf.« Doch ich entgegnete, er habe doch auch seine Werte, Dinge die ihm wichtig seien, und gerade er würde sogar manchmal überlegen, sich umzubringen, so stark sei seine Überzeugung, dass der Mensch schlecht sei.

Eine interessante Diskussion folgte, über das, was eigentlich Spiritualität und Glaube ist. Und schließlich erzählte er mir von seinem Lehrer, den er – ob seines Einfühlungsvermögens und seiner Menschlichkeit – sehr bewunderte. Er beschloss diesen Menschen zu suchen und ihm zu schreiben.

Suizidale Menschen sind sehr nah an dem, was ihnen wichtig ist. Alles was wir sagen und tun, um uns gut zu fühlen, um noch mehr zu glänzen, oder was uns Hoffnung gibt, ist weg und erscheint wertlos. Und dennoch gibt es etwas, was diese Menschen am Leben hält, sonst könnte ich mich nicht mit ihnen unterhalten. Und während wir uns unterhalten und auf das wenige schauen, was ihnen noch wichtig ist, kommt langsam die Hoffnung und Zuversicht wieder – sie wächst langsam im Jugendlichen und springt auf mich über – oder umgekehrt? Es ist schön zu spüren, wenn diese Hoffnung wächst. Es ist vielleicht eine Art Spiritualität der Ernüchterung, die mir da begegnet.

Und zu guter Letzt arbeite ich bei einem Arbeitgeber, dem Spiritualität und Glaube wichtig sind – gar seine Existenzgrundlage darstellen. Dadurch wird er zum freien Träger, der sich auch dann noch für Menschen einsetzen kann, wenn der Staat sich überfordert fühlt.



Beispiel 2: Wertschätzung und religiöse Themen in der Schulsozialarbeit

(aus der Arbeit des CVJM Ludwigsburg)

Leitung und Team der Schulsozialarbeit des CVJM Ludwigsburg wollen Schüler*innen stärken, indem sie den jungen Menschen mit Wertschätzung begegnen und ihre Anliegen ernst nehmen. Die jungen Menschen als Person wertzuschätzen, bedeutet dabei nicht, alle ihre Handlungen gutzuheißen: »Als 'Insel im Schulalltag' vermitteln wir den jungen Menschen, dass es nicht nur darum geht, was sie im Leben (materiell) erreichen, sondern auch darum, was für ein Mensch sie sind, sie sein können und sein wollen.« Dass jeder Mensch bedingungslos geliebt und vor jeder Leistung wertvoll ist, ist die Grundüberzeugung der Fachkräfte, die sie auch so kommunizieren.

Von sich aus sprechen die Schülerinnen und Schüler sehr selten religiöse Themen im engeren Sinn an. Mit religiösen Fragen – so die Vermutung – wenden sich die Schüler*innen eher an die Religionslehrer*innen. Der persönliche Glaube der Mitarbeitenden in der Schulsozialarbeit prägt aber ihre Haltung und wirkt so in das System Schule hinein. Diese Haltung wurde durch die Arbeit bei einem christlichen Träger geprägt und wird kontinuierlich weiterentwickelt. Der persönliche Glaube ist eine wichtige Ressource, um die Arbeit an der Schule dauerhaft mit Idealismus machen zu können. Angesichts der großen Verantwortung, in Krisensituationen den richtigen Weg zu finden, ist es gut, Gott an der eigenen Seite zu wissen.

Spirituelle Themen kommen in der Schule dann auf, wenn es in der Krisenbewältigung um existenzielle Fragen geht, insbesondere um Sterben und Tod. In diesem Fall sind die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter des CVJM Ludwigsburg auch als Diakoninnen und Diakone gefragt. Immer wieder äußern Schüler*innen suizidale Absichten. Die Fachkräfte versuchen, den jungen Menschen dann zu vermitteln, dass es immer Menschen gibt, die ihnen wichtig sind und denen sie wichtig sind, und dass es auch dann, wenn es schlecht läuft im Leben, an jedem Tag lebenswerte Momente gibt.

Für die Fachkräfte ist ihr eigener Glaube eine Quelle der Kraft. In den oft auch sehr belastenden Situationen, in Krisengesprächen, erleben sie konkrete Hilfe und Unterstützung dadurch, dass sie sich getragen und gehalten wissen, mit dem sicheren Gefühl, dass »da noch jemand hinter mir steht.« Durch dieses Wissen erwächst Handlungssicherheit auch in Situationen, die objektiv überfordern. »Weil Gott bei mir ist, bin ich mir sicher. Auch wenn ich nicht weiter weiß,« berichtet eine Schulsozialarbeiterin. »Wenn ich in schwierige Situationen gehe, bitte ich Gott um Unterstützung, die richtigen Worte zu finden. Und sollte ich sie nicht finden, so hilft er dann irgendwie heraus.« Der Glaube hilft hier, gerade in dem Bewusstsein, dass die eigenen Kompetenzen begrenzt sind, handlungsfähig zu bleiben.

In der aktuellen gesellschaftlichen Situation ist vielleicht eine Neupositionierung des evangelischen Trägers wichtig: Es könnte stärker als bisher darum gehen, die Selbstverständlichkeit und Unaufgeregtheit im Umgang mit Religion vorzuleben und dem menschlichen Grundbedürfnis nach Spiritualität niedrigschwellig zu entsprechen.

Beispiel 3: Was gibt jungen Menschen und den Mitarbeitenden Halt?

(Jugendsozialarbeit der Evangelischen Jugendsozialarbeit Rothenburg)

Eine systematische Begleitung der jungen Menschen zu spirituellen Fragen ist mangels Ressourcen leider nicht möglich. Wenn spirituelle Themen auftauchen, gehen die Mitarbeitenden selbstverständlich darauf ein. Dabei geht es vor allem darum, was die jungen Menschen trägt und ihnen Halt gibt. In dem Projekt »Integration durch Ausbildungscoaching«, das sich gezielt an junge geflüchtete Menschen wendet, ist ein Gemeindepädagoge als Ausbildungscoach beschäftigt. Während gemeinsamer Freizeitaktivitäten im Sommer wurden durchaus auch religiöse Themen angeschnitten. So bat der Coach zum Beispiel darum, das Tischgebet sprechen zu dürfen. Das führte dazu, dass ein Teilnehmer in einem Einzelgespräch wissen wollte, was es eigentlich bedeutet, Christ zu sein.

Für das Engagement der Mitarbeitenden und der Leitung hat die eigene Glaubenserfahrung große Bedeutung. Immer wieder braucht es die Selbstvergewisserung: Wo habe ich meinen Halt? Wo sehe ich Ziel und Sinn meiner Arbeit? Auch dafür ist in den Teambesprechungen der EJSA Rothenburg Zeit und Raum.



Beispiel 4: Achtung und Respekt – darauf kommt es an!

(Aus der Arbeit eines Jugendmigrationsdienstes in Baden-Württemberg)

Spirituelle Fragen stehen meistens nicht im Vordergrund, laufen aber als »Thema in der 2. Reihe« mit. In der Gruppenarbeit geht es zum Beispiel immer darum, wie man miteinander umgeht, welche Regeln für die Gruppe gelten sollen und warum die jungen Menschen diese Regeln für wichtig halten.

Das Thema »Religion« taucht häufig bei der Ausbildungsplatzsuche auf, wenn beispielsweise eine junge Frau mit Kopftuch einen Praktikums- oder Ausbildungsplatz sucht. Die Mitarbeiterin des Jugendmigrationsdienstes versucht, diplomatisch und mit Feingefühl herauszufinden, wie wichtig das Kopftuch der jungen Frau ist und thematisiert mögliche Vorbehalte von Arbeitgebern. Bei der weiteren Begleitung wird die Entscheidung für das Tragen des Kopftuchs absolut und kompromisslos unterstützt und die junge Frau in ihrer Haltung bestärkt und mit den möglichen Ausbildungs- oder Praktikumsbetrieben bearbeitet. Die Erfahrungen mit den Arbeitgebern sind sehr unterschiedlich und teils auch überraschend.

Immer wieder bekunden Jugendliche, sich zu radikalieren, obwohl meist überhaupt kein Wissen über den Islam vorhanden ist. Es scheint diesen jungen Menschen einfach nur darum zu gehen, sich aus einer prekären Situation zu befreien. Antisemitismus ist bei jungen Menschen in der Region auffallend verbreitet. Dafür gibt es eigentlich keine Erklärung. Der Jugendmigrationsdienst versucht, auf dem Umweg über die Frage »Wie radikalisieren sich Jugendliche?« mit den betroffenen jungen Menschen ins Gespräch zu kommen. Themen im Hintergrund sind Kultur und Religion auch in Workshops mit Mädchen, wenn es darum geht, welches Bild die Mädchen von sich als Mädchen/Frau haben.



Fazit

Es zeigt sich also: In der Evangelischen Jugendsozialarbeit spielt der persönliche Glaube der Fachkräfte insbesondere für ihre professionelle Haltung eine zentrale Rolle. Sie sehen sich dadurch bestärkt, auch schwierige Situationen zu bestehen und die jungen Menschen in ihrer individuellen Entwicklung gut zu unterstützen. Hilfreich erleben sie dafür Vorgesetzte, die sie in diesen Fragen unterstützen und die Einbindung in ein Team, in dem die eigenen Fragen offen thematisiert werden und ein gemeinsames Interesse daran besteht, eine christliche professionelle Haltung zu entwickeln.

Selbstverständlich ist allen befragten Fachkräften, dass sie nicht »missionieren«, in dem Sinne, dass sie die jungen Menschen von einem Über- oder Eintritt in eine Kirche überzeugen. Sie reden dann von ihrem Glauben, wenn sie danach gefragt werden. Ebenso selbstverständlich werden andere Religionen und Glaubensvorstellungen, sofern sie nicht grundgesetzwidrig sind, vorbehaltlos unterstützt (siehe das Beispiel mit dem Kopftuch). Wenn sich Gelegenheiten für interreligiöse Gespräche oder auch Aktivitäten bieten, werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten offen thematisiert und bleiben verschiedene Positionen gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Das »Evangelische« (oder einfach das Christliche) kann somit durchaus als Qualitätsmerkmal Evangelischer Jugendsozialarbeit betrachtet werden.



Was heißt es zu segnen?

Begleitung der Identitätsentwicklung am Beispiel »Segensfeier«

Stefan Brüne (Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit)

Im Übergang vom Kind zum Erwachsenen ist es wichtig, Punkte zu setzen und diesen Entwicklungsprozess Raum würdig zu gestalten. Im kirchlichen Raum erfüllt unter anderem die Konfirmation diese Aufgabe. Im Osten Deutschlands hatte dies zum Teil die Jugendweihe übernommen. Allerdings legen die Organisator*innen der Jugendweihe wenig Wert auf die inneren Wandlungsprozesse.

Seit 2011 bietet daher die evangelische Sekundarschule in Haldensleben (Sachsen-Anhalt) eine Segensfeier für die Schüler*innen der achten Klasse an. Eine gemeinsame Vorbereitungszeit und die Feier selbst bieten den Schüler*innen die Möglichkeit, sich im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter bewusst mit den Themen Spiritualität und Glauben zu befassen und eine eigene Identität dazu zu entwickeln. Die Entwicklung dieses Angebots hat zu einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Kirchenkreis geführt.

Voraus gegangen war eine Anfrage von Eltern der Schüler*innen, die zu 80 Prozent aus einem nicht-christlichen Elternhaus kommen. Die Schulleitung wurde von den Eltern gebeten, dass die Schule ein Angebot unterbreiten sollte, durch das der Übergang zwischen der Jugendzeit und dem Erwachsenenalter gestaltet wird und das eine Alternative zur Jugendweihe bietet. Diese wird zwar in der Region weiterhin jedes Jahr durchgeführt. Die Eltern empfanden sie aber als nicht mehr zeitgemäß.

An der ersten Segensfeier in Haldersleben haben insgesamt 20 Schüler*innen aus einer Klasse teilgenommen. Inzwischen wird im Rahmen eines Modellprojektes daran gearbeitet, das Angebot aus Haldersleben auf andere Schulen in evangelischer Trägerschaft zu übertragen und das Konzept weiterzuentwickeln.

Hintergrund und Rahmenbedingungen: In der evangelischen Kirche in Mitteldeutschland, die die Bundesländer Sachsen-Anhalt und Thüringen umfasst, gibt es ungefähr 50 Schulen in evangelischer Trägerschaft, die werden von zwei Schulstiftungen der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland (EKM) betrieben werden.

In Sachsen-Anhalt sind nur 19 Prozent der Bevölkerung Mitglied einer christlichen Kirche, in Thüringen sind es 21 Prozent. Dieses Verhältnis spiegelt sich auch in den evangelischen Sekundarschulen (Sachsen-Anhalt) und Regelschulen (Thüringen) wieder. Ein Großteil der Schüler*innen geht also nicht in den Konfirmandenunterricht. Gleichzeitig gibt es einen Bedarf, in irgendeiner Form den Übergang von der Jugendzeit zum Erwachsensein zu gestalten. Das zeigt sich auch daran, dass an der Jugendweihe im Osten Deutschlands auch nach dem Ende der DDR noch etwa 40 Prozent aller Jugendlichen teilnehmen. Auch in den westlichen Bundesländern entstehen Angebote für konfessionslose Jugendliche und deren Familien, um diesen Übergang zu gestalten.

Anliegen, Ziele und Vorgehensweise: Aufgabe des Kinder- und Jugendpfarramt ist es, die Gemeindepädagog*innen, die vor Ort arbeiten zu unterstützen um im Kontakt mit den Schulen ein Angebot als Alternative wie die Segensfeier zu ermöglichen. Durch diese Arbeit bietet sich die Chance, Menschen, die bisher keinen Kontakt zur Kirche hatten aber eine gewisse Offenheit ihr gegenüber haben, mit der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit bekannt zu machen. Durch diese Angebote, die den Übergang zwischen Kind und Erwachsenwerden symbolisieren, und ein evangelisches Profil, erreichen wir Jugendliche, die in Familien aufwachsen, die oft schon seit zwei bis drei Generationen keinen Kontakt mehr zu einer christlichen Gemeinschaft hatten.



Wichtig ist uns, dass die Jugendlichen eine eigene Form der Vorbereitung auf die Segensfeier finden und entwickeln, die nicht mit der Vorbereitung auf die Konfirmation oder auf die Jugendweihe verwechselt werden kann. Die Segensfeier soll nicht in Konkurrenz zur Konfirmation stehen, die für die wenigen getauften Jugendlichen stattfindet. Meist haben die Jugendlichen, die konfirmiert wurden und in die selbe Klasse gehen, freiwillig als Gäste auch an der Segensfeier teilgenommen.

Die Konkurrenz zur Jugendweihe ist allerdings gewollt. Im Rahmen der Vorbereitung soll versucht werden, dass die Jugendlichen sowohl an örtliche Schulen gebunden werden als auch die evangelische Jugendarbeit kennenlernen. Da die Akteur*innen der Angebote vor Ort präsent sind, ist es für die Jugendlichen möglich, auch in der Zeit nach der Segensfeier weiter auf sie zuzugehen.

Nicht alle sind innerkirchlich davon begeistert, dass die Schulen ein eigenes Angebot entwickeln. Bildlich gesprochen ist die Segensfeier und die Vorbereitung darauf noch ein zartes Pflänzchen, das leicht zertreten werden kann.

Kooperationspartner*innen: Um die oben genannten Ziele zu erreichen, kooperiert das Kinder- und Jugendpfarramt mit dem Pädagogisch-Theologischen Institut in Drübeck und Neudietendorf, der jeweiligen Schule in evangelischer Trägerschaft und dem Kirchenkreis, in dem die Schule ihren Sitz hat. Zurzeit sind das die Kirchenkreise Haldensleben-Wolmirstedt, Egeln und Halberstadt und die evangelischen Schulen Haldensleben, Großmühlingen und Heddersleben.

Methode und Inhalte: Die Vorbereitung und Durchführung der Segensfeier wird von einem von der Schule beauftragten Lehrer/einer Lehrerin und dem Pfarrer/der Pfarrerin des Kirchenkreises begleitet. Die Konfirmand*innen haben i.d.R. einmal pro Woche Konfirmandenunterricht, um die Konfirmation vorzubereiten. Auch die Segensfeier-Gruppe trifft sich für die Vorbereitung ihrer Feier ab Anfang der 8. Klasse einmal pro Woche für eine Unterrichtsstunde oder alle 14 Tage für zwei Unterrichtsstunden.

Die Jugendlichen befassen sich in der Vorbereitungszeit mit Themen wie einem persönlichen sozialen Engagement (z. B. in sozialen Einrichtungen, für die Schule, für die Ortsgemeinde), der Bedeutung des Begriffes »Segen« und christlichen Werten. Für die Durchführung der Segensfeier selbst werden vorbereitend zum Beispiel folgende Aufgaben besprochen

und erledigt: Redner*innen bestimmen, Einladungskarten basteln, Dekoration überlegen und herstellen, Segenssprüche suchen oder formulieren, Kollektenzweck bestimmen (gemeinnützig), eine Segensfeierfahrt organisieren und danach Fotobuch gestalten.

Höhepunkt der Vorbereitung ist eine Segensfeierfahrt. Es ist unglaublich spannend, welche inhaltvollen Diskussionen bei der Frage: »Was ist ein Segen?« zwischen den Schüler*innen, Lehrer*innen und den Gemeindepädagog*innen entstehen.

Die diakonische Sicht: Der diakonische Gedanke drückt sich darin aus, dass die Jugendlichen dazu aufgefordert werden, sich ehrenamtlich zu engagieren. Ihre Erfahrungen, die sie dabei machen, werden mit ihnen reflektiert. Auch lebensbiografische Themen und die Frage Werten und dem Sinn des Lebens werden bearbeitet. Die Jugendlichen werden mit christlichen Ritualen in Kontakt gebracht und die intensive Suche nach der Antwort: »Was heißt es zu Segnen?« führt sie in tiefe religiöse Fragestellungen.

Mit dieser Arbeit stellt einen wichtiger Beitrag dafür dar, Jugendliche, die in kirchenfernen Familien aufwachsen, in ihrer Identitätsentwicklung zu begleiten, sie in Kontakt zu Kirche und Gemeinde zu bringen, sie damit für religiöse Angebote zu öffnen und somit bestehende Vorurteile abzubauen.





Chancen auf einen neuen Diskurs

Geschlechtsidentitäten Jugendlicher in Social Media und Jugendsozialarbeit

Coletta Puschner und Kerstin Schachtsiek (FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW)

Es sind verschiedene Welten, die Jugendliche heute im Social Media (er)leben. Auf dem einen Kanal erklärt ein junges Model seinen zumeist weiblichen Zuschauerinnen, wie man sich richtig schminkt. Neue (Schmink-) Techniken werden ausprobiert und eingeübt, es wird über Schönheitsideale gesprochen. Gleichzeitig wird subtil Druck aufgebaut, diese auch zu erreichen. Fotos werden nachbearbeitet, das eigene Aussehen wird präsentiert und »optimiert«, um den Erwartungen anderer zu entsprechen.

Schöne neue Welt(en): Do you LIKE it?

In anderen Kanälen und auf verschiedenen Webseiten finden sich extreme, anti-feministische Inhalte in denen heteronormativen Stereotypen nachgewieint wird und versucht wird, politische Stimmung zu erzeugen. »Schwul« ist in diesen Formaten ein negativ besetzter Begriff, und das, während ein nicht kleiner Teil der User*innen das (eigene) Profilbild zur Feier der »Ehe für Alle« (2017) in Regenbogenfarben eingefärbt hat.

Und dann gibt es noch eine andere Seite, die die gesamte traditionelle Welt der Geschlechter über den Haufen wirft. »INFP – they, them« steht zum Beispiel hinter dem Namen in einem Profil – diese Person ist introvertiert und möchte gern geschlechtsneutral angesprochen werden. Längst gibt es auch in »etablierten« Sozialen Medien wie auf Facebook die Möglichkeit, sein Geschlecht als »sonstige« einzutragen. Ein Klick, der viele Möglichkeiten eröffnet, denn im Anschluss können Nutzer*innen aus mehr als 50 verschiedenen geschlechtlichen Identitäten wählen und tun dieses auch.

Das sind nur wenige Beispiele für Welten, die im Netz aufeinandertreffen, nebeneinander existieren und sich bisweilen auch vermischen. Das ist eine einzige vielfältige Welt, in der sich junge Menschen heute bewegen und die für viele Erwachsene – Angehörige wie Fachkräfte – wenig sichtbar und teils befremdlich ist.

Geschlechtliche und sexuelle Identitäten Jugendlicher – ein Überblick

Gerade weil sexuelle und geschlechtliche Vielfalt kontroverse Reaktionen hervorruft, befassen wir uns in diesem Artikel mit dieser Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Online-Inszenierungen Jugendlicher. Denn sie ist Realität; (nicht nur) Online beobachten wir, wie Jugendliche vielfältige geschlechtliche Identitäten ausprobieren. Dabei gehen wir davon aus, dass Online und Offline sich heute nicht mehr trennen lassen, sondern dass sie zusammengehören, ineinander wirken und gleichberechtigte Wirklichkeiten Jugendlicher darstellen.

Wie die so genannten Sozialen Medien Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen, wird kontrovers diskutiert. So beschreiben Lünenborg & Maier (2013) die Sozialen Medien als Sozialisationsinstanz, welche »... auch Einfluss auf die Vorstellungen von Gesellschaft und der damit verbundenen Geschlechterordnung haben. Sie definieren in einem gewissen Maße wie ›Frau‹ und ›Mann‹ sich zu verhalten haben, indem sie Rollenbilder vorführen und Narrative über Geschlechterbeziehungen vermitteln.« (In Groen 2017). Wohlwissend, dass in den Medien vielfach duale, teils auch sexistische Geschlechterleit(d)bilder vorgeführt werden, gucken wir in diesem Artikel auf die Inszenierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch Jugendliche selbst.

Dabei wollen wir diesen Artikel als eine offene Suche verstanden wissen. Wir wollen hiermit einladen und anregen, sich vorurteilsreflektiert mit Inszenierungen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auseinanderzusetzen, sie als eine Option und ein Bedürfnis junger Menschen wahrzunehmen und im Hinblick auf deren Identitätenentwicklung zu begreifen.

Im Folgenden werden wir uns zunächst exemplarisch auf Aspekte der geschlechtlichen Vielfalt in Social Media beziehen. Dabei werden in dem bisher wenig beforschten Feld durchaus widersprüchliche Strömungen und Phänomene greifbar. Abschließend werden wir mögliche Bedeutungen und Chancen für die Organisationen der Jugendsozialarbeit und Pädagog*innen diskutieren.

Hybride Identitäten – Selbstinszenierungen in Social Media Formaten

Wir teilen die Ansicht, dass aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Identitätsfindung heute kein linearer Prozess mehr ist. Vielmehr sehen wir Identitätsfindung als »immer wieder veränderliches Ergebnis einer aktiv herzustellenden Selbstmarkierung in (vielfältigen) Relationen zu anderen« (Ricken in: Karakaşoğlu 2010; S. 133). Die Identität ist dabei immer mehrgliedrig, so dass auch von hybriden Mehrfachidentitäten einer Person gesprochen werden kann. (vgl. Karakaşoğlu 2010a).

Ausgehend von dieser Definition ist es spannend zu beobachten, wie Kinder und Jugendliche sich durch Smartphones und in sozialen Medien selbst markieren und was sich darüber ausdrückt. Jugendliche tauschen sich Online aus, sie bauen gemeinsames Wissen auf und spielen mit komplexen Inhalten. Ständiger Input und ständiges reagieren (Output) sind Merkmale dieser dynamischen Kommunikation. Wie bereits benannt, nehmen Jugendliche dabei vielfältige Geschlechteridentitäten an. Ein Ausdruck dessen ist die selbstverständliche Frage: »Wie möchtest du angesprochen werden?« Wir beobachten, dass die Klarstellung von Anrede und Pronomen in Vorstellungsrunden oder Online-Profilen ein verhältnismäßig neues und ausgeprägtes Bewusstsein für Geschlechtervielfalt offenbart.

Es ist schon lange so, dass die relativ anonyme Kommunikation über das Internet das Spiel mit (Geschlechts-)Rollen ermöglicht. In Foren und Chaträumen sind sogenannte Nicknames üblich, die nicht dem Realnamen der Person entsprechen. Auch andere Profileinstellungen wie der Aufenthaltsort, das Alter oder das Geschlecht müssen nicht zwingend mit dem Aufenthaltsort, Alter und Geschlecht des Users übereinstimmen. Es gibt keine Prüfinstanz. Während es relativ eindeutig ist, dass eine Person, mit der man gerade spricht, nicht am Südpol lebt oder 160 Jahre alt ist, ruft die Beliebigkeit von Geschlechtseinstellungen Unsicherheit hervor. So entstanden bekannte Insider (»Memes«, Anmerkung der Red.: launige,



witzige Bemerkungen, Insiderwitze) wie »There are no girls on the internet« – ein Ausdruck, der impliziert, jede als weiblich eingetragene Userin* könne in der Realität auch männlich sein. (vgl. knowyourmeme.com/memes/there-are-no-girls-on-the-internet; Zugriff am 4.4.2018)

Es ist also relativ leicht im Internet – aus Spaß, Neugier oder zur Selbstfindung – eine neue Rolle einzunehmen. Nach Selbstaussagen wird diese queere³⁶ Rolle dann entweder möglichst unauffällig gespielt, um nicht enttarnt zu werden, oder ganz bewusst provokant übertrieben, bis hin zur Reproduktion von sexistischen Klischees. Auf diese Art können verschiedene Reaktionen erfahren werden. So kann es beispielsweise vorkommen, dass ein vermeintlich männlicher User an mancher Stelle »ernst« genommen wird und Likes bekommt, an der ein vermeintlich weiblicher User »überhört« wird. Manche User*innen legen sich auch mehrere, unterschiedliche Profile an, in denen sie verschiedene Rollen spielen und zum Teil auch andere Kontakte pflegen können. Die Möglichkeit in mehrere Rollen zu schlüpfen und Zuschreibungen der Face-to-Face Kommunikation zu umgehen, macht die sozialen Medien zu potentiellen experimentellen Erfahrungsräumen, die die Identitätsfindung unterstützen können.

Hinzu kommt, dass die Möglichkeiten, vielfältige Angaben zu Geschlecht und Sexualität zu machen, an einigen Stellen des Internets erweitert wurden. Viele (insbesondere große internationale) Dienste bieten heute zumindest eine dritte Geschlechtsoption an. Unklar ist, ob die Einstellung hauptsächlich zum Zweck der Anonymisierung gewählt wird, oder um mit Geschlechterrollen zu spielen, oder ob sie von den User*innen gewählt wird, die sich tatsächlich keinem der beiden dualen Geschlechter zugehörig fühlen. Die Lebensrealität von Trans*Jugendlichen im Social Media sind bisher kaum betrachtet, berücksichtigt und erforscht worden (vgl. Kleiner 2016).

Aus unserer Sicht sind diese technischen Möglichkeiten, eine Geschlechtsidentität zu wählen, vorteilhaft, weil diese einen neuen Diskurs anbieten, in dem über Geschlecht als individuelle Erfahrung gesprochen werden kann. Auch Transsexualität und Intersexualität sind Themen, die heute mehr und intensiver diskutiert werden – im Sinne der Pluralität von Weltbildern im Netz mancherorts bejahend, mancherorts kritisch.

LSBTIQ-Personen können sich besser vernetzen und durch entsprechende Profileinstellung eine größere Sichtbarkeit und Präsenz einfordern. Die betonte Nicht-Betonung der Geschlechter (beispielsweise durch Anredewünsche wie they, them) kann also auch als ein Erkennungsmerkmal und Ausdruck der queeren Community (vgl. QueerGeist.com) funktionieren, indem Zugehörigkeiten durch Nicht-Nennung sichtbar werden. (vgl. dazu auch Studie von Oakley 2016)

Wie Online und Offline-Welt zusammenwirken, kann beispielsweise anhand einer erhöhten Präsenz der Themen in den Rundfunkmedien abgelesen werden. Auch der Diskurs bis in die Legislative hinein zur »Ehe für alle« zum Schutz von intersexuellen Personen vor ungewollten operativen Eingriffen, bis hin zur Einführung einer dritten Geschlechtsoption im Personalausweis sind Aspekte einer übergreifenden Kommunikation. Damit wird endlich die Forderung von intersexuellen Verbänden gehört, die menschenrechtsverletzende, zwangsweise Zuordnung zu einer dualen – entweder männlichen oder weiblichen – Identität aufzuheben.

Die Profile in sozialen Medien sind ein scheinbar banaler, aber wichtiger Teil der Inszenierung eigener Identität, quasi eine Visitenkarte von (nicht ausschließlich nur) jungen Menschen untereinander. Es geht auch darum, von der Zielgruppe gesehen zu werden und positives Feedback zu erhalten, herauszufinden was möglich ist, was bei anderen gut ankommt, und was nicht. Dabei sind die Identitäten abhängig vom Rahmen oder Bezug, in dem sich das Individuum aufhält, und der dort vorherrschenden Kommunikationskultur. Jugendliche gehen auf die Erwartungen ihrer Umwelt ein, ganz gleich ob sie sich dafür entscheiden, diese zu erfüllen oder nicht. Es ist auch nicht immer eine bewusste Entscheidung, diese oder jene Rolle zu erfüllen. Es handelt sich viel mehr um ausgehandelte und sich selbst antrainierte Verhaltens- und Kommunikationsmuster, mit denen auf antizipierte Erwartungen reagiert wird (Luhmann 1984). Die Erfüllung bestimmter Rollen ist auch an soziale Hierarchien gekoppelt. Gut sichtbar ist dies an den verschiedenen Umgangsformen untereinander und gegenüber als erwachsen wahrgenommenen Menschen.

³⁶ Queer (englisch: übersetzt als seltsam / verschoben) wird heute durch lesbisch, schwule, bi-sexuelle, trans* und intersexuelle Personen, als positive Selbstbezeichnung genutzt (vgl. u. a. queergeist.com).

Diese Uneindeutigkeit, beziehungsweise Vielfältigkeit der Identitäten, betrifft auch die Geschlechtsidentität. Wird beispielsweise eine Geschlechtlichkeit als entweder männlich (und maskulin) oder weiblich (und feminin) als Norm vermittelt, dann verhalten sich Jugendliche entsprechend, sie inszenieren sich und kommunizieren als Teil dieser Norm. Monika Götsch beschreibt in einem Artikel ihre Beobachtung, wie sich Jugendliche in einer Gruppendiskussion als heterosexuell inszenierten, um an der Diskussion gleichwertig teilzunehmen. In anonymen Fragebogen, die von den gleichen Jugendlichen ausgefüllt wurden, fanden sich aber auch LGB-Jugendliche. Die Identität als LSB-Jugendliche haben diese im Bezug der Gruppendiskussion ausgeklammert, um sich nicht als Teil einer Out-Group zu markieren. Wir können davon ausgehen, dass es sich auch ähnlich mit Trans* Inter* und queeren Jugendlichen verhält. Das Wechseln zwischen Identitäten je nach Bezug nennt sich Switching. Jugendliche »switchen« den ganzen Tag über zwischen ihren Rollen: gegenüber den Eltern und der Familie, Lehrer*innen und Fachkräften, Mitschüler*innen, Freund*innen und Onlinebekanntschaften ... die Jugendlichen bewegen sich dabei in der Regel im Rahmen der ihnen kommunizierten Möglichkeiten.

Vielfältige Möglichkeiten – die Rahmung (nicht nur) in Social Media

Der gesellschaftliche Kontext hat großen Einfluss auf die Entwicklung Jugendlicher. Viele Jugendliche suchen (Möglichkeiten-)Räume, in denen sie auch sexuelle und geschlechtliche Identität(en) fernab einer (vielleicht auch veralteten) Norm leben können. Spaß und ein geringes Risiko an sozialen Sanktionen bieten beispielsweise anonyme Online-Netzwerke oder Videospiele.

Im umgekehrten Fall, wenn die eigene Identität nicht erfahren und ausgelebt werden kann, wenn LSBTTIQ-Personen durch andere Menschen diskriminiert oder sogar bedroht werden, dann führt das zu Krankheiten wie Depressionen (Schmidt u. a. 2015), zu Problemen wie Schulabbrüchen, oder auch Selbstverletzung und Substanzmissbrauch. (Focks 2014, Schmidt u. a. 2015). Suizidrisiko und -rate sind in Folge dessen bei LSBTTIQ-Jugendlichen um ein Vielfaches erhöht (Focks 2014). Dass diese existentiellen Probleme stark durch die Umwelt (Familie, Freund*innen und Bildungsinstitutionen) beeinflusst werden und durch Anerkennung positiv vermindert werden können, zeigen kanadische Studien.





Dass queere Jugendliche sich überwiegend in entsprechenden Netzwerken ausleben, führt manchmal zu Aussagen von Lehrer*innen, denen angeblich keine LGBTTIQ-Jugendlichen bekannt seien, obwohl statistisch gesehen in jeder Schulklasse etwa ein bis drei LGBTTIQ-Jugendliche sitzen müssten. Während die Diversität von (Geschlechts-)Identitäten oft unsichtbar ist und LGBTTIQ-Jugendliche an vielen Stellen gedanklich ausgeklammert werden, ist gleichzeitig die duale (binäre) Trennung der Geschlechter überall sichtbar: Toiletten und Umkleiden gibt es nur für zwei Geschlechter, Gruppen werden nach Mädchen* und Jungen* getrennt und es gibt eine eigene Sportliga für Frauen*.

Alles das sind nicht nur kleine, unhinterfragte Symbole, sondern handfeste gesellschaftliche Strukturen, die den zweigeschlechtlichen Alltag bestimmen. Diese Normierungen werden vielfach mit ihren Folgen erst dann richtig bewusst, wenn der Umkehrschluss diskutiert oder gar umgesetzt wird. Werden beispielsweise »Toiletten für alle« gefordert oder angeboten, sorgt das beim Aufsuchen der Toilette häufig zunächst für Irritationen (insbesondere bei Cis-Menschen³⁷). Bei manchen sorgt allein die Diskussion darüber (selbst wenn es noch kein räumliches Angebot ist) zu starken emotionalen Reaktionen und Abwertungen.

Rollen und Chancen für die Jugendsozialarbeit

An dieser Stelle wird es wichtig, dass Organisationen der Jugendsozialarbeit sich fragen, welche (Geschlechter-)Konzepte sie vertreten und welche Räume sie welchen Jugendlichen anbieten (wollen). Denn dieses hat Konsequenzen für die unterschiedlichen Jugendlichen? Nicht nur »groß« gedacht für ihre Identitätsentwicklung oder für die Berufs- und Lebensplanung der einzelnen, sondern auch im Alltäglichen – etwa für einen vertrauensvollen Umgang miteinander.

Auch in der Jugendsozialarbeit nehmen wir viele dieser zweigeschlechtlichen Ordnungen wahr, die Jugendlichen indirekt signalisieren oder direkt fordern »entscheide dich« oder »ordne dich zweigeschlechtlich und heterosexuell zu«.

Schauen wir auf die gesetzliche Rahmung der Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII), so überrascht das nicht, denn das vorrangige Ziel ist die Eingliederung junger, so genannter »Benachteiligter« in den Arbeitsmarkt bzw. in Ausbildung. Bekanntermaßen ist der Übergang von der Schule in den Beruf und auch der Arbeitsmarkt in Deutschland stark zweigeschlechtlich segmentiert in so genannte berufliche Frauen- und Männerdomänen. Dazu gibt es vielfache Studien, die das untersuchen und belegen, und auch Projekte, die hier für mehr Vielfalt sensibilisieren (wollen).

Ausblick auf die Praxis der Jugendsozialarbeit – Do you LIKE it?

Traditionelle und postmoderne Rollen stehen heute nebeneinander. Heteronormative Ordnung wird von vielen kritisiert, bietet aber auch relevante Orientierungshilfen (vgl. Kleiner 2016, Götsch 2016). Für Jugendliche selbst, aber auch Fach- und Lehrkräfte ist es hilfreich, sich in diesem Wirrwarr von Botschaften und Angeboten zurecht zu finden. Die Jugendsozialarbeit kann den alltäglichen Rahmen schaffen und einen positiven und gleichberechtigten Umgang mit Vielfalt einüben. Damit Organisationen und Fachkräfte der Jugendsozialarbeit ein duales Verständnis von Geschlecht nicht permanent selbst reproduzieren, sind verschiedene Dinge wichtig. Im Folgenden werden einige Impulse genannt.

Zum Einen halten wir es für notwendig, dass sich Fachkräfte mit dem Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt ernsthaft auseinandersetzen. Dazu gehört auch, queere Bewegungen nicht einfach (z. B. als Jugendkultur) abzutun. Vielmehr bedeutet es, diese am Beispiel von Social Media beschriebenen Phänomene und Bedürfnisse der Inszenierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (überhaupt) wertfrei wahrzunehmen, ohne gleich zu dramatisieren, wie es

³⁷ »Cis« bezeichnet Menschen, deren Geschlechtsidentität mit ihrem körperlichen Geschlecht übereinstimmt.

rechtspopulistische Vereinigungen tun. Hilfreich kann für die Jugendsozialarbeit hierbei sein, sich Menschen an die Seite zu holen, die selbst Erfahrungen oder Wissen zum Thema anbieten und den Lernprozess moderieren können. Links dazu finden sich unten im Literaturverzeichnis.

Zum Zweiten empfehlen wir das eigene Handeln und die eigene Organisation kritisch unter die Lupe zu nehmen – zum Beispiel im Hinblick auf die Kommunikation zu fragen: Wo sende ich/senden wir paradoxe Botschaften? Das können sprachliche Botschaften sein, wie: »Du kannst so sein, wie du willst – aber als junge Frau wählst du besser einen hauswirtschaftlichen Beruf« oder »Jungen müssen auch mal Gefühle zeigen – aber natürlich nur wirklich männliche Gefühle.« Das können aber auch subtilere, nonverbale Botschaften sein, vermittelt über Bilder, Poster und Einrichtungsgegenstände (Toiletten), die queere Jugendliche ausgrenzen. Von Bedeutung ist auch, wie LGBTTIQ-Jugendliche adressiert werden – und ob sie mitgedacht werden.

Drittens ist es wichtig, gesellschaftliche Zusammenhänge im Hinblick auf die damit verbundenen (Be-) Wertungen zu erkennen. In der Jugendsozialarbeit wären das Geschlechternormen in Berufsbildern, so genannte Berufs-Images. Denn viele Berufe repräsentieren nicht nur ein symbolisches Geschlecht (wie die Floristin*, der Landmaschinentechniker*), sondern das Berufs-Image wird zusätzlich noch mit einer sexuellen Orientierung aufgeladen. So wird viel hinein interpretiert, je nachdem wer einen Beruf ausübt. Im Profi-Sport etwa werden männliche* Fußballer bereits in jungen Jahren als heterosexuelle Männer inszeniert und viele Fans und Spieler* erachten dies auch als wichtig bzw. äußern sich abwertend gegenüber der Vorstellung von schwulen Spielern (vgl. Degele 2011).

Andererseits werden Profifußballerinnen* gedanklich oft selbstverständlich (und akzeptiert) als homosexuelle Frauen* assoziiert. Unser Anliegen ist an dieser Stelle kein analytisches, wie diese (starken) Zuschreibungen zustande kommen, sondern ein ausblickendes: wie diese Berufs-Images wirken. Insbesondere auf Jugendliche, die einen Beruf wählen wollen, der mit diesen oder anderen geschlechtlichen oder sexuellen Vorurteilen aufgeladen ist? Und auch auf Fachkräfte, die Jugendliche beraten und begleiten? Inwiefern ihre Beratung (für oder gegen) einen Beruf auch von den gesellschaftlichen Normen (der Berufe) beeinflusst wird?

Viertens ist es Aufgabe der Jugendsozialarbeit, Jugendliche, die nicht heterosexuell und nicht cis-gender sind – vor Labeling oder (Ab-) Wertung zu schützen und Räume zu bieten, um sich ausprobieren zu können. Wie Vielfalt konkret aufgegriffen werden kann, dazu gibt es ausgewählte Methoden (vgl. Lernplattform FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW). Eine Anregung der Professorin Jutta Hartmann greifen wir hier auf: das Thema kann unter Zuhilfenahme bekannter Rolemodels eingebracht werden. Z.B. transportieren androgyn wirkende oder trans/inter-geschlechtliche Fotomodells vielfältige Lebensweisen. (Auch über Videogames/Profile etc. kann das Thema eingebracht werden.) Allein schon das Sichtbarmachen von Diversität in Methoden, in Medien und Materialien der Jugendsozialarbeit kann Jugendlichen helfen, ihre eigene Identität in den Angeboten wiederzufinden oder ein Gespräch anregen, in dem unter Umständen Raum für mehr Anerkennung geschaffen wird. Dabei ist vor allem eine reflektierende Haltung und wertschätzende Steuerung der Gruppenprozesse der Fachkräfte erforderlich.



Deutlich ist: etwas nicht zu benennen und nicht zur Sprache zu bringen, ruft eine Art Unsichtbarkeit hervor, nach dem Prinzip »Don't ask, don't tell« – auf Deutsch »frag' nicht danach und sprich' nicht darüber«. (vgl. Kleiner 2016, Emcke 2017) Allein der »Sprechakt« sexuelle und geschlechtliche Vielfalt beim Namen zu nennen »bedeutet eine Gefährdung [...] des Status quo., die ausgesprochene Wahrheit ist das was Unruhe stiftet, die Lüge und das Schweigen hingegen gelten [...] als stabilisierend,« so Emcke (vgl. 2017, S.112–113).

In diesem Sinne empfehlen wir der Jugendsozialarbeit, die Vielfalt der Jugendlichen bewusster wahrzunehmen, das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als solches (auch unabhängig von den Jugendlichen) zu besprechen, sowie dieses zu LIKEN. Mit einem LIKE – im übertragenen Sinne – wird das Thema verfolgt, es wird sichtbar(er) und kommt auf die Agenda und hat somit eine Chance die Jugendsozialarbeit zu verändern.

Literatur

Degele, Nina/ Janz Caroline (2011): **Hetero, weiß und männlich? Fußball ist viel mehr!** (Eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung zu Homophobie, Rassismus und Sexismus im Fußball)

Domann, Sophie/Rusack, Tanja (2016): **Wie sehen Jugendliche Gender und Sex in öffentlicher Erziehung? Rekonstruktionen der Perspektiven von Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe.** In: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (Hrsg.): Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft; Heft 3–2016; Opladen

Döring, Nicola (2017): **Social Media im Gender-Check.** In: Landesarbeitsgemeinschaft »Mädchenarbeit in NRW« e.V. (Hrsg.): Betrifft Mädchen. Do it YouTube!, Heft 2/2017

Emcke, Carolin (2012): **Wie wir begehren;** Frankfurt am Main

Focks, Prof. Dr. Petra (2014): **Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive.** Expert*inneninterviews

FUMA Fachstelle Gender NRW (2014): **Geschlechteridentitäten von Jugendlichen im Kontext von Social Media.** Dokumentation der landesweiten Fachtagung am 26. Juni 2014 in der Volkshochschule Düsseldorf. Download: www.fachtagung2014.gender-nrw.de/fileadmin/daten-fuma/4_Service/1_Download/3_FUMA_Fachtagungen/Fachtagung_2014/Doku_Social_Media_14.pdf (Zugriff 4.4.2018)

Götsch, Monika (2016): **Modernisiertes Patriarchat? Von der heterosexuellen Liebe zwischen »Schlampen«, »Prinzessinnen« und »(Nicht-)Rittern« wie sie Jugendliche erzählen.** In: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (Hrsg.): Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft; Heft 1–2016; Opladen

Gräßer, Lars/ Gerstmann, Markus (2017): **Webvideo und seine Töchter.** In: Landesarbeitsgemeinschaft »Mädchenarbeit in NRW« e.V. (Hrsg.): Betrifft Mädchen. Do it YouTube!, Heft 2/2017

Groen, Maike/ Schröder, Arne (2015): **Jugendkultur im Binärsystem? Perspektiven auf Gender und sexuelle Identitäten in Online-Spielen.** In: Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine; Wiesbaden

Groen, Maike (2017): **Geschlechtersensible Medienpädagogik auf Youtube: Zwischen feministischem Empowerment und reaktionären Fallstricken.** In: Landesarbeitsgemeinschaft »Mädchenarbeit in NRW« e.V. (Hrsg.): Betrifft Mädchen. Do it YouTube! Heft 2/2017

Oakley, Abigail (2016): **Disturbing Hegemonic Discourse: Nonbinary Gender and Sexual Orientation Labeling on Tumblr.** In: Social Media + Society. July-September 2016, Seiten 1–12. SAGE Creative Commons UK

Karakaşoğlu, Yasemin (2010): **Identität und die Rolle der Religion aus interkulturell-pädagogischer Perspektive**. In: Behr, Harry Harun; Bochinger, Christoph; Rohe, Mathias; Schmid, Hansjörg (Hrsg.): Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht. Lit Verlag; Berlin; S. 133–147

Karakaşoğlu, Yasemin (2010a): **Gesellschaftlicher Wandel durch Migration – Folgen für die Kinder- und Jugendhilfe**. In: FUMA Fachstelle Gender NRW; Jugendlich + Wandel = Identität: Eine Gleichung, die aufgeht? Geschlechterrollen im Wandel gesellschaftlicher Prozesse – Chancen und Anforderungen für Mädchen und Jungen. Tagungsdokumentation (kostenlos zu bestellen über fachstelle@gender-nrw.de)

Kleiner, Bettina (2016): **Komplizierte Verhältnisse: Geschlecht und Begehren in schulbiographischen Erzählungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans*-Jugendlichen**. In: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (Hrsg.): Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. Heft 3–2016; Opladen.

Schmidt, Friederike / Schondelmayer, Anne-Christin / Schröder, Ute B. (2015): **Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt**. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine; Wiesbaden

Schmitz, Johanna (2015): **Heteronormativitätskritische Mädchen*arbeit in der Praxis? Ein Versuch**. In: Landesarbeitsgemeinschaft »Mädchen und junge Frauen in Sachsen« e.V. (Hrsg.): Intersektionalität und Queer. Neue Diskurse finden Einzug in die Mädchen*arbeit?! Heft 27/2015 der Schriftenreihe zur Mädchen*arbeit und Genderkompetenz in Sachsen; Dresden

Bundesvereinigung Trans*: www.bv-trans.de

Bundesverband Intersexuelle Menschen e.V.: www.intersexuelle-menschen.net

Fachstelle Gender & Diversität NRW: www.gender-nrw.de



Medienbildung in der Jugendsozialarbeit

Ein medienpädagogischer Blick auf geschlechter-differenzierte Perspektiven

Christine Schubart und Salma Akli (Sozialkritischer Arbeitskreis, Darmstadt)

Einige Internet-Zeitzeugen erinnern sich vielleicht hieran: Das erste YouTube-Video zeigt eine (aus heutiger Sicht) ziemlich verpixelte Aufnahme des Mitgründers Jawed Karim im Zoo von San Diego und ist am 23. August 2005 online gegangen (vgl. Karim 2005).

Die Jugend von heute – leben wir in derselben digitalen Welt?

Seitdem zählt die Plattform mehr als eine Milliarde Nutzer*innen und erreicht auf mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablets mehr 18–49jährige als klassische TV-Sender (vgl. YouTube 2017). Nach Google ist YouTube aktuell die zweitgrößte Suchmaschine im Internet (vgl. Smith 2016), was erahnen lässt, dass es nicht mehr nur um das Anschauen oder Teilen von Videos geht. Das Format Online-Video ist mittlerweile eine der populärsten Informationsquellen für den schnellen Wissensdurst geworden (vgl. MPFS 2017, S. 13–17). Wie funktioniert die Bundestagswahl? Wie repariere ich einen Reißverschluss? Was bedeutet Transgender? Würde man diese Schlagworte im Suchfeld einer anderen Social-Media-Plattform wie Facebook, Instagram oder Snapchat eingeben, würden in wenigen Sekunden Ergebnislisten erscheinen mit einer Vielzahl von Erklär-Videos, aber auch Blogartikel oder Bildanleitungen, die man schnell und unkompliziert abrufen kann. Wer zudem noch wissen möchte, wie hilfreich oder interessant ein Beitrag ist, schaut sich die Beurteilungen anderer Nutzer*innen in den Kommentaren an. Die Kommentierungen anderer sind ganz generell wesentlich, einerseits als Informationsquelle, andererseits stellen sie bei eigenen Posts eine Art Marktwert her, insbesondere bei positiven Kommentierungen. Der eigene Kommentar ist gleichzusetzen mit Teilnahme, Meinungsäußerung und somit auch ein Teil von Partizipation.

Die Beteiligung am digitalen sozialen Geschehen ist hinsichtlich der Medienkompetenzentwicklung eine wichtige Sache, denn hier kann sich neben einer Haltung ein politisches Bewusstsein entwickeln. Im Netz findet ein Demokratisierungsprozess statt, an dem theoretisch zwar alle teilnehmen könnten, der jedoch nicht von allen bewusst wahrgenommen wird. Allerdings birgt dieser Prozess Gefahren, die sich stetig verändern bzw. eben auch eine Weiterentwicklung erfahren und dies betrifft alle Altersgruppen.

Für die Jugendsozialarbeit besteht hier insbesondere die Aufgabe, jungen Menschen in prekären Lebensverhältnissen/aus sozial benachteiligenden oder bildungsferneren Milieus Orientierung, Förderung und Unterstützung bereitzustellen, damit sie sich im unübersichtlichen Medienschwung besser zurecht finden zu können, um sie für Gefahren zu sensibilisieren bzw. ihnen Unterstützung und Schutz bei Mobbing, hate speech und Missbrauch ihrer Daten anzubieten. Sie sollen aber auch zu Medienmündigkeit befähigt werden. Dafür ist es zum einen notwendig, die Perspektiven der Jugendlichen zu beleuchten, um gegebenen Handlungsbedarf zu erkennen. Andererseits müssen Kolleg*innen dazu befähigt werden, differenzierter auf gegenwärtige digitale Phänomene zu blicken und diese zu verstehen.

■ Aktuelle Kulisse: Medienkonvergente Welten

Was für Kinder und Jugendliche nicht immer ganz klar ist: Die Grenzen zwischen vermeintlichem Wissen und dominanten (Kollektiv-)Meinungen in der Social-Media-Kultur sind stark verschwommen. Selbstverständlich ist aber, dass sich die Grenzen zwischen medialer und realer Umwelt in Hinblick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten überschneiden. Es ist kaum noch möglich, die mobilen Medienangebote getrennt voneinander zu betrachten, wenn es darum geht nachzuvollziehen, wie Jugendliche den digitalen Handlungsraum wahrnehmen und deuten. Die Interaktionsstrukturen im Internet verändern sich stetig durch neue Anwendungen oder Plattformen. Junge Menschen suchen gerade dort Orientierung, da diese »Räume« leicht zugänglich sind, z. T. Anonymität vorgaukeln und vor allem schnelle Antworten bieten. Für die individualisierte Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung sind sie daher von großer Bedeutung.

Durch das vielseitig verfügbare Angebot und die Möglichkeit, als Privatperson überall und zu jeder Zeit Webinhalte zu generieren, dürfen wir uns über bestärkende Videos gegen Cyber-Mobbing freuen und gleichzeitig über die virale Verbreitung von Falschmeldungen ärgern. In genauer Betrachtung dieser Strukturen, ist festzustellen, dass die »von den Medien offerierten Muster [...] diffus und uneinheitlich« sind. So erklärt Schorb (2009): »Sie folgen keinem Wertesystem, sondern sind einerseits kommerziell und andererseits von den pluralen Interessen unterschiedlichster Produzenten generiert. Die Angebote folgen der Prämisse ›anything goes‹ und bieten in ihrer Vielfalt und Unübersichtlichkeit jedmögliches Muster zur Verwendung für den Prozess der Identitätsbildung.« (Schorb 2009, S. 88).

Weil die Medien menschliche Geschichte, Erfahrungsräume und Daseinsformen repräsentieren und als wichtige Quelle für Wissen, Meinung, Werte, kulturelle Orientierung fungieren, müssen wir als Fachkräfte im Arbeitsfeld der Jugendsozialarbeit in der Lage dazu sein, unsere Zielgruppen immer wieder auf kritische Medieneinflüsse hinzuweisen und soweit zu sensibilisieren, dass sie ein Gespür für mögliche Gefahren bekommen. Wir sind hier häufig auch die erste, manchmal die einzige Anlaufstelle, außerhalb von Schule oder Familie bei Problemen.



■ Differenzierte Identitätsperspektiven

Das Recht auf eine sich freie entfaltbare Persönlichkeit scheint in der Gesellschaft immer mehr Aufmerksamkeit zu erfahren und dadurch an Bedeutung zu gewinnen. Für eine bundesweite Debatte sorgte 2014 der Bildungsplanentwurf der rot-grünen Landesregierung in Baden-Württemberg, in dem unter anderem die »Akzeptanz sexueller Vielfalt« gefordert wurde (Vgl. Burchard/Warnecke/Vogt/Kühne/Böhme 2014, o.S.). Während besorgte Eltern und Lehrer*innen in Petitionen ihren Unmut über dieses Vorhaben zum Ausdruck brachten, führte der Social-Media-Riese Facebook im selben Jahr 60 Kategorien für die Zuordnung der eigenen Geschlechtsidentität ein. Was auf den ersten Eindruck absurd wirken

mag, erklärt sich jedoch im berechtigten Anspruch, benachteiligende gesellschaftliche Strukturen unter Berücksichtigung der freien Persönlichkeitsbildung auszuräumen. Später beschloss das hessische Kultusministerium, 2016 den Lehrplan der »Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechteridentitäten« (Hessisches Kultusministerium 2016, S. 4) einzuführen, obwohl der Landeselternbeirat seine Zustimmung vehement verweigerte (Crolly 2016). Es geht um Menschen, die sich nicht in die binären Kategorien männlich oder weiblich einordnen lassen, weil ihre Anatomie oder ihr eigenes Zugehörigkeitsgefühl mit keinem dieser Konzepte übereinstimmt. Eltern mit Kindern, die biologisch nicht eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können, hatten bei der Geburt bisher nur die Möglichkeit die negative Formulierung kein Geschlecht anzukreuzen. Dieses nicht einordnen können, belastet junge Menschen in verschiedenen Lebenslagen.

Nun forderte das Bundesverfassungsgericht im Jahr 2017 ein drittes Geschlecht in das Geburtenregister aufzunehmen (Bundesverfassungsgericht 2017). Schließlich wird deutlich, warum das Thema Geschlechtergerechtigkeit in diesem Artikel besondere fokussiert wird. Zum einen liegt es an den gegenwärtigen politischen Diskussionen, welche sich vorwiegend auf bildungspolitische Entscheidungen beziehen und zum anderen an der medialen Aufmerksamkeit für die Genderthematik. Letztere fällt mit Sicherheit in das Blickfeld der heutigen Jugend und bietet daher einen geeigneten Ausgangspunkt für kontroverse Auseinandersetzungen im Rahmen der Jugendsozialarbeit.

Das Thema Geschlechtergerechtigkeit, Vielfalt der Geschlechter und Lebensformen wird derzeit in vielen Formaten vielfältig diskutiert und ist nicht zuletzt durch die sozialen Medien zu einem Thema für Jugendliche geworden. Zum Teil wird es auch durch sie erst in neuen Räumen thematisiert, und damit teilweise erst zu einem Thema für die Jugendsozialarbeit (Siehe hierzu auch das Projekt »meinTestgelände«, www.meintestgelaende.de, in dem sich Jugendliche zu diesen Themen äußern).

Bei einer Befragung zur Mediennutzung Jugendlicher im Herbst 2017 in Einrichtungen des SKA e. V. bekamen wir auf die Nachfrage m*/w* mehrfach die Anmerkung »anderes Geschlecht«. Geschlechtliche Vielfalt ist bei Jugendlichen ein Thema und ihr Umgang ist damit z.T. selbstverständlicher, als wir Fachkräfte es annehmen. Dies bietet daher einen geeigneten Ausgangspunkt für Diskussionen mit Jugendlichen im Rahmen von (Medien-)Angeboten für junge Menschen. Darüber hinaus sind Trans/Interjüngliche in unseren Einrichtungen nichts Neues. Es hat sie immer schon gegeben.

Identitätsarbeit und mediale Geschlechtergerechtigkeit

Wenn es um Identitätsarbeit geht, steht der junge Mensch als eine sich entwickelnde Persönlichkeit im Mittelpunkt. Im Laufe des Entwicklungsprozesses soll sie zu einer mündigen Identität gelangen, »die für ein Leben trägt oder doch zumindest in ihrem Kern so gestaltet ist, dass sie die Bewältigung der Anforderungen des Lebens ermöglicht« (Schorb 2009, S. 86). Die spezifischen Herausforderungen für die heutige Jugend wird im 15. Kinder- und Jugendbericht in drei Kernkompetenzen zusammengefasst: Qualifizierung – Verselbständigung – Selbstpositionierung. Demzufolge sehen sich Heranwachsende zwischen 12 und 27 Jahren mit der Aufgabe konfrontiert »allgemeinbildende, soziale & berufliche Handlungsfreiheit« zu entwickeln, »Verantwortung für sich selbst« und andere zu übernehmen und außerdem eine »persönliche Balance zwischen eigener Freiheit und sozialer Zugehörigkeit« zu finden (BMFSFJ 2017, S. 12–13). Angesichts unserer beschleunigten, von Leistungsdruck geprägten Konsumgesellschaft kann es jedoch schnell passieren, dass die eigene Identität durch fremde Sollvorstellungen überschattet wird. Um junge Menschen in unseren Einrichtungen gut durch ihre Jugendzeit zu begleiten, ist es wichtig, mediale Einflüsse und das Zusammenwirken von Geschlecht zu differenzieren, statt zu verallgemeinern.

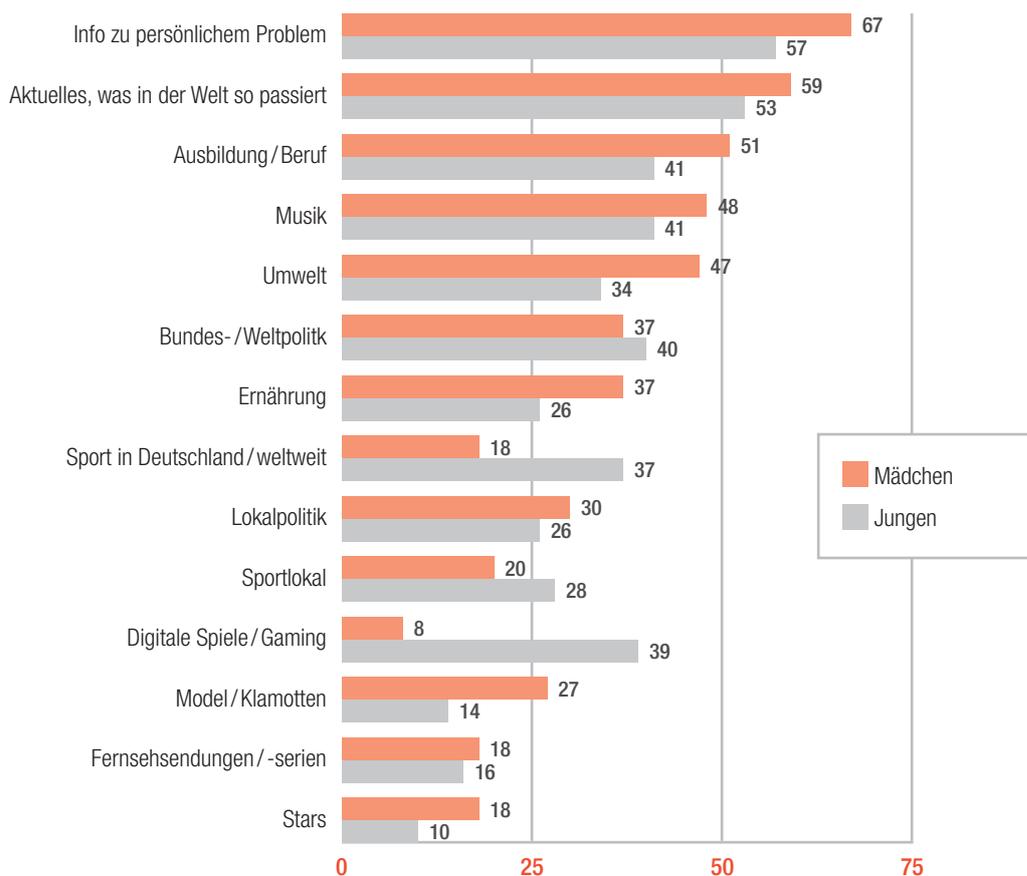
■ Identitätswürfe zwischen On- und Offline

Um Antworten z. B. auf Fragen zur eigenen geschlechtlichen Identität zu finden, nutzen ratsuchende junge Menschen das Web für erste Informationen. Das Leben in diversen digitalen Welten ist ein fester Bestandteil ihrer alltäglichen Realität und meint insbesondere die gemeinsam erschaffenen und gestalteten medialen Lebensräume im Netz. Jugendliche stellen eigene Inhalte online, erproben oder simulieren für sie interessante Lebenskonzepte und tauschen sich darüber mit Freunden, die in Bild und Ton immer dabei sind, aus. Laut Schorb ermöglicht die Handlungsvielfalt im Netz

»Entwürfe der Identität zu produzieren, zu präsentieren und auf ihre Tauglichkeit und soziale Akzeptanz zu überprüfen« (Schorb 2009, S. 89). Das Internet stellt in diesem Zusammenhang einen Raum zu Verfügung, in dem Jugendliche einerseits Bestärkung und andererseits Verunsicherung erfahren können. Schorb weist auch darauf hin, dass mediale Inhalte thematisch an den Anbieter binden und Nutzer*innen so in einem »Konsumzirkel« festgehalten werden (Schorb 2009, S. 88 f.). Dabei spielen nicht nur kommerzielle Unternehmen eine wichtige Rolle, sondern beispielsweise auch YouTube-Stars wie Bianca Heinicke alias Bibi (Bibis Beautypalace). Auf ihrem Online-Video-Kanal geht es um Beauty- und Lifestyle-Themen, die vor allem von jungen Mädchen abgerufen werden. Neben der weiblichen Selbstinszenierung ist hier genauso das Werben für die eigenen Beautyprodukte kritisch zu betrachten. So bestätigen uns Sozialpädagog*innen in einer Mitarbeitenden-Befragung, dass – auch wenn es kein Geheimnis mehr ist, dass YouTuber*innen von ihren Werbeeinnahmen leben können – kommerzielle Zusammenhänge vor allem bei jüngeren oder bildungsbenachteiligten Jugendlichen nicht immer erkannt werden.

Ein zusätzliches Hindernis für eine gewinnbringende Orientierung im Netz stellt außerdem die so genannte Filterblase dar: »Die von den Jugendlichen bevorzugt genutzten Suchmaschinen sind beim Auffinden keine Hilfe. Sie finden, gesteuert von den nicht transparenten Kriterien der Betreiber, das, was gefunden werden soll, nämlich die Seiten der großen – meist kommerziellen – Inhaltsproduzenten und die Seiten, die von den meisten gewählt werden, also das, was alle schon gefunden haben.« (Schorb 2009, S. 88 f.). Diese gesteuerten »Informationen« werden von den Jugendlichen in die analoge Welt mitgenommen. Denn für die Identitätsarbeit der Jugendlichen, also der individuellen Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Umwelt, sind mediale wie reale Räume gleichbedeutende Teile dieser Umwelt (vgl. Schorb 2009, S. 91).

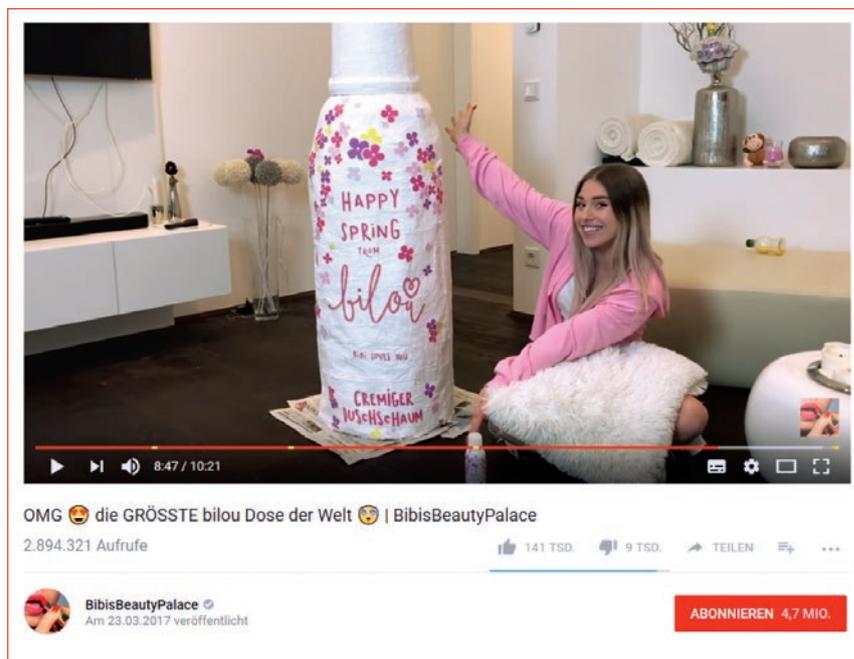
Neueste Entwicklungen und Trends (sehr wichtig)



Quelle: JIM 2017, Angaben in Prozent, Basis: alle Befragten, n=1200

■ Exkurs: Ein Genderblick auf YouTube

Jugendliche nehmen über Videos, Kommentare oder das Weiterleiten von Webinhalten an Freunde über WhatsApp, Facebook & Co. Bezug aufeinander und positionieren sich. Mindestens mehrmals pro Woche nutzen 88 Prozent der Jugendlichen YouTube (vgl. MPFS 2017, S. 43). Dies wird auch von der Forschung beobachtet und ausgewertet. Dank der Tatsache, dass das Internet »nie vergisst« können auch bemerkenswerte (binäre) Geschlechterunterschiede anhand aussagekräftiger Statistiken vermerkt werden. In einem Beitrag über »Die YouTube-Kultur im Gender-Check« berichtet Prof. Dr. Nicola Döring: »Betrachtet man die YouTube-Charts, also die meistabonnierten YouTube-Kanäle, so wird deutlich, dass das populäre YouTube-Angebot weltweit überwiegend von männlichen YouTubern geprägt wird. [...] In Deutschland werden zwei der Top 20 und nur zwölf der Top 100 meistabonnierten YouTube-Kanäle von YouTuberinnen betrieben.« (vgl. Döring 2015, S. 17). Auf die JIM-Studie 2013 verweisend, erklärt sie, dass rund vier Prozent der Jugendlichen eigene Videos veröffentlichen, darunter rund viermal mehr Jungen als Mädchen (vgl. Döring 2015, S. 18–19).



Die deutliche Geschlechterkluft besteht somit nicht nur in Bezug auf den Erfolg der YouTube-Kanäle, sondern auch im Bereich der Online-Videoproduktion generell. Außerdem gibt es einerseits mehr Online-Motivation, also bestärkende Bezugnahme, für YouTuber und andererseits weniger Anerkennung und mehr Online-Feindseligkeit für YouTuberinnen. Weiterhin befinden sich »geschlechterstereotype bis sexistische Darstellungsweisen« auf der Plattform, die durch laufende Werbung oder Musikvideos importiert würden. YouTuberinnen sind deutlich häufiger herabwürdigenden und feindlichen Kommentaren bis hin zu sexuellen Drohungen ausgesetzt. Hinzu kommt, dass sie sehr viel weniger Wertschätzung und Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Döring 2015, S. 19). Männliche und weibliche YouTuber*innen decken ein unterschiedliches Spektrum an Themen ab. Dabei werden über Schönheits- und Lifestyle Themen bzw. Sport und Games (vgl. Döring 2015, S. 20) Rollenklischees immer wieder reproduziert.

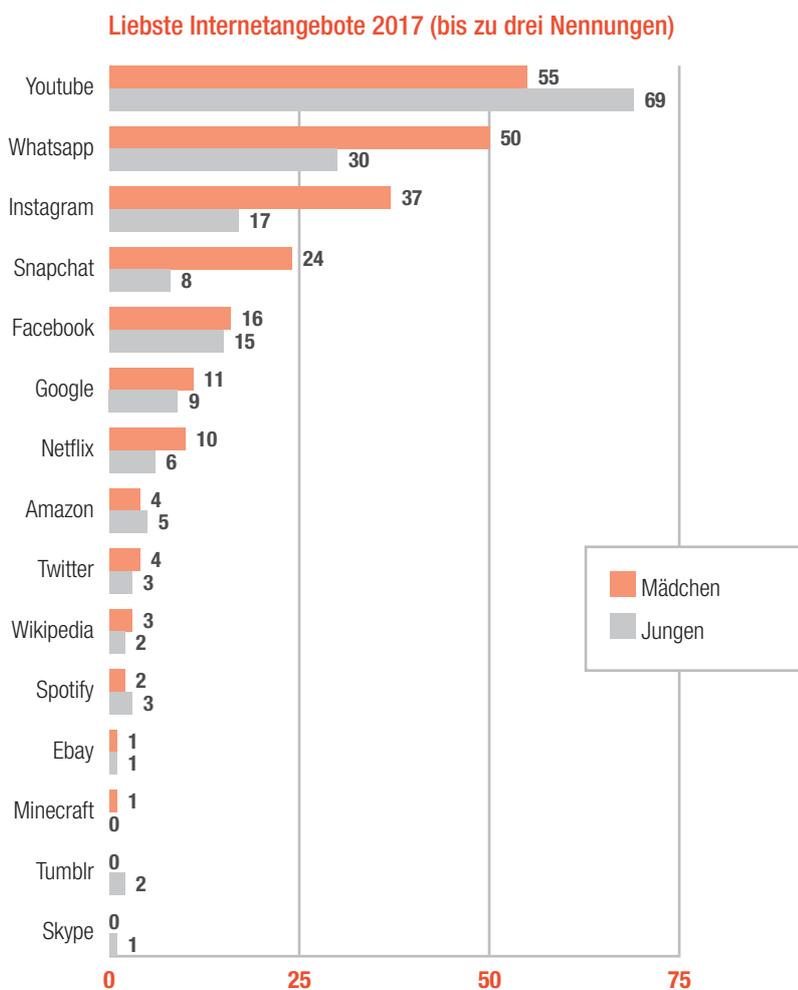
Fazit: Trends erkennen und Alternativen nutzen!

Konsequenzen von digitalen Handlungen reichen bis in die analoge Welt hinein und sind seit dem Bekanntwerden von gefährlichen Spielen wie der Blue-Wale-Challenge, die sich viral auf verschiedenen Plattformen verbreiteten, noch deutlicher geworden. Der Austausch auf sozialen Medien unter Jugendlichen ist auch laut unserer Sozialpädagog*innen ein kritisches Thema, da er aus der pädagogischen Perspektive von Erwachsenen oft in einem toten Winkel stattfindet.

Bemerkbar machen sich solche Phänomene meistens erst, wenn negative Folgen sichtbar werden. Wir kommen als Fachkräfte und Träger nicht umhin, uns den medialen Entwicklungen und medialen Lebenswelten zu stellen und uns mit ihnen auseinanderzusetzen. Wir sind es, die unseren Zielgruppen angemessene Handlungsorientierungen geben müssen. Dies ist insbesondere unsere Aufgabe, wenn sich Schule rein auf die Vermittlung von Lerninhalten durch die Anwendung von Lernprogrammen beschränkt und Eltern selbst mit den medialen Entwicklungen überfordert sind. Die Herausforderung besteht darin immer wieder aufs Neue zu erkennen, auf welchen Ebenen gehandelt werden muss und wo diese Handlungen sinnvoll eingesetzt werden können.

Der technische Fortschritt bedeutet für viele junge Menschen in erster Linie Faszination. Umso wichtiger ist es diese Veränderung anzuerkennen, um angemessene Handlungsorientierungen für pädagogische Fachkräfte und für Jugendliche zu schaffen. Wir haben im Herbst 2017 insgesamt 81 Jugendliche (Gesamtschule, Förderschule, Berufsschule) zum Mediennutzungsverhalten befragt. Der Altersdurchschnitt lag bei 12,4 Jahren, die jüngste Person war 10 und die älteste Person 19 Jahre alt. Die Online-Nutzung belief sich im Schnitt auf 4,84 Stunden pro Tag. Es gab aber auch Jugendliche, die über sich selber sagen, sie seien immer online. Die drei beliebtesten Apps in unserer Befragung sind WhatsApp, Instagram und Snapchat. Unsere eigene kleine Befragung deckt sich mit den Ergebnissen aktueller Studien.

Wenn wir als Mitarbeitende das mediale Nutzungsverhalten verstehen wollen, geben uns aktuelle Studien wie die KIM oder JIM (Mpfs) eine wichtige Orientierung und sind damit für die Praxis wichtige Quellen.



Quelle: JIM 2017, Angaben in Prozent, Nennung ab 1 Prozent (Gesamt)
 Basis: Befragte, die Online-Dienste nutzen, bis zu 3 Nennungen, n=1183

Damit wir als Fachkräfte medienkompetent bleiben, darf das ständige Lernen über Technik, ihre Anwendungen, digitale Jugendtrends und die damit häufig stark mit Abkürzungen behaftete Jugendsprache nicht außer Acht gelassen werden. Auch sind Kenntnisse über die Anwendung von Lernspielen / Lernsoftware, Filmbearbeitung und andere kreative Anwendungen ebenso wichtig wie Medienprävention im Bereich von Spielen (s. o.), Mobbing, hate speech, Sexismus, Pornografie, Angebote zum Zocken im Netz und Suchtverhalten wichtig, um mit unseren Jugendlichen zu einem gewissen Maße mithalten zu können, mindestens aber um zu verstehen, wo und wie sie unterwegs sind.

Wir kommen als Fachkräfte nicht umhin, online und sozusagen up-to-date zu bleiben. Junge Fachkräfte sind häufig wenig älter als unsere Jugendlichen, wir können jedoch nicht automatisch davon ausgehen, dass sie ein gleiches oder ähnliches Mediennutzungsverhalten und Wissen haben. Jungsein bedeutet nicht gleich medienafin zu sein. Hier sind einerseits die ausbildenden Hochschulen gefordert, andererseits aber auch wir als Träger in der Fortbildung unserer Fachkräfte – gleich welchen Alters und unabhängig von ihrer Berufserfahrung – und dies immer wieder.



Einblick: Medienpädagogische Praxis im SKA Darmstadt

Wie eine geschlechter-differenzierte Medienbildung in der Praxis der Jugendsozialarbeit aufgebaut, gestaltet und verankert werden kann, zeigen wir nun zum Abschluss dieses Beitrags mit einem Einblick in die medienpädagogische Praxis im SKA.

■ Woher wir kommen

Medienpädagogische Angebote haben im SKA eine lange Tradition und sind eng verknüpft mit geschlechtsspezifischer Arbeit, die vor fast 35 Jahren mit der Arbeit des Internationalen Mädchentreffs begann. Schon Mitte der 90er Jahre zogen die ersten Ataris und Commodore 64 in die Arbeit des 1980 gegründeten Internationalen Jugendzentrums ein. Während das Jugendzentrum direkt den Weg über PCs mit Microsoft als Betriebssystem verfolgte, begann die medienpädagogische Arbeit im 1984 gegründeten Mädchentreff auch bereits 1990 (erstmalige Erwähnung in einem Verwendungsnachweis) und ab Mitte der 90er Jahre mit regelmäßigen Angebotsformaten mit Geräten aus dem Hause Apple. Mit einfachen Spielen und Grafikprogrammen wurde das kreative Interesse der Zielgruppe geweckt. Einfache Zeichnungen und Bilder, seinerzeit ausgedruckt auf Nadeldruckern und zum Teil händisch koloriert, erzeugten damals beispielsweise Neugierde und Spaß bei den Mädchen für das neue Medium. Während im Jugendzentrum insbesondere die Mitarbeitenden mit Word für Dos erste Erfahrungen sammelten, zog im Mädchentreff der erste A4-Scanner und das erste Tablet zum Nachmalen von Vorlagen bzw. Zeichnen eigener Bilder mit einem besonderen Stift in die medienpädagogische Arbeit ein. Bereits Ende der 90er Jahre verfügte der Mädchentreff über ein Netzwerk mit acht Apple-Arbeitsplätzen, einem netzwerkfähigen Farbdrucker, Scanner, Photoshop auf Mac OS und einem Textverarbeitungsprogramm, das damals schon beinahe so aussah, wie das spätere MS Office 98 bzw. 2001.

1998 startet mit dem Zugang zum Internet der offene Computertreff für Mädchen, als offenes, aber zweimal wöchentliches, dreistündiges Angebot, das bis heute erhalten geblieben ist. 2002 fand die erste ›Lan-Party Girls only‹ statt, die bis 2013 mit unterschiedlichen Projektpartner*innen jährlich durchgeführt wurde. Während sich 2002 noch 15 Teilnehmerinnen* die Rechner im Mädchentreff teilten und die Nacht hindurch spielten und chatteten, waren es 2010 schon 100 Teilnehmerinnen*, die mit Unterstützung der TU Darmstadt von freitags 18 Uhr bis Samstag 12 Uhr neben verschiedenen Computerspielen auch das Schrauben an Rechnern ausprobierten und sich über Berufe in der IT informieren konnten.

Während die erste Annäherung in der medienpädagogischen Arbeit im Jugendzentrum zunächst eher über Computerspiele und erste Einheiten in Textverarbeitung stattfand, wurde im Mädchentreff sehr viel stärker über das Erstellen kreativer Produkte (Postkarten, Plakate, Bildbearbeitung) die Lust auf dieses damals sehr neue Medium geweckt.



■ Unsere medienpädagogischen Angebote heute

Heute finden in unterschiedlichen Angebotsformaten in allen Jugendeinrichtungen sowie an Grundschulen und in unseren beiden Kinderhorten medienpädagogische Angebote statt. Die Angebotspalette reicht von festen, regelmäßigen Angeboten, über Arbeitsgruppen an Schulen bzw. Schulkooperationen oder Ferienprojekten bis hin zu Themen-Workshops für Kinder, Jugendliche und Mitarbeitende.

Bewerbungstrainings finden in unserer gesamten Jugendarbeit statt, teils mit festen Angebotszeiten, teils nach Vereinbarung, in offenen und geschlossenen Gruppen. Dieses Angebot umfasst mehr als das Erstellen von Bewerbungsmappen: Wir beraten junge Menschen zur Berufswahl, gehen mit ihnen gemeinsam den Weg, herauszufinden, was ein geeigneter Beruf sein könnte und welche Wege es zum Traumberuf gibt und bearbeiten insbesondere das Feld der geschlechtsspezifischen Berufswahl in einem Methodenmix aus Internetrecherchen, virtuellen und realen Berufsfelderkundungen. Darüber hinaus helfen wir bei onlinebasierten Bewerbungs- und Testverfahren.

Unterstützung bei Referaten, Abschlussarbeiten, Schreiben von Praktikumsberichten ist ebenso ein fester Bestandteil aller Angebote. Auch *Kurseinheiten* in Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Bild- und Filmbearbeitung finden regelhaft in unseren Einrichtungen und in unserer 2017 gegründeten Medienwerkstatt an.



■ Medienwerkstatt

2017 wurde die Medienwerkstatt ins Leben gerufen. Wir erproben hier mit Tablets und Laptops neue Angebotsformate. Aktuell findet hier ein Bewerbungscafé für geflüchtete junge Menschen statt, aber auch Kreativangebote, in denen Kunst aus ausrangierten PC-Teilen hergestellt wird, Schulungen für Mitarbeitende zur Nutzung einer GoPro (Action-Camcorder), Spiegelreflex- oder Videokamera, iMovie, Foto- und Videobearbeitungsprogrammen oder Programmen zur Erstellung von Hand-Move-Videos (bspw. zur Dokumentation des SKA-internen Fachkreises »Gender«). Wir möchten in der Zukunft verstärkt selbstgesteuerte Lernprozesse durch Sprach- und Wissens-Apps anregen und testen derzeit verschiedene Apps.

Die Medienwerkstatt wird von einer Medienpädagogin betreut, die Angebote werden von wechselnden Mitarbeitenden des SKA durchgeführt.

Aus der Medienwerkstatt ist 2017 auch ein Kunst- und Medienprojekt entstanden. Im Rahmen eines Kunstprojektes wurde mit einer Künstlerin und einer Mädchengruppe (12 bis 18 Jahre) im Jahr 2017 ein Mix aus darstellender Kunst und Kunst mit Tablets bearbeitet. 2018 kombinieren wir die Erfahrungen aus diesem Projekt zusammen mit Einheiten zu Musik, »Art meets Music« – ein durch Aktion Mensch gefördertes Projekt. Die Zielgruppe sind hier Schüler*innen einer Grundschule.

Comics an Schule: Dieses Projekt findet aktuell an einer Grundschule statt und führt Kinder an die Nutzung verschiedener Apps zur Bild- und Comicbearbeitung mit Tablets heran. Programme zur Gestaltung von Comics werden seit Jahren im Rahmen von Arbeitsgruppen an weiterführenden Schulen als Medium eingesetzt, neu ist hier insbesondere die Arbeit mit Tablets in der Umsetzung.

■ Medien und Prävention

Präventive medienpädagogische Arbeit gehört seit dem Beginn der Nutzung des Internets fest zum Repertoire aller Einrichtungen. Einheiten zu Sexismus, Hate speech, digitaler Gewalt, Cyber Mobbing, Kostenfallen aller Art, legalen und illegalen Downloads von Musik, Software etc. sind hier die Inhalte. Wir setzen hier mit kleinen Einheiten dazu bereits im Grundschulalter an. Medienprävention ist im Grunde in allen unseren Angeboten ein fester Bestandteil. Dies können

kleine Einheiten (ein bis zwei Schulstunden) zum Umgang mit Bildrechten, aufgreifen aktueller Erfahrungen/Vorfälle in einer Gruppe/Klasse/Schule sein oder auch konkrete Probleme mit Kostenfallen oder Cybermobbing. Hier beraten und begleiten wir dann ganz konkret einzelne Jugendliche bzw. die betreffende Gruppe und arbeiten mit einem Mix aus theoretischem Input, medialen Beispielen und Gruppendiskussionen. Dabei geht es immer darum, die eigenen Rechte zu kennen, zu erfahren, welche Wege gegangen werden können, wenn jemand Opfer geworden ist, aber auch Jugendliche aufzuklären, ab wann ihr Verhalten illegal wird und welche Folgen ihr Handeln haben kann.

■ Partizipation und Medien

2017 haben wir mit Schüler*innen einer Gesamt- und einer Lernhilfe-Schule ein Projekt gestartet, in dem diese ihre Vorstellungen zu unserem neuen Jugendzentrum³⁸ entwickeln. Jugendliche haben andere Kinder und Jugendliche zu ihren Vorstellungen, was im neuen Jugendzentrum passieren soll, an verschiedenen Plätzen im Stadtteil befragt, woraus ein Film mit Interviews entstand. In diesen Film wurde ebenfalls eine virtuelle Führung durch ein fiktives Jugendhaus eingebettet, welches mit Hilfe der App »Minecraft« von den Teilnehmenden selbst gebaut wurde.

Gerade das Thema Beteiligung in der digitalen Welt beschäftigt uns aktuell und wir sind gespannt, was uns die Zukunft an dieser Stelle noch für spannende Möglichkeiten eröffnet.

Eine Herausforderung wird es für alle Mitarbeitende in diesem Bereich sein, über aktuelles Anwendungswissen hinaus in einer sich stetig und rasant weiterentwickelnden medialen Welt mithalten zu können, um die Angebote weiterzuentwickeln und attraktiv gestalten zu können. Hier sind wir als Träger versucht, unsere Mitarbeitenden intern zu schulen bzw. zu Fortbildungen anzuregen.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): **Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht**. Drucksache 18/11050. Berlin; k. A.

Hessisches Kultusministerium (2016): **Lehrplan Sexualerziehung – Für allgemeinbildende und berufliche Schulen in Hessen**. Wiesbaden; k.A.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017): **Jugend, Information, (Multi-) Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland**. Stuttgart; k. A.

Schorb, Bernd (2009): **Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien**. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Mediale Identitätsarbeit: Zwischen Realität, Experiment und Provokation*. München; Kopaed; S. 81–92

Döning, Nicola (2015): **Die YouTube-Kultur im Gender-Check**. In: *Merz Medien + Erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik*, Ausgabe 59, S. 18–19

Brunner, Romuald/Kaess, Michael/Parzer, Peter/Fischer, Gloria/Klug, Katja/Schönbach, Nassrin/Resch, Franz: **Prävention und Frühe Intervention bei Selbstverletzenden und suizidalen Handlungen bei Jugendlichen im sozialen Kontext Schule**. Abrufbar: lbsp.de/wp-content/uploads/Brunner-22062012_V1.pdf (Abfrage: 4.12.2017)

Bundesverfassungsgericht (2017): **Personenstandsrecht muss weiteren positiven Geschlechtseintrag zulassen**. Abrufbar: www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html (Abfrage: 4.12.2017)

³⁸ Derzeit entsteht ein Neubau für Kinder- und Jugendarbeit (Kinderbetreuung und Jugendarbeit); in diesen Neubau wird Ende 2018 auch das Internationale Jugendzentrum des SKA nach über 6 Jahren zurückkehren.

Burchard, Amory/Warnecke, Tilmann/Vogt, Sylvia/Kühne, Anja/Böhme, Andreas (2014): **Wieso ist der Lehrplan so umstritten?** Abrufbar: www.tagesspiegel.de/politik/sexuelle-vielfalt-im-unterricht-wieso-ist-der-lehrplan-so-umstritten/9326766.html (Abfrage: 4.12.2017)

Croll, Hannelore (2016): **In Hessen stehen nun ›Genderidentitäten‹ im Lehrplan.** Abrufbar: www.welt.de/politik/deutschland/article158300903/In-Hessen-stehen-nun-Genderidentitaeten-im-Lehrplan.html (Abfrage: 4.12.2017)

Karim, Jawed (2005): **Me at the zoo.** Abrufbar: www.youtube.com/watch?v=jNQXAC9IVRw (Abfrage: 4.12.2017).

Smith, Kitt (2016): **36 YouTube-Statistiken für 2016.** Abrufbar: www.brandwatch.com/de/2016/06/36-youtube-statistiken-fuer-2016 (Abfrage: 4.12.2017)

Statistisches Bundesamt (2017): **Immer mehr Kinder und Jugendliche leiden an Depressionen.** Abrufbar: www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/ImFokus/Gesundheit/DepressionKinderJugendliche.html (Abfrage: 4.12.2017)

YouTube LLC (2017): **Presseinhalte.** Abrufbar: www.youtube.com/intl/de/yt/about/press (Abfrage: 4.12.2017).

Zeit Online (2017): **Studie: Weniger Suizidversuche unter US-Jugendlichen in Staaten mit Homo-Ehe.** Abrufbar: www.zeit.de/news/2017-02/22/usa-studie-weniger-suizidversuche-unter-us-jugendlichen-in-staaten-mit-homo-ehe-22141602 (Abfrage: 4.12.2017)



»Total wichtig – aber ...«

Körperlichkeit und Sexualität als Themen der Jugendsozialarbeit

Christiane Giersen (Mitglied des Vorstandes der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)

»Ungefähr jede vierte Kindertagesstätte in Deutschland hat ein ausgearbeitetes sexualpädagogisches Konzept«, so Prof. Uwe Sielert in einem gerade veröffentlichten Artikel des EPD-Sozial.³⁹ Zu welchem Ergebnis, so habe ich mich gefragt, würde wohl eine Umfrage im Kontext der Jugendsozialarbeit führen?

»Der Weg zur Aneignung der eigenen Sexualität ist im Jugendalter geprägt von einer Vielzahl an Irritationen und Verunsicherungen, Wünschen und Sehnsüchten. Die Frage nach der eigenen Normalität, nach der Normalität der eigenen Entwicklung, des eigenen Begehrens und der eigenen sexuellen Praxis kann als zentrales Thema in der Auseinandersetzung mit der Sexualität im Jugendalter angesehen werden.«⁴⁰ In Anbetracht dieser Tatsache wäre eigentlich davon auszugehen, dass gerade die Jugendsozialarbeit hier eine ausgewiesene Expertise haben müsste.

Mein Eindruck ist jedoch ein anderer: Das Thema wird vor allem durch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) bewegt oder der Wissensvermittlung der Schule zugeordnet, die als einzige Institution junge Menschen dieser Altersgruppe regelhaft erreicht. Damit einher gehen jedoch Risiken und Nebenwirkungen. Die BzgA fokussiert ihrem Auftrag entsprechend vor allem die Vermittlung von gesundheitlich relevantem Wissen zum Thema. Und ein Kollege aus der Schulsozialarbeit beschreibt die Situation in weiterführenden Schulen wie folgt: »Bei der Aufklärung durch Lehrer*innen muss Sexualkunde zum Persönlichkeitsschutz von Lehrer*innen und Schüler*innen fast zwangsläufig nur technisch-biologisch sein ... Deshalb können Lehrer*innen gerade bei Jugendlichen über die Wissensvermittlung hinaus beim Thema Sexualität nicht helfen: »Das musst du (als Schulsozialarbeiter, Anm. d. Autorin) alleine machen. Besonders Lehrerinnen halten sich beim Thema Sexualkunde mit Schüler*innen raus.«⁴¹

³⁹ Prof. Uwe Sielert, EPD Sozial Ausgabe 20/2018 – 18.05.2018, Sexualpädagogik in deutschen Kitas

⁴⁰ Alexandra Klein, Körper – Sexualität – Beziehungen im Jugendalter, Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht 2017, https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/15_KJB_Klein_neu.pdf, S. 33

⁴¹ Interview Bernd Kümpers 08.05.2018 (siehe dazu den Hinweis am Ende des Textes)

Fakt ist also, wir werden als Jugendsozialarbeit in diesem Themenfeld dringend gebraucht und ich versuche daher Annäherungen an einen Beitrag der Jugendsozialarbeit zum Thema Körperlichkeit und Sexualität.

Individuelle Prozesse junger Menschen

Jugendsozialarbeit hat an sich den Anspruch, benachteiligte junge Menschen auf ihrem Weg in ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben zu begleiten. Wir wissen, dass gerade diese jungen Menschen oft aus einem familiären Umfeld kommen, das für ein gelingendes Aufwachsen nicht die notwendigen Anregungen bietet und angemessene Unterstützungsleistungen nicht erbracht werden können. Hinzu kommt, dass prekäre Lebenslagen die Vermittlung von Werten und sozialer Orientierung, die für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen wichtig sind, erschweren und das Lernen am Modell oft wenig hilfreich ist.

■ »Wie bin ich in meinem Körper?«

Für alle Jugendlichen ist die Phase, in der sie sich mit der eigenen Körperlichkeit auseinandersetzen, höchst vulnerabel. Durch eine immer stärker werdende Mediatisierung verschwimmen die Grenzen zwischen Realität und Fiktion im Hinblick auf Idealbilder menschlicher Körperlichkeit. Schönheit, Gesundheit und Fitness werden als Muss propagiert, der menschliche Körper als optimierbar angesehen, Makel sind zu beseitigen. Wenn nur noch 45 % der Mädchen und 70 % der Jungen angeben, mit dem eigenen Körper zufrieden zu sein, spricht das eine beredte Sprache.⁴² Für benachteiligte junge Menschen kommt jedoch hinzu, dass in vielen Fällen in der Kindheit grundlegende positive Erfahrungen der eigenen Körperlichkeit fehlen oder zu wenig gemacht wurden. Sie sind daher besonders stark auf andere Quellen der Erfahrung angewiesen. Peers, Internet und andere Medien bekommen einen hohen Stellenwert, wenn es darum geht, diese Leerstellen zu besetzen und sich selbst zu verorten.

Die Frage nach der eigenen Identität kann bei Jugendlichen nicht losgelöst von der Frage des Lebens in der eigenen Körperlichkeit beantwortet werden. Wie der eigene Körper wahrgenommen, wie auf ihn reagiert wird, prägen ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstverständnis. Auf damit einhergehende Verunsicherungen, Ängste, Fragen und Wünsche hat Schule, als die einzige Institution, die in dieser Zeit junge Menschen regelhaft erreicht, nur noch wenig Antworten – biologisches Wissen wurde schon viel früher vermittelt und die Einbindung in einen pädagogischen Prozess, der die Integration des Wissens in das persönliche Leben ermöglicht, erfordert eine Beziehung, die sich für die Persönlichkeitsbildung des jungen Menschen verantwortlich fühlt. Dies ist in den Zielen der weiterführenden Schulen nicht verankert. Sie vermittelt das benötigte Wissen, um den Übergang in den Beruf bewerkstelligen zu können.



Dabei kommt die Gesamtentwicklung junger Menschen erst in den Blick, wenn dies nicht wie gewünscht funktioniert und der Übergang bedroht ist: »Mein Job als Schulsozialarbeiter ist, versteckte Motivationen aufzuspüren und die Schüler*innen in puncto sozialer und personaler Kompetenzen »ausbildungsreif« zu machen ... Es ist mir wichtig, die jungen Menschen da abzuholen, wo sie sind. Das aufzugreifen, was sie drückt, was sie wirklich beschäftigt. Und das ist eben u. a. das Thema Sexualität.«⁴³

■ »Wer bin ich in meinem Körper?«

Kognitives Wissen um diverse sexuelle und geschlechtliche Ausprägungen ist bei jungen Menschen durchaus vorhanden, allerdings ist diese Vielfalt in ihrer Lebenswelt in der Regel wenig sicht- und erlebbar. Dies bringt besonders die

⁴² vgl. BZgA 2010a, S. 93

⁴³ Interview Bernd Kümpers 08.05.2018

Jugendlichen, die sich nicht in eine Dualität Mann und Frau einordnen können und wollen, unter zusätzlichen Druck. Die Studie des DJI »Coming-out – und dann?!« hat dazu deutliche Hinweise gegeben.⁴⁴ Weiter ausgeführt haben das Thema Coletta Puschner und Kerstin Schachtsiek in ihrem Artikel auf Seite 72. Von daher werde ich darauf nicht weiter eingehen. Und auch hier ist für benachteiligte junge Menschen der Weg aus den schon genannten Gründen ungleich schwieriger.

■ Wie setze ich mich in meiner Körperlichkeit und geschlechtlichen Verortung in Beziehung?

Die Beantwortung dieser Frage ist auf der individuellen Ebene junger Menschen entscheidend, wenn es darum geht, innere Prozesse nach außen zu tragen und der Außenwelt zu präsentieren. Die damit verbundenen Folgen sind vielgestaltig, für junge Menschen schwer abschätzbar und verursachen von daher eine Grundverunsicherung. Emotionale Verwundbarkeit durch mögliche Ablehnung, Konkurrenz- und Leistungsdruck innerhalb der Peergroup und die besondere Form einer steten »Öffentlichkeit« der Person durch Social Media tragen dazu bei, dass junge Menschen stark unter Druck geraten können. Überkommene hierarchische Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstrukte, die immer häufiger mit eigenem Empfinden kollidieren, tun das Ihrige dazu. Worte für Gefühle zu finden, Ängste zu beschreiben, Wünsche und Sehnsüchte deutlich machen zu können, erfordert Kompetenzen, die nicht aus dem Nichts entstehen.

Gesellschaftliche Rahmungen

Die beschriebenen individuellen Prozesse der Jugendlichen finden nicht im luftleeren Raum statt. Sie können daher nicht losgelöst von gesellschaftlichen Rahmungen betrachtet werden.

»Sexualität als Entwicklungsaufgabe zu verstehen bedeutet nämlich gerade nicht, dass es sich hierbei um Anforderungen handelt, die sich selbstverständlich in Folge der körperlichen und psychischen Veränderungen ergeben. Es handelt sich vielmehr um »sozial definierte Erwartungen im Hinblick darauf, was als alterstypische Entwicklung und als sozial akzeptierte Form ihrer Bewältigung gilt« (Scherr 2009, S. 119).⁴⁵ »So verstandene sexuelle Handlungsbefähigung ist in ein komplexes Ordnungsgefüge gesellschaftlicher Bewertungen eingebettet.«⁴⁶

⁴⁴ vgl. 2015 Deutsches Jugendinstitut e. V., Coming-out – und dann ...?!, www.dji.de

⁴⁵ Alexandra Klein, ebd. S. 17

⁴⁶ Alexandra Klein, ebd. S. 18



Normalitätsbeschreibungen haben eine hohe Alltagsrelevanz und prägen unbewusst das gesellschaftliche Kollektiv: Unisex-toiletten werden als ungewohnt, ja bedrohlich empfunden, die Frage, ob zwei Männer wirklich ein Kind gut großziehen können, scheint legitim und quasi selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass ein »normaler« Mensch mit 30 Jahren schon mal Sex gehabt hat. Rechtliche Normierungen, wie der besondere Schutz der Ehe durch den Staat, machen deutlich, wie durchdrungen der Bereich »Sexualität« von gesellschaftlichen Rahmungen ist. Natürlich ist mir bewusst, dass diese von mir gemachten Zuschreibungen nicht für alle Menschen dieser Gesellschaft gelten und viele sehr differenziert denken und reflektiert leben. Fakt bleibt jedoch, dass »Sexualität« eben nicht allein Privatsache ist. Die Folgen sind zu bedenken und entsprechend zu thematisieren. Dabei gilt: »Eine pädagogische Auseinandersetzung mit sexueller Vielfalt hat damit zweifelsohne den Rahmen einer bloß sexualpädagogischen Erörterung zu verlassen, kann aber auch als Beitrag einer Antidiskriminierungspädagogik nur dann erfolgreich sein, wenn genau diese gesellschaftliche Dimension selbst Bestandteil der reflektierenden Auseinandersetzung wird.«⁴⁷ Die Befähigung junger Menschen, eigene Wege zu gehen und dies ggfs. auch gegen den gesellschaftlichen Mainstream, ist dabei genauso wichtig, wie dafür Sorge zu tragen, dass die Gesellschaft jungen Menschen dafür den entsprechenden Respekt erweist.

■ Politische Dimension

Nicht erst seit dem Erstarken rechtspopulistischer Parteien haben die Themen, die sich um das Feld Sexualität ranken, auch eine politische Dimension. Die hohe Ambivalenz in Bezug auf politische Entscheidungen in diesem Themenbereich wird immer wieder deutlich. Zum einen zeigen politische Grundsatzentscheidungen wie die »Ehe für alle« und die Einführung einer dritten Geschlechtskategorie den stetigen Wandel. Gleichzeitig demonstrieren tausende Menschen gegen Sexualpädagogik, »Genderwahn«, Homosexualität und man findet in Parteiprogrammen politische Aussagen wie: »Eine einseitige Hervorhebung der Homo- und Transsexualität im Unterricht, wie sie die sogenannte »Sexualpädagogik der Vielfalt« praktiziert, stellt einen unzulässigen Eingriff in die natürliche Entwicklung unserer Kinder und in das vom Grundgesetz garantierte Elternrecht auf Erziehung dar. Das ideologische Experiment der Frühsexualisierung ist sofort zu beenden.«⁴⁸

Die politische Instrumentalisierung dieses Themas betrifft nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, sondern macht Sexualität zum »... Differenzierungsmerkmal, das nicht einfach nur Teil einer einfachen Unterscheidungspraxis ist, sondern vielmehr auch soziale Ungleichheit stiftet. Insbesondere in Kombination mit weiteren Differenzkategorien kann ihr diskreditierende und diskriminierende Funktion zukommen. Sexualität wird als gesellschaftliche Ordnungskategorie begreifbar, über die Identität wie Macht, soziale Anerkennung wie Teilhabechancen zugewiesen und verhandelt werden.«⁴⁹

Fachliche Konsequenzen

»Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.«⁵⁰

Dieser grundlegende Auftrag des Kinder und Jugendhilfegesetzes ist auch Basis der Jugendsozialarbeit und enthält den Auftrag, junge Menschen darin zu unterstützen, ein eigensinniges Leben zu führen und die Lebensoptionen zu realisieren, die sie selbst für sich für bedeutsam halten.⁵¹

⁴⁷ Prof. Dr. Jutta Hartmann; Perspektiven queerer Bildung in Queer Ausgabe 20/2014, S. 7

⁴⁸ Parteiprogramm der AfD 2017 Punkt 7.7.1, S. 40

⁴⁹ Prof. Dr. Jutta Hartmann; Perspektiven queerer Bildung in Queer Ausgabe 20/2014, S. 7

⁵⁰ § 1.1 SGB VIII

⁵¹ Vgl. dazu Prof. Lob-Hüdepohl www.ismmz.de/fileadmin/uploads/Downloads/FortbildungenTagungen/Landeskonferenz_Heimerziehung/Wertebildung_Heimerziehung_Vortrag_Lob-Hüdepohl.pdf

■ Körperlichkeit und Sexualität ist ein großes Thema der Zielgruppe der Jugendsozialarbeit

Dem Thema »Körperlichkeit und Sexualität« kommt dabei gerade in der Jugendphase eine bedeutende Funktion zu, die sich meiner Einschätzung nach momentan nicht adäquat in der Gestaltung der Angebote der Jugendsozialarbeit widerspiegelt. Im gesellschaftlichen Fokus scheinen die Bewältigung der Anforderungen im Hinblick auf Sexualität und Persönlichkeitsentwicklung hinter Notwendigkeiten wie die Erlangung eines Schulabschlusses oder eines Ausbildungsplatzes zurückzutreten. Dabei wird verkannt, dass die stattfindenden innerpersonalen Prozesse und körperlichen Verfasstheiten einen elementaren Einfluss darauf haben, wie sich junge Menschen im Hier und Jetzt bewähren. Auch Schule, als der Lebensort junger Menschen, zeigt wenige Ansätze, Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung zu verbinden, also im eigentlichen Sinn pädagogisch zu handeln. Dies ist gerade beim Thema »Körperlichkeit und Sexualität« kontraproduktiv und reduziert junge Menschen auf ihren Kopf. Das Ignorieren der Interdependenz zwischen Körper und Geist führt in vielen Fällen zu Leistungseinbrüchen bis hin zu Schulverweigerung.

Aus diesem Grund sind Settings, die an der Verfasstheit der ganzen Persönlichkeit orientiert sind, zwingend notwendig! Dabei geht es sowohl um Angebote, die jungen Menschen Zugänge zum eigenen Körper ermöglichen, als auch um geschützte Räume, in denen Wissen und Befinden zusammen gedacht und artikuliert werden können. In diesen Settings müssen unter anderem die Themen Geschlechtervielfalt und tradierte Rollenklischees sensibel bearbeitet werden. Gerade benachteiligte junge Menschen müssen dabei befähigt werden, zur »Autor*in der eigenen Lebensgeschichte«⁵² zu werden. Solche Settings herzustellen, ist meines Erachtens Aufgabe der Jugendsozialarbeit. Wenn auch sie sich dieser Herausforderung nicht stellt, bleibt besonders für benachteiligte junge Menschen eine Lücke, die sie im schlimmsten Fall weiterer Lebenschancen beraubt.



■ Das Thema braucht pädagogische Konzepte und authentische Mitarbeiter*innen

Aus meinen Ausführungen wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema »Körperlichkeit und Sexualität« nicht »aus dem hohlen Bauch« geschehen kann. Sie erfordert konzeptionelles Nachdenken darüber, wie das Thema sinnvoll und angemessen im Rahmen des je spezifischen Angebotes eingebunden wird. Dabei kann es nicht der Affinität der einzelnen Mitarbeiter*in überlassen werden, ob und wie dies geschieht. Es ist Zeichen professioneller Qualität einer Einrichtung, dass Konzepte erstellt, Teamprozesse angestoßen und eigene Strukturen dahingehend überprüft werden, ob sie nicht Prozesse der Auseinandersetzung behindern. »Aufklärung in Form von Wissen, hatten sie (die Jugendlichen, Anmerk. d. Red.) ja schon. Jetzt wollen sie die Person spüren.«⁵³

⁵² Vgl. Prof. Lob-Hüdepohl ebd.

⁵³ Interview Bernd Kümpers 8.5.2018

Entwicklung findet in der Auseinandersetzung mit einer verlässlichen und authentischen Person statt. Dreh- und Angelpunkt sind daher Professionelle, die ein für sich geklärtes Verhältnis zur eigenen Körperlichkeit und Sexualität haben. Ihre Professionalität zeigt sich vor allem daran, dass sie in der Beziehung zu jungen Menschen ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz haben – sie müssen als Persönlichkeiten greifbar sein, ohne grenzüberschreitend zu werden. Die Verunsicherung darüber, was erlaubt und was nicht erlaubt ist, ist auf Seiten der Fachkräfte hoch, zumal es keine für alle gültigen Verhaltensregeln geben kann, denn: wenn zwei das Gleiche tun, ist das noch lange nicht dasselbe! Es ist sicherlich auch ein Ausfluss der Kinderschutzdiskussionen der letzten Jahre, dass Professionelle aufgrund dieser Verunsicherungen wenig geneigt sind, sich mit dem Thema zu befassen. Sie haben das Gefühl, auf dünnem Eis zu stehen. Es ist die Verantwortung der Träger und Leitungen in der Jugendsozialarbeit, ihre Mitarbeiter*innen und Teams fachlich darin gut zu begleiten, ihre Arbeit zu reflektieren und so Sicherheit zu gewinnen. Das Thema aus der Arbeit auszublenden, weil es zu viele Fallstricke aufweist, ist fachlich keine akzeptable Lösung.



■ Umgang mit dem Themenfeld »Sexualität« ist Prüfstein demokratischer Grundhaltungen

Jugendsozialarbeit, die sich immer auch politisch verortet und als Menschenrechtsprofession sieht, nutzt im Umgang mit dem Themenfeld Sexualität die Chance ein Erfahrungsfeld aufzumachen, in dem junge Menschen den Umgang mit Vielfalt erlernen können. Die Verwobenheit des Themas mit gesellschaftlichen Rahmungen und dessen politische Dimension sind geradezu prädestiniert dazu, als Lernfeld zu dienen, in dem Respekt vor den Anderen, ihren Gefühlen, ihren Ängsten und Erfahrungen geübt werden kann.

Eine solche Pädagogik wird »... ihren AdressatInnen eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, sich geschlechtlich und sexuell zu begreifen und zu erleben. Sie wird ihre AdressatInnen darin begleiten, ein kritisches Verhältnis zu den gesellschaftlichen Zwängen des Seins und damit Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Ein entsprechender Zugang kann nicht von den normativen Vorgaben und hegemonialen Diskursen befreien, er lässt aber Raum für Freiheit und Vielfalt« (Hartmann 2004, S. 67).⁵⁴

Wenn dies gelingt und die pädagogische Auseinandersetzung dazu beiträgt, junge Menschen zu befähigen, Anderes, Ungewohntes und Unerwartetes nicht als Bedrohung zu erleben und abwerten zu müssen, ist dies ein grundlegender Beitrag der Jugendsozialarbeit zu Antirassismus und Demokratie.

Und last but not least:

»Sexualität ist ein intimes, gefühlsbesetztes Thema. Die Stärke und Richtung des Begehrens, das persönliche Verständnis des eigenen Geschlechts, erotische Intimität und der Wunsch nach unbedingtem Angenommensein sowie alle damit zusammenhängenden potenziellen Glücksgefühle und Ängste gehen alle Menschen an.«⁵⁵

Hinweis: Als Zuarbeit für diesen Text führte Claudia Seibold, Referentin bei der BAG EJSA, am 8.5.2018 ein ausführliches Telefoninterview mit Bernd Kümpers. Er arbeitet als Schulsozialarbeiter an drei Berufsschulen in Überlingen.

⁵⁴ Alexandra Klein, ebd. S. 24

⁵⁵ Prof. Uwe Sielert, ebd.



Beteiligung erleben!

Partizipative Ansätze in der Jugendberufshilfe im ländlichen Raum

Petra Panse (Diakoniewerk Osterburg e.V.) und Christine Lohn (BAG EJSÄ)

Für junge Menschen am Übergang zum Erwachsenwerden ist das Erleben von Beteiligung, die Anerkennung und Berücksichtigung ihrer Wünsche, ebenso wie die Wertschätzung ihrer Fähigkeiten von hoher Relevanz. Beteiligungsstrukturen schaffen Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb für demokratisches Handeln und wirken unterstützend bei der Perspektiventwicklung für den / die Einzelne/n. Als *Gelegenheitsstrukturen für demokratische Praxis* ermöglichen sie alters- und entwicklungsgerechte gemeinsame Planung, gleichberechtigte Beteiligung, abgestimmte Organisation, kommunikative und diskursiv gerechtfertigte Bewertung. Durch das Wirken von Einrichtungen und Diensten der Jugendsozialarbeit in den Sozialraum hinein lässt sich der Übungsraum in andere Handlungsfelder der Zivilgesellschaft ausweiten. Die Rückkopplung von Erfahrungen aus Projekten in den Einrichtungsalltag und sein Bildungsangebot ermöglicht die kognitive Unterfütterung: Wer Beteiligung erlebt und gemeinsam mit anderen erfolgreich eine Idee umgesetzt hat, kann sich besser auf Erklärungen einlassen und sie im besten Sinne begreifen.

Im Kontext der Jugendsozialarbeit, deren Zielgruppen häufig durch multiple Problemlagen benachteiligt sind, hat die Begleitung solcher Projekte durch Sozialarbeitende, ihre Haltung zu Kompetenzen und Verantwortungsbereichen, eine hohe Relevanz für das Resonanzerleben der jungen Menschen. Gleichzeitig erfordert solches Arbeiten eine hohe Reflexionsfähigkeit von den pädagogischen Fachkräften: Welche Unterstützung ist nötig, wieviel Freiraum möglich? Mit der Macht, die sich allein aus Funktion und Alter herleitet, verantwortlich umzugehen, sie bewusst zur Diskussion zu stellen und die Jugendlichen selbstverantwortliche Entscheidungen treffen zu lassen, ist eine große Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. Denn die Idee eines »guten Lebens« entwickelt sich vor dem Hintergrund eigener Sozialisation und

wird im Kontext von Aus- und Weiterbildung in pädagogisches Handeln umgedeutet. Dies impliziert allzu oft die Haltung, besser zu wissen als die jungen Menschen selbst, was für sie und ihre Entwicklung gut ist. Eine partizipative Haltung zu entwickeln, eigene Überzeugungen infrage zu stellen und die argumentative Artikulation bei benachteiligten Jugendlichen zu fördern, bedeutet auch, deren begründete Entscheidungen zu akzeptieren und dabei nicht wichtige Entscheidungen der Beliebigkeit anheimfallen zu lassen.

Gleichzeitig sind die Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit geprägt von Förderstrukturen, die sehr divers und gleichzeitig wenig beteiligungsorientiert angelegt sind. Gerade die Jugendberufshilfe, die förderrechtlich zwischen den SGB II, III und VIII umgesetzt wird, ist vielfach fokussiert auf den Aspekt der Arbeitsförderung und entfernt sich damit immer weiter vom lebensweltorientierten Ansatz der Kinder- und Jugendhilfe – mit den entsprechenden Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit.

Partizipation – Gestaltungselement in der Arbeit mit jungen Menschen

Mit dem Projekt »Starthilfe 2.0« hat das Diakoniewerk Osterburg e.V. ein Angebot (weiter)entwickelt, mit dem junge Menschen im ländlichen Raum unterstützt und gefördert werden. Fokussiert wird hier besonders auf die Gefährdungen durch Suchtverhalten, die die betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer Entwicklung beeinträchtigen. Im Folgenden soll beschrieben werden, wie der Einsatz partizipativer Elemente besonders bei benachteiligten jungen Menschen Erfolge am Übergang von der Schule ins Berufsleben möglich und sichtbar machen kann.

Das Diakoniewerk Osterburg e.V. ist einer der wenigen Träger in Sachsen-Anhalt, der mit seiner Jugendwerkstatt in Hindenburg Angebote der Jugendberufshilfe vorhält. Dem hohen Engagement der Mitarbeitenden ist es geschuldet, dass es das trotz der sich ständig verschlechternden Rahmenbedingungen in einer der ärmsten Regionen dieses Landes noch gibt. Partizipation im Sinne von Beteiligung ist hier nicht nur ein pädagogisches Konzept, sondern gelebtes Grundprinzip im Miteinander – jeder Mitarbeitende kann (und muss) sich einbringen, um mit immer wieder neuen Konzepten Mittelgeber zu überzeugen, dass das Engagement für benachteiligte junge Menschen gerade hier dringend erforderlich ist. Das führt dazu, dass der Träger mit seinen Angeboten bestens vernetzt ist – mit Ämtern und Behörden, Kirchengemeinde und Kirchenkreis, Kommune(n), Schulen, Gesundheitswesen, anderen Trägern und vielen mehr. Das ist nicht allein durch eine Geschäftsführung zu leisten, hier haben alle Mitarbeitenden ihren Anteil am Gelingen der Arbeit, sowohl vor Ort als auch im erweiterten Sozialraum und deutlich sichtbar auch für die jungen Menschen, die Zielgruppe der Angebote sind.



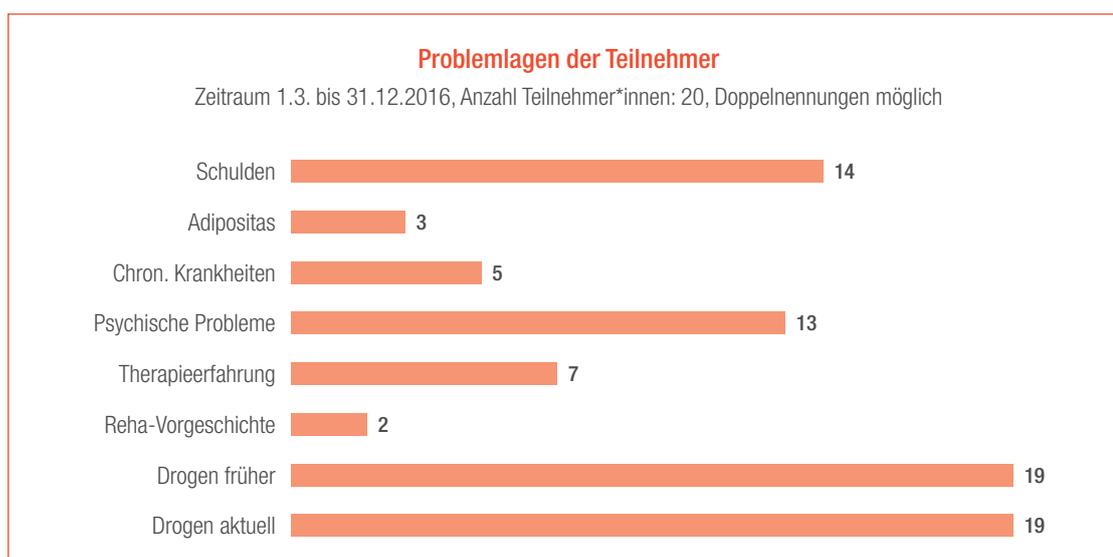
In der *Jugendwerkstatt* werden verschiedene Praxisbereiche (Kopplung: Gartenbau und Holzbearbeitung sowie Hauswirtschaft und Raumausstattung) angeboten, in welchen sich die Teilnehmenden erproben können. Die gute räumliche Ausstattung bietet die Möglichkeit, differenzierte und den unterschiedlichen Kompetenzen der Jugendlichen angepasste werkpraktische Förderungen vorzunehmen und ihnen damit zu ermöglichen, ihre individuellen Bedarfe und Wünsche einzubringen. Im praktischen Arbeiten werden Erfolge dann direkt erlebbar, wenn die Teilnehmenden Produkte fertigen und Dienstleistungen erbringen. Auf betriebliche Praktika wurde für diese Zielgruppe bewusst verzichtet, auch wenn dies im begründeten Einzelfall ermöglicht werden kann. Es soll in erster Linie darum gehen, die Selbstwirksamkeit im geschützten Raum zu testen und so gerade auch im Miteinander und beim gemeinsamen Aushandeln von Aktivitäten in der Gruppe positive Erfahrungen mit partizipativen Methoden zu ermöglichen.

Außerdem ist konzeptionell verankert, dass mit den Teilnehmenden des Projektes in bestimmten Situationen Hilfsaktionen für in Not geratene Personen oder Familien geleistet werden können. Überwiegend halfen die Teilnehmenden bei Umzügen. Diese Erfahrungen waren für die Gruppe sehr wertvoll, weil sich damit ihr Aktionsradius in den Sozialraum hinein vergrößerte und sie die Wirksamkeit ihrer Arbeit für andere erleben konnten. Wichtige Voraussetzungen vor der Organisation solcher Einsätze sind das Abstimmen mit den jeweiligen Hilfebedürftigen, deren institutionellen fachlichen Helfern und den relevanten Bezugspersonen der Teilnehmenden. In diesen vorgelagerten Prozessen erleben die Jugendlichen, dass ihre Hilfsbereitschaft nur ein Baustein zum Gelingen der Aktion ist und dass die Menschen, denen

Hilfe zu Teil wird, diese nicht nur annehmen, sondern auch aktiv mitgestalten. Damit wird für sie erlebbar, dass jegliches Handeln von Menschen mit- und füreinander durch Aushandlungsprozesse begleitet werden muss, um Wirksamkeit für alle Beteiligten entfalten zu können.

Starthilfe 2.0 – Work in progress

Das Projekt »Starthilfe 2.0« wurde aufgrund der Erkenntnisse aus dem Vorgängerprojekt »Starthilfe« mit zehnjähriger Erfahrung entwickelt. Das Vorgängerprojekt war für benachteiligte Jugendliche konzipiert, deren Probleme vorrangig in den *strukturellen Defiziten des ländlichen Raums* begründet waren: Schulmüdigkeit, verstärkt durch lange Wege und wenig infrastrukturelle Unterstützung führte dazu, dass der Übergang von der Schule ins Berufsleben bereits weit vor Ende der Schullaufbahn als gefährdet angesehen werden musste. Zunehmend waren die Sozialarbeitenden konfrontiert mit dem Konsum legaler und illegaler Drogen, dem extensiven Computerspielen und auch mit dem Problem der Kaufsucht, das letztlich in die Schuldenfalle führte. Teilnehmende ohne diese Indikation stellten die Ausnahme innerhalb der Gruppe dar.



Die Suchtproblematik beeinflusste die Alltagsgestaltung mit den jungen Menschen immens und forderte eine konzeptionelle Neuausrichtung. Die inhaltliche Ausführung der Arbeit hatte sich zu großen Teilen auf das Trainieren und Festigen von Alltagsstrukturen mit geringem Förderanteil reduziert, der Konsum bestimmte aber weiter das Leben der Jugendlichen und führte zu demütigenden Erfahrungen wie misslungenen Prüfungen oder Scheitern in Ausbildung und Arbeit.



Im weiterentwickelten Konzept »Starthilfe 2.0« wurden die Erfahrungen der langjährigen Mitarbeitenden und auch der Teilnehmenden verarbeitet. Im Ergebnis entstand ein Konzept, das die Reflektion des Themas Sucht transparent und beteiligungsorientiert in den Alltag einfügt und es somit bearbeitbar macht: In drei zeitlich flexiblen Phasen werden die Jugendlichen schrittweise angenommen, begleitet und gefördert.

In *Phase 1* wird überwiegend aufsuchend an den individuellen Problemlagen wie finanzielle und familiäre Situation und gegebenenfalls auch Suchtproblematik gearbeitet; gleichzeitig werden auf freiwilliger Basis Schnupperstunden in der Jugendwerkstatt angeboten. So können auch junge Menschen mit multiplen Problemlagen niedrigschwellig an das Angebot herangeführt und bereits frühzeitig in ihrer Eigenverantwortung gestärkt werden.

In *Phase 2* muss dann jede*r Jugendliche sich entscheiden, ob er weiterarbeiten oder das Projekt für sich beenden will. Die freiwillige Entscheidung ist eine wichtige Grundlage dafür, dass die Arbeit nun erfolgreich intensiviert werden kann. Die Schwelle wird höher, indem tägliches Erscheinen in der Jugendwerkstatt zu festen Zeiten zur Teilnahmebedingung wird. Auch hierbei werden individuelle Lösungen gesucht und gefunden: Die Altmark weist als ländlicher Raum keine umfassende Infrastruktur mehr auf, sodass Fahrdienste vom nächstgelegenen Bahnhof ebenso organisiert werden wie aus Orten, die nicht mehr dem öffentlichen Nahverkehr angeschlossen sind. Dabei wird niemand per Taxi von zu Hause abgeholt, sondern es werden Sammelorte vereinbart, an denen die Jugendlichen pünktlich erscheinen müssen. Der Tag in der Jugendwerkstatt ist strukturiert durch Arbeiten und Lernen, gemeinsame Mahlzeiten, Dokumentationspflichten und die Tagesauswertung im Gruppensetting.

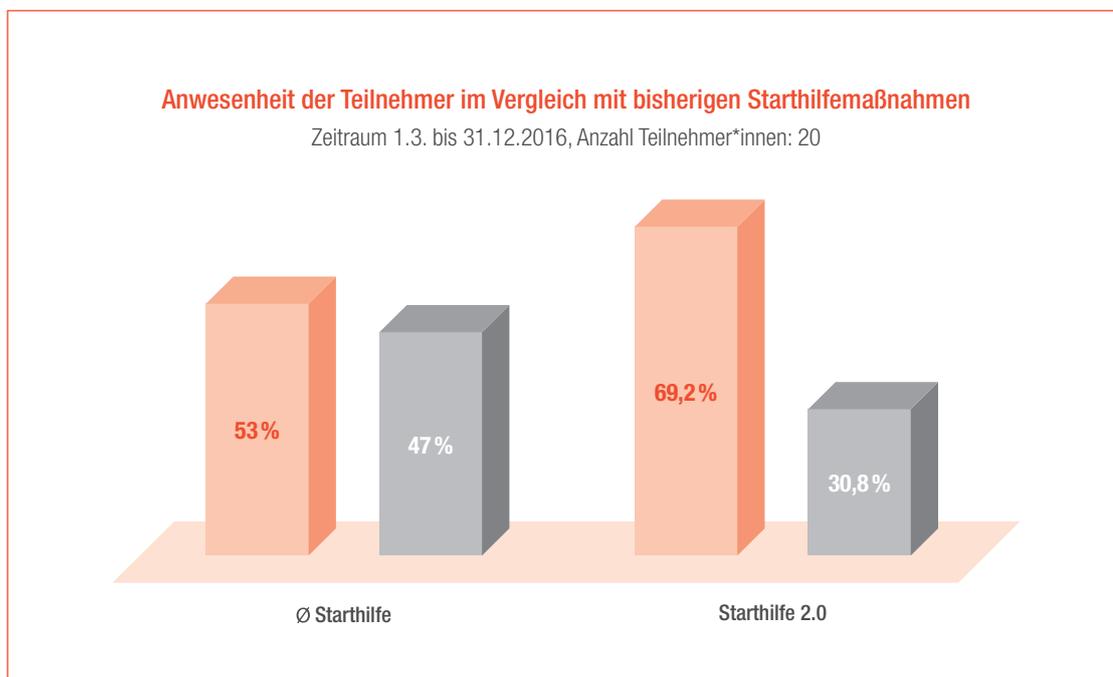
Phase 3 beinhaltet dann einen strukturierten und begleiteten Ausstieg aus dem Projekt, dessen Verlauf für jeden Einzelfall gemeinsam mit der/m Fallmanager*in besprochen und entschieden wird. Die Hilfe erfolgt wieder aufsuchend, die Werkstatt muss nicht mehr täglich aufgesucht werden. Die jungen Menschen kommen an im selbstverantworteten Leben und gehen unterschiedliche Wege. Das kann die Aufnahme einer Berufsausbildung ebenso beinhalten wie das Aufsuchen einer Suchtklinik zum stationären Entzug. Wichtig ist, dass die / der Jugendliche eine eigene, verantwortliche Entscheidung trifft. Die begleitenden Pädagog*innen geben einen Rahmen vor, zeigen Wege auf und fördern die Entscheidungsfähigkeit.



Miteinander füreinander – Starthilfe 2.0. als Erfolgsmodell

Im Rahmen des Projektes hat sich eine besonders positive Kultur des Miteinanders etabliert. Immer wieder zeigt sich eine konstruktive Gruppendynamik trotz der spezifischen Problemlagen der Jugendlichen. Hintergrund dafür ist, neben dem konsequent umgesetzten Prinzip der Freiwilligkeit, der sehr behutsame Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit den Jugendlichen. Sie werden in ihrer Eigenverantwortung gestärkt – ohne Forderungen und Sanktionen. Alle Teilnehmenden haben schwerwiegende Erlebnisse in Schulen, Projekten oder Maßnahmen hinter sich, in denen sie als Außenseiter, meist aufgrund ihrer geringen Frustrationstoleranz, ihres Platzes verwiesen wurden (Schulverweise, Kriminalität etc.). Trotzdem konnten sie relativ schnell die wenigen Grundregeln des Projektes wie »gegenseitige Achtung und Wertschätzung, keine Gewalt, keine Suchtmittel während der Arbeit« annehmen und achteten auch selbst auf deren Einhaltung innerhalb der Gruppe. Die gemeinsamen Mahlzeiten und die Auswertungsrunden sind wichtige regelmäßige Rituale des Alltags, die den Tag strukturieren und Beteiligung formal institutionalisieren. Es ist zu beobachten, dass sich auch außerhalb der Arbeit Freundschaften unter den Teilnehmenden entwickeln, die positive Auswirkungen auf die Beteiligten haben. So gibt es gegenseitige Hilfeinsätze oder auch in kleinem Umfang sportliche Aktivitäten – ein Verhalten, das den Jugendlichen zu Beginn der Maßnahme völlig fremd war.

Starthilfe 2.0 ist – wie es jede Jugendhilfemaßnahme sein sollte – konzipiert auf der Grundlage der Freiwilligkeit. Besonders bei suchtkranken und -gefährdeten jungen Menschen ist dies oft ein massiver Stolperstein, denn vielen von ihnen fällt es schwer, verantwortungsvoll mit den eigenen Ressourcen umzugehen und ein Angebot nicht nur formal anzunehmen, sondern auch aktiv und verbindlich teilzunehmen. Im Projekt Starthilfe 2.0 ist gelungen, die Anwesenheitszeiten der Teilnehmenden im Vergleich zum Vorgängerprojekt deutlich zu erhöhen: Die Teilnehmenden waren regelmäßig anwesend, so dass die Fehltage deutlich reduziert werden konnten.



Fazit

Das Projekt »Starthilfe 2.0« war ein Modellprojekt mit begrenztem Zeitrahmen, deshalb sind die Erfahrungen nicht direkt zu verallgemeinern. Allerdings kann aufgrund der dokumentierten Erfahrungen mit vorsichtiger Gewissheit konstatiert werden, dass die grundsätzliche Ausrichtung des Projektes die Zielgruppe der »nicht vermittelbaren, verlorenen« Jugendlichen deutlich besser erreicht als bisherige Angebote. Es kann individuell und konstruktiv mit den einzelnen Teilnehmenden, aber auch mit der Gruppe gearbeitet werden. Die grundsätzliche Akzeptanz der Tatsache, dass Suchtmittel konsumiert werden, hat zu einer großen Offenheit im gegenseitigen Miteinander geführt. Die auftretenden Probleme werden transparent kommuniziert und können so deutlich besser einer Bearbeitung zugeführt werden. Einen hohen Stellenwert hat dabei das auf allen Ebenen angewandte Grundprinzip der Partizipation. Die jungen Menschen erleben, dass sie mitgestalten können – sowohl das Setting in der Jugendwerkstatt als auch ihre individuelle Förderung und letztlich ihr Leben in der Gesellschaft.



Politische Bildung und Jugendsozialarbeit

Demokratiebildung als gemeinsame Aufgabe verstehen und weiterentwickeln?

Hanna Lorenzen (Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung)

Politische Bildung erfährt in den letzten Jahren einen großen Bedeutungsgewinn. In der Auseinandersetzung mit wachsenden Herausforderungen wie Demokratieskepsis, Politikverdrossenheit, Rechtspopulismus oder gesellschaftlichen Veränderungen durch Digitalisierungsprozesse wird politischer Bildung eine besondere Rolle beigemessen. Der Bedeutungsgewinn zeigt sich in dem Ausbau von Demokratieförderprogrammen des Bundes ebenso deutlich wie in der erneut verstärkten Selbstverständigungsdiskussion zu den demokratiebildenden Aufgaben der Kinder- und Jugendarbeit (Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe)⁵⁶. Über die Frage, was die gemeinsame demokratiebildende Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe jenseits ihrer Ausdifferenzierung in Arbeitsfelder ist, wird aktuell diskutiert. Dabei bleibt oft unklar, was genau in den jeweiligen Arbeitsfeldern unter dem Begriff »Demokratiebildung« zu verstehen ist und wie er sich beispielsweise zum engeren Arbeitsfeld der politischen Bildung verhält.

Im SGB VIII § 11 sind die Ziele verankert, Kinder und Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu gesellschaftlicher Verantwortung hinzuführen. Die Jugendsozialarbeit richtet sich an junge Menschen, die aufgrund sozialer Benachteiligungen oder individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung speziell in der Lebensplanung und -gestaltung rund um die Themen Arbeit und Ausbildung angewiesen sind. Die Arbeitsfelder der politischen Jugendbildung und der Jugendsozialarbeit eint die Aufgabe, junge Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Nutzung eigener Potenziale zu befähigen. Um Chancengerechtigkeit zu erreichen, sind alle jungen Menschen auf dem Weg in eine gelingende Zukunft zu fördern, Zugänge zu ihren Leistungen und Angeboten zu gewährleisten und dabei besonders jene mit belastenden Biografien und aus benachteiligenden bzw. gefährdenden Rahmenbedingungen zu unterstützen (vgl. Richtlinien des Kinder- und Jugendplans des Bundes).

⁵⁶ Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2018): Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit



Aktivitäten der allgemeinen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit bieten Gelegenheitsstrukturen für politisch-demokratische Sozialisation (vgl. 15. Kinder- und Jugendbericht)⁵⁷. Demokratisches Handeln wird in Kommunikations-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen in Schule, Quartier oder Peergroup erfahrbar. Soziales Lernen und Teilhabe im Lebensumfeld ermöglichen jungen Menschen konkrete Selbstwirksamkeitserfahrungen. Ein elementares Ziel der politischen Bildung, nämlich gesellschaftlich-politische Partizipation, soll sich dabei quasi nebenbei einstellen. Der selbstverständliche Zusammenhang zwischen lebensweltlichem Erfahrungslernen, sozialer Partizipation und politischem Handeln ist in der Politikdidaktik jedoch empirisch umstritten (vgl. Widmaier 2014)⁵⁸. Die Frage, wie genau sich soziale Lernanlässe oder die Erfahrung von eigener Mitbestimmung von der individuellen Erfahrungsebene oder der Ebene des direkten Umfelds (z. B. Familie, Schule, Jugendhaus, Peergruppe) auf die Ebenen der Öffentlichkeit und der gesellschaftlichen Verantwortung für das Gemeinwesen heben lassen, ist daher nicht nur für die Praxis der politischen Bildung eine entscheidende.

Ein gemeinsames Verständnis davon, was politische Bildung ist und was sie auch arbeitsfeldübergreifend leisten kann, ist ein wichtiger Schritt, um sich der gemeinsamen Aufgabe der Demokratiebildung widmen zu können. Gerade hinsichtlich der Veränderung von Demokratie durch Entgrenzungsprozesse und der Individualisierung der Lebenslagen müssen sich Akteur*innen der Demokratiebildung die Frage stellen, wie sich die Verknüpfung von individueller lebensweltlicher Mitbestimmung zu für das gemeinschaftliche Zusammenleben relevanten Politikbereichen herstellen lässt. Welche Ziele und Ansätze hat die Praxis der politischen Bildung, damit der Brückenbau von der individuellen Ebene zu der gesellschaftlich-politischen Ebene gelingt? Im Folgenden werden einige Prinzipien und Aufgaben der außerschulischen politischen Jugendbildung erläutert und Ideen für eine Komplementarität und verstärkte Zusammenarbeit von außerschulischer politischer Bildung und Jugendsozialarbeit diskutiert.

Politische Partizipation in der außerschulischen politischen Jugendbildung

Die außerschulische politische Jugendbildung setzt es sich zum Ziel, Wissens-, Urteils- und Handlungskompetenz bei jungen Menschen zu fördern. Das *Wissen* über politische Entscheidungsprozesse und Handlungsstrategien ermöglicht es, Zusammenhänge zu verstehen und einzuordnen. *Urteilskompetenz* entsteht durch die Fähigkeit erworbenes Wissen zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. *Handlungskompetenz* ist das Wissen um die konkreten Handlungsoptionen, die eigenen Interessen zu beeinflussen und das Handwerkzeug, um politisch handlungsfähig zu sein und an der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse mitzuwirken.

■ Wissen ist Macht und schafft die Voraussetzungen für politisches Handeln

In Angeboten der politischen Jugendbildung geht es darum, die Handlungsfähigkeit in der Demokratie herzustellen und eine eigene Haltung sowie eine begründete Meinung gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen zu entwickeln. Um es Jugendlichen zu ermöglichen, diese Haltung herauszubilden, braucht es auch eine politische Analyse dieser Verhältnisse. Denn nur wer versteht, wie sich bestehende gesellschaftliche Verhältnisse entwickelt haben, ihre Herrschafts- und Entscheidungsstrukturen durchschaut, kann die eigenen politischen Interessen darin verorten (Wohnig 2017).⁵⁹ Da sich in der repräsentativen Demokratie Herrschafts- und Entscheidungsstrukturen in Institutionen, Organisationen und Parteien manifestieren, müssen diese Strukturen auch im Kleinen für Jugendliche verständlich und durchschaubar werden. Nur auf diese Weise können sie notwendigerweise auch hinterfragt werden.

Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sollten selbst über das entsprechende Wissen verfügen, wenn sie Jugendliche darin unterstützen wollen, ihre eigenen Interessen zu kennen und sie von der Ebene des Privaten auf die Ebene des

⁵⁷ 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2017): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland

⁵⁸ Widmaier, Benedikt (2014): Partizipation und Jugendbildung, in Handbuch Außerschulische Jugendbildung. (Schwalbach/Ts.)

⁵⁹ Wohnig, A. (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. (Springer VS)

Gemeinwesens zu heben. Das impliziert, dass sich Fachkräfte der unterschiedlichen Dimensionen von Demokratie bewusst sind. Die Verinnerlichung demokratischer Grundsätze auf der individuellen Ebene, in der Kommunikation und Aushandlung mit anderen, aber durchaus auch in der Dimension von Demokratie als Herrschaftsform mit ihren Entscheidungsformen, Kontrollmechanismen und Verfahrensweisen. Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe könnten sich in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern noch besser für demokratische Teilhabe und politische Beteiligung junger Menschen einsetzen, wenn die Auseinandersetzung und die Aneignung von Wissen über die verschiedenen Dimensionen von Demokratie stärker Eingang fänden in Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe.



Praktisch bedeutet dies nicht, dass sich Jugendliche häufiger mit Institutionenkunde nach Vorbild des Staatskundeunterrichts beschäftigen sollen. Es kann jedoch zum Beispiel bedeuten, dass im Rahmen eines partizipativ entwickelten Projekts zur Verschönerung der Gartenanlagen im Quartier, auch Umwelt- und Klimafragen behandelt werden. Bei der Durchführung einer gemeinsam initiierten Spendenaktion in der Schule kommen auch Themen von Armut oder Verteilungsfragen auf kommunaler, regionaler oder bundesweiter Ebene zur Sprache. Auf die mithilfe von Computerspielen oder Handy-Apps entwickelten und artikulierten Wünschen, wie sich die eigene Stadt verändern muss, ergibt sich vielleicht eine Diskussion der Ergebnisse im Rathaus. Politische Jugendbildung macht es sich somit auch zur Aufgabe, die politische Realität an den Ansprüchen der Demokratie zu messen. Demokratie-Lernen bleibt potenziell unvollständig oder zumindest unpolitisch, wenn der Transfer zu gesellschaftspolitischen Gegenständen nicht stattfindet. In Zeiten einer wachsenden Distanz zur traditionellen Politik und einer Institutionenfeindlichkeit ist dieser Transfer von besonderer Bedeutung. Jugendliche sollten dabei begleitet werden, Möglichkeiten zu kennen und auszuprobieren, wo die eigenen Interessen auch im politischen Kontext artikuliert werden können. Zudem muss Demokratie als un abgeschlossenes Projekt und als veränderbar behandelt werden. Eine echte oder wahrgenommene »Politikferne« der Jugendlichen oder Unzufriedenheit mit Politik oder Politikern kann hierbei als Ansatzpunkt sogar hilfreich sein (vgl. Sturzenhecker 2013)⁶⁰.

■ Das Politische in der Lebenswelt Jugendlicher aufspüren und sichtbar machen

Oft ist Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht bewusst, wie politisch und gesellschaftlich relevant ihre individuellen Anliegen sind. Da in der außerschulischen politischen Jugendbildung das Prinzip der Freiwilligkeit gilt, ist eine Teilnehmerorientierung ausgehend von den lebensweltlichen Anliegen und Interessen der Jugendlichen ein Schlüsselfaktor. Die wichtigste Voraussetzung, um die passenden Anliegen und Interessen für die gemeinsame Aushandlung zu finden, sind ein geschützter Lernraum und Fachkräfte, zu denen die jungen Teilnehmenden Vertrauen fassen. Zudem sind nahe liegende Themen in Bezug auf Familie, Schule, Freunde, Stadtteil oder Schule meist vielversprechende Anknüpfungspunkte. In der Praxis der außerschulischen Jugendbildung erweisen sich jedoch auch viele globale Themenbereiche zu Fragen von Krieg und Frieden wie dem Nahost- oder Syrienkonflikt, Digitalisierung, Umweltfragen oder (globale) Gerechtigkeits- und Verteilungsfragen als thematische Schwerpunktthemen, die bei Jugendlichen auf großes Interesse stoßen. Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe können in ihrer Arbeit verstärkt einen Blick dafür entwickeln, die politischen Dimensionen in der Lebenswelt und in den Interessensbereichen der Jugendlichen aufzudecken und zum Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse in Projekten zu machen. Während bei der Suche nach Gegenständen des Politischen in den Lebenswelten Jugendlicher immer ein weiter und interessenbezogener Politikbegriff handlungsleitend ist, so sollte in der anschließenden Bearbeitung jedoch eine Hinführung auf das engere politische Handlungsfeld stattfinden, um Jugendlichen reale politische Urteilsfähigkeit und Handlungsspielräume zu eröffnen.

⁶⁰ Sturzenhecker, Benedict (2013): Die Stimme erheben und mitbestimmen. Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Erben, F./Schlottau, H./Waldmann, K. (Hrsg.): »Wir haben was zu sagen!« Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. (Schwalbach/Ts.)

■ Kontroverse und Reflexion in der außerschulischen politischen Jugendbildung

Die kritische Reflexion der realen gesellschaftlichen Verhältnisse umfasst beispielsweise die Konfliktorientierung als wichtiges Gestaltungsprinzip der politischen Bildung, die sich durchaus von alltäglich erlebten Konflikten der Jugendlichen ableiten lässt, die auch in der Jugendsozialarbeit sichtbar und bearbeitet werden. Die gesellschaftspolitische Dimension ist beispielsweise durch eine gezielte Bearbeitung von weiteren zentralen Schlüsselfragen zu erreichen, welche es erleichtern, gesellschaftliche Verhältnisse auch unter den Gesichtspunkten der politischen Bildung zu bearbeiten. Politische Bildungsprozesse müssen die Auseinandersetzung über gesellschaftspolitische Ordnungselemente wie Macht, Interesse, Konflikte, Werte und Organisation einschließen. Sie müssen Fragen aufgreifen, wie Interessen in der Demokratie ausgehandelt und kontrolliert werden, welche Foren der Meinungs- und Willensbildung es gibt und welche Rolle Machtverhältnisse und auch Institutionen dabei einnehmen (vgl. Peter Hufer, 2013).⁶¹ Werden diese oder ähnliche Schlüsselfragen der politischen Bildung konsequent mitgedacht und in der Auseinandersetzung mit bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen angewendet, so bieten sich auch vielseitige Anlässe, wie gemeinsam mit Jugendlichen eine politische Problemanalyse stattfinden kann.

Um zu einem begründeten Urteil zu kommen, ist ein weiterer wichtiger Bestandteil politischer Bildungsangebote ein begleiteter Reflexionsprozess, in dem unterschiedliche Perspektiven betrachtet, Interessen in ihren Kontext gerückt und in Bezug auf die realen politischen Verhältnisse ausgelotet werden. Kontroversen gehören zu einer lebendigen Demokratie und lassen sich nicht immer auflösen. Sie sollten gerade deshalb auch in politischen Bildungsprozessen dazu genutzt werden, um die Konflikt- und Kritikfähigkeit junger Menschen zu stärken. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven bildet das Fundament für eine demokratische Urteilsbildung. Fachkräfte der außerschulischen politischen Bildung nutzen daher vielfältige konzeptionelle Ansätze, um diesen Reflexionsprozess diskursiv anzulegen und zu begleiten. Methoden aus der interkulturellen politischen Jugendbildung ermöglichen auch weniger sprachorientierte Herangehensweisen, zum Beispiel mithilfe von medien-, theater-, oder kunstpädagogischen Herangehensweisen. Zu dem Reflexionsprozess gehört es auch, die Relevanz von individuellen Interessenlagen Jugendlicher in einen Kontext zu gesellschaftlichen Fragen zu stellen. Manon Westphal schlägt vor, dass die Frage »Wer ist betroffen, wird aber nicht gehört?« stets in einen Reflexionsprozess einfließen sollte, der das Ziel verfolgt, Kontroverse für den Bildungsprozess nutzbar zu machen.⁶² Von entscheidender Bedeutung ist auch die eigene Haltung, die von politischen Bildner*innen in Bezug auf Kontroversen und Pluralität innerhalb einer Demokratie miteingebracht wird. Sich dieser Haltung bewusst zu sein und sie selbst regelmäßig zu hinterfragen ist daher wichtiger Bestandteil der Qualitätsentwicklung politischer Bildungspraxis.



⁶¹ Hufer, Klaus-Peter (2013): Politische Bildung und der Kern des Politischen: Elf Thesen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Hufer, Klaus-Peter / Länge, Theo W./Menke, Barbara / Overwien, Bernd / Schudoma, Laura (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. (Schwalbach/Ts.)

⁶² Westphal, Manon (2018) Kritik und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 68:13–14

Gemeinsam stärker? – Politische Bildung und Jugendsozialarbeit

Die Jugendsozialarbeit ist ein Angebot der Jugendhilfe und nimmt in diesem Kontext besondere Aufgaben wahr – einerseits im Hinblick auf die Beziehungsarbeit mit jungen Menschen, die von sozialer Benachteiligung oder individueller Beeinträchtigung betroffen sind und andererseits in Bezug auf die Orte, an denen Jugendsozialarbeit stattfindet. Hierbei handelt es sich um Orte, an denen sich Jugendliche und junge Erwachsene ohnehin aufhalten, sei es die Schule, der Ausbildungsbetrieb oder die Familie. Die Jugendsozialarbeit verfügt hierbei über die Möglichkeit und Zugänge des prozessorientierten Arbeitens, die auch für die außerschulische politische Bildung von großer Bedeutung sind. In sozio-ökonomisch schwachen Bevölkerungsteilen sind die Wahlbeteiligung und auch die Beteiligung an direkten politischen Partizipationsformen beispielsweise geringer als bei anderen Bevölkerungsteilen.⁶³ Die Trägerlandschaft der politischen Bildung und Akteur*innen wie die Bundeszentrale für politische Bildung haben es sich mit der Gründung von Fachnetzwerken, eigenen Schwerpunktsetzungen und der Entwicklung geeigneter innovativer Formate und Projekte zum Ziel gemacht, mehr benachteiligte Jugendliche aus politik- und bildungsfernen Milieus mit Angeboten der politischen Jugendbildung zu erreichen. Im Kontext dieser Bestrebungen wird auch der Ruf nach neuen und noch mehr passgenauen aufsuchenden Formen der politischen Bildung laut, um Jugendliche unterschiedlicher Milieus noch besser zu erreichen. Eine verstärkte multiprofessionelle Zusammenarbeit der Jugendsozialarbeit und der politischen Bildung bietet sich gerade angesichts ihres gemeinsamen demokratiebildenden Auftrags an.

Für eine zielgerichtete Zusammenarbeit ist es sinnvoll, den Austausch und den gegenseitigen Kenntnisstand über die jeweilige Fachprofession der Jugendsozialarbeit und der außerschulischen politischen Jugendbildung weiter voranzubringen. Das Wissen um die Ziele, Gestaltungsprinzipien, Bildungsverständnisse und Arbeitsweisen ist für eine passgenaue Kooperation hilfreich und könnte einen ersten Beitrag für eine gemeinsame Theoriebildung leisten. Aktuelle gesamtgesellschaftliche Herausforderungen führen dazu, dass sich die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe immer häufiger in der Rolle der »Feuerwehr« wiederfinden. Sie sollen ihren Beitrag dazu leisten, unerwünschtem, potenziell antidemokratischem Verhalten Jugendlicher entgegenzuwirken oder einer weiteren gesellschaftlichen Spaltung vorzubeugen. Eine programmatische Einengung der finanziellen Förderung auf Themen, Zielgruppen und Lernorte sind eine der Folgen, gepaart mit dem verstärkten Druck, passgenaue Angebote direkt parat zu haben, um möglichst schnell messbare Wirkungen zu erzielen. Die Nachhaltigkeit eines solchen Vorgehens kann in Zweifel gezogen werden. Ausreichend Zeit für ortsgebundene, bedarfsbezogene vor allem aber auch fehlerfreundliche gemeinsame Konzepte wäre hier das hilfreichere Mittel, um passgenaue Formen der Zusammenarbeit zu etablieren.

Die gemeinsame Aufgabe der Demokratiebildung sollte nicht dazu führen, dass alle Arbeitsfelder künftig sofort versuchen immer alles abzudecken. Vielmehr sollten Kooperationskorridore für die Aufgabe der Demokratiebildung aufzeigen, in welchen Bereichen sich eine stärkere Zusammenarbeit anbietet. Schließlich wäre eine Abstimmung zwischen den Professionen in Bezug auf Forschung, Ausbildung und Qualifizierung lohnend. Gibt es gemeinsame Fragestellungen, die beide Professionen betreffen und von der Wissenschaft bearbeitet werden sollten? Welche gesellschaftlichen Herausforderungen beschäftigen politische Bildung und Jugendsozialarbeit gleichermaßen? Welche Analysen und Lösungsansätze werden in Bezug auf diese Herausforderungen diskutiert und erprobt? Die gemeinsame Bearbeitung dieser und weiterer Fragen sind wichtige Schritte, um ein gemeinsames Verständnis voneinander zu entwickeln und mehr Gelegenheiten für eine zielgerichtete Komplementarität oder Zusammenarbeit zu schaffen.

⁶³ Bertelsmann-Stiftung (2015): Einwurf 2/2105. Politische Ungleichheit – neue Schätzungen zeigen die soziale Spaltung der Wahlbeteiligung



Plädoyer für einen ›body turn‹!

Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung- und Gesundheitsförderung

Alexandra Hepp und Dr. Oliver Trisch (DRK Generalsekretariat)

Dieser Artikel ist ein Plädoyer für einen interdisziplinären Blick auf die Wechselwirkung von Körper und Psyche (Stichwort: Embodiment) und einen stärkeren Einbezug dieser Sichtweise in die Soziale Arbeit, speziell auch in die Jugendsozialarbeit. Uns geht es darum, praxisorientiert aufzuzeigen, warum dieser Einbezug einen zentralen Platz in der Sozialen Arbeit einnehmen sollte und wie auf dieser Grundlage die Persönlichkeitsentwicklung entlang entsprechender körperbezogener Angebote unterstützt werden kann.

Aber warum braucht es überhaupt ein Plädoyer? Die Bedeutung von Körper und Emotionen für die Persönlichkeitsentwicklung anzuerkennen, ist alles andere als selbstverständlich. Kulturhistorisch liegt das »vor allem in einer distanzierteren Mensch-Körper-Beziehung« begründet, die auf eine christlich abendländische Traditionen zurückgeht (Gräfe 2017, S. 8). Entsprechend wenig Relevanz kommt deshalb auch der Bedeutung des Körpers als Kategorie für die Theoriebildung der Sozialen Arbeit zu (vgl. Hornfeldt 2014, S. 35), ebenso wie körperorientierte Konzepte keinen eigenen Schwerpunkt in den Studiengängen der Sozialen Arbeit darstellen, sondern maximal Zusatzangebote sind. Auch in der Praxis der Sozialen Arbeit sind wir von einem grundlegenden Einbezug und einer flächendeckenden Anwendung körperbezogener Methoden und Ansätze nach wie vor weit entfernt (vgl. Zimmermann 2015, S. 204). Trotzdem gab es bereits vor knapp 200 Jahren pädagogische Pioniere wie z.B. Johann Heinrich Pestalozzi gab, die sich für eine Einheit von Geist, Gefühl und Körper eingesetzt haben.

Wenn es um den Einbezug von Körper und Bewegung geht, wird oft von einem einseitigen und damit einschränkenden Reiz-Reaktionsschema ausgegangen. Etwa so: Ich lese auf der Anzeige, dass sich der Zug verspätet, bin genervt und runzle die Stirn (vgl. Storch 2017, S. 38). Die Möglichkeit, dass die körperliche Position oder Haltung diese Emotionen auslöst, wird in der Regel nicht in den Blick genommen. Ebenso wenig wird beachtet, dass der

Einzelne durch eine kontinuierliche körperorientierte Übung der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion äußeren wie inneren Stressoren nicht ohnmächtig ausgeliefert ist. Diese Wirkung ist durch eine Fülle von Studien zwischenzeitlich gut belegt (vgl. Kaltwasser 2016, S. 12). Der interdisziplinäre Blick, wie z. B. auf neuere Erkenntnisse der Hirnforschung, ist deshalb auch für die Theoriebildung und Praxis der Sozialen Arbeit von herausragender Bedeutung.



Bevor wir im Folgenden unsere Argumentation unter Einbezug des Konzepts der Salutogenese und des Embodiment vertiefen werden, wollen wir folgende zentrale Grundannahmen voran stellen: »Persönlichkeit« meint für uns zusammenfassend die »Gesamtheit der individuellen Ausprägung eines Menschen« (Breuer 2017, S. 21), die aus der komplexen Wechselwirkung von Körper, Psyche, Gedanken (Kognition) und Körpersprache (Motorik) entsteht und sich im Zusammenspiel mit unserem sozialen Umfeld prägend auf unsere körperliche Erscheinung, Auftreten und Verhalten, Denkmuster, Einstellungen und Werte auswirken. Zudem: Der Körper eines Menschen (welche Gestalt dieser auch annimmt), stellt immer auch ein Kommunikationsmittel dar (in welcher Form dies auch sein mag) und ist stets Träger gesellschaftlicher Machtverhältnisse und sozialer Ungleichheit ist und damit auch »Ausdruck gesellschaftlicher Normierung oder Abweichung« (Gräfe/Witte 2014, S. 3).

Persönlichkeitsentwicklung aus der ›salutogenen‹ Perspektive

Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion ist eine grundlegende Voraussetzung für unsere Persönlichkeitsentwicklung. Sie ist laut Hirnforschung die Folge einer komplexen Wechselwirkung von Körper, Emotionen und Gedanken und spielt eine zentrale Rolle für unsere physische und psychische Gesundheit, insofern sie maßgeblich auch unsere Fähigkeit zur Stressbewältigung und emotionalen Selbstregulation beeinflusst.

Die Wechselwirkung von Psyche und Körper und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen interdisziplinär in den Blick zu nehmen, kann für die Jugendsozialarbeit eine paradigmatische Wirkung haben. Ein derartiger, interdisziplinär und ganzheitlich ausgerichteter Blick – wie beim Konzept der Salutogenese des Medizinsoziologen Antonovsky – reduziert den Fokus nicht auf pathogene bzw. krankheitsorientierte Fragen, sondern auf die (salutogenen) Fragen: Was macht einen Menschen physisch und psychisch stark? Welche salutogenen Faktoren sind nötig, um Krisen oder Stress ohne nachhaltige psychische und physische Schäden zu bewältigen?

Als Bezeichnung für eben diese Stärke, Stress und Belastungen positiv zu bewältigen und gesund zu bleiben, hat sich seit Antonovsky der Begriff der ›Resilienz‹ (im Deutschen oft vereinfacht mit ›Widerstandsfähigkeit‹ übersetzt) fest etabliert. Wenngleich es zu diesem Begriff zwischenzeitlich mehr als 100 verschiedene Definitionen gibt, lassen sich drei, allen gemeinsame Kernaussagen herauskristallisieren (vgl. Strahler 2017, S. 14):

1. Resilienz meint die Rückkehr zu einem Gleichgewichts- oder Ausgangszustand.
2. Resilienz ist keine angeborene Eigenschaft/kein stabiles Merkmal, sondern ein dynamischer Prozess.
3. Resilienz entsteht in der Auseinandersetzung mit und erfolgreichen Bewältigung von Widrigkeiten, Krisen und Stress.

Was passiert bei Stress(bewältigung) im Körper?

Die Auseinandersetzung und Bewältigung von Krisen/Stress erfolgt in einem engen dynamischen Zusammenspiel von körperlich-neurobiologischen und emotional-psychischen Prozessen: Sind wir gestresst, setzt das Nervensystem im Gehirn vermehrt Botenstoffe (Adrenalin, Noradrenalin) frei. Der Körper schlägt »Alarm« (der Blutdruck wird höher, der Atem beschleunigt, den Muskeln mehr Sauerstoff zugeführt) und bereitet eine »Kampf-oder Flucht-Reaktion« vor. Spezifische

Stresshormone aktivieren unsere Wachheit, Aufmerksamkeit und Teile der Immunabwehr – wohingegen andere Hormone mit hemmenden Eigenschaften ein Überschießen der Immunreaktion verhindern. Sie sorgen schließlich dafür, dass das Gleichgewicht des Organismus wieder hergestellt wird und sich das Stresssystem beruhigt.

Bleibt das Stresssystem dauerhaft erregt, kommt es zur Fehlregulation des Stoffwechsels sowie des Herz-Kreislauf- und Immunsystems. Entzündliche Prozesse nehmen zu und befördern ggf. die Entstehung von Allergien, Diabetes, koronaren Herzerkrankungen etc. oder das sogenannte »sickness behavior« (Erschöpfung, Schläfrigkeit, Appetit-Lustlosigkeit, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisstörungen). Andauernder Stress kann einen Zustand hervorrufen, der dem einer Depression ähnelt (vgl. Strahler 2017, S. 16).

Der Prozess der Stressbewältigung wirkt sich auch auf die Hirnstruktur aus. Bei chronisch gestressten Personen konnte nachgewiesen werden, dass der Hippocampus (das Hirnareal, das v. a. für das Gedächtnis wichtig ist) im Schnitt kleiner ist als bei weniger gestressten Personen (vgl. ebd.).

Das Gehirn resilienter Menschen hingegen produziert vermehrt Botenstoffe, die die synaptischen Verbindungen zwischen Nervenzellen festigen und den Aufbau neuer Verschaltungen stärken. Die daraus resultierende Plastizität verbessert die Aufmerksamkeit- und Gedächtnis- sowie Regenerationsleistungen nach Belastungen.

Zwar wird unsere neurobiologische Grundausstattung maßgeblich durch Gene bestimmt – laut neuesten Forschungsergebnissen der Epigenetik sind jedoch sogar diese durch gezieltes Verhalten veränderbar (vgl. Lipton 2016) – doch ob bestimmte biochemische Schalter aktiviert oder deaktiviert werden und uns psychisch und physisch stärken oder schwächen, wird (auch) von unserer sozialen Umwelt beeinflusst. Vor allem stellt die Qualität der »sozialen Beziehung« einen entscheidenden Mechanismus für die Ausbildung der psychischen Widerstandsfähigkeit eines Menschen dar. Eine hohe Bindungsqualität zu mindestens einer Bezugsperson im sozialen Umfeld (der Familie, des Freundeskreises, der Schule etc.), die Verbundenheit, Unterstützung und Fürsorge vermittelt, ist ein zentraler Faktor für die Entstehung des sogenannten Kohärenzgefühls. Dieses, von Antonovsky in den 1980er Jahren geprägte Konzept, beschreibt eine Art »stimmiges Lebensgefühl«: Personen mit Kohärenzgefühl besitzen ein generalisiertes, überdauerndes und dynamisches Gefühl des Vertrauens. Sie sehen einen Sinn in dem, was sie erleben bzw. was ihnen geschieht, betrachten Krisen als erklärbar und glauben an ihre eigenen Widerstandskräfte. Dieses, durch enge soziale Beziehungen positiv gefärbte Lebensgefühl wirkt sich wiederum nachweislich positiv auf das Immun- und Herz-Kreislauf-System und den Hormonhaushalt aus.



Zur Notwendigkeit einer »salutogenen« Perspektive für junge Menschen

Vor dem aktuellen Hintergrund, dass gemäß einer aktuellen Studie rund 43 % der Schüler*innen in Deutschland zwischen 10–18 Jahren oft bis sehr oft »gestresst« sind, ist der ganzheitlich persönlichkeitsorientierte Blick auf das Thema Stressbewältigung und der Resilienzfördernde Umgang damit dringend nötig (vgl. IFT Nord 2017). Dies ist vor allem im Hinblick darauf bedeutsam, dass die diversen Stress-Symptome von Kindern und Jugendlichen wie physische Beschwerden (v. a. Kopf-, Bauch- und Rückenschmerzen, Schlafprobleme, Übergewicht, Essstörungen), psychische Belastungen (v. a. erhöhte Nervosität, depressive Verstimmungen, Unkonzentriertheit, sozialer Rückzug, soziale und emotionale Verhaltensstörungen) sowie psychische Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen bei ca. 13 % der Kinder und Jugendlichen zunehmen (vgl. Ravens-Sieberer / Klasen 2014). Eine salutogene Perspektive bedeutet, die oben dargestellten Symptome nicht defizitär und »pathologisierend« in den Blick zu nehmen (vgl. Hauch 2015), sondern sich darum zu bemühen, ein vertiefendes Verständnis für das komplexe Zusammenspiel von Körper und Emotionen zu entwickeln. Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen aus einer salutogenen Perspektive zu betrachten, kann u. a. auch den herkömmlichen und etwas eingefahrenen Blick der Jugendsozialarbeit auf die sogenannten benachteiligten Jugendlichen verändern. Zum Beispiel dahingehend, einen Paradigmenwechsel in der Sicht auf bislang überwiegend defizitär beschriebene junge Menschen einzuleiten und stattdessen deren Stärken statt Schwächen in den Blick zu nehmen.

Ein Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung durch Körper und Bewegung

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass unsere Körpersprache davon beeinflusst wird, wer wir sind und wie wir gesehen werden. Zudem gilt auch anders herum: unsere Persönlichkeit und wie wir wahrgenommen werden, wird davon beeinflusst wie wir unseren Körper einsetzen. Kurz gefasst: Körper und Psyche stehen in einem Wechselspiel zueinander. Ein Beispiel: Zwei amerikanische Psychologen führten zu diesem Thema ein Experiment durch. Es wurden zwei Gruppen von Testpersonen zum Schein mit Messapparaturen verdrahtet. Die eine Gruppe wurde in eine sitzende, aber unbequeme, vorgebeugte Haltung gebracht und gebeten, so acht Minuten zu verharren. Die Vergleichsgruppe sollte in aufrechter Haltung vor den Apparaturen sitzen. Danach wurden alle Teilnehmenden gebeten, ein unlösbares dreidimensionales Puzzle zusammenzubauen. Die erste Gruppe (unbequeme Haltung) gab nach zehn Teilen auf, die Vergleichsgruppe (aufrechte Haltung) bemühte sich 17 Teile zusammenzubauen. Die Psychologen gingen davon aus, dass die Körperhaltung einen nachhaltigen Einfluss auf die Motivation der Versuchspersonen hatte (vgl. Storch 2017, S. 46 f.).

Dieses und auch viele andere Experimente zeigen, dass es nicht sinnvoll ist, den Dualismus von Geist/Psyche/Gehirn auf der einen Seite und Körper auf der anderen Seite aufrecht zu erhalten (vgl. ebd., 47 ff.). Beide zusammen stellen eine Einheit dar. Diese Einheit und die damit einhergehenden Wechselwirkungen werden mit dem Konzept Embodiment beschrieben (vgl. Storch et al. 2017). Wie schon oben angedeutet, sind der Körper und seine Sprache sowie unsere Gefühle nicht nur Ausdruck unserer Gedanken und Handlungen sondern es ist auch möglich unseren Körper einzusetzen, um Stimmungen zu steuern. Ein Beispiel: Stellen Sie sich aufrecht hin, lassen Sie dann Ihre Schultern und den Kopf hängen, lassen Sie den Unterkiefer locker und die Arme schlapp neben dem Körper baumeln. Bleiben Sie eine Minute in dieser Position. Wie fühlen Sie sich? Glücklich oder entspannt? Motiviert oder stark? Müde oder depressiv? Lösen Sie diese Position auf und stellen Sie Ihre Beine schulterbreit, richten Sie sich im Oberkörper auf und atmen tief durch, heben Sie den Kopf leicht an und lächeln Sie. Hat sich etwas verändert? Was fühlen Sie nun?

Vor diesem Hintergrund – der Wechselwirkung von Körper und Geist und dem Zusammenhang mit Emotionen – ist es gerade mit Blick auf (benachteiligte) Jugendliche sinnvoll, die Ressource Körper einzubeziehen. Denn: »Für viele von ihnen, die in vergleichsweise ohnmächtigen sozialen Positionen leben müssen, denen Teil-HABE weitgehend versagt bleibt, wird der Körper, den sie HABEN, zu einem der wenigen zu kontrollierenden Bereiche ihres Lebens« (Aner 2014, S. 20). Der Einbezug des Körpers mit bewegungsbezogenen Methoden in die Soziale Arbeit kann viele Funktionen zur Persönlichkeitsentwicklung erfüllen bzw. unterstützen. Zimmermann (2015, S. 207) beschreibt diese wie folgt:

- »Personale Funktion: Den eigenen Körper und sich selbst kennen lernen
- Soziale Funktion: Gemeinsam miteinander in Bewegung sein, spielen, etwas tun
- Produktive Funktion: Mit dem eigenen Körper etwas »herstellen«
- Expressive Funktion: Die körperlichen Darstellung von Gefühlen und Empfinden
- Impressive Funktion: Gefühle wie Lust und Freude durch Bewegung fühlen
- Explorative Funktion: Die räumliche und dingliche Umwelt wahrnehmen und nutzen
- Komparative Funktion: Lernen mit Niederlagen umzugehen, im Wettkampf sein
- Adaptive Funktion: Körperliche Grenzen kennenlernen und Leistung steigern«

Konkret lässt sich dies an einem Praxisbeispiel veranschaulichen: Grundsätzlich unterscheiden sich Menschen in der Ausprägung ihrer emotionalen Sensitivität. Viele Menschen haben nicht gelernt, verschiedene Stimmungen differenziert wahrzunehmen und zu benennen. Der Einsatz von Tanz in einer Gruppe kann z. B. das Erlernen von differenzierten Emotionen fördern (expressive und impressive Funktion). Tanz schult dabei gleichzeitig auch die eigene Körperwahrnehmung und die der Umwelt (personale und explorative Funktion) sowie das Sozialverhalten (soziale Funktion). Tanz hat in diesem Beispiel also positive Effekte wie die Förderung von Selbstbewusstheit und -vertrauen, Körperwahrnehmung und soziale Kompetenzen und kann zudem auch zu einem Flow-Erleben und Glück sowie Entspannung und zur

Konzentrationsfähigkeit beitragen. Gleichwohl gibt es auch mögliche negative Effekte, die bei der Planung von Bewegungsangeboten wie Tanz beachtet werden sollten. Auftreten können Frustration, Angst vor Versagen, Scham, Hemmung, Überforderung und Leistungserwartungen (vgl. Breuer 2017, 20). Hier gilt es, ein ausgewogenes Maß zwischen Anforderung und persönlichen Ressourcen zu finden. Dennoch wird sich manchmal Frustration einstellen. Diese punktuelle Frustration kann wiederum sinnvoll genutzt werden (komparative Funktion), auch im Sinne der Chance die eigenen Grenzen auszuloten und sich weiterzuentwickeln (adaptive Funktion) und etwas (Gemeinsames) zu schaffen (produktive Funktion).

Am Beispiel Tanz lässt sich darüber hinaus auch ein weiterer für die Jugendsozialarbeit bedeutender Aspekt verdeutlichen. Unserer Meinung nach ist die – wie oben bereits angedeutet – auch fördertechnisch begründete ständige und einseitige Fort- und damit auch Festschreibung des Labels der Benachteiligung höchst problematisch. Denn sie reproduziert ständig eine Kategorie, die sie (letztlich) eigentlich selbst überwinden möchte. Durch den Einsatz von Tanz, der originär eher als Ansatz der kulturellen Bildung verstanden wird und damit in der Regel auch die Schaffung eines künstlerischen-kulturellen Produktes als erstes Ziel sieht, besteht die Möglichkeit, das Label der Benachteiligung in der konkreten Arbeit zu überwinden. Royston Maldoom, der Choreograf des mehrfach ausgezeichneten Dokumentationsfilms »Rhythm is it« formuliert dies so: »Im Rahmen meiner Arbeit konzentrieren wir uns nicht auf die Situation der teilnehmenden Einzelpersonen, sondern auf den äußeren Rahmen. Ich will einen sicheren und offenen Raum schaffen, in dem wir uns alle, egal in welcher Situation, auf etwas konzentrieren – man könnte sagen, auf etwas Externes. Und das ermöglicht uns, einen Raum zu haben, wo wir eine Pause von dem Rucksack voller Probleme oder von unserer Geschichte oder was auch immer machen können. Und ich versuche auch, einen Ort zu schaffen, an dem die Menschen nicht kategorisiert oder nach einem bestimmten Status mit einem Etikett versehen werden« (Trisch/Fritz 2017, S. 5).

Fazit

Der explizite Einbezug des Körpers in die Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit ist für die Jugendsozialarbeit sinnvoll. Zum einen, weil der Körper ein zentrales Instrument der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Beziehungsfähigkeit junger Menschen ist. Zum anderen, weil er oftmals die einzige Ressource ist, über die Heranwachsende, deren sonstige Teilhabe stark eingeschränkt ist, tatsächlich verfügen können.

Wünschenswert wäre daher ein »body turn« in der Sozialen Arbeit analog der Entwicklung in der Soziologie mit Beginn in den 1990er Jahre. Unter »body turn« oder auch »somatic turn« wird die Hinwendung zum bzw. Einbezug des Körpers in die Theoriebildung verstanden (vgl. Gugutzer 2006, 9). Dafür lässt sich auch sehr gut an das Konzept des Embodiments anknüpfen, das die Wechselwirkung zwischen Körper und Geist/Psyche/Gehirn aus einer interdisziplinären Perspektive in den Blick nimmt und deren Forschungsergebnisse vielfältige Anchlüsse für die Praxis bieten. Dieser body turn ist auch hinsichtlich des Umgangs mit Stress sinnvoll, denn aus dieser Perspektive zeigen sich die komplexen Auswirkungen von körperlichen und psychischen Belastungen sehr deutlich und die hohe Bedeutung, die das Thema Resilienzförderung im Kindes- und Jugendalter eigentlich selbstverständlich einnehmen müsste.

Der Einbezug einer »salutogenen« Perspektive in die Jugendsozialarbeit (Hinwendung zu Stärken und Resilienzfaktoren) kann dazu beitragen, einen unverstellten Blick auf Jugendliche einzunehmen. Auch Ansätze wie die Kulturelle Bildung eröffnen durch ihre andere Zielstellung, die Erstellung eines künstlerischen Produktes, die Möglichkeit, Unterschiede und Benachteiligungen hinter sich zu lassen und bietet einen großen Raum für Persönlichkeitsentwicklung.



Literatur

Aner, K. (2014): **Der Körper**. Sozial Extra, 38(1), 18–20. In: Zimmermann (2015). S. 205.

Breuer, Christina (2017): **Persönlichkeitsentwicklung durch Tanz**. In: Dokumentation der Fachtagung – Jugendsozialarbeit in Bewegung. Körper und Bewegung im Kontext von Prävention und Intervention. Berlin; S. 17–42; Nur online unter https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/2017-11-15_41_DRK-JSA_DOKU_JSA_in_Bewegung_2017.pdf (Zugriff 23.3.2018)

Gräfe, Robert (2017): **Körper und Leib als vernachlässigte Dimensionen der Sozialen Arbeit**. In: Jugendsozialarbeit in Bewegung. Körper, Bewegung und Tanz als Ressource. Beiträge zur Jugendsozialarbeit. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.). Nr. 7. Berlin. S. 6–15

Gräfe, Robert/Witte, Matthias D. (Hrsg.) (2014): **Körper und Bewegung in der Sozialen Arbeit**. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. (39) H. 1–2. Weinheim. S. 3

Gugutzer, Robert (2006) (Hrsg.): **body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports**. Bielefeld

Hauch, Michael (2015): **Kindheit ist keine Krankheit**: Wie wir unsere Kinder mit Tests und Therapien zu Patienten machen. Frankfurt/Main

Hornfeldt, H.G. (2014): **Körper/Leib, Gesundheit(-sförderung) und Soziale Arbeit**. In: Sozial Extra, 38(1). S. 33–36

IFT-Nord (2017): **Präventionsradar – Kinder- und Jugendgesundheit in Schulen**. Verfügbar unter www.praeventionsradar.de (Zugriff 23.3.2018)

Kaltwasser, Vera (2016): **Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule**. Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung. Weinheim und Basel

Lipton, Bruce H. (2016): **Intelligente Zellen. Wie Erfahrungen unsere Gene steuern**. Burgrain

Ravens-Sieberer, Ulrike/Klasen, Fionna (2014): **Sachbericht des Abschlussberichts der BELLApplus-Befragung (Befragung »Seelisches Wohlbefinden und Verhalten«)**. Prädiktoren, Verlauf und Folgen psychischer Auffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Verfügbar unter <http://child-public-health.org> (Zugriff 23.3.2018)

Storch, Maja/Cantieni, Benita/Hüther, Gerald/Tschacher, Wolfgang (2017): **Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen**. Bern

Strahler, Jana (2017): **Was die Psyche wachsen lässt**. In: Gehirn & Geist (11/2017). Resilienz: Was die Psyche aufrichtet. Mit Achtsamkeit die seelische Widerstandskraft stärken. Heidelberg. S. 12–17

Trisch, Oliver/Fritz, Rüdiger (2017): **Tanz als Ansatz in der Jugendhilfe**. Ein Interview mit Royston Maldoom. DRK Generalsekretariat (Hrsg.). Berlin.

Zimmermann, Germa (2015): **Der Körper als Ressource in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit**. In: Wendler; Huster (Hrsg.): Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden; S. 203–218



Ganztagsangebote an Schulen

Chancen und Weiterentwicklungsbedarfe aus Sicht der Schulbezogenen Jugendsozialarbeit

Deane Heumann (Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern)

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des 15. Kinder- und Jugendberichts zur Ganztagschule wird in diesem Beitrag aufgezeigt, welche Chancen und Möglichkeiten Ganztagsangebote für die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit bieten können oder könnten. Außerdem werden Aspekte für die Weiterentwicklung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote aus Sicht der evangelischen Schulbezogenen Jugendsozialarbeit formuliert.

Evangelische Schulbezogene Jugendsozialarbeit

Die Schulbezogene Jugendsozialarbeit hat als Teil der Jugendhilfe die Zielgruppe der benachteiligten Kinder und Jugendlichen im Kontext von Schule im Blick. Sie konzentriert sich auf junge Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigung in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, mit dem Ziel der schulischen, beruflichen und sozialen Integration. Jugendsozialarbeit in einem evangelischen Verständnis will junge Menschen auf dem Weg zu sich und zu einer eigenen Werteorientierung (religiösen Orientierung) begleiten⁶⁴. Bildung stellt eine Grundvoraussetzung für gelingendes Leben und gesellschaftliche Teilhabe dar. Schule als »die Bildungsinstitution« spielt hierbei eine zentrale Rolle und ist ein bestimmender Lebensort von jungen Menschen. Gerade benachteiligte Kinder und Jugendliche haben häufig eine lange »Geschichte« von Versagens- und Demütigungserfahrungen im Zusammenhang mit formellen schulischen Leistungserwartungen. Für diese Jugendlichen ist es wichtig, dass sie sich – innerhalb und außerhalb von Schule – im Kontrast zu diesen Erfahrungen immer wieder als kompetente Akteur*innen erleben und Anerkennung in Bildungsprozessen erfahren.

⁶⁴ Grundsätze Schulbezogener Jugendsozialarbeit im Evangelischen Trägerbereich in Bayern, 2017

Evangelisches Bildungsverständnis

Schulbezogene Jugendsozialarbeit steht mit ihrem Engagement im Themenfeld des Ganztags im Kontext eines evangelischen Bildungsverständnisses. Schulische Ganztagsangebote können als Angebotsform von Kirche im Lebensraum Schule mit vielfältigen Bezügen zur kirchlichen Gemeindegearbeit sowie Evangelischer Jugendarbeit gesehen werden. Nach dem Bildungskonzept der Evangelischen-Lutherischen Kirche in Bayern⁶⁵ zielt Bildung auch in religiöser Hinsicht auf mündige und solidarische Teilhabe. Sie steht in der Spannung zwischen ungleichen Bildungschancen und Befähigungsgerechtigkeit: Daher kann sich die Kirche nicht damit zufriedengeben, dass die Bildungschancen in Deutschland immer noch stark von der sozialen Herkunft der Heranwachsenden bestimmt werden. Das sozioethische Konzept der Befähigungsgerechtigkeit stellt deshalb eine grundlegende Orientierungskraft für die kirchliche Bildungspolitik und -praxis dar. Anliegen ist es demnach, für Bedingungen zu sorgen, in denen es allen Menschen real möglich ist, ihre individuellen Potenziale auszuschöpfen und jene grundlegenden Fähigkeiten auszubilden, die für ein selbstbestimmtes und gutes Leben im Kontext der jeweiligen Gesellschaft notwendig sind. »An diesem Punkt zeigt sich besonders deutlich, dass die Kirche ihre Bildungszuständigkeit nicht auf den Teilbereich religiöser Bildung beschränken darf. Vielmehr hat sie – nicht nur als kritische Mahnerin, sondern in der ganzen Breite ihres institutionellen Handelns und diakonischen Engagements – auf die Verwirklichung dieser Option hinzuwirken.«⁶⁶

Auf dieser Grundlage und mit Blick auf die Zielgruppen der Jugendsozialarbeit engagiert sich die Evangelische Schulbezogene Jugendsozialarbeit in Bayern im schulischen Ganztag.



⁶⁵ Evangelische Lutherische Kirche in Bayern (ELKB): Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten. Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, München, 2016

⁶⁶ Ebd. S. 27

Ganztagsangebote

Mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagschule wurde in Deutschland nach den Ergebnissen der ersten Pisa-Studie im Jahr 2000 begonnen. Verknüpft waren damit hohe Erwartungen, die konstatierten Bildungsdefizite auszugleichen und den starken Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg/-misserfolg zu durchbrechen. Zudem sollte eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf erreicht werden. In Bayern hat sich ein plurales Ganztagsangebot entwickelt: offene und gebundene Ganztagschulen, das Kombimodell von Jugendhilfe und Schule⁶⁷ sowie Mittagsbetreuungen, Horte, Heilpädagogische Tagesstätten. Zudem entstanden weitere Formen der Kindertagesbetreuung und auch Angebote der Jugendarbeit. Horte und Heilpädagogische Tagesstätten sind dabei in ihrem Auftrag, Verständnis und Rahmenbedingungen klar und eindeutig in der Kinder- und Jugendhilfe verankert. In den Angebotsformen der offenen und gebundenen Ganztagschule sowie den Mittagsbetreuungen sind Träger der Kinder- und Jugendhilfe Teil eines heterogenen Spektrums von Kooperationspartner*innen, die unter dem Dach der Schule und ausgerichtet an deren Bedingungen, Angebote durchführen.



Mögliche Chancen für die Zielgruppe

In ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten besteht die Chance, dass Schule nicht nur Lern- sondern auch Lebensort für Kinder und Jugendliche sein kann. Eine Verantwortungsgemeinschaft von Schule und Jugendhilfe ist dafür Voraussetzung. Dies gilt in besonderem Maße für die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit, die vielerorts in den Ganztagsangeboten unter dem Dach von Schule stark vertreten ist. Eine Berücksichtigung individueller Bedarfe nach ganzheitlicher Förderung und Stabilisierung der schulischen und persönlichen Entwicklung im Rahmen von Ganztagsangeboten kann dafür sorgen, dass diese nicht nur eine (günstige) Einrichtung zur Betreuung und Beaufsichtigung von Schüler*innen darstellt. Angebote im Ganzttag können zum einen niedrigschwelligen Zugang zu weiterführenden Unterstützungsangeboten bieten und zum anderen selbst Räume zur Selbstgestaltung, sozialem Lernen sowie individuelle Zugänge zu schulischem Lernen eröffnen.

In der Praxis kann dies umgesetzt werden durch

- einen rhythmisierten Ablauf der Ganztagsangebote – basierend auf den drei Säulen: Mittagessen, schulische Förderung und Freizeitgestaltung,
- eine strukturierte Lernumgebung,
- die Förderung der Entwicklung von Sozialkompetenz durch Gruppenangebote zum sozialen Lernen,
- ein altersentsprechendes Freizeitprogramm und Projektarbeit,
- fundierte Elternarbeit,
- individuelle Beratung und Einzelfallhilfe,
- umfassende Kooperation innerhalb der Schulfamilie sowie relevanter Fachstellen.

⁶⁷ Das Kombimodell Jugendhilfe und Schule bietet erweiterte Betreuungszeiten nach 16.00 Uhr sowie freitags und in den Ferien. Es wird unter dem »Dach« von Schule mit den Vorgaben des BayKiBiG durchgeführt.

In einem offenen Ganztagsangebot an Schulen können folgende zeitlichen und inhaltlichen Elemente eines rhythmisierten Ablaufs zum Einsatz kommen:

Mittagessen	Hausaufgabenzeit	Freizeit
ca. 13.00 – 14.00 Uhr ausgewogenes Mittagessen	ca. 14.00 – 15.00 Uhr Unterstützung und Anleitung	ca. 15.00 – 16.00 Uhr Sport und Spiel, Projektarbeit
Gemeinschaftliches Beisammensein	eigenverantwortliches Lernen	Ausgleich und Entspannung
Geborgenheit erleben	Unterstützung bei Hausaufgaben	Kreativ sein, Bewegung
Ordnung und Sauberkeit einüben	Konzentration und Zielorientierung	soziales Miteinander erleben
Tischkultur erlernen	Einhalten von Regeln	Interessen und Neigungen nachgehen
Pflichten übernehmen	Lernen im Team	Konflikte lösen
Dienste ausführen	Lernstrategien entwickeln	Umgang mit Aggression
Rücksicht nehmen, Hilfsbereitschaft	Motivation	sozialpädagogische Gruppenarbeit
Lebenspraktische Fertigkeiten stabilisieren	Aufbau einer strukturierten Arbeitshaltung	Nutzung von Angeboten der (Ev.) Jugendarbeit, Sportvereinen, etc.

Jugendgerechter Ganztag: Weiterentwicklungsbedarfe

Der 15. Kinder und Jugendbericht (KJB) stellt Jugend als eigenständige Lebensphase mit den ihr wesentlichen Herausforderungen der Qualifizierung, Verselbständigung und Selbstpositionierung in den Mittelpunkt. Im Kontext der Ganztagschule zieht der 15. KJB eine kritische Bilanz und gibt gleichzeitig Hinweise für Entwicklungsperspektiven. Er konstatiert ein Übergewicht des Lernorts Schule und damit einhergehend ein Untergewicht des Lebensortes Schule. Schule stellt sich mit ihren ganztägigen Angebotsformen nicht auf die lebensweltlichen und jugendkulturellen Bedürfnisse und Interessen ein. Die Schule fordert einen Modus schulisch formalisierter Leistungsorientierung von ihren Schülerinnen und Schülern, während auf der anderen Seite Schule für Jugendliche Ort und Bühne für Entwicklungsaufgaben und eigenständige jugendkulturelle Interessen darstellt. Der 15. KJB spricht diesbezüglich von einem erforderlichen austarierten Verhältnis von Lernkultur und Jugendkultur. Dem Wunsch nach selbstbestimmter Freizeit, Autonomie und Partizipation werden die aktuellen Angebotsformen der offenen oder gebundenen Ganztagschule nicht ausreichend gerecht. Als Entwicklungsperspektive nennt der Bericht die Erweiterung non-formaler Bildungsgelegenheiten und die Verstärkung partizipativer Mitgestaltung. Folgende konstruktive Empfehlungen gibt der Bericht zur Gestaltung der Ganztagschule:

- »die institutionelle Öffnung nach innen und nach außen,
- erweiterte Bildungsmöglichkeiten,
- die Differenzierung der Raumgestaltung,
- die Rhythmisierung von Zeit, Lernsequenzen und Bildungsarten,
- die Eröffnung sozialer Erfahrungsräume,
- die stärkere Betonung von Partizipation und Demokratiebildung sowie
- Räume zur Selbstgestaltung«.⁶⁸

⁶⁸ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): 15. Kinder- und Jugendbericht, Berlin, 2017, S. 63 f.

Neben der Berücksichtigung von jugendkulturellen Interessen im Rahmen von Ganztagschule stehen zudem die bisher nicht erfüllten Erwartungen, mit Ganztagschule mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erreichen, nach wie vor im Raum. Die Aufgabe, »Jugend ermöglichen«, bedeutet dabei, auch diejenigen Jugendlichen zu unterstützen und zu fördern, die größere Schwierigkeiten haben, Schule für sich selbst erfolgreich zu gestalten. Dieses Ziel wird jedoch nur dann erreichbar sein, wenn es gelingt, Lernstrukturen zu schaffen, die an den Lebenslagen und den vorhandenen Fähigkeiten und Stärken der Jugendlichen anknüpfen.

Die Schulbezogene Jugendsozialarbeit (SJS) verfügt in diesem Zusammenhang über Ansätze, Methoden und Konzepte, die für die Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten in o.g. Sinne wegweisend sein können. Sie steht in einer langen Tradition der Kooperation von Jugendhilfe mit Schule. Als Beispiel sei die strukturierte Zusammenarbeit der beteiligten Professionen an Schule genannt, die die jeweiligen Sichtweisen verbindet und durch einen regelhaften Austausch für alle Beteiligten neue Impulse und Vereinbarungen im Sinne des Jugendlichen ermöglicht.



Individuelle Förderung im Rahmen von Ganztagsangeboten

Die Kinder und Jugendlichen stehen mit ihren individuellen Erfordernissen im Mittelpunkt des sozialpädagogischen Handelns der Schulbezogenen Jugendsozialarbeit (SJS). Übertragen auf die Angebote im Ganztage sollte individuelle Unterstützung in Form von Beratung, Begleitung, Trainings, gruppenpädagogischen Angeboten, Einzel- und Gruppengesprächen oder in Projekten und Maßnahmen Teil der Angebotsstruktur im Ganztage sein. Die Rahmenbedingungen der schulischen Ganztagsangebote berücksichtigen bisher noch keine individuellen Unterstützungs- und Förderbedarfe, so dass oftmals vor Ort nach Lösungen für die Umsetzung weitergehender Bedarfe gesucht werden. Durch die Zusammenarbeit der öffentlichen Jugendhilfe vor Ort, entstand folgendes Konzept, das die schulischen Ganztagsangebote auch als Ort der Erbringung von Leistungen der Jugendhilfe betrachtet:

■ Individuelle Förderung in der offenen Ganztagschule – Nplus der ejsa Regensburg

Die ejsa Regensburg engagiert sich im Bereich der schulischen Ganztagsangebote und Mittagsbetreuung konsequent mit dem Blick auf benachteiligte Kinder und Jugendliche. Ganztagsangebote werden als Handlungsfeld der Schulbezogenen Jugendsozialarbeit begriffen und konzeptionell hinterlegt. Das *Konzept der Nplus-Förderung* zeigt, wie im Rahmen der aktuellen Finanzierung von Ganztagsangeboten zusätzliche Förderung von Kindern und Jugendlichen möglich ist.

Nplus ist eine von der kommunalen Jugendhilfe geförderte, fallbezogene und individuelle Zusatzförderung für Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf, die das offene Ganztagsangebot ergänzt und qualifiziert.

⁶⁹ Angelehnt an: Ejsa Bayern: »Grundsätze der Schulbezogenen Jugendsozialarbeit im Evangelischen Trägerbereich in Bayern«, 2017, S. 18

Das Nplus-Projekt der Evangelischen Jugendsozialarbeit Regensburg (ejsa Regensburg) hat Modellcharakter und entstand im Rahmen der Tätigkeit der ejsa Regensburg in Zusammenarbeit mit den Jugendämtern.

Nplus ist eine Hilfe zur Erziehung in teilstationärer Form gem. §27 Abs. 2 SGB VIII. Sie stellt eine integrative Maßnahme dar, deren Angebote in den alltäglichen Ablauf der Betreuung einfließen und im Rahmen zusätzlicher Nachmittage durchgeführt werden.

Sie umfasst ganzheitliche Angebote zur schulischen Förderung, Förderung der Sozialkompetenz, Einzelförderung, etc. und wird der individuellen Bedürfnislage des jungen Menschen angepasst.

Die Elternarbeit und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften übersteigt das Grundmaß.

Zielgruppe:

Zur Zielgruppe gehören Kinder und Jugendliche, *die im Offenen Ganztagsangebot der ejsa Regensburg betreut werden und die einen erhöhten Förderbedarf aufweisen wie z. B. schulische Probleme, Teilleistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsprobleme oder erschwerte Familiensituationen.*

Im Rahmen der Betreuungszeit in der oGS bietet Nplus Raum für Einzelgespräche, intensive Beziehungsarbeit und Einzelfallhilfe. Dies ermöglicht ein entsprechender Betreuungsschlüssel. Kinder mit Nplus Förderung werden 2,5fach gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen gerechnet, wodurch ein veränderter Personalschlüssel entsteht.

Außerhalb der täglichen Betreuungszeit bietet Nplus:

- sozialpädagogische Gruppenangebote
- Spiele-Nachmittage und Gruppenausflüge
- Besondere Angebote wie zum Beispiel heilpädagogisches Reiten, Klettern, Workshops (Sport und Kunst)
- Intensive Elternarbeit
- Zusammenarbeit mit Schulleitung, Lehrkräften, Jugendsozialarbeit an Schulen
- Zusammenarbeit mit Jugendämtern und anderen Fachstellen (Psycholog*innen, Ärzt*innen, etc.)

Die Fachkräfte sind spezifisch ausgebildet und haben Zugang zu Supervision. Bei Bedarf werden weiterführende Hilfen vermittelt und eingeleitet.

Antragsverfahren und Dokumentation:

In Absprache mit den Jugendämtern wird festgestellt, ob die Aufnahmekriterien für eine Nplus-Förderung erfüllt sind und die Förderung in der Einrichtung durchgeführt werden soll. Die Erziehungsberechtigten stellen einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung beim zuständigen Sozialpädagogischen Fachdienst. In der Einrichtung wird ein individueller Förderplan erstellt. Alle durchgeführten Maßnahmen werden dokumentiert. Halbjährlich erhält der zuständige Fachdienst des Jugendamtes einen Bericht über die Maßnahmen und die Entwicklung des jungen Menschen.⁷⁰

Für die Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten im Sinne benachteiligter Kinder und Jugendlicher können solche beispielhaften Konzepte Modell stehen. Zum einen zeigt sich, welche Chancen im Sinne von mehr Chancengerechtigkeit für die Zielgruppe der JSA »eigentlich« Ganztagsangebote bieten können und zum anderen die Möglichkeit einer strukturellen Verschränkung von Jugendhilfe und Schule im Ganztage. Dies sollte jedoch nicht Aushandlungsprozessen vor Ort überlassen werden. Vielmehr ist es notwendig, dass zusätzliche Bedarfe im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in

⁷⁰ ejsa Regensburg: »Erläuterungen zur Nplus-Förderung (zur Vorlage bei Jugendämtern und anderen Leistungsträgern)«, 2018

allen Angebotsformen festgestellt werden und die entsprechenden Leistungen auch erbracht werden können. Rahmenbedingungen und Finanzierungslogiken sollten so gestaltet sein, dass Gruppengrößen und Personalschlüssel orientiert sind an den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen und mögliche weiterführende Unterstützungsbedarfe im Rahmen der Ganztagsangebote möglich sind. Neben den entsprechenden Rahmenbedingungen macht das Praxiskonzept Nplus zudem deutlich, dass die Tätigkeit in den Ganztagsangeboten Fachpersonal erfordert, das sich in der Jugendhilfe verankert sieht und für die Kooperation mit Schule qualifiziert ist.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass die schulischen Ganztagsangebote zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem beitragen können. Dafür muss jedoch Rolle und Kompetenz von Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit im Kontext der Ganztagsangebote gestärkt und geklärt werden. Dabei ist es notwendig, jenseits der Zuordnung einzelner Angebotsformen zu den Systemen Kinder- und Jugendhilfe oder Schule konzeptionelle Grundüberlegungen anzustellen, die die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen. Diese müssen sich in den entsprechenden Rahmenbedingungen aller Angebotsformen wiederfinden, damit eine Vielfalt in den Angebotsformen bestehen kann bei gleichzeitig vergleichbaren Qualitätsstandards. Mit ihrem Bildungsverständnis kann Kirche in diesem Prozess einen wesentlichen Beitrag leisten. Zudem wirkt sie in ihrem Engagement in schulischen Ganztagsangeboten in den Sozialraum, in dem Familien leben und in dem damit Kirche stattfindet.





Offene Jugendsozialarbeit und Bildung

Blick auf ein umfassendes und ganzheitliches Bildungsverständnis

Kristina Krüger (Diakonisches Werk Hamburg)

Der § 13 SGB VIII Jugendsozialarbeit beschreibt die sozialpädagogische Hilfe, die junge Menschen zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen bis 27 Jahre unterstützen soll, in einem ganzheitlichen Anspruch und umfasst damit mehr als nur arbeitsweltbezogene und schullbezogene Hilfen. Aufgrund der alters- und lebensweltlichen Entwicklungsphase, in der sich die jungen Menschen der Jugendsozialarbeit befinden, geht es häufig auch darum, Arbeit oder Ausbildung zu finden – aber eben nicht nur.

In diesem Text wird von offener Jugendsozialarbeit gesprochen, um zu betonen, dass sich Jugendsozialarbeit aus einem *konzeptionell ganzheitlichen Arbeitsansatz* heraus versteht und sich nicht aus der Beschreibung von Spezialisierungen bestimmt, wie z. B. der Rückführung in Schule oder der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Offene Jugendsozialarbeit stellt sich allen Lebensfragen ohne Ausgrenzung und organisiert ein breites Netzwerk von Hilfen. Das bedeutet, die gesamte Lebenswelt des jungen Menschen zu betrachten. Es leitet sich daraus kein Verständnis eines isolierten Bildungsauftrags im Sinne der Integration in Schule oder Arbeit ab.

Jugendsozialarbeit nach diesem Verständnis orientiert sich nicht an Bildungsbereichen wie z. B. schulische oder berufliche Bildung, sondern bietet jungen Menschen Hilfe und Unterstützung dort an, wo sie gebraucht wird. Eine Fokussierung auf einen Bildungsauftrag mit einem vorgegebenen Ziel beinhaltet die Gefahr einer persönlichen Defizitorientierung bei jungen Menschen und lenkt ab von den Lebensbedingungen, unter denen junge Menschen zu leiden haben, z. B. Armut, prekäre Wohnsituation oder Gewalt. Eine einseitige Fokussierung verstärkt die individualisierende Zuschreibung, dass der junge Mensch etwas noch nicht ausreichend gelernt hat und es darum noch nicht gelungen ist, die Schule abzuschließen oder einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

In einem Konzept von offener Jugendsozialarbeit werden die Herausforderungen und Anliegen, mit denen junge Menschen die Jugendsozialarbeiter*innen ansprechen, grundsätzlich mehrdimensional betrachtet und im Zusammenhang der komplexen Lebenslagen verstanden. Jugendsozialarbeit stellt sich den Lebenssituationen junger sozial benachteiligter Menschen umfassend und berücksichtigt in ihrem Unterstützungsangebot das Zusammenwirken persönlicher und struktureller Bedingungen. Bildung braucht zu ihrer Verwirklichung materielle Möglichkeiten und hat soziale Voraussetzungen.

Lebenssituationen von jungen Menschen in der Jugendsozialarbeit

Ein Beispiel: Ein junge Frau (19 Jahre), nennen wir sie Anna, kommt am Vormittag in die Beratung der Evangelischen Jugendsozialarbeit. Sie ist aus der Wohnung ihrer Eltern rausgeworfen worden. Der neue Lebensgefährte der Mutter hat sie mit den Worten, sie sei jetzt ja alt genug und solle jetzt mal alleine zurechtkommen, vor die Tür gesetzt. Sie hat notdürftig bei einer Freundin einige Zeit geschlafen, da konnte sie aber nicht mehr länger bleiben. Ihre Kontaktversuche bei verschiedenen Ämtern waren bisher erfolglos. Das Jugendamt hat sich aufgrund ihrer Volljährigkeit nicht für zuständig erklärt, die Jugendberufsagentur braucht eine Bescheinigung von einer Beratungsstelle, dass Anna nicht mehr zu Hause wohnen kann, und die Fachstelle für Wohnungsnotfälle hat keinen Platz frei. Anna kommt in die Jugendsozialarbeit. Sie wollte in Kürze eine Ausbildung zur Altenpflegerin beginnen, jetzt ist sie verzweifelt und weiß nicht mehr weiter.

Oder: Ein junger Mann (18 Jahre), nennen wir ihn Tim, wohnt zwar noch zu Hause, will dort aber nicht mehr länger bleiben. Aufgrund von Gewalt in der Familie verbringt er so wenig Zeit wie möglich zu Hause. Stattdessen hält er sich die meiste Zeit des Tages auf der Straße auf, kommt häufig erst spät in der Nacht, wenn die anderen schlafen, zurück. Familienleben kennt er nicht. Seine Familie sind die Freunde, mit denen er sich trifft. Gemeinsam vertreiben sie sich die Zeit auf der Straße mit Abhängen, das Geld ist knapp, Drogen sind auch dabei. Es ist auch schon zu Konflikten mit der Polizei gekommen. Zur Schule geht er nur noch unregelmäßig, eher gar nicht. Ein Freund hat gesagt, er soll mal hier (in der Jugendsozialarbeit) vorbeikommen, hier können sie einem helfen, denn er will nicht mehr nach Hause.

Bedeutung und Verständnis von Bildung in der Jugendsozialarbeit

Welche Bedeutung hat in diesen beiden für die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit exemplarischen Beispielen die Frage nach Bildung? Aufgabe von Jugendsozialarbeit ist die häufig existentielle Unterstützung, das Halten, Aushalten und Begleiten von jungen Menschen. Die komplexen Lebenszusammenhänge, mit denen junge Menschen Hilfe in der Jugendsozialarbeit suchen, sind mit Bildung (alleine) nicht zu beantworten. Auch muss in der Jugendsozialarbeit von einem weit gefassten, ganzheitlichen Bildungsverständnis ausgegangen werden. Das heißt: Bildung in der Jugendsozialarbeit zielt auf die *Anerkennung der Würde eines jeden Menschen* und verfolgt die *Umsetzung der Menschenrechte* (Freiheitsrechte, Schutzrechte, soziale Rechte) als Grundlage für ein menschenwürdiges Leben. Das umfassende Bildungsverständnis der Jugendsozialarbeit benennt deshalb auch Bildung behindernde gesellschaftliche Verhältnisse und arbeitet auf eine Veränderung hin.

Damit dieses gelingt, mischt sich die Evangelische Jugendsozialarbeit immer auch in gesellschaftlich sozial ungerechte Strukturen ein, ist streitbar und beteiligt sich nicht an der zunehmenden Individualisierung von sozialen Problemlagen. Sie tritt einem Bildungsverständnis entgegen, das Bildungsprozesse vorrangig an ihrem Nutzen für die ökonomische Leistungssteigerung und Verwertbarkeit eines Menschen orientiert. Evangelische Jugendsozialarbeit unterwirft sich nicht einer Kosten-Nutzen-Logik des Bildungsmarktes.

Für die Evangelische Jugendsozialarbeit ist jeder junge Menschentwicklungsfähig und nicht defizitär. Sie versteht junge Menschen als biografische Wesen, die auf eine offene Lebensgeschichte hin angelegt sind und nicht auf einen definierten Plan festgelegt werden können. Aus diesem Verständnis heraus eröffnen sich die besonderen Zugänge der Jugendsozialarbeit zu jungen Menschen. Solche Zugänge würden verloren gehen, wenn die Jugendsozialarbeiter*innen meinen würden zu wissen »was das Beste für den jungen Menschen ist« und sich fremden jugendhilfefernen Aufträgen und damit anderer Logik (wie der Schule, der Arbeitsagentur und dem Jobcenter) anpassen würden.

Erreichbar bleiben für sozial benachteiligte junge Menschen

Um sozial benachteiligte junge Menschen zu erreichen, berücksichtigt Jugendsozialarbeit in ihren angebotenen Hilfen die Erfahrungswelten und Bedürfnisse der jungen Menschen. Um diese Hilfen zugänglich zu machen, bietet Jugendsozialarbeit forderungsarme Schutzräume und eine Atmosphäre der Ruhe und Wärme. Das kostenlose und unbürokratische Angebot von Kleiderspenden, die Möglichkeit seine Wäsche zu waschen, duschen zu können, ein Telefon zu nutzen, um Behördenangelegenheiten zu klären oder gemeinsam zu frühstücken, gewährleisten häufig zunächst eine existentielle Grundversorgung. Diese ist Voraussetzung, um weitere Perspektiven überhaupt entwickeln zu können.



Der junge Mensch als ganze Person mit seinen Stärken, Emotionen und Herausforderungen seiner Lebenssituation steht im Blickfeld der Arbeit. Es wird nicht von einer Norm ausgegangen, in die junge Menschen passen müssen oder ein Ziel vorgegeben, welches sie erreichen müssen. Vorgefertigte Bewertungen und Beurteilungen werden vermieden. Junge Menschen sind mündige, zu Selbstverantwortung und Selbstbestimmung fähige Menschen, die ein Recht auf Autonomie haben. Jeder Mensch ist einzigartig und hat das Recht, in Würde sein Leben zu leben und zu gestalten.

Die *ganzheitliche Beratung* der Jugendsozialarbeit umfasst Hilfe und Unterstützung bei der Beantragung und Durchsetzung von Ansprüchen auf Hilfe zum Lebensunterhalt, zur Schuldenregulierung, Haftvermeidung, Wohnungserhalt sowie Hilfe bei der Vermittlung eines passenden Schulangebotes oder bei der Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche. Sie umfasst die Hilfe bei der Suche nach Drogentherapien und bei Problemen vor Gericht. Junge Menschen werden auf ihren Wunsch hin bei der Antragstellung ins z. B. Jobcenter begleitet, ihnen wird Hilfestellung bei der Korrespondenz mit Behörden angeboten, Bescheide werden geprüft sowie mit ihnen gemeinsam Widersprüche und Anträge formuliert.

Beziehungsaufbau und Verlässlichkeit

Tragende Säule der Jugendsozialarbeit ist der Beziehungsaufbau und die Verlässlichkeit im Kontakt zu jungen Menschen. Neben dem Angebot der umfassenden Beratung und individuellen Begleitung gehören auch gemeinsame Freizeitaktivitäten dazu. Ziel ist es, Abstand zu belastenden Lebenssituationen zu bekommen sowie eine gute Zeit mit anderen Menschen zu verbringen und Kontakte zu intensivieren oder aufzubauen. Die Jugendsozialarbeiter*innen bieten sich als Beziehungspersonen an, denn nur über Beziehung gelingt es, besonders auch in schwierigen Lebenssituationen, Zugänge zu jungen Menschen herzustellen oder zu erhalten. *Vertrauen* von jungen Menschen zu bekommen, die bisher von Erwachsenen häufig enttäuscht wurden, gelingt nur über ein freiwilliges Beziehungsangebot von Jugendsozialarbeiter*innen, die sich auf sie einlassen und dieses wirklich auch ernst meinen. Diese nehmen sich Zeit, zuzuhören und zu verstehen, um gemeinsam ohne Schuldzuweisungen nach Lösungen und Wegen zu suchen. Das eigene Sich-Zurücknehmen der Jugendsozialarbeiter*innen schafft das erforderliche Vertrauen.

Dieses Vertrauen darf nicht enttäuscht werden, wenn der Kontakt zu diesen jungen Menschen nicht wieder vollständig abbrechen soll. Wenn es gelingt, sind Jugendsozialarbeiter*innen Begleiter*innen und Wegbereiter*innen auch über längere, individuelle Entwicklungsprozesse und Veränderungen in der Lebenssituation. Sie bleiben ein verlässlicher Bezugspunkt, auch wenn der Kontakt mal abbricht. Die Jugendsozialarbeiter*innen bieten Orientierung an, treten in Auseinandersetzung und hinterfragen Vorstellungen. Sie bringen eigene Überlegungen als Impuls und Anregungen ein, erwarten aber nicht, dass diese übernommen werden. Dies gelingt nur auf der Basis von Akzeptanz des jeweils anderen als Grundlage jeder Beziehung, die junge Menschen als Gestalter*innen ihres eigenen Lebens ernstnimmt. Die eigene freiwillige Entscheidung der jungen Menschen ist Voraussetzung, um sich mit einem Angebot auseinanderzusetzen und in Kontakt mit den Jugendsozialarbeiter*innen zu treten. Ziele sind dann, ihre Stärken und positiven Kräfte aufzuspüren und ihnen parteilich bei der Veränderung ihrer Lebenssituation zur Seite zu stehen. Der Wunsch und Wille des jungen Menschen bestimmt das Ziel der Veränderung, Auftraggeber*in der Arbeit der Jugendsozialarbeit ist der junge Mensch.

Evangelische Jugendsozialarbeit muss offen bleiben

Der skizzierte besondere Zugang der Jugendsozialarbeit zu jungen Menschen kann nur erhalten bleiben, wenn Jugendsozialarbeit für die individuellen Situationen und selbstgewählten, individuellen Wege von jungen Menschen offen bleibt und an ihrem *jugendhilfeorientierten Auftrag* festhält.

Eine zunehmende Verengung und Indienstnahme für Ziele anderer, gefährdet den Zugang zu jungen Menschen. Es ist entscheidend für die Jugendsozialarbeit in ihren vielfältigen Ausprägungen, nicht das fachlich sie Verbindende aus dem Blick zu verlieren: die Offenheit für den selbstformulierten Hilfebedarf des jungen Menschen. Es besteht zunehmend die Gefahr, sich auf einen von außen an die Jugendsozialarbeit herangetragenen fremden Auftrag (ein bestimmtes Ziel, welches es zu erreichen gilt) zu reduzieren und einer »Maßnahmelogik« zu folgen, die alles andere an der Lebenssituation eines jungen Menschen ausblendet. Die Jugendsozialarbeit würde sich damit von der eigenen arbeitsfeldspezifischen fachlichen Ausrichtung verabschieden und somit auch von ihren besonderen Zugängen, durch die sie junge Menschen erreicht. Schulen, Jugendberufsagenturen oder Arbeitsagenturen können die Arbeit der Jugendsozialarbeit nicht ersetzen, sie arbeiten auf anderen gesetzlichen Grundlagen und verfolgen andere Aufträge.

Fazit

Evangelische Jugendsozialarbeit erreicht junge sozial benachteiligte Menschen, wenn sie auch zukünftig für die Würde und bessere Lebensbedingungen von jungen Menschen eintritt und den jungen Menschen als ihren Auftraggeber in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt. Grundlage bildet ein Bildungsverständnis, welches selbstbestimmtes Denken und Handeln bei jungen Menschen stärkt und unterstützt und gleichzeitig soziale Ungleichheiten thematisiert und an ihrer Veränderung mitarbeitet. Das entspricht dem rechtlichen und fachlichen Auftrag von Jugendsozialarbeit.

Mehr als in der Vergangenheit braucht es dringend den politischen Willen, Jugendsozialarbeit als ein Arbeitsfeld mit eigener gesellschaftspolitischer Bedeutung und Zuständigkeit für junge sozial benachteiligte Menschen im Konzert der Kinder- und Jugendhilfe anzuerkennen und zu unterstützen.





Facetten der Persönlichkeitsentfaltung

Ein ganzheitlicher pädagogischer Entwicklungsansatz

Elke Bott-Eichenhofer (Christliches Jugenddorfwerk Bodensee-Oberschwaben) im Gespräch mit Siegfried Schmidt (Jugendmigrationsdienst Südliche Weinstraße in Landau)

Elke Bott-Eichenhofer: Lieber Sigg, Du bist nicht nur ein langjähriger Kollege und engagierter Vertreter der Jugendmigrationsdienste (JMD) des CJD in Rheinland-Pfalz/Nordbaden, du bist auch ein überzeugter Pädagoge, der sich über viele Jahre für die Persönlichkeitsbildung in der Jugendsozialarbeit stark gemacht hat und deshalb viele Maßnahmen, Aktionen und Veranstaltungen (mit-) geplant und durchgeführt hat. Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsbildung in der Jugendsozialarbeit für dich?

Siegfried Schmidt: Jugendsozialarbeit beschäftigt sich eben nicht nur mit schulischer und beruflicher Bildung, sondern zielt auf einen ganzheitlichen pädagogischen Entwicklungsansatz und deshalb kommt der Persönlichkeitsbildung eine zentrale Bedeutung zu.

Elke Bott-Eichenhofer: Wie muss man sich diesen Auftrag konkret vorstellen?

Siegfried Schmidt: Zunächst richtet sich die Jugendsozialarbeit am christlichen Menschenbild aus, das heißt an der Einzigartigkeit eines jedes Individuums – wobei sich in der Praxis herausgestellt hat, dass sich unser Menschenbild durchaus auch auf andere Religionen übertragen lässt. Hieraus ergeben sich für die pädagogische Praxis im Kern vier Handlungsfelder, die Selbstwirksamkeit ermöglichen und entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen beitragen. Diese sind die musisch-kreative Bildung, die Sport- und Gesundheitspädagogik, die politische Bildung sowie die Religionspädagogik.

Elke Bott-Eichenhofer: Nehmen wir z.B. die musische Bildung – was wird da angestoßen?

Siegfried Schmidt: In der musischen Bildung soll der junge Mensch seine einzigartigen Fähigkeiten erfahren, indem er sich anderen durch sein Tun mitteilt. Dies kann alleine z. B. durch eine Rezitation oder in einer Gruppe erfolgen z. B. durch Tanz, als Chor- oder Bandmitglied oder als Darsteller in einer Schauspieltruppe. Kreativität und Spielfreude, indem der Jugendliche etwas Künstlerisches »herstellt« und das Selbstbewusstsein werden so gestärkt und können dann z. B. bei einem Bewerbungsgespräch sehr hilfreich sein.

Elke Bott-Eichenhofer: Jugendliche wollen in ihrer Freizeit oft nur »Rumhängen«. Wie motivierst du die jungen Leute, bei solchen Aktionen und Projekten mitzumachen?

Siegfried Schmidt: Dies ist nicht immer ganz einfach. Laut einer Studie der Universität Kassel aus dem Jahr 2011 sind Mädchen grundsätzlich eher zu motivieren. Die beste Motivation ist, ein Ziel auszugeben, das junge Menschen anspricht z. B. ein Tanzwettbewerb, Chorwettbewerb, Bandfestival. Beliebt bei jungen Leuten sind derzeit RAP –Workshops. Ziel ist hier z. B. eine Aufnahme in einem professionellen Studio zu ermöglichen. Ebenso reizvoll ist das Angebot einen Film mit Profis zu machen und diesen dann online zu stellen.

Elke Bott-Eichenhofer: Der musisch-kreative Bereich ist sehr attraktiv, aber im Bereich des Sports und der Gesundheitspädagogik geht es meist mühevoller zu, oder?

Siegfried Schmidt: Im Zeitalter von Smartphone, Tablet und Co. kommt der Sport- und Gesundheitspädagogik eine besondere Bedeutung zu. Nur 16 Prozent der Jugendlichen erreichen den täglichen empfohlenen Umfang an Bewegungsaktivität während einer Woche (Anmerkung: Studie von Prof. Dr. Michels, 2014). Angebote zur körperlichen Fitness und Gesundheit sowie das Vermitteln eines Grundwissens über den eigenen Körper sind unerlässlich. Der junge Mensch erfährt durch gezielte Angebote Spaß und Stärkung, jedoch auch seine Belastungsgrenzen. Er lernt, Erfolg zu haben, aber auch zu verlieren, wie es im Leben eben auch vorkommt.

Elke Bott-Eichenhofer: Wie fördert der Sport die Persönlichkeitsbildung?

Siegfried Schmidt: Über Bewegung und Sport wird Können und Individualität signalisiert. Es entsteht ein körperorientiertes Selbst- und Fremdbild. Mache ich etwas besonders gut, stärkt dies mein Selbstvertrauen und damit auch die Persönlichkeit. Aber auch die soziale Kompetenz wird gefördert, indem man gemeinsam etwas tut, mit und gegeneinander spielt, sich abspricht, nachgibt und sich durchsetzt, mit anderen kooperiert und gemeinsam Ziele formuliert und erreicht. All dies sind Abläufe, wie sie zum Beispiel bei vielen Mannschaftsspielen – nicht nur beim Fußballspiel – vorkommen.



Elke Bott-Eichenhofer: Beim Sport ist die Gesundheitsförderung sicherlich ein starkes Argument, oder?

Siegfried Schmidt: Alle Studien zu diesem Themenkomplex belegen, dass sich die jungen Menschen zu wenig bewegen. Die Folgen sind zu viele übergewichtige oder sogar adipöse Jugendliche. Hier heißt es, mit vielen attraktiven Angeboten in der Jugendsozialarbeit an den Start zu gehen. Es geht also zunächst um Bewegung. Dies kann das Spiel mit einem Bumperball, Sacklochspiel oder auch Bogenschießen sein, zunächst also Spiele mit wenig Bewegung hin zu einer kontinuierlichen Steigerung. Darauf folgen erlebnispädagogische Angebote, die in der Regel von Jugendlichen gut angenommen werden. Zu nennen wären hier Geocaching, Kanufahren, MTB-Touren sowie im Winter Ski-Wandern mit Langlaufski oder Schneeschuhen.

Elke Bott-Eichenhofer: Da ich selbst aus der politischen Bildung komme, interessieren mich nun deine Erfahrungen in diesem Handlungsfeld: Ist Politische Bildung in der Jugendsozialarbeit nur ein Feigenblatt oder vermag sie mehr zu leisten?

Siegfried Schmidt: Politische Bildung meint in der Jugendsozialarbeit das Heranführen an demokratisches Handeln, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen sowie zur politischen Mündigkeit zu reifen. Je nach Alter des Jugendlichen ist er oder sie schon in politische Prozesse einbezogen worden, z. B. bei der Klassensprecherwahl oder sogar durch die Ausübung des Amtes als Klassensprecher. Darüber hinaus tauchen natürlich viele Fragen bezüglich der politischen

Mündigkeit auf. Welche Haltung nehme ich zu tagespolitischen Themen bzw. allgemein ein, welche Parteien kenne ich, was würde ich wählen, würde ich mich zur Wahl stellen und sind die Berichte in den sozialen Medien alle wahr? Da die sogenannten Fake News in den Fokus gerückt sind, hat man hier einen guten Ansatz, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen und das politische Interesse zu wecken. In der Praxis bedeutet dies, einzelne Berichte auf den Wahrheitsgehalt mittels Recherche zu überprüfen. Um Verantwortung übernehmen zu können, bedarf es der altersgemäßen Übertragung von Aufgaben und Fragestellungen. Auch wenn mal eine Aufgabe nicht geschafft wird, sollte immer ein Feedbackgespräch geführt werden. Um das politische Interesse zu wecken, ist ein Politikquiz meist ein guter Einstieg. Wie große Politik aussieht, kann bei einem Besuch in den Landtagen, im Bundestag oder im EU-Parlament erfahren und erlebbar gemacht werden.

Elke Bott-Eichenhofer: Welchen Stellenwert hat die Religionspädagogik in der Persönlichkeitsbildung?

Siegfried Schmidt: Für einen gläubigen Menschen haben christliche Werte eine sehr hohe Bedeutung. Wie gehe ich mit mir, meinen Mitmenschen und anderen Lebewesen und der Natur um? Um genau diese Werte geht es. Aufgabe ist es, den jungen Menschen entdecken zu lassen, dass er einzigartig und ein Geschöpf Gottes ist und jedes Individuum eine Würde besitzt, unabhängig von seinem gesellschaftlichen Status und seinen ethnisch-kulturellen Bezügen. In einer Diskussionsrunde mit jungen Muslimen kam heraus, dass Muslime und Christen am Ende gar nicht weit auseinander liegen. Der Versuch einer interreligiösen Pädagogik könnte spannend werden! Dazu bedarf es einer kultur- und religions-sensiblen Haltung und einer verlässlichen Beziehung der Pädagog*innen zu den Jugendlichen, denn eine der schwierigsten und gleichzeitig zentralsten Fragen für einen jungen Menschen ist die Frage nach dem Sinn des Lebens. Wenn der/die Jugendliche für sich einen Sinn findet, dann hat er/sie auch einen Glauben. Ein Glaube, der dem jungen Menschen Halt und Orientierung gibt und ihn stark macht.

Elke Bott-Eichenhofer: Gibt es einen Leitsatz für Dich, der auch als Schlusswort passen könnte?

Siegfried Schmidt: Ja, und zwar von Albert Einstein, der sagte: »Das Wertvollste im Leben ist die Entfaltung der Persönlichkeit und ihrer schöpferischen Kräfte.«





Aussagefähig sein in bewegten Zeiten!

Zwei Positionierungen der BAG EJSA zur Schulsozialarbeit

Claudia Seibold (Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit)

Die Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Schulsozialarbeit sind 2017 so bunt wie die Bildungslandschaften in Deutschland. Vielleicht aber wäre es treffender zu sagen, dass sie unübersichtlich, widersprüchlich und zum Teil auch beliebig sind.

So wurden Landesprogramme für Schulsozialarbeit neu aufgelegt, weitergeführt und Richtlinien überarbeitet. In einigen Ländern wurde der Prozess 2017 begonnen aber noch nicht abgeschlossen. Ganz gegen die fachliche Einschätzung der Evangelischen Jugendsozialarbeit haben sich einige Länder dazu entschieden, die Schulsozialarbeit sowohl strukturell als auch dienstrechtlich an die Schule anzubinden. In anderen Ländern jedoch wurde Schulsozialarbeit 2017 erstmalig strukturell abgesichert und zwar sowohl durch Richtlinien als auch durch eine klare Verpflichtung für Schulsozialarbeit im Schulgesetz. Dort kommen nun die Mittel für die Schulsozialarbeit aus dem Schuletat, die Stellen werden aber bei den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe eingerichtet. Leider muss aber auch festgestellt werden, dass in einigen Ländern die bereits gut angelaufene Schulsozialarbeit weiterhin am seidenen Faden auslaufender ESF-Finanzierungen hängt.

Aus Sicht der BAG EJSA kann Schulsozialarbeit nur ihre Wirksamkeit entfalten, wenn sie in Strukturen (am besten der freien) Kinder- und Jugendhilfe eingebunden ist und nach deren Prinzipien arbeiten kann. Ebenso ist eindeutig, dass Schulsozialarbeit ihre Wirkung insbesondere dann entfalten kann, wenn sie mit qualifiziertem Personal, frei von Befristungen und Rechtfertigungsdruck gegenüber der Schule arbeiten kann.

Den Fachkräften den Rücken stärken

Dies hat die BAG EJSA in ihrer 2017 überarbeiteten und neu aufgelegten *Standortbestimmung* klar und eindeutig formuliert. Kurz und prägnant sind dort Auftrag und Ziele, Zielgruppe und Kooperationspartner, Arbeitsprinzipien, Rahmenbedingungen, Methoden und Arbeitsformen formuliert.

Diese Standortbestimmung soll helfen, um in diesen bewegten Zeiten aussagefähig zu bleiben. Die BAG EJSA hat diese deshalb in einem neuen Format, das gut KooperationspartnerInnen überreicht werden kann, aufgelegt. Mitglieder und Einrichtungen können gedruckte Exemplare bei der Geschäftsstelle beziehen. Eine wichtige Rolle kommt den Trägern der Schulsozialarbeit zu. Sie müssen sich in den Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen klar positionieren und den Fachkräften vor Ort den Rücken stärken.

Schlaglichter auf die Schulsozialarbeit

Einige weitere Schlaglichter auf die Landschaft der Schulsozialarbeit 2017: In der Debatte um eine Reform des SGB VIII kam das Thema Schulsozialarbeit nicht vor. Da die Reform aber vorläufig nicht abgeschlossen wurde, besteht nun die Chance, dass in einem neuen Prozess in der neuen Legislatur doch noch eine klare rechtliche Verankerung von Schulsozialarbeit im SGB VIII vorgenommen wird.



Das Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit wurde 2017 gegründet, dem Stand Januar 2018 elf Zusammenschlüsse der Schulsozialarbeit auf Länderebene angehören. Diese haben teils Vereinsstrukturen, eine ist eine LIGA-AG und andere sind formlose Zusammenschlüsse. Alle sind in der Regel Zusammenschlüsse der Fachkräfte der Schulsozialarbeit, nur in einigen wenigen sind auch Träger und Einrichtungen Mitglied. Das Netzwerk verfolgt das Ziel, bundesweit gültige, einheitliche Standards für Schulsozialarbeit zu formulieren und deren Umsetzung auf den Weg zu bringen.

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit hatte 2017 den thematischen Schwerpunkt auf der Frage der gesellschaftlichen Verantwortung der Schulsozialarbeit gelegt. Eine Veröffentlichung zum Thema ist für 2018 vorgesehen. Darüber hinaus soll nach dem letzten Bundeskongress 2015 in Dortmund ein nächster Bundeskongress durchgeführt werden. Erste Planungen laufen, noch stehen aber weder die KooperationspartnerInnen, Ort und leider auch noch nicht der Termin fest. Dieser könnte frühestens im September 2019 sein.

Warum machen wir was an Schule?

Die Evangelische Jugendsozialarbeit kooperiert auf vielfältige Weise mit Schulen. Die intensivste Form ist die Schulsozialarbeit oder Jugendsozialarbeit an Schulen. Die Begriffe variieren in den Bundesländern. Darüber hinaus gibt es themenbezogene Kooperationen, Zusammenarbeit in Bezug auf spezifische Zielgruppen oder Angebote, zum Teil mit einem engen zeitlichen Rahmen und zum Teil auch über einen längeren Zeitraum. Schulbezogene Jugendsozialarbeit gewinnt – wie auch der 15. Kinder- und Jugendbericht konstatiert – in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung.

Immer wieder gab es Fragen, wo denn z.B. die Jugendsozialarbeit anfängt oder die Schule aufhört und wer wem und wie Weisungen geben darf. Oder, warum denn evangelische Jugendsozialarbeit überhaupt etwas an Schule macht. Um diese und viele weitere Fragen zu klären, wurde der Fachbeirat Bildung beauftragt, ein Selbstverständnis für diese Aufgaben zu entwickeln. Das Ergebnis wurde im Juni 2017 vom Hauptausschuss verabschiedet und trägt die Überschrift »Schulbezogene Jugendsozialarbeit im Selbstverständnis der BAG EJSA«. Die kleine Broschüre ist für Stellungnahmen, Pressemeldungen und Ähnliches nutzbar und dient als Anregung und Unterstützung für die Praxis der Jugendsozialarbeit, sowohl in der (Weiter)Entwicklung von Projekten als auch zur Selbstvergewisserung und Selbstverortung.

Ausgehend von einer Beschreibung der Ausgangslage wird darin das evangelische Selbstverständnis skizziert, dann die Schulbezogene Jugendsozialarbeit mit ihren Zielgruppen, ihrem Auftrag und der rechtlichen Verortung beschrieben. Es folgt ein Überblick über die Felder der schulbezogenen Jugendsozialarbeit (sjs), die Beschreibung der Prinzipien und ein Überblick über Wirkungen und Wirkprinzipien. Im letzten Teil geht es dann um Rahmenbedingungen, aktuelle Herausforderungen und den Auftrag der BAG EJSA.

Wortlaut der Standortbestimmung unter www.bagejsa.de/publikationen-und-downloads/downloads/positionierungen



Ganztagschule als Chance für benachteiligte Kinder und Jugendliche weiterentwickeln

Forderungen der BAG EJSA zur Bundestagswahl 2017

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit fordert die politisch Verantwortlichen auf, sich für die Weiterentwicklung der Ganztagschulen einzusetzen, so dass diese das Ziel erreichen, Benachteiligungen abzubauen und Chancen zu eröffnen. Zentral für ein solches Gelingen ist eine gute Kooperation zwischen den Schulen und der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei gilt es ganzheitliche Bildung zu ermöglichen, die die Entwicklung der Persönlichkeit, der Selbst- und Sozialkompetenzen, sowie die Förderung von Fähigkeiten und Talenten der jungen Menschen, umfasst.

Evangelische Jugendsozialarbeit sieht sich als Partnerin der Schulen für die Umsetzung von Chancengerechtigkeit, guter Zugänge zur Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe für junge Menschen, Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und zum Abbau struktureller Benachteiligung.

Deshalb fordert die Evangelische Jugendsozialarbeit die Weiterentwicklung der Ganztagschulen in Deutschland. Dafür sind folgende Forderungen von besonderer Bedeutung:

- 1. Kommunale Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung verzahnen**
In einer verbindlichen Kooperation zwischen kommunaler Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung sind Bedarfe zu eruieren und die Umsetzung evaluierend zu steuern.
- 2. Kooperation klar und verbindlich rechtlich rahmen**
Kooperation ist kein Selbstläufer. Die verbindliche Normierung der Kooperationsverpflichtung zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie klar definierte Zuständigkeiten sind Voraussetzungen für ein gelingendes Miteinander.
- 3. Beitragsfreiheit aller Angebote der Ganztagschule gewährleisten**
Nur durch Beitragsfreiheit kann diskriminierungsfreie Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen an den Angeboten des Ganztags ermöglicht werden.
- 4. Ganztagschulen partizipativ und altersgerecht weiterentwickeln**
Jugendgerechte Angebote und Strukturen sind zu entwickeln, die durch altersgerechte Elemente von Mitbestimmung und Mitgestaltung gekennzeichnet sind.



- 5. Integrierte Raumkonzepte entwickeln und umsetzen**
Bundesweit sind integrierte und verbindliche Raumkonzepte zu entwickeln, die Gestaltungsräume ermöglichen und entsprechend finanziell hinterlegt sind.
- 6. Vielfältige Formen für den Ganztag denken und realisieren**
In der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule bieten sich Möglichkeiten der Gestaltung, die offener und zeitlich flexibler sein können.
- 7. Geeignete und auskömmliche Rahmenbedingungen sichern**
Insbesondere hinsichtlich des Fachpersonals, der räumlichen Ausstattung sowie der inhaltlichen Ausgestaltung und Finanzierung bedarf es gesetzlicher Normierung auf Bundes- und Länderebene und der Ausstattung mit den notwendigen Ressourcen zur Umsetzung.
- 8. Angebote qualifiziert koordinieren**
Die Koordinierung ist in Rahmenvereinbarungen der Länder und in den konkreten Kooperationsvereinbarungen verbindlich zu regeln und auskömmlich

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit
Stuttgart/Berlin 27.7.2017

Evangelische Jugendsozialarbeit
EJSA

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.
Wagenburgstraße 26–28 · 70184 Stuttgart
Tel. (07 11) 16 48 9-0 · Fax (07 11) 16 48 9-21
E-Mail: mail@bagejsa.de · www.bagejsa.de

Im Verband mit

Diakonie 

 **aej**

und
Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend
in Deutschland e.V.

Gefördert durch



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend