

# ICH bin stark!

*Förderung der ICH-Stärke von Jugendlichen in Jugendzentren in  
Graz mit Fokus auf die spezifische Arbeitsbeziehung*

MASTERARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Petra BIRKLBAUER, BA

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Begutachter: Univ.-Prof. Dr. Arno Heimgartner

Graz, 2017

## EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich, Birklbauer Petra, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt. Die aus den fremden Quellen entnommenen Gedanken, sei es direkt oder indirekt, wurden als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen inländischen, oder ausländischen Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

---

Datum

---

Unterschrift

## DANKSAGUNG

Ich möchte allen Menschen danken, die mir im Forschungsprozess zu meiner Masterarbeit unterstützend zur Seite gestanden haben.

Zuerst möchte ich meinen Freundinnen und Freunden danken, die mich in meinem Forschungsprozess unterstützt haben, indem sie mich motiviert und gestärkt haben und für die nötige Ablenkung sorgten. Vor allem meinen Studienkolleginnen möchte ich danken, da sie immer ein offenes Ohr für mich hatten, sich für mich Zeit genommen haben und mich mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen bestmöglich unterstützt haben.

Zudem gebührt ein großer Dank meiner Familie. Meine Eltern haben mir es erst möglich gemacht zu studieren, durch das Vertrauen, dass sie mir bezüglich der Ausbildung entgegengebracht haben und der finanziellen Unterstützung. Meine Mama hat mich durch Gespräche unterstützt und mir geholfen während des Schreibens eine Balance zu finden, um die Freude und Leichtigkeit während des Schreibens nicht zu verlieren. Meine Geschwister unterstützen mich immer, auch aus der Ferne. Großer Dank gebührt meiner Schwester, die sich immer wieder Ausführungen meiner Masterarbeit anhören durfte.

Außerdem möchte ich mich bei allen meinen Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen bedanken, dass sie sich Zeit genommen haben und mir mit ihren Erfahrungen und Meinungen einen Einblick in ihre Wirklichkeit verschafft haben.

Abschließend möchte ich auch meinem Betreuer Ao.Univ.-Prof. Mag.rer.nat. Dr.phil. Arno Heimgartner danken. Er stand mir mit seiner Expertise zur Seite und hatte in den Sprechstunden immer ein offenes Ohr für Fragen rund um meine Masterarbeit.

## KURZZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Untersuchung wurde durchgeführt, um einen Blick aus der gesundheitsfördernden Richtung auf Jugendzentren in Graz zu werfen. Dabei wurde die Frage gestellt, inwiefern die ICH-Stärke von Jugendlichen in diesem sozialpädagogischen Feld gefördert werden kann. In einem ersten theoretischen Teil wurden die Entwicklungsaufgaben in der Phase der Jugend dargestellt und die ICH-Stärke wurde anhand von sechs Dimensionen erläutert. Zudem wurde das Feld der Offenen Jugend in Graz näher beleuchtet. In der gesamten Forschung wurde sich insbesondere auf die für die Offene Jugendarbeit zentrale Methode der Beziehungsarbeit bezogen. Dabei wurde vor allem auf die Haltungen, Beziehungskompetenzen, dem Wissen der JugendarbeiterInnen sowie der Einflüsse und der Besonderheiten des Raumes, in dem die Beziehungen stattfinden, Rücksicht genommen. Um einen umfassenderen Blick auf die Thematik zu erhalten und nicht nur theoriebehaftet zu bleiben, wurde die Thematik auch empirisch beleuchtet. Dazu wurden Interviews mit Jugendarbeitern sowie Jugendlichen, die ein Jugendzentrum in Graz besuchen, in zwei verschiedenen Jugendzentren in Graz geführt. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und in Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Mayring mittels Codierung ausgewertet.

Die Untersuchung hat zu einer differenzierten Darstellung geführt, wie die ICH-Stärke in Jugendzentren in Graz gefördert werden kann. Es konnte große Übereinstimmung zwischen der theoretischen Ausarbeitung sowie der empirischen gefunden werden. Dabei konnte festgestellt werden, dass nicht klar zwischen dem Bereitstellen und Öffnen eines Raumes für jugendkulturelle Freizeitinteressen sowie pädagogischer Beziehungsarbeit getrennt werden kann. Diese beiden Faktoren sind unweigerlich miteinander verwoben und stellen die Besonderheit des Arbeitens und Wirkens in Jugendzentren dar. Darauf aufbauend gestaltet sich auch die als förderlich wahrgenommene Arbeitsbeziehung „*AndereR unter Gleichen*“. Auf dieser Arbeitsbeziehung aufbauend kann sich in einer dynamischen Verbundenheit zwischen dem Raum, der JugendarbeiterInnen sowie der Jugendlichen die Stärkung des ICHs der Jugendlichen vollziehen.

## ABSTRACT

This research was conducted to show how health promotion can be implemented in youth centers in Graz. It was examined how adolescents can be supported in developing ego strength. In order to answer this question, a theoretical background examining developmental tasks of young people is given in this thesis; the theoretical part also explains six dimensions of ego and offers a description of the field of open youth work. In this research, relationship work was used as a method. There was a focus on attitudes, competences concerning relationships, and important knowledge of youth workers as well as on the influences and the particularities of the space, in which the relations take place. Additionally, to these theoretical implementations, empirical research was carried out to get an overall view on this topic. For this, interviews with youth workers as well as adolescents, who have already visited at least one youth center, were conducted in two different youth centers of Graz. The interviews were then transcribed and evaluated through encoding, following the theories of content analysis of Mayring. This research has led to a nuanced description of how ego strength can be fostered in youth centers in Graz. The results of the empirical study coincide with the theoretical explanations. It was shown that separating pedagogical relationship work from providing a space for the leisure interests of young people is not possible. Both aspects are strongly linked and form the special character of working in youth centers. On this basis, the effective working relationship "*Other among the same*" is being shaped. Based on this working relationship, fostering ego strength can take place in a dynamic connection between the space, the youth workers as well as the youths themselves.

# 1 INHALTSVERZEICHNIS

---

Abkürzungsverzeichnis.....	9
Einleitung.....	10
Theorieteil.....	13
1. Lebensphase Jugend.....	13
1.1    Definitionsversuch anhand biologischer und sozialer Kriterien.....	14
1.2    Entwicklungsaufgaben.....	15
1.2.1    Entwicklungsaufgaben nach Havighurst bzw. Dreher und Dreher .....	16
1.2.2    Entwicklungsaufgaben nach Quenzel.....	22
2. ICH-Stärke und verwandte Begriffe .....	38
2.1    Annäherung an den Begriff: Prävention und Gesundheitsförderung.....	38
2.1.1    Prävention.....	39
2.1.2    Gesundheitsförderung.....	39
2.1.3    Gesundheitsförderung in der Offenen Jugendarbeit.....	40
2.1.4    Gesundheitsförderung bei jungen Menschen .....	42
2.2    Die Dimensionen der ICH-Stärke.....	44
2.2.1    Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und Empathie .....	46
2.2.2    Selbststeuerungsfähigkeit .....	48
2.2.3    Selbstwirksamkeitserwartung.....	49
2.2.4    Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit .....	52
2.2.5    Umgang mit Stress .....	55
2.2.6    Problemlösefähigkeit .....	60
3. Offene Jugendarbeit Graz: Konzepte, Methoden, Prinzipien .....	61
3.1. Kinder und Jugendarbeit in Österreich .....	61

3.2. Offene Jugendarbeit in Österreich .....	62
3.3. Rechtliche Rahmenbedingungen der Offenen Jugendarbeit.....	64
3.4. Konzeption der Offenen Jugendarbeit .....	65
3.4.1. TrägerInnen .....	65
3.4.2. Zentrale Ausprägungsformen der OJA.....	66
3.4.3. Zielgruppe.....	66
3.4.4. Aufgaben und Ziele der OJA.....	67
3.4.5. Arbeitsprinzipien .....	71
4. Beziehungsarbeit als eine zentrale Methode der Offenen Jugendarbeit .....	77
4.4. Der Raum/ die sozialpädagogische Arena .....	78
4.5. JugendarbeiterInnen in der OJA .....	82
4.5.1. Beziehungskompetenzen .....	83
4.5.2. Wissensebene.....	88
4.5.3. Arbeitsweise und Haltung .....	90
4.6. Arbeitsbeziehungstyp in der OJA .....	93
4.6.1. Besonderheiten des sozialpädagogischen Feldes der OJA im Aufbau einer Arbeitsbeziehung.....	93
4.6.2. Alltagskommunikation in der OJA.....	95
4.6.3. Beschreibung des Arbeitsbeziehungstyps .....	98
4.6.4. Gestaltung von Übergängen .....	102
4.6.5. Wirkungen der Arbeitsbeziehung.....	104
Empirischer Teil .....	107
5. Erhebungsmethode: Qualitatives Leitfadengestütztes Interview .....	107
5.1. Experten- bzw. Expertinnen-Interview .....	109
5.2. Auswahl und Beschreibung der InterviewpartnerInnen .....	110
5.3. Leitfaden .....	110

6.	Auswertungsverfahren .....	111
7.	Auswertung der Ergebnisse.....	112
7.4.	Förderung der Entwicklungsaufgaben .....	113
7.4.1.	Akzeptieren körperlicher Veränderungen. ....	113
7.4.2.	Aufbau sozialer Bindungen .....	117
7.4.3.	Qualifizieren .....	120
7.4.4.	Regenerieren.....	124
7.4.5.	Partizipieren.....	128
7.5.	Direkter Bezug auf Förderung der ICH-Stärke.....	133
7.5.1.	Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und Empathie .....	133
7.5.2.	Selbststeuerungsfähigkeit .....	136
7.5.3.	Selbstwirksamkeitserwartung.....	140
7.5.4.	Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit .....	145
7.5.5.	Umgang mit Stress .....	150
7.5.6.	Problemlösefähigkeit .....	152
7.6.	Stärkende Einflüsse/Kompetenzen der JugendarbeiterInnen.....	157
7.6.1.	Partizipative Grundhaltung.....	158
7.6.2.	Ressourcenorientierte Haltung .....	160
7.6.3.	Lebensweltorientierte Haltung .....	163
7.6.4.	Offenheit in verschiedensten Bereichen .....	166
7.6.5.	Akzeptierende Grundhaltung.....	170
7.7.	Spezifische Arbeitsbeziehung in der Offenen Jugendarbeit .....	173
7.7.1.	Besonderheiten im Feld der Offenen Jugendarbeit .....	174
7.7.2.	Gestaltung des JUZ und Vorhalteleistungen .....	180
7.7.3.	Sparsamkeitsregel.....	187
7.7.4.	Sichtbarkeitsregel .....	196

7.7.5. Mitmachregel.....	205
7.8. Wünsche und Blick in die Zukunft.....	211
8. Resümee.....	214
Literaturverzeichnis.....	220
Anhang.....	228

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

bmj	Bundesministerium für Familien und Jugend
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
bmsk	Bundesministerium für soziale Sicherheit Generationen und Konsumentenschutz
boJA	bundesweites Netzwerk für Offene Jugendarbeit
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
DV-Jugend	Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit
ebd.	ebenda
et al.	und andere
etc.	et cetera
f.	folgende Seite
ff.	fortfolgende Seiten
HBSC-Studie	Health Behaviour in School-aged Children-Studie
Hrsg.	HerausgeberIn
JUZ	Jugendzentrum/Jugendzentren
KiGGS	Kinder und Jugend Gesundheits-Survey
koje	Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung
StJG	Steirisches Jugend-Gesetz
OJA	Offene Jugendarbeit
WHO	World Health Organization
zit. n.	zitiert nach

## EINLEITUNG

Die Kinder- und Jugendarbeit mit ihren vielfältigen Angeboten stellt in der sensiblen Lebensphase Jugend Unterstützung bzw. Begleitung zur Verfügung. Sie nimmt damit eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe wahr. Betrachtet man die Arbeitsprinzipien sowie die Methoden, wie sie in den Leitbildern und Konzeptionen von Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit in Österreich beschrieben werden, merkt man bereits, dass viele Angebote der Offenen Jugendarbeit sowie zahlreiche spezifische Maßnahmen auch in Hinblick auf die Stärkung des ICHs von Jugendlichen relevant erscheinen. Diese Arbeit soll demnach einen Beitrag leisten, genauer auszuführen, wie die Offene Jugendarbeit ICH-Stärke fördern kann. Dies soll durch besondere Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Jugendlichen und JugendarbeiterInnen in dem spezifischen Handlungsfeld Jugendzentrum dargestellt werden. Außerdem soll die Umsetzung der Förderung der ICH-Stärke in Graz näher beleuchtet werden mittels empirischer Untersuchungen. Der Begriff der ICH-Stärke ist kein klar verständlicher Begriff und auch in der Literatur nicht als eindeutig zu definieren. Sieht man genauer hin, ist jedoch kaum ein Begriff klar definiert, da Begriffe, je nach Autor und Betrachtungsweise etwas anders ausgelegt und verstanden werden. Nur durch eine inhaltliche Umgrenzung der wichtigsten Begriffe, kann eine Arbeit sinnvoll verfolgt und verstanden werden. Um mehr Klarheit bezüglich des Begriffes ICH-Stärke zu erlangen, werden angrenzende und überschneidende Begrifflichkeiten dargestellt, wie die Salutogenese, Lebenskompetenzen, Resilienzfaktoren, u. a., um die ICH-Stärke zu umgrenzen und deutlicher zu machen, was für diese Arbeit darunter verstanden wird. Vorteil der Verwendung eines nicht inflationär oder alltags-sprachlich verwendeten Begriffes ist es, dass nicht sofort Assoziationen mit dem Begriff verbunden werden und man sich vorbehaltloser auf den Begriff einlassen kann. Zielgruppe, um die es sich in dieser Arbeit handeln wird, sind Jugendliche bzw. junge Menschen. Junge Menschen befinden sich oft in der Situation, zwischen ihren eigenen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Anforderungen und Bedürfnissen zu vermitteln und sind dabei, ihre Position in der Welt zu finden (vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2012, S. 9f.). Aus diesem Grund stellt die Stärkung des ICHs eine wichtige Kompetenz dar, die es im Jugendalter zu fördern und – wenn es im Kindesalter noch nicht geschehen ist – zu entwickeln gilt. Weil man die Phase der Jugend – gerade in heutigen pluralisierten Lebensbedingungen – nicht mehr so eindeutig fassen kann, wird auch dieser

Thematik ein Platz in der Arbeit verschafft.

Zudem wird auch die Offene Jugendarbeit erläutert, ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Bei diesem Handlungsfeld existieren zwar Prinzipien, Leitbilder und Leitfäden, es muss aber trotzdem immer der Dynamik der Gesellschaft Folge leisten können. Die Offene Jugendarbeit muss sich also, trotz gewählter Handlungsmaximen immer den gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechend mitverändern (vgl. Steirischer Dachverband der offenen Jugendarbeit 2015, S. 57). Gerade diese offene und flexible Haltung macht die Offene Jugendarbeit (OJA) so attraktiv für junge Menschen und deren dynamische und sich-in-Bewegung-befindende Lebensphase.

Die OJA ist als Ergänzung und teilweise Ersetzung der pädagogischen Aufträge in Schulen wahrzunehmen, da in Schulen die Konzentration auf die Erfüllung des Lehrplans, die Frage nach dem ICH, nach der Persönlichkeitsentwicklung und Subjektorientierung überlagert (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2015, S. 61). Diesem Auftrag kann Schule daher nicht in dem Ausmaß nachgehen, dem es den Bedürfnissen mancher Jugendlichen entsprechen würde. Dies ist einer der Gründe, warum die Offene Jugendarbeit einen so großen Stellenwert hat bzw. haben müsste und warum dieses sozialpädagogische Handlungsfeld ausgewählt wurde für die Behandlung der Frage nach ICH-Stärke. Ein weiterer Grund der Auswahl besteht darin, dass OJA für alle Jugendlichen zugänglich (auch ohne bereits bestehende Problemlage), flexibel und niederschwellig arbeitet und somit von allen Jugendlichen als Ressource genutzt werden kann. Außerdem ist die OJA nicht nur für alle Jugendlichen zugänglich, sie orientiert sich vielmehr an den Bedürfnissen derer und erstellt ihre Angebote unter Berücksichtigung derer Lebenswelt (vgl. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2009, S. 9). Diese Orientierung an der Lebenswelt und den Bedürfnissen der Jugendlichen bietet ihnen die Gelegenheit ihre eigenen Ressourcen und Potentiale zu wecken (vgl. Liebentritt 2008, S.15).

Dieses Werk solle auch einen Beitrag zur Linderung des Legitimationsdrucks, welchem laut Lindner (2008) die OJA ausgesetzt ist, leisten. Es gilt den Stellenwert und die Entwicklungschancen dieses sozialpädagogischen Handlungsfelds darzulegen. Sein Betrag „*Kinder- und Jugendarbeit wirkt*“ von 2008 ist ein Versuch dies mittels Empirie zu bewerkstelligen. In einem ausgewählten und überschaubaren Rahmen wird dies mittels dieser Arbeit ebenso versucht.

Nachdem nun die Wichtigkeit der OJA für die Jugendlichen und die Gesellschaft, sowie die Wichtigkeit sich diesem Thema anzunähern, umrissen wurde, wird in den folgenden Kapiteln diese Bedeutung vertiefter und differenzierter dargestellt. Hierbei wird insbesondere auf die Bedeutung der OJA bezogen auf die Förderung der ICH-Stärke eingegangen. In den ersten Kapiteln wird auf die, für diese Arbeit leitenden Begrifflichkeiten und Themenfelder eingegangen, um ein Verständnis davon zu erhalten. Zu Beginn wird sich der Jugend als besonderer Lebensphase angenähert mit deren zugrundeliegenden aktuellen Herausforderungen und Bedürfnissen. Von dieser ausgehend wird versucht den Begriff der ICH-Stärke fassbarer zu machen und was dieser für die Jugendphase bedeutet. In weiterer Folge wird die Offene Jugendarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit dargestellt und deren Arbeitsweisen und Prinzipien. Insbesondere wird sich auf eine zentrale Methode der Offenen Jugendarbeit bezogen: der Beziehungsarbeit. Es wird die Situation in Graz bzw. in der Steiermark beleuchtet. Anschließend an die differenzierte Darstellung und Thematisierung der wichtigsten Konzepte und Themenfelder, wird versucht eine Verbindung zu generieren zwischen ICH-Stärke und OJA, um der zentralen Fragestellung dieser Arbeit nachgehen zu können und den Kreis zu schließen. Um für die Beantwortung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit nicht nur die theoretische Sichtweise einzuholen, werden Interviews mit relevanten Personen im Zusammenhang mit der OJA in Graz durchgeführt und anschließend mit den theoriegeleiteten Erkenntnissen und Interpretationen in Verbindung gebracht. Als Ergebnis solle eine differenzierte Darstellung, wie die ICH-Stärke in der OJA gefördert werden kann, vorzufinden sein. Insbesondere wird dies anhand der Darstellung der sich spezifisch gestaltenden Arbeitsbeziehungen zwischen den Jugendarbeiterinnen bzw. Jugendarbeitern und den Jugendlichen versucht. Besonderheiten, die dieses sozialpädagogische Feld kennzeichnen, werden thematisiert. Hierbei werden vor allem wichtige Kompetenzen der JugendarbeiterInnen sowie Eigentümlichkeiten des Raumes, in dem die alltäglichen Begegnungen stattfinden, beleuchtet.

## THEORIETEIL

---

Im folgenden ersten Teil sollen allen für das Forschungsinteresse dieser Arbeit zentralen Konzepten nachgegangen werden. Es handelt sich hierbei jeweils um eine Auswahl und kann niemals den Anspruch erfüllen jegliche Theorie zu dem Themenkomplex darzustellen. Zentrale Themenfelder beziehen sich auf die Lebensphase Jugend, auf das Konzept der ICH-Stärke sowie auf das Feld der Offenen Jugendarbeit in Graz.

### 1. LEBENSPHASE JUGEND

---

Eine altersspezifische Abgrenzung von Jugendlichen ist schwer zu bewerkstelligen. Jugendliche werden in verschiedenen Texten und Definitionen unterschiedlichen Altersgruppen zugeordnet bzw. hat sich die Altersspanne in die Jugendliche hineinfallen können sowohl nach vorne verlegt, als auch nach hinten verschoben. In verschiedenen Gesetzestexten wird die Altersspanne von Jugendlichen unterschiedlich festgelegt. Nach dem Bundesgesetz über die Vertretung der Anliegen der Jugend (Bundes-Jugendvertretungsgesetz) sowie nach dem Bundesgesetz über die Förderung der außerschulischen Jugenderziehung und Jugendarbeit (Bundes- Jugendförderungsgesetz) werden unter Jugendliche alle jungen Menschen bis zur Vollendung ihres 30. Lebensjahres verstanden. Wohingegen nach der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen jede Person, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, als Kind gilt (vgl. bmfi 2015, S. 5).

Meistens werden die Grenzen des Jugendalters im Bereich zwischen 12 und 20 Jahren angesiedelt. Genaue Grenzen zwischen Kindheit und Jugend sowie Jugend und Erwachsenenalter sind aber kaum zu ziehen, da Menschen so individuell verschieden sind und kaum einheitliche Faktoren für eine Grenzziehung gefunden werden können. Im pädagogisch-psychologischen Bereich wird daher weniger auf Altersgrenzen eingegangen, sondern sich auf biologische und soziale Kriterien bezogen. Jugend wird weitläufig als Lebensabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenalter definiert (vgl. Rossmann 2016, S. 141).

## 1.1 DEFINITIONSVERSUCH ANHAND BIOLOGISCHER UND SOZIALER KRITERIEN

Der Beginn der Jugendphase wird häufig auf Basis entwicklungspsychologischer Kriterien festgelegt, also der Eintritt in die Pubertät (vgl. Rossmann 2016, S. 141). Klaus Hurrelmann beschreibt diesen Übergang als eine Phase, die „*durch eine völlig andere körperliche, physiologische und seelische ‚innere Realität‘, die auf eine veränderte soziale ‚äußere Realität‘ trifft, [...] gekennzeichnet ist. Beide Bereiche – innere und äußere Realität – zusammen, stellen neuartige Anforderungen an das persönliche Verhalten*“ (Hurrelmann 2013, S. 32). Er vertritt damit eine soziologische Sichtweise auf Jugend und versteht dabei unter „*innerer Realität*“ die natürlichen Anlagen, und dabei insbesondere die körperlichen und psychischen Grundmerkmale und unter „*äußere Realität*“ die soziale und physikalische Umwelt der Menschen (vgl. Hurrelmann 2006, S. 15).

Wann die Lebensphase Jugend endet und die Phase des Erwachsenenalters beginnt, ist schwer festzustellen. Häufig wurde der Eintritt ins Berufsleben bzw. die ökonomische Unabhängigkeit von den Eltern als Grenze genannt. Betrachtet man die heutige Gesellschaft, lässt sich dieser Gedanke schwer umsetzen, da Ausbildungen sehr lange dauern und Lebenslanges-Lernen an Bedeutung gewinnt und somit die ökonomische Unabhängigkeit oft auch mit 30 Jahren noch nicht besteht, während andere Faktoren, die wir allerdings eher einem Erwachsenenleben zuordnen würden, wie eigener Haushalt, längerfristige Partnerschaft sowie eigene Kinder, durchaus vorhanden sein können. Es zeigt sich außerdem, dass sich der Wissens- und Erfahrungsvorsprung im Alltag der Elterngeneration gegenüber der Jugendlichen – welcher ebenso als Indikator hergenommen wurde – kaum noch herauskristallisieren lässt. Durch die schnelllebige Zeit der technischen Fortschritte kann man sogar davon ausgehen, dass das Verhältnis eine gegenläufige Tendenz annimmt und Jugendliche, gerade was die Benutzung von technischen Geräten betrifft, einen Vorsprung gegenüber Erwachsenen aufweisen können (vgl. Rossmann 2016, S. 143). Durch die unklare Abgrenzung wird oft eine weitere Unterteilung der Lebensphase Jugend vorgenommen. Im Folgenden wird sich vorwiegend auf das frühe und mittlere Jugendalter bezogen, also eine Altersspanne zwischen dem 12. und 20. Lebensjahr. Dies dient nur als Orientierung und ist nicht als fixierte Altersgrenze zu werten. In dieser Lebensphase tritt die höchste Wirkung zwischen der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und der Auswirkungen auf den Gesundheitszustand auf (vgl.

Quenzel 2015, S. 10). Außerdem beeinflusst diese Lebensphase die folgenden Lebensphasen in einem besonders hohen Ausmaß. Mehr zu den Besonderheiten der Jugendphase bezogen auf den Gesundheitszustand, folgt im Kapitel zur Gesundheitsförderung bei jungen Menschen.

Des Weiteren ist anzumerken, dass die Jugendphase keine naturgegebene Phase darstellt, sondern von der jeweiligen Gesellschaftsform abhängig ist. In Naturvölkern beispielsweise erfolgt durch einen Initiationsritus, nachdem ein Kind die Geschlechtsreife erlangt hatte, der Übergang zum Erwachsensein. Demnach existiert keine Jugendphase dazwischen. Dass uns das kaum vorstellbar erscheint, begründet sich darin, dass sich die Unterschiede zwischen verschiedenen Gesellschaftsformen durch die Ausbreitung der westlichen Zivilisation sowie der Industriegesellschaft in zunehmenden Maße nivellieren, und somit in weiten Teilen der Erde, Jugend als ähnliche Phase gedeutet und wahrgenommen wird (vgl. Rossmann 2016, S.142).

## 1.2 ENTWICKLUNGSAUFGABEN

Entwicklungen finden im Jugendalter auf verschiedensten Ebenen statt. Hierzu zählen die körperliche Entwicklung, die kognitive Entwicklung sowie die sozial-emotionale Entwicklung. Entwicklungen auf allen diesen Ebenen finden in jedem Lebensabschnitt statt, die Jugendphase wird aber von grundlegenderen Veränderungen erfasst, die teilweise gleichzeitig bzw. sich überschneidend auftreten. So erfolgen Veränderungen auf körperlicher Ebene, durch das Eintreten der Geschlechtsreife, Veränderungen kognitiver Leistungen, mit Piaget gesprochen: die Veränderung vom operationalen hin zum formalen Denken, sowie Veränderungen im Beziehungsgefüge, durch die vermehrte Ablösung vom Elternhaus, der zunehmenden Bedeutung von Peerkontakten sowie der ersten Liebeserfahrungen.

In Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung wird gerne von Entwicklungsaufgaben, die für die jeweilige Lebensphase aktuell als zentral erscheinen, gesprochen. Havighurst verwendete diesen Begriff schon sehr früh (schon im Jahr 1953) und meint damit die jeweiligen Aufgaben, die sich in einer gewissen Lebensperiode dem Individuum stellen. Möchte man die Lebensperiode erfolgreich bewältigen, müssen somit die Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden. Um Entwicklungsaufgaben angemessen

bewältigen zu können, benötigt man ausreichend personale und soziale Ressourcen. Entwicklungsaufgaben können als Spezifizierung von Sozialisationsanforderungen gesehen werden. Sie sind auf die jeweiligen aktuellen Normen und Werte der Kultur bezogen und auf die verschiedenen Lebensphasen aufgeteilt (vgl. Quenzel 2015, S. 28).

### 1.2.1 Entwicklungsaufgaben nach Havighurst bzw. Dreher und Dreher

Welche Entwicklungsaufgaben für die jeweilige Lebensphase zu bewältigen sind, wird in der Literatur vielfach verschieden dargestellt und sie unterliegen beständiger Veränderungen (da sie von der jeweiligen Gesellschaftsform und deren Werte und Einstellungen abhängen). Hierbei lassen sich heute einige, für die Lebensphase Jugend zentrale, Entwicklungsaufgaben herauskristallisieren. Havighurst bezieht sich bei seinem Konzept der Entwicklungsaufgaben unter anderem auf Ideen von Erikson und Freud. Mit Erikson teilt er die Annahme, dass die Identitätsfindung eine zentrale Aufgabe in der Jugendphase darstellt und bricht diese auf verschiedene soziale Bereiche herunter, in denen Aufgaben bewältigt werden müssen, damit die Identitätsentwicklung gelingt (Havighurst 1956, S. 216). Dies sind die Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase. In Anlehnung an Freud erkennt er, dass der Mensch sich sowohl durch eigenen inneren Antrieb entwickeln kann, als auch durch die Umwelt. Der eigene innere Antrieb entwickelt sich im Jugendalter durch körperliche, mentale und hormonelle Veränderungen (Havighurst 1956, S. 215). Dadurch wird der Mensch zu einem aktiven, seine Entwicklung selbst mitbestimmenden Person. Bezogen auf die Umwelt ist der Mensch also sowohl von dieser abhängig und sie wirkt auf einen ein, gleichzeitig gestaltet der Mensch diese aber auch aktiv mit, durch sein Denken und Handeln und das Treffen von Entscheidungen. Nach Havighurst entsteht eine Entwicklungsaufgabe dadurch, welche sozialen Rollen in einer gewissen Lebensphase jeweils von dem Großteil der Gesellschaft erwartet werden, sowie von dem Großteil der Menschen in dieser Phase selbst von sich erwartet und gewünscht werden. Um dies herauszufinden, werden vielfältige Erhebungen von Erwartungen und Wünschen der Menschen in verschiedenen Lebensphasen herangezogen und verglichen und in weiterer Folge überschneidende Aspekte herauskristallisiert. Aspekte die vielfach in einer Altersgruppe gefunden wurden, stellen dann die zentralen Entwicklungsaufgaben dar (vgl. ebd., S. 216). Entwicklungsaufgaben werden zwischen subjektiven Bedürfnissen und Anforderungen der Gesellschaft gebildet (vgl. Trautmann

2004, S. 19). Dieser Annahme liegt zugrunde, dass auch in der heutigen individualisierten Gesellschaft, weitgehend übereinstimmende Normen und soziale Erwartungen vorliegen. Diese Erwartungen bzw. Aufgaben sind kulturell tief verankert und es muss sich in irgendeiner Art und Weise auf sie bezogen werden. Das bedeutet nicht automatisch, dass man sie erfüllen muss bzw. an deren Erfüllung arbeiten muss, jedoch, dass man mit den (gesellschaftlichen) Folgen umgehen (können) muss, die sich ergeben, wenn man sie nicht als eigenen Ziele anerkennt (vgl. Quenzel 2015, S. 30). Die altersbezogenen Entwicklungsaufgaben, sind jene Aufgaben, die von der Gesellschaft in dieser Lebensspanne als relevant angesehen werden. Das bedeutet allerdings nicht, dass diese auch automatisch von jenem Individuum der entsprechenden Altersphase übernommen werden, sondern sie müssen vielmehr als bedeutende persönliche Ziele anerkannt werden, um handlungsleitend werden zu können (vgl. ebd., S. 31). Individuen müssen die Entwicklungsaufgaben erkennen, annehmen und aktiv bewältigen, wobei an dieser Stelle betont werden muss, dass Zielauswahl und Zielgestaltung zwar vom Individuum aktiv mitgestaltet wird, diese jedoch auch maßgeblich von soziokulturellen und biologischen Faktoren beeinflusst werden (vgl. Quenzel 2015, S. 31f.).

#### **Einschub: Kritische Reflexion der Entwicklungsaufgaben**

An diesen Ausführungen wird schon ersichtlich, dass Entwicklungsaufgaben in der Lage sind, eine Brücke zu schlagen zwischen wissenschaftlicher Theorie und Alltagspraxis (vgl. Trautmann 2004, S. 19f.). Es ist jedoch auch von besonderer Bedeutung die jeweils für eine Lebensphase relevanten Entwicklungsaufgaben kritisch zu reflektieren, sich deren normativen Charakter bewusst zu machen und sie nicht als Gegeben wahrzunehmen. Denn, wie bereits gesagt wurde, Entwicklungsaufgaben sind für eine Mehrheit der Gesellschaft formuliert, sie können (und tun dies auch!) sich daher beständig verändern und es gelten, betrachtet man sie von einer individuellen Ebene, nicht immer für jeden und jede alle Entwicklungsaufgaben einer Phase in gleicher Weise. Nicht jeder Mensch muss diese Entwicklungsaufgaben als persönliche Ziele haben und auch die Frage danach, wann sie bewältigt wurden, wer darüber entscheidet, wann sie erfolgreich bewältigt wurden bzw. ob sie jemals bewältigt werden können, oder ob manche nicht vielmehr einen lebenslangen Prozess darstellen, sind wichtige Fragen, die man immer mitbedenken sollte, wenn man sich mit Entwicklungsaufgaben beschäftigt. Denn: Bestimme ich, wann ich eine Entwicklungsaufgabe bewältigt habe, oder jemand anderes?

Meine Eltern, Lehrer, Peers? Oder: wann hat man etwa die Entwicklungsaufgabe Identitätsentwicklung erfolgreich bewältigt? Beschäftigt einem diese nicht vielmehr das ganze Leben hindurch?

Trotz dieser wichtigen Reflexion und Beschäftigung mit diesen Fragen, stellen aktuelle Entwicklungsaufgaben einer Lebensphase eine interessante und wichtige Informationsquelle dar, was im Allgemeinen in der Lebensphase bedeutende Themen darstellen und mit welchen Themen sich viele Jugendliche heutzutage beschäftigen (müssen). Somit möchte ich mich an die Lebensphase Jugend anhand der Entwicklungsaufgaben annähern, um ein genaueres Bild dieser Lebensphase zu erhalten. An dieser Stelle sollte vielleicht auch festgestellt werden, dass mittels der Arbeit nicht auf jeden einzelnen Jugendlichen individuell eingegangen werden kann, sondern nur versucht werden kann, sich möglichst nahe, an möglichst viele Jugendliche anzunähern, um dadurch herauszufinden, wie man dabei am ehesten ICH-Stärke von Jugendlichen fördern kann. Die Beschäftigung mit der jeweiligen Entwicklungsaufgabe und damit, wie man Jugendliche dabei unterstützen kann, sie zu erreichen, spielt dabei vor allem für die ICH-Stärke von jenen Jugendlichen eine Rolle, die sich diese Entwicklungsaufgabe selbst als Ziel gesetzt haben, sie also als persönliches Ziel formulieren würden.

Havighurst nennt 1953 folgende Entwicklungsaufgaben als zentral für die Adoleszenz:

*“To achieve new and more mature relations with peers of both sexes”*,

*“Achieving a masculine or feminine social role”*,

*“Accepting one’s physique and using the body effectively”*,

*“Achieving emotional independence of parents and other adults”*,

*“Achieving assurance of economic independence”*

*“Selecting and preparing for an occupation”*,

*“Preparing for marriage and family life”*,

*“Developing intellectual skills and concepts necessary for civic competence”*,

*“Desiring and achieving socially responsible behavior”*,

*“Acquiring a set of values and an ethical system as a guide to behavior”* (vgl., S. 111ff.).

Dreher und Dreher haben sich mit den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst auseinandergesetzt und sie auf Aktualität bzw. Relevanz für die Jugendlichen überprüft. Sie haben dabei folgende zehn Entwicklungsaufgaben genannt:

Peers: Einen Freundeskreis aufbauen, d. h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen.

Beruf: Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will und was man dafür können bzw. lernen muss.

Körper: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren. Partnerschaft bzw. Familie: Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte.

Rolle: Sich Verhaltensweisen aneignen, die in unserer Gesellschaft zur Rolle eines Mannes bzw. zur Rolle einer Frau gehören.

Selbst: Sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d. h. Klarheit über sich selbst gewinnen.

Beziehung: Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen.

Werte: Eine eigene Weltanschauung entwickeln: sich darüber klarwerden, welche Werte man vertritt und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will.

Ablösung: Sich von den Eltern loslösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden.

Zukunft: Eine Zukunftsperspektive entwickeln: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte (vgl. Dreher/Dreher 1996 zit. n. Oerter/Dreher 2008, S. 279).

Hurrelmann (1994) hat sich mit den Entwicklungsaufgaben von Havighurst bzw. dessen Kritiken und Beobachtungen auseinandergesetzt und ein Modell daraus entwickelt.

Quenzel Gudrun formulierte 2015 eine Gliederung der Entwicklungsziele für die Jugendphase, die an einer gemeinsamen Arbeit von Hurrelmann und Quenzel (2012) angeknüpft wurde. Sie nannte das Akzeptieren körperlicher Veränderungen, den Aufbau sozialer Bindungen, das Qualifizieren, das Regenerieren sowie das Partizipieren als zentrale Entwicklungsaufgaben. Sie verstand das Akzeptieren körperlicher Veränderungen als Einflussfaktor für alle anderen vier Entwicklungsaufgaben, da ihrer Ansicht nach das Akzeptieren körperlicher Veränderungen und der eigenen Geschlechtsrolle auf alle Lebensbereiche einwirkt. Sie erachtet die Ergänzung des Ansatzes der Entwicklungsaufgaben um die soziologische Rollentheorie als sinnvoll. Dadurch kann mehr

nachvollzogen werden, warum es manchen Menschen leichter fällt, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und anderen weniger leicht. Unter sozialer Rolle wird dabei ein Verhaltensmuster verstanden, welches von der Gesellschaft erwartet wird, sobald man eine gewisse gesellschaftliche Position einnimmt (vgl. Quenzel 2015, S. 36).

### Entwicklungsaufgaben als Metarollen

Entwicklungsaufgaben werden in Anlehnung an Havighursts Konzept als Metarollen verstanden, da die Rolle – wie bereits erwähnt wurde – in dem Fall nicht nur von einer Gruppe erwartet wird, sondern von dem Großteil der Gesellschaft als relevant angesehen wird (vgl. Havighurst 1956, S. 216). In Anlehnung an Schimank (2007) kann erklärt werden, warum es in manchen Fällen zu Schwierigkeiten bei der Übernahme von diesen Metarollen kommt und warum nicht. Er erwähnt diesbezüglich fünf Komplikationen, die bei der Übernahme von Rollen bei Individuen auftreten können. Es kann ein Intrarollenkonflikt, ein Interrollenkonflikt, defizitäres Rollenwissen, Ressourcenmangel oder ein Person-Rolle-Konflikt auftreten (vgl. Schimank 2007, S. 55).

Ein Intrarollenkonflikt herrscht dann vor, wenn verschiedene Bezugsgruppen an einem, in einer Rolle, unterschiedliche Erwartungen herantragen und man dann zwischen diesen Anforderungen und Erwartungen vermitteln muss (vgl. ebd., 56ff.). Dies ist zum Beispiel bei Jugendlichen der Fall, wenn sie bezogen auf die Entwicklungsaufgabe „*schulische Qualifikation*“, von den Bezugsgruppen Peers und Eltern jeweils anderen Erwartungen gegenüberstehen, was die zeitliche Intensität betrifft, denen sie sich dieser widmen sollen. Bestehen hinsichtlich einer sozialen Rolle verschiedene Erwartungen von verschiedenen Bezugsgruppen, wird es natürlich ungemein schwieriger dieser nachzugehen.

Unter Interrollenkonflikt wird der Konflikt verstanden, der vorherrscht, wenn sich zwei Rollen miteinander nicht ohne weiteres miteinander vereinbaren lassen bzw. wenn diese sogar sich widersprechende Erwartungen beinhalten (vgl. ebd., S. 58f.). Als Beispiel kann diesbezüglich die Vereinbarung von der Rolle als Arbeitskraft und der Rolle als Elternteil gesehen werden, da es hier häufig zu Konflikten kommen kann, zum Beispiel aufgrund von zeitlichen Überschneidungen.

Des Weiteren kann es aufgrund defizitärem Rollenwissen zu Konflikten kommen. Dazu kann es beispielsweise kommen, wenn man eine Rolle neu annimmt und noch zu wenig

Wissen darüber hat, wie man in dieser Rolle „*richtig*“ funktioniert. Man hat also zu wenig Wissen davon, was die Bezugsgruppe von einem erwartet, wenn man diese Rolle eingenommen hat und die Rollensozialisation noch nicht weit fortgeschritten ist, d.h. man die Rolle noch nicht gewohnt ist (vgl. ebd., S.59ff.).

Zudem sind für ein gelingendes Rollenhandeln auch materielle, physische, soziale sowie psychische Ressourcen vonnöten (vgl. ebd., S. 61). Mangelt es hier an relevanten Ressourcen, wird es schwieriger die Rolle entsprechend auszuführen. Es kann sich diesbezüglich überlegt werden, wie etwaige Ressourcenmängel kompensiert werden können.

Ein Person-Rollen-Konflikt ist dann gegeben, wenn sich Merkmale, Bedürfnisse oder Interessen der Person mit der jeweiligen Rolle widersprechen. Um diesen Konflikt zu begegnen gibt es verschiedene Strategien, man kann etwa versuchen die Rolle an sich anzupassen, oder man passt persönliche Merkmale, Interessen etc. an die jeweilige Rolle an (vgl. ebd., 62f.). Ein solcher Konflikt kann beispielsweise bestehen, wenn ein schüchterer Mensch in seiner Rolle als Student Präsentationen vor einem größeren Publikum halten muss. Entweder die Bezugsgruppe akzeptiert, dass dieser Mensch, aufgrund seines Charakterzuges, die Rolle nicht entsprechend der Erwartungen, die eigentlich an diese Rolle herangetragen werden, ausführen kann (Rolle passt sich an den Menschen an), oder der Mensch versucht selbstsicherer zu werden, indem er etwa Coachings besucht, oder sich öfter solchen Situationen aussetzt (Person passt sich in die Rolle ein). Generell können Rollenkonflikte nicht in dem Sinne gelöst werden, dass sie nicht mehr bestehen, da Rollen etwas sozial Manifestiertes sind und somit nicht von einzelnen Personen ohne weiteres verändert werden können, aber es können verschiedene Strategien herangezogen werden, mit diesen Rollenkonflikten umzugehen. Es wurde zwar von Rollen gesprochen, das Gesagte gilt aber in gleicher Weise auch für Metarollenkonflikte, also Konflikte, die die Entwicklungsaufgaben betreffen.

In Folge wird die Gliederung von Quenzel (2015) beibehalten und auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben genauer eingegangen. Daraus sollen wichtige Aspekte zu Möglichkeiten zur Förderung der ICH-Stärke herausgearbeitet werden, da angenommen wird, dass die ICH-Stärke von Menschen gefördert wird, wenn diese die aktuellen Entwicklungsaufgaben in ihrem Sinne und im Sinne ihrer Mitmenschen erfolgreich bewältigen können bzw. sich diesen erfolgreich annähern können. Im Konkreten wird von

Quenzel (2015, S. 34) angemerkt, dass durch die Bewältigung der psychosozialen Entwicklungsaufgaben die einmalige Persönlichkeit eines Menschen entwickelt wird und man sich ins Gemeinwesen einbaut und dort seinen Platz findet. Es wird also versucht, eine Brücke zu schlagen zwischen den Entwicklungsaufgaben und der Förderung der ICH-Stärke. Quenzel (2015) geht in ihrem Modell der Entwicklungsaufgaben sogar noch darüber hinaus und verbindet, in Anlehnung an Hurrelmanns Gedanken (2010), die Entwicklungsaufgaben mit der Gesundheitsentwicklung. Er verbindet hierfür die sozialisationstheoretische Position der Persönlichkeitsentwicklung mit dem Ansatz der Salutogenese von Antonovsky (1997). Die Gesundheitsentwicklung steht insofern in enger Verbindung zu der Persönlichkeitsentwicklung, da beide in engem Zusammenhang mit eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten, sowie mit vielfältigen Anforderungen der sozialen Umwelt stehen (vgl. Hurrelmann 2010, S. 133). Gesundheitliches Wohlbefinden kann in Anlehnung an diesen Gedanken somit nur in Abhängigkeit von der Beschäftigung mit den Entwicklungsaufgaben gesehen werden. Der Gedanke ist auch Ansatzpunkt dieser Arbeit, da die ICH-Stärke, wie im nächsten Kapitel noch genauer erläutert wird, als Teil der Gesundheitsförderung gesehen wird.

### 1.2.2 Entwicklungsaufgaben nach Quenzel

Quenzel hat für die Jugendphase folgende fünf Entwicklungsaufgaben formuliert: Akzeptieren körperlicher Veränderungen, Aufbau sozialer Bindungen, Qualifizieren, Regenerieren sowie Partizipieren. Es wird sich auf die fünf Entwicklungsaufgaben von Quenzel bezogen, weil sie einerseits eine aktuelle Quelle darstellen und andererseits sehr allgemeine Entwicklungsaufgaben formulieren, die vielmehr als Entwicklungsbereiche bzw. Entwicklungsfelder gesehen werden können und als eine Art Orientierung dienen. Sie werden weniger als konkrete Ziele gesehen, die endgültig abgeschlossen werden können und müssen, sondern eher als ein Prozess, als einer gesellschaftlichen Norm an der man sich orientieren kann. Im Folgenden soll näher auf diese fünf Bereiche eingegangen werden und welche Bedeutung ihnen in der Jugendphase zugesprochen werden kann.

#### Akzeptieren körperlicher Veränderungen

KÖRPERLICHE ENTWICKLUNG, KÖRPERBEWUSSTSEIN UND GESCHLECHTSIDENTITÄT |  
KÖRPERANEIGNUNG UND AUSHANDLUNG VON GESCHLECHTSIDENTITÄT

Bei dieser Entwicklungsaufgabe geht es zentral darum, sich mit dem eigenen Körper auseinanderzusetzen, sich Geschlechtsidentität auszuhandeln und neue Geschlechtsrollen zu erarbeiten. Diese Entwicklungsaufgabe erlangt vor allem in der Jugendphase an Bedeutung, weil sich der Körper von Jugendlichen durch die Pubertät sehr stark verändert und man sich in Folge dessen mit dieser Veränderung auseinandersetzen muss.

#### KÖRPERLICHE ENTWICKLUNG UND KÖRPERBEWUSSTSEIN

Es werden mehr Hormone produziert, primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale verändern und entwickeln sich, die Proportionen des Körpers sowie die Verteilung von Muskeln und Körperfetten verändern sich. Aufgrund dieser Vielzahl an Veränderungen wird auch von einer Neuaneignung des Körpers gesprochen (vgl. Quenzel 2015, S. 52). Alle diese Veränderungen müssen in das Selbstbild integriert werden und irgendwie mit seiner Vorstellung von sich und der Welt in Einklang gebracht werden. Die Gefühlszustände verändern sich aufgrund der vermehrten Hormonproduktion, das kann zu Irritationen führen und es würde helfen, wenn man sich damit auseinandersetzt. Man kann sich Wissen dazu aneignen, aber auch versuchen, Gefühle auszudrücken und anderen kommunizieren zu können.

Außerdem muss man sich in Folge dessen mit der individuellen Veränderung des Körpers auseinandersetzen und sich bewusstwerden, dass jeder und jede ein anderes Tempo bei der Entwicklung hat bzw. sich auch jeder und jede anders entwickelt. Diese persönliche Entwicklung kann von eigenen Vorstellungen und der Vorstellungen anderer abweichen. Mädchen beispielsweise, bei denen sich der Körperfettanteil erhöht, stehen vor der Herausforderung, mit ihrem Körper, der nicht dem androgynen Schönheitsideal entspricht, dem jedoch aktuell viele entsprechen wollen, umgehen zu lernen. Im Zuge der internationalen HBSC-Studie wurde bei Jugendlichen erfragt, wie zufrieden sie mit ihrem Körpergewicht sind. Dabei gaben die Hälfte der Mädchen und mehr als ein Drittel der Jungen an, sich zu dünn, oder zu dick zu fühlen. Es konnte jedoch herausgefunden werden, dass diese Unzufriedenheit wenig mit dem tatsächlichen Körpergewicht zusammenhängt (vgl. Quenzel 2015, S. 53). Es wurde von verschiedenen Autoren versucht, den Geschlechtsunterschied in der Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper zu erklären. Alsaker und Flammer (2011, S. 83) gaben zum Beispiel an, dass die Entwicklung des Körpers von Mädchen in der Pubertät oft dem gesellschaftlichen Schönheitsideal von

Frauen zuwiderläuft. Das Schönheitsideal der sehr schlanken, androgynen Frau, wie sie häufig in den Medien gezeigt wird, beruht auf vorpubertären Körperproportionen und entspricht weniger dem Frauenkörper, wie er sich bei vielen Mädchen im Zuge der Pubertät entwickelt, mit erhöhtem Körperfettanteil und anders gestalteten Proportionen. Dies führt zu ambivalenten Gefühlen bezogen auf den eigenen Körper und sollte thematisiert werden. Dadurch sollte bestenfalls eine positive Identifikation mit der eigenen Gebärfreudigkeit entwickelt werden, damit junge Frauen diese körperliche Veränderung positiv wahrnehmen können. Die Internalisierung von medial verbreitetet Körperbildern stellt einen wichtigen Faktor dar, um Körperbewusstsein und Körperscham erklären zu können, die Wirkung von Medien ist jedoch ungemein komplex und kann nicht als einfache Ursache-Wirkung-Kausalität erklärt werden (vgl. Quenzel 2015, S. 55f.). Zusätzlich dazu, konnte von verschiedensten Autoren festgestellt werden, dass Frauen in höherem Maße als Männer ein objektiviertes Körperbewusstsein aufweisen. Das bedeutet, dass sie die Meinung von anderen über ihren Körper internalisiert haben. Ein solches objektiviertes Körperbewusstsein entwickelt sich vor allem durch sexualisierte Hänseleien und Belästigungen, denen sich öfter Frauen ausgesetzt sehen, oder Männer, die als weiblich codierte Verhaltensweisen aufweisen. Der Körper wird in Folge durch die Außenperspektive betrachtet und bewertet und muss daher den kulturellen Standards entsprechen. Tut er das nicht, kommt es oft zu Schamgefühlen. Im Zusammenhang damit, konnte auch gezeigt werden, dass junge Frauen vermehrt das Gefühl haben, dass über ihren Körper gesprochen wird und dieser bewertet wird. Das objektivierte Körperbewusstsein hat Einfluss darauf, wie man seinen eigenen Körper akzeptieren kann, wie man von der Peergroup akzeptiert wird und auf das eigene Selbstwertgefühl. Es konnte zudem gezeigt werden, dass es vor allem dann zu Mobbing Erfahrungen und Hänseleien kommt, wenn man unzufrieden mit dem eigenen Körper ist und es weniger damit zusammenhängt, wie der Körper tatsächlich proportioniert ist (vgl. Quenzel 2015, S. 54f.).

#### KÖRPERANEIGNUNG UND AUSHANDLUNG VON GESCHLECHTSIDENTITÄT

Durch die starke Veränderung des Körpers, muss sich dieser wieder angeeignet werden. Eine Art dies zu bewerkstelligen ist es, sich den eigenen Körper erlebbar zu machen. Aufgrund dessen versuchen Jugendliche häufig ihren Körper zu inszenieren und zu gestalten.

Zudem muss man sich mit seiner Geschlechtsrolle auseinandersetzen, da in unserer Gesellschaft vor allem anhand des Sichtbarwerdens der sekundären Geschlechtsmerkmale zwischen Männern und Frauen unterschieden wird und es in Folge dessen zu veränderten sozialen Erwartungen bezüglich der „*neuen*“ Rolle kommt. Jugendliche sehen sich also damit konfrontiert, eine Geschlechtsidentität zu entwickeln, mit den Vorstellungen der Gesellschaft im Hintergrund. Diese Vorstellungen der Gesellschaft zu Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollen werden in den gängigen Geschlechternormen verkörpert. Diese Geschlechternormen geben uns vor, wie wir uns zu verhalten und zu sein haben, welche Interessen, Sprechweisen, Haltungen, oder auch Bewegungen wir ausführen sollen, aber auch wie wir auszusehen haben, je nachdem, ob wir eine Frau, oder ein Mann sind. Diese geschlechtsspezifischen Codes ändern sich in der Pubertät zusehends. Jene Codes, die noch in der Kindheit über Zugehörigkeit als Mädchen oder Junge entschieden haben, müssen verändert und angepasst werden, an jene Codes, die mit der Rolle als Frau bzw. als Mann in einer Gesellschaft einhergehen. Diese Veränderung und Entwicklung einer Geschlechtsidentität geschieht allerdings nicht in einem bedeutungsfreien Raum, sondern ist von kulturellen Traditionen einer Gesellschaft mitgeprägt und schränkt uns in unseren Möglichkeiten entsprechend ein, da andere Auslegungen der eigenen Geschlechtsidentität sozial nur schwer lebbar sind und nur unter großer Anstrengung (vgl. Quenzel 2015, S. 58). Nur wenn man sich entsprechend der Geschlechternormen verhält, bekommt man gesellschaftliche Anerkennung, wobei Peers hier eine starke Rolle spielen. Genderkonforme Verhaltensweisen werden von Gleichaltrigen in der Regel unterstützt und davon abweichendes Verhalten sanktioniert. Dies hat auch Auswirkungen auf das eigene Selbstwertgefühl. Oft verhalten sich Jugendliche entsprechend der Geschlechternormen, um Anerkennung, Sicherheit, Stabilität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsgefühl zu erhöhen. Weichen Jugendliche von den Normen ab und haben dennoch ein hohes Selbstwertgefühl, konnte nachgewiesen werden, dass dieses Verhalten von wichtigen Peers anerkannt wird. Das verdeutlicht die wichtige Rolle, die Peers in dem ganzen Prozess spielen (vgl. ebd., S. 60). Männlichkeitsrollen scheinen für junge Männer nicht in einem ausreichenden Maße definiert und vorhanden zu sein. Lediglich die „*Macho-Männlichkeit*“ scheint als Männerrolle zu existieren. Wendet man sich allerdings davon ab, herrscht große Unsicherheit in der Beschreibung der eigenen Rolle. Junge Männer können ihr Männerrolle dann nur darüber definieren, was sie nicht

sein möchten und indem sie sich von allem Nichtmännlichen abgrenzen. Dadurch kommt es nicht selten zur Abwertung von homosexuellen Männern und schwulenfeindlichen Beschimpfungen gegenüber Jungen und Männern, die auf irgendeine Art und Weise nicht dem entsprechen, was als „*männlich*“ bezeichnet wird. Zu solchen als nicht „*männlich*“ bezeichneten Faktoren gehören zum Beispiel Schüchternheit, körperlich wenig entwickelt zu sein, musische oder künstlerische Interessen, an der Schule interessiert zu sein, wenig Anerkennung zu erhalten oder anderweitig als Außenseiter zu gelten. Dieser abwertende Umgang mit allem als „*Unmännlich*“ geltenden kann als Auswirkung der Unsicherheit gesehen werden, wie sie hinsichtlich der männlichen Geschlechtsrollen bestehen und als Versuch die eigene Geschlechtsidentität herzustellen (vgl. ebd., S. 61f.).

#### BEWÄLTIGUNG UND UNTERSTÜTZUNG

Die Entwicklungsaufgabe „*körperliche Veränderungen akzeptieren*“ gilt als sehr komplexe Entwicklungsaufgabe und steht in enger Verbindung zu den anderen Entwicklungsaufgaben.

Dabei geht es darum, sich den eigenen Körper „*neu*“ anzueignen, da er sich in vielfältiger Weise verändert hat und anders wahrgenommen wird. Dafür müssen sich Wissen und Erfahrungen zu dem Körper erschlossen werden, um defizitärem Rollenwissen – das häufig in der Jugendphase bezogen auf den eigenen Körper auftritt – vorbeugen zu können. Vor allem die Medien, mit deren idealisierten Körperpräsentationen, sowie die Blicke und Bemerkungen der Peers, wirken sich auf diesen Prozess entscheidend aus (vgl. ebd., S. 67). Dabei erscheint es wichtig, sich Wissen darüber anzueignen, wie mit diesen Einflüssen umgegangen werden kann und welche Körpererfahrungen positiv wirken können, sich in dem eigenen Körper wohlfühlen. Außerdem könnten die Thematisierung der Vorstellungen von männlichen und weiblichen Rollen, sowie das zur Verfügung stehen von positiv besetzte Rollenmodellen, förderlich auf diesen Prozess wirken.

Oftmals kommt es zu einem Konflikt zwischen dem eigenen Aussehen und den Wünschen und Erwartungen von Medien und Peers, wie man auszusehen hat. Es wird zu meist probiert, diesen Konflikt zu lösen, indem versucht wird, das eigene Aussehen an

die Vorstellungen von außen anzupassen (vgl. ebd., S. 68). Diesem objektivierten Körperbewusstsein gilt es gezielt entgegenzuwirken und Jugendlichen Wissen und Erfahrungen zu ermöglichen, die diese Sicht von außen relativieren können. Die Sicht auf sich selbst sollte dadurch verändert und eine positive akzeptierende Haltung gegenüber dem eigenen Körper und dem eigenen Aussehen begünstigt werden.

Entwickeln sich Jugendliche früher oder später als die Peergroup, kann es zu einem Ressourcenmangel in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe kommen, da diese ohne die Unterstützung der Peers bewältigt werden muss (vgl. Quenzel 2015, S. 68). Es gilt diesbezüglich Ressourcen zu mobilisieren, um den Umgang mit der Entwicklungsaufgabe zu erleichtern.

Bei der Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität kann es darüber hinaus zu einem Person-Rollen-Konflikt kommen, wenn soziale Erwartungen und Vorstellungen an einen herangetragen werden, die man in der Form nicht als eigene wahrgenommen hätte. Die Übernahme der gesellschaftlich akzeptierten Rollenbilder stellt sich jedoch meistens als einfacher dar, als herrschende Vorstellungen umzudefinieren (vgl. Quenzel 2015., S. 69). Entsprechen Jugendlichen aufgrund ihres Körpers, ihrer sexuellen Neigungen und Interessen den kulturellen Geschlechternormen, so werden sie eher von den Peers angenommen, widersprechen sie diesen, so werden sie eher abgewertet und gehänselt (vgl. ebd., S. 66). In Folge dessen werden Jugendliche oftmals in eine Rolle „gedrängt“ und legen Verhaltensweisen an den Tag bzw. üben gewisse Verhaltensweisen nicht aus, um der Rolle zu entsprechen. Dies schränkt Menschen in ihren Handlungen, Interessen usw. ein. Es gilt als gesellschaftlicher Auftrag, diese gesellschaftlich festgefahrenen Rollenbilder aufzuweichen, um Möglichkeiten zu schaffen, Schwierigkeiten vorzubeugen und die Übernahme der eigenen Geschlechtsidentität zu erleichtern.

### **Aufbau sozialer Bindungen**

#### FREUNDSCHAFTEN UND PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG | PARTNERSCHAFTEN UND INTIMITÄT

In der Entwicklungsphase Aufbau sozialer Bindungen geht es vor allem um die emotionale Ablösung der Eltern, den Aufbau enger Kontakte zu Freunden und Gleichaltrigen sowie das Eingehen einer vertrauensvollen intimen Partnerschaft. In der Jugendphase ändern sich die Beziehungen sowohl zu den Eltern als auch zu den Peers, wobei letztere

an Bedeutung gewinnen und in weiterer Folge auch die Beziehungspartner. Die wichtige Rolle der Eltern und dabei besonders der Mutter in der emotionalen Unterstützung, wird dabei nicht von den Peers ersetzt, sondern lediglich ergänzt bzw. werden nur teilweise Funktionen übertragen. Es spielt die Beziehung zu den Eltern eine bedeutende Rolle, wie die Beziehungen zu den Peers oder auch zum Partner bzw. zur Partnerin gestaltet werden. Peers können eine kompensatorische Wirkung aufweisen, bei Jugendlichen, die nur wenig emotionale Unterstützung von den Eltern erhalten. Emotionale Unterstützung von Peers gilt allerdings für alle Jugendliche als bedeutend, egal wie sich die Beziehung zu den Eltern darstellt (vgl. Quenzel 2015, S. 73f.).

#### FREUNDSCHAFTEN UND PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

Bezogen auf die Beziehungen zu den Peers kann gesagt werden, dass sie sich in der Jugendphase hinsichtlich ihrer Qualität verändern. Sie sind stärker von Intimität, Vertrauen, Loyalität, Exklusivität und Unterstützung geprägt. Zudem sind diese symmetrischen und reziproken Beziehungen zu den Peers förderlich in der Regulierung der eigenen Emotionen, der Empathie und differenzierten Wahrnehmung der Emotionen anderer sowie in der Konfliktbewältigung. Außerdem wirken Freundschaften zu Peers im Allgemeinen förderlich in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (vgl. Quenzel 2015, S. 71). Sie übernehmen wichtige Entwicklungsfunktionen wie beispielsweise die Aushandlung der Geschlechtsidentität, die Unterstützung bei der Ablösung von den Eltern, oder auch in Bezug auf die Vorbereitung auf Partnerschaften, durch die Erprobung von Intimität sowie Hilfestellungen bei der Annäherung an das „andere“ Geschlecht (vgl. ebd., S. 85). Diese Hilfestellungen können zum Beispiel durch Gespräche geleistet werden, in denen eigene und Erfahrungen anderer miteinbezogen werden. Dies kann dazu führen Konflikte lösen zu können und Gefühle von anderen besser erkennen und verstehen zu können und kann einen wichtigen Schritt in der Identitätsarbeit darstellen (vgl. ebd., S. 78). Diese symmetrischen reziproken Beziehungen dienen als Experimentierfeld von verschiedensten sozialen und nicht-sozialen Fertigkeiten, zur Übermittlung von Informationen, zum Austesten der Wirkungen auf andere Personen und der eigenen Kompetenzen, aber auch zum Austesten aggressiver Verhaltensweisen. Peerbeziehungen festigen das Verständnis sozialer Regeln, Verhaltensweisen und Moralvorstellungen, sie fördern die soziale Kontakt- und Kooperationsfähigkeit sowie die Kontrolle von Aggressi-

onen. Darüber hinaus unterstützen sie den Erwerb von sexuellem Wissen und die Sprachentwicklung und wirken unterstützend für Belastungsfunktionen, indem sie Sicherheit und Rückhalt bieten (vgl. Rossmann 2016, S. 157f.).

Es konnte vielfach in Studien gezeigt werden, dass sich Freundschaften in der Jugendphase positiv auf das psychische und soziale Wohlbefinden auswirken. Dabei spielt vor allem die Qualität der Freundschaften, insbesondere die in ihnen erlebte Sicherheit, eine Rolle. Bei Jugendlichen mit keinen oder unsicheren Freundschaften konnten vermehrt depressive Symptome, negative Einstellung gegenüber der Schule, ein niedriges Selbstwertgefühl sowie eine geringe Selbstkompetenz nachgewiesen werden (vgl. Quenzel 2015, S. 75). Es gilt besonders bedeutend für die Entwicklung der eigenen Identität, sich wichtig, angenommen und geliebt zu fühlen, was durch qualitätsvolle und sichere Beziehungen zu Peers unterstützt werden kann (vgl. ebd., S. 76). Fühlen sich Jugendliche einsam, machen sie sich selbst für diese Einsamkeit verantwortlich. Es kommt in weiterer Folge zu einer Verminderung des Vertrauens in die eigene Zukunft, in die eigenen Fähigkeiten und in den Umgang mit anderen. Weitere Zurückweisungen werden erwartet, was zu sozialer Ängstlichkeit und Rückzug führt (vgl. ebd., S.86). Vor allem die vermeintliche Zurückweisung von Peers führt zu solchen Einsamkeitsgefühlen (vgl. ebd., S. 76). Die Einbeziehung in die Peergroup geht allerdings nicht nur mit positiven und gesundheitsförderlichen Faktoren einher, wie das Phänomen der Popularität ersichtlich werden lässt. Damit Jugendliche vermehrt Anerkennung und Ansehen erhalten, legen sie oft antisoziales, direkt und indirekt aggressives Verhalten sowie gesundheitliches Risikoverhalten (Rauchen, Trinken, etc.) an den Tag (vgl. ebd., S. 76).

#### PARTNERSCHAFTEN UND INTIMITÄT

Das Eingehen vertrauensvoller intimer Partnerschaften scheint bedeutend zu sein für die Persönlichkeitsentwicklung sowie für das Erlernen von Beziehungsverhalten. Zudem scheint es positive Einflüsse auf das soziale sowie psychische Wohlbefinden zu haben, da sich Jugendliche dadurch selbst positiver wahrnehmen und sich weniger einsam fühlen (vgl. Quenzel 2015, S. 87). Vor allem in ersten Anbahnungs- und Annäherungsphasen an das „andere“ Geschlecht sind viele Unsicherheiten vorhanden und es wird viel an der eigenen Identität gearbeitet, in Aushandlung mit anderen, vertrauten Personen.

Diese anfänglichen Phasen im Aufbau intimer Beziehungen sind emotional sehr sensibel und stehen nicht nur mit positiven Emotionen und Erlebnissen in Zusammenhang. Vielmehr kommt es eben durch solche Aushandlungs- und Identitätsfindungsprozessen und der enormen Unsicherheit, zu Machtspielen sowie verbalen und körperlichen Aggressionen (vgl. ebd., S. 87).

#### BEWÄLTIGUNG UND UNTERSTÜTZUNG

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass sich das Eingehen qualitätsvoller, vertrauensvoller Beziehungen positiv auf das psychische und soziale Wohlbefinden auswirkt. Wobei es sich hierbei um eine emotional sehr sensible Angelegenheit handelt, vor allem beim Eingehen intimer Beziehungen. Alle Beteiligten sollten sich dessen bewusst sein und versuchen, in geeignetem Maße, behutsam mit den Mitmenschen umzugehen und auf deren Wünsche und Bedürfnisse, sowie auf die eigenen, einzugehen. Gerade wenn es jungen Menschen schwerfällt, Intimität zulassen und Vertrauen aufzubauen zu können, oder auch die eigenen Gefühlslagen und die der andere wahrnehmen zu können, bedarf es an dieser Stelle erhöhte Sensibilität.

#### **Qualifizieren**

#### SCHULLEISTUNGEN UND WOHLBEFINDEN | SCHULISCHE QUALIFIKATION IM WECHSELSPIEL MIT SOZIALEN BEZIEHUNGEN

Das Ziel der Entwicklungsaufgabe „*Qualifizieren*“ kann darin gesehen werden, seinen Lebensunterhalt durch Berufsausübung selbständig finanzieren zu können. Dies steht in engem Zusammenhang mit hohen Bildungsabschlüssen und somit der Institution Schule. Bildung wird in der modernen demokratischen Industriegesellschaft als bedeutender Faktor angesehen, wodurch sich auch die Bedeutung in der Gesellschaft von Bildungsabschlüssen und Einstieg ins Erwerbsleben als enorm darstellt. Dadurch kommt es auch zu hohen Erwartungen und Druck vom sozialen Umfeld der Jugendlichen, wie Lehrer, Eltern, oder Peers (vgl. Quenzel 2015, S. 92). Immer mehr Schüler und Schülerinnen streben nach höheren Bildungsabschlüssen, um die Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen. Unsicherheiten und Ängste in diesem Bereich sind groß, zwei Drittel der Jugendlichen haben Angst, keinen Arbeitsplatz zu erhalten, wodurch sich der Druck, hohe Schulabschlüsse zu erreichen, noch einmal erhöht (vgl. ebd., S. 93).

#### SCHULLEISTUNGEN UND WOHLBEFINDEN

Anhand verschiedener Studien konnte gezeigt werden, dass schulische Leistungen und schulische Belastungen mit dem physischen und psychischen Wohlbefinden zusammenhängt. Ist das Gefühl der Überforderung bei Jugendlichen stark, hat dies negative Auswirkungen auf die Gesundheit (vgl. Quenzel 2015, S. 95). Schulische Misserfolge können sich zudem auch auf die persönliche Entwicklung auswirken. Das Gefühl „*versagt*“ zu haben ist oft eine Folge der schulischen Überforderung. Die eigene Kompetenzerwartung und Selbstwirksamkeitserwartung wird negativ beeinflusst und in weiterer Folge werden ungünstige Bewältigungsstrategien gezeigt (vgl. ebd., S. 96). Vor allem haben schulische Misserfolge negative Auswirkungen, wenn sich SchülerInnen machtlos fühlen, etwas an der Situation ändern zu können. Außerdem kann aufgrund von negativen Schulerfahrungen, der Sinn für Jugendliche verloren gehen, die Schule zu besuchen (vgl. ebd., S. 98f.). Das Wahrnehmen der eigenen Inkompetenz kann sich über die Zeit verfestigen und über die Schule hinaus, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten senken (vgl. ebd., S. 97).

Aufgrund der schulischen Misserfolge sowie dem sinkenden Selbstwirksamkeitserleben konnten externalisierende Reaktionen, wie Drogenkonsum, aggressives oder delinquentes Verhalten nachgewiesen werden, sowie psychosomatische Reaktionen. Externalisierendes Reaktionsverhalten wurde diesbezüglich eher bei Schülern nachgewiesen, wohingegen psychosomatische Reaktionsweisen eher von Schülerinnen gezeigt wurden. Weisen Schüler und Schülerinnen ein stärkeres schulisches Engagement und eine stärkere emotionale Bindung an die Schule auf, konnte eine Verminderung der Wahrscheinlichkeit Drogen zu konsumieren, oder sich delinquent zu verhalten nachgewiesen werden (vgl. Quenzel 2015, S. 98).

#### SCHULISCHE QUALIFIKATION IM WECHSELSPIEL MIT SOZIALEN BEZIEHUNGEN

Ob schulische Anforderungen eher als positive oder negative Herausforderung gesehen werden, wird in maßgeblicher Weise von emotionalen sowie sozialen Faktoren mitbeeinflusst. Neben schulischem Leistungsstress, können auch wichtige Personen im Umfeld, wie Eltern, Lehrer und Peers, die Belastung erhöhen (vgl. Quenzel 2015, S.99).

Die Erwartung der Eltern an gute schulische Leistungen wirkt stressfördernd und kann den Druck verstärken. Zudem kann ein Anknüpfen elterlicher Anerkennung an schulische Leistung, die Entwicklung eines instabilen Selbstwertgefühls begünstigen. Neben den Eltern, nimmt die Orientierung an den Peers im Jugendalter zu. Diese üben in Folge großen Einfluss auf die emotionale Bindung an die Schule und das Wohlbefinden innerhalb der Institution aus und somit auch auf die schulischen Leistungen (vgl. ebd., S. 100). Diese Einflüsse der Peers auf die Leistungsmotivation können negativ, sowie positiv wirken. Interessant stellt sich die Tendenz dar, dass Jugendliche sich häufig Freunde mit ihrer selbst ähnlicher schulischer Leistungsmotivation suchen. Kann wenig Anerkennung durch schulische Leistungen erzielt werden, wird häufig versucht, diese anderweitig zu erhalten, z.B. durch stärkere Integration in die Peergroup (vgl. ebd., S. 101).

Besteht ein gutes Verhältnis zu den Peers, fördert das das soziale Wohlbefinden in der Schule sowie das psychische Wohlbefinden, welches sich wiederum förderlich auf schulische Leistungen auswirkt. Der gegenteilige Effekt tritt auf, wenn sich Jugendliche nicht wohl fühlen in der Schule (vgl. ebd., S. 106.)

Fühlen Jugendliche nur wenig Zugehörigkeit und Wohlgefühl in der Schule, werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Opfern oder Tätern von Mobbingangriffen (vgl. Quenzel 2015, S. 102). Diesbezüglich konnte gezeigt werden, dass physische Gewaltanwendung eine Strategie darstellt, fehlende soziale Anerkennung zu kompensieren und das Selbstkonzept eines Jugendlichen, welches anfänglich gering war, positiv zu stärken (vgl. ebd., S. 103).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass hohe Bildungsabschlüsse und der erfolgreiche Eintritt ins Erwerbsleben hohe Bedeutung für Jugendliche aufweisen. Bei Belastungen in der Schule kommt es sehr wahrscheinlich zu negativen gesundheitlichen Folgen. Belastungen treten vermehrt dann auf, wenn sich Jugendliche überfordert fühlen. Häufige Gründe für ein Gefühl der Überforderung sind neben schlechten Schulleistungen, die hohen Erwartungen der Eltern sowie ein fehlender Glaube an die eigenen Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 104f.).

Bezüglich der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „*Qualifizieren*“ konnten vorwiegend drei zentrale Faktoren identifiziert werden, die diese erschweren. Möchte man hinsichtlich dieser Entwicklungsaufgabe förderlich wirksam sein, sollte man sich mit eben diesen Faktoren auseinandersetzen.

Zum einen konnten Interrollenkonflikte nachgewiesen werden, zwischen den Entwicklungsaufgaben „*Qualifizieren*“ sowie „*Aufbau sozialer Bindungen*“, da die Bedeutung der Peers im Jugendalter zunimmt und dies häufig in ein konflikthafte Verhältnis zum schulischen Engagement mündet. Verstärkt kommt es dazu, dass Jugendliche der Entwicklungsaufgabe „*Aufbau sozialer Bindungen*“ den Vortritt über der Entwicklungsaufgabe „*Qualifizieren*“ geben, wenn diese wenig schulische Anerkennung erhalten, da sie diese über soziale Anerkennung zu kompensieren versuchen und sie somit ihr Selbstwertgefühl über die Anerkennung der Peers zu erhöhen versuchen. Dies kann somit positive Folgen für das soziale Wohlbefinden haben. Ebenso kann die Ausführung physischer sowie verbaler Gewalt das soziale Wohlbefinden steigern, dies jedoch auf Kosten der physischen und psychischen Gesundheit anderer, wodurch diese Strategie zum Steigern des eigenen Wohlbefindens zu einer extremen Strategie wird (vgl. Quenzel 2015, S. 106f.).

Zudem kann es zu Konflikten zwischen der Entwicklungsaufgabe „*Akzeptieren körperlicher Veränderungen*“ und der Entwicklungsaufgabe „*Qualifizieren*“ kommen, wird über die Abgrenzung zur Schule eine männliche Geschlechtsidentität erarbeitet. Das Geschlecht kann so zu einem Einfluss auf die schulische Leistungsmotivation führen, wird schulischer Misserfolg mit Männlichkeit, sowie schulischer Erfolg und schulische Motivation mit Weiblichkeit in Verbindung gebracht und sich Jugendliche mit dem einen oder anderen Geschlechtsbild identifizieren und diesem entsprechen wollen (vgl. ebd., S. 101).

Zum anderen kann es zu Konflikten zwischen der Person und der Rolle als Schüler bzw. Schülerin kommen. Bei Person-Rollen-Konflikten können immer drei mögliche Strategien angewendet werden, die auch alle bei Jugendlichen und ihrem Verhältnis zu ihrer Rolle als Schüler bzw. Schülerin beobachtet werden können. Erstens besteht die Möglichkeit in die Rolle „*hineinzuwachsen*“, zweitens, eine Distanz zur Rolle aufzubauen sowie drittens, die Übernahme der Rolle zu verweigern (vgl. ebd., S. 107.). Die wohl

am häufigsten zu beobachtende Strategie, stellt die Distanzierung zur Entwicklungsaufgabe dar, welche sich im vermehrten Absinken der schulischen Leistungsmotivation ab Beginn der Pubertät widerspiegelt (vgl. ebd., S. 107). Eine Distanzierung kann bei beiden Geschlechtern beobachtet werden, sie tritt jedoch häufiger bei Jungen auf. Zudem können empirische Studien belegen, dass je größer das Gefühl der Überforderung durch die Leistungsanforderungen ist, umso mehr wird sich von der Rolle als Schüler bzw. Schülerin distanziert. In Fällen von enormer Distanzierung, kommt es z.B. zu Schulabbrüchen (vgl. Quenzel 2015, S. 108).

Zudem stellen auch Ressourcen einen wichtigen Bereich zum Bewältigen der Entwicklungsaufgabe „*Qualifizieren*“ dar. Hierzu werden soziale, personale sowie materielle Ressourcen wichtig. Soziale Ressourcen sind beispielsweise die Eltern, die einem ausbildungsbezogenes Wissen vermitteln können, oder das Angenommen-werden von wichtigen Peers, oder die Bedeutung der Schule im eigenen Freundeskreis. Personale Ressourcen sind zum Beispiel schulische Selbstwirksamkeitserwartung und der Glaube, dass es einen Sinn macht, sich in der Schule anzustrengen und Leistung zu erbringen. Materielle Ressourcen können auch beispielsweise von den Eltern erbracht werden und in der Bezahlung von Nachhilfestunden oder Ähnlichem gesehen werden (vgl. ebd., S. 108).

## Regenerieren

### ENTSPANNUNGSSTRATEGIEN UND MÖGLICHE RISIKEN | FUNKTIONEN UND MOTIVE DES MEDIEN- UND SUBSTANZKONSUMS

In dieser Entwicklungsaufgabe geht es zentral darum, sich von Alltagsanspannungen zu entlasten und psychische und physische Kräfte zu regenerieren. Dies gelingt dadurch, einen eigenen Lebensstil zu finden und in angemessener Weise mit Freizeit- und Konsumangeboten umzugehen.

Folgt man aktuellen Studien, haben Jugendliche heute viel Freizeit (etwa 7 Stunden täglich) sowie ausreichend finanzielle Mittel (100 bis 350 € im Monat) zur Verfügung, was ihnen einiges an Möglichkeiten und Spielräumen eröffnet (vgl. Quenzel 2015, S. 111). Das Regenerationsverhalten von jungen Menschen steht sehr stark in der Öffentlichkeit und wird somit beispielsweise in den Medien häufig thematisiert (vgl. ebd., S. 111). Spannend bezüglich deren Regerationsverhalten stellt sich der Fakt dar, dass nahezu alle

Strategien zur Regeneration ambivalent der Gesundheit gegenüberstehen und es sich als schwer herausstellt, die Grenze zu finden zwischen regenerativem Verhalten und gesundheitsschädlichem Verhalten. So sind Strategien wie Rauchen, Alkoholkonsum, oder extensiver Konsum von Medien beliebte Strategien bei Jugendlichen, um sich versuchen abzulenken, oder Probleme zu lösen (vgl. ebd., S. 112).

#### ENTSPANNUNGSSTRATEGIEN UND MÖGLICHE RISIKEN

Beliebte Entspannungsstrategien vieler Jugendlicher, wie Extensiver Medien- und Substanzkonsum, die negative gesundheitliche Folgen nach sich ziehen, werden oftmals als Risikoverhalten bezeichnet (vgl. ebd., S. 113). Medienkonsum wird als Gesundheitsgefährdung gesehen, wenn dieser zu psychischen Abhängigkeit oder sozialer Isolation führt (vgl. ebd., S. 114). Gesundheitliche Folgen eines erhöhten Medienkonsums können Veränderungen in den Schlafgewohnheiten und Schlafmangel, Einschränkungen im physischen Wohlbefinden durch Bewegungsmangel, sinkende Schulleistungen und soziale Isolation sein. Neben diesen negativen Aspekten, kann sich die Nutzung von Medien auch positiv auswirken. Sie kann neben der regenerativen Wirkung auch einen Beitrag zum psychischen Wohlbefinden leisten, insofern durch Computerspiele Erfolgserlebnisse sowie ein positives Leistungsfeedback erzielt werden (vgl. Quenzel 2015, S. 116). Im Konsum von Drogen kann sowohl bei Alkohol und Zigaretten, als auch beim Konsum von Haschisch und Marihuana ein Anstieg vom Übergang von der Kindheit ins Jugendalter festgestellt werden. Der Konsum steigt in Abhängigkeit mit dem Alter (vgl. ebd., S. 117ff.). Die Risiken und Folgen des Konsums von Substanzen stellen sich als vielfältige und erhebliche dar (vgl. ebd., S. 122).

#### FUNKTIONEN UND MOTIVE DES SUBSTANZKONSUMS

Studien belegen, dass Jugendliche grundsätzlich gut über die kurz- oder langfristigen negativen Auswirkungen ihres Verhaltens Bescheid wissen. Es stellt sich daher die Frage, warum Jugendliche dennoch zu risikohaften Regenerationsstrategien greifen (vgl. Quenzel 2015, S. 122).

Ein möglicher Erklärungsansatz, der in den Gesundheitswissenschaften weite Anerkennung findet, ist die unterstützende Wirkung des Substanzkonsums für die Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben. So können beispielsweise durch den Konsum von Alkohol Hemmschwellen gegenüber Peers abgebaut werden und Zugehörigkeiten hergestellt

werden, Autonomie gegenüber der Eltern gezeigt werden oder auch mit Körpererfahrungen experimentiert werden. Zudem zeigen Studien, dass gesundheitsriskante Verhaltensweisen bei der Integration in die Peergroup eine große Rolle spielen und durch diese das soziale und psychische Wohlbefinden gesteigert werden kann. Das Gefühl von Zugehörigkeit zu Peers kann allerdings auch durch gesundheitsförderliches Verhalten erreicht werden. Es kommt, wie im Kapitel „*Qualifizieren*“ bereits erwähnt, zu der Neigung sich ähnliche Freunde zu suchen, sich also Freunde mit ähnlichem gesundheitsförderlichem bzw. gesundheitsgefährdenden Verhalten zu suchen (vgl. ebd., S. 123).

Zudem gibt es auch den Erklärungsansatz, dass sich Jugendliche bei Verhaltensentscheidungen vermehrt auf die unmittelbaren, positiven Ergebnisse konzentrieren, als dies Erwachsene tun. Erklärt wird der Fokus auf die positiven Konsequenzen oft dadurch, dass diese unmittelbar nach dem Verhalten auftreten, wohingegen negative Folgen oftmals erst zu einem späteren Zeitpunkt auftreten und somit nicht mehr direkt mit dem Verhalten in Verbindung gebracht werden. Wissen über mögliche Risiken und gesundheitsschädigenden Folgen bleibt so oftmals abstrakt, wohingegen die positiven Erfahrungen selbst erlebt wurden und somit leicht auf sich selbst bezogen werden können. Zudem konnte gezeigt werden, dass Jugendliche, die sich in positiver Stimmung befinden, oftmals das Gefahrenpotential von Situationen als deutlich geringer einschätzen (vgl. Quenzel 2015, S. 124f.).

Ein weiterer Erklärungsansatz bezieht sich auf biologische Faktoren und die Persönlichkeitsdisposition. Wie ich bereits im Kapitel „*Akzeptieren körperlicher Veränderungen*“ aufgezeigt habe, befinden sich Jugendliche in einer Phase, in der sich vieles verändert, unter anderem auch der eigene Körper. Einige Autoren bringen diese Veränderungen des Körpers in Verbindung mit einer gesteigerten Sensationslust sowie Risikobereitschaft, um sich den Körper wieder „*anzueignen*“ (vgl. Quenzel 2015, S. 125). Außerdem konnte durch Forschungen herausgefunden werden, dass sich das limbische System, welches für die soziale und emotionale Informationsverarbeitung verantwortlich ist, früher entwickelt, als der Präfrontalkortex, der überwiegend für den kognitiven Bereich, für die Kontrolle des Verhaltens verantwortlich ist. Zudem wird Risikoverhalten häufig dann gezeigt, wenn es der Ablenkung von Problemen in anderen Bereichen dienlich ist (vgl. ebd., S. 126).

#### BEWÄLTIGUNG UND UNTERSTÜTZUNG

Um Risikoverhaltensweisen von Jugendlichen möglichst gering zu halten, kann versucht werden, Jugendliche in der Steuerung ihrer Affekte zu unterstützen, das Wohlfühlen in der Schule zu stärken sowie Geschlechtsrollen aufzuweichen (vgl. Quenzel 2015, S. 130f.).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle gesagt werden, dass risikobehaftete Regenerationsstrategien wie Substanzkonsum oder das Ausführen waghalsiger Aktivitäten, zu Einschränkungen des physischen Wohlbefindens beitragen, wohingegen das psychische Wohlbefinden durch sie gesteigert werden kann, da sie Erfolgserlebnisse, sowie starke und komplexe Emotionen hervorrufen können, oder auch die Körperwahrnehmung positiv beeinflussen sowie ein Zugehörigkeitsgefühl unterstützen können (vgl. Quenzel 2015, S. 130).

#### **Partizipieren**

##### TEILHABE, SELBSTWIRKSAMKEIT UND KOHÄRENZGEFÜHL

Als Partizipieren wird in diesem Zusammenhang eher auf Beteiligung im sozialen Nahbereich Wert gelegt und somit der Teilhabe an wichtigen Entscheidungen und der Einflussnahme an der eigenen Lebensgestaltung (vgl. Quenzel 2015, S. 132f.).

Teilhabe solle im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen, individuelle Lernprozesse sowie dem Kohärenzgefühl stehen. Durch die Teilhabe an wichtigen Entscheidungen bzw. der Einflussnahme in Situationen, kann das Gefühl gestärkt werden, grundsätzlich über die Fähigkeiten zu verfügen, etwas mitbestimmen und mitgestalten zu können. Das psychische Wohlbefinden wird durch das so erhaltene Selbstwirksamkeitsgefühl gestärkt. Es wird also davon ausgegangen, dass die Fähigkeit zur Beteiligung durch tatsächliche Beteiligung gefördert werden kann (vgl. ebd., S. 134).

Anhand verschiedener Studien zur Partizipation konnte eine Verbindung hergestellt werden, zwischen der Teilhabe von Jugendlichen und deren erhöhtem positiven Gesundheitsempfinden (vgl. Quenzel 2015, S. 138f.). Zudem kann eine Verbindung hergestellt werden, zwischen einer erhöhten Beteiligung und einer Erhöhung der sozialen Ge-

rechtigkeit. Nehmen viele Menschen an Entscheidungsprozessen teil, können mehr Bedürfnisse und Interessen in der Entscheidung mitberücksichtigt werden und sie fällt sozial gerechter aus (vgl. ebd., S. 140).

#### BEWÄLTIGUNG UND UNTERSTÜTZUNG

Partizipationsfähigkeit kann somit insofern unterstützt werden, dass Wissen zur Beteiligung bereitgestellt wird, sowie personale Ressourcen gestärkt werden. Es soll also gezeigt werden in welchen Bereichen wann und wie partizipiert werden kann sowie die Teilhabe in verschiedensten Bereichen ermöglicht werden. Zudem soll die Kompetenz gesteigert werden eigene Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren (vgl. ebd., S. 142).

## 2. ICH-STÄRKE UND VERWANDTE BEGRIFFE

---

Der Begriff der ICH-Stärke hat enge Verwandtschaft zum erweiterten Gesundheitsbegriff bzw. ist diesem untergeordnet, also ein Teilbereich der Gesundheit. Erweiterter Gesundheitsbegriff meint in diesem Kontext, dass bio-psycho-soziale Faktoren miteinbezogen werden und nicht allein die körperliche Gesundheit, wie noch im rein medizinischen Modell konstatiert wurde. Gesundheit ist im Allgemeinen schwer zu definieren. (vgl. Gangl, 2013). Für folgende Arbeit spielt das jedoch nur bedingt eine Rolle, da sie sich lediglich auf einen Teilbereich bezieht, welcher in Folge genauer umrissen wird und wozu es keine genaue Beleuchtung des Gesundheitsbegriffes bedarf.

### 2.1 ANNÄHERUNG AN DEN BEGRIFF: PRÄVENTION UND GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Dem Gesundheitswesen stehen im Allgemeinen vier Interventionsstrategien zur Verfügung, das sind die Prävention (inklusive Vorsorge und Früherkennung), die Gesundheitsförderung, die Kuration sowie die Langzeit- und Palliativversorgung (vgl. BMG 2016, S. 145). Im Zusammenhang mit dem ausgewählten Setting, der offenen Jugendarbeit, spielen vor allem Prävention (und hier vor allem die Primärprävention) und Gesundheitsförderung eine Rolle. „*Unter einem ‚Setting‘ werden die alltäglichen Umwelten verstanden, in denen Menschen spielen, lernen, arbeiten und lieben*“ (Ottawa Charta der WHO 1986).

### 2.1.1 Prävention

Prävention konzentriert sich auf die Verringerung und Vermeidung von gesundheitlichen Risikofaktoren. Mit gesundheitlichen Risikofaktoren sind in diesem Zusammenhang jene Aspekte gemeint, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Krankheit erhöhen. Prävention gilt dadurch als Bewahrung der Gesundheit (vgl. BMG 2016, S. 145).

### 2.1.2 Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung fokussiert sich auf die Erhaltung und Entwicklung gesundheitsrelevanter Ressourcen und wirkt somit gesundheitsstärkend (vgl. BMG 2016, S. 145). Gesundheitsförderung soll die Menschen zur Stärkung ihrer eigenen Gesundheit befähigen und somit das Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit erhöhen (vgl. Jerusalem/Meixner 2009, S. 141). Sie setzt auf die individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen und versucht diese zu entwickeln und zu stärken (Ottawa Charta der WHO 1986). Um dies zu erreichen, haben die Mitwirkenden der Ottawa Charta Strategien entwickelt (vgl. WHO, 1986), wobei die Strategie *der „Förderung und Entwicklung persönlicher Kompetenzen und Ressourcen“* in eine ähnliche Richtung geht, wie die in dieser Arbeit bezeichnete *„Förderung der ICH-Stärke“*, da sie persönliche und soziale Faktoren einbezieht. Die Förderung der ICH-Stärke kann somit als eine mögliche Strategie, unter anderen, als Beitrag zur Förderung der Gesundheit gesehen werden. Neben diesem Aspekt, können allerdings noch viele weitere Strategien als förderlich für die Gesundheit gesehen werden, da in dieser Arbeit, der Definition der WHO folgend, von einem weitreichenden Gesundheitsbegriff ausgegangen wird, in dem *„Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens“* (WHO 1986, S. 1) verstanden wird und somit von allen Lebensbereichen beeinflusst wird.

Gesundheit wird von der WHO als besonders hohes Ausmaß an psychischen, sozialen und körperlichen Wohlbefinden definiert (vgl. WHO 1994). Ressourcenorientierte Gesundheitsförderung knüpft an dieser Definition an und verfolgt daher eine ganzheitliche, salutogenetische Perspektive. Sie wendet sich dadurch von einer Orientierung an Krankheit und Vermeidung von Risikofaktoren ab und versucht sowohl soziale als auch personale Ressourcen von Menschen zu stärken.

Gemeinsam tragen die Prävention sowie die Gesundheitsförderung zur Sicherung der Gesundheit bei. Auf lange Sicht gesehen können präventive Maßnahmen auch gesundheitsförderlich wirken, vor allem bei präventiven Maßnahmen im Kindesalter, die die Basis für zukünftige Gesundheit bieten (vgl. BMG 2016, S. 145).

Es tritt bereits anhand der Begriffsbestimmungen deutlich hervor, dass das Konzept der ICH-Stärke nähere Verwandtschaft zur Gesundheitsförderung bzw. Gesundheitsstärkung aufweist, als zur (Primär-) Prävention. Dennoch werden Ideen und Konzepte, die sich auf Prävention beziehen, bei der Analyse nicht im Vorhinein ausgeschlossen, da *„die Idee der Prävention – ein Problem benennen und dafür sorgen, dass dieses nicht entsteht – (...) immer noch akzeptierter [ist]“* (Summermatter-Kaufmann 2006, S. 19) und somit leichter Unterstützung, vor allem auch in finanzieller Hinsicht, erlangt. Leider erhält man immer noch weniger leicht (finanzielle) Unterstützung für positiv formulierte Ziele der Gesundheitsförderung. Es kann also sein, dass Vorhaben unter der Interventionsstrategie *„Prävention“* präsentiert werden, obwohl diese auch der Gesundheitsförderung zugeordnet werden können. Unabhängig davon, werden vielfach die Interventionsstrategien *„Prävention“* und *„Gesundheitsförderung“* überschneidend und synonym verwendet. Sie klar zu trennen stellt sich daher als schwer dar.

### 2.1.3 Gesundheitsförderung in der Offenen Jugendarbeit

Besondere Bedeutung in der Gesundheitsförderung hat der Settingansatz. Wird im Sinne des Settingansatzes gearbeitet, wird sich auf bestimmte Lebensbereiche fokussiert und versucht sie gesundheitsförderlich zu gestalten. Im Kinder- und Jugendgesundheitsbericht wird dabei explizit auf die Gesundheitsförderung in der außerschulischen Jugendarbeit, zu der die Offene Jugendarbeit gehört, eingegangen. Es lässt sich daraus schließen, dass die Gesundheitsförderung einen wichtigen Stellenwert für sie hat. Dies bekräftigt auch die folgende Aussage von Prim. Dr. Klaus Vavrik (Präsident der Österreichischen Liga für Kinder- und Jugendgesundheit):

*„Gesundheit, die umfassende (d. h. körperliche, geistige, seelische und soziale) Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist das höchste Gut, das eine Gesellschaft für ihre Zukunft zur Verfügung und zu bewahren hat. ‚Gesundheit‘ ist nicht einfach durch medizinische oder therapeutische Maßnahmen herstellbar. Sie entsteht dort, wo Kinder und*

*Jugendliche ihre Potenziale entfalten können. Da könnte eine wichtige zukünftige Aufgabe auch für die Offene Jugendarbeit entstehen: Gesundheitsbedingungen und Entwicklungschancen Jugendlicher direkt in ihren eigenen Lebensräumen gesundheitsförderlich zu gestalten und zu verbessern und ihr Bewusstsein über den Wert der Gesundheit zu stärken“ (bOJA 2011, S.22).*

An diese Aussage anschließend können auch die Ergebnisse der 2011 im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend durchgeführten Studie angeführt werden. Anhand dieses Forschungsprojekts konnte gezeigt werden, dass die Offene Jugendarbeit per se schon als Angebot eine gesundheitsförderliche Struktur aufweist und zusätzlich auch schützende Funktionen übernimmt. Außerdem unterstützt die Offene Jugendarbeit anhand derer spezifischen Methoden und Handlungsprinzipien (siehe dazu Kapitel 3. „*Offene Jugendarbeit Graz*“) den Jugendlichen gegenüber die Entfaltung und Entwicklung von Potentialen. Auch das spezielle Setting, vor allem das Zur-Verfügung-Stellen von Raum mit seinen vielfältigen Wirkungsweisen, eröffnet Möglichkeiten, junge Menschen zu stärken.

Daran anschließend, kann die Antwort von Frau Summermatter-Kaufmann genannt werden, auf die Frage, was OJA bezogen auf die Gesundheitsförderung leisten kann und soll:

*„Im Bereich psychische Gesundheit gibt es auch nur wenige Konzepte zur ‚positive mental health‘ – also zur Beschreibung und Förderung von psychischer Gesundheit statt Krankheit. Dabei ist es ja gerade im Jugendbereich manchmal schwierig zu kategorisieren und auch zu diagnostizieren, was jetzt eine ‚pubertäre Phase‘ und was eine ‚psychische Störung‘ ist. Das zeigt aber gerade, dass es in jedem Fall wichtig ist, das Positive zu stärken: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken, Copingfähigkeiten fördern etc. Zusätzlich dazu muss klar sein, wer in einem Krisenfall beigezogen werden kann. (...) [D]ie Menschen sollen gestärkt werden im sozial-emotionalen Lernen, um mit ihren Krisen und Konflikten, aber auch mit sozialen Beziehungen umgehen zu können. Jugendliche sollen lernen, ihr Leben selbst anzupacken, Dinge mitzugestalten und zu beeinflussen. Hier kann die offene Jugendarbeit viel leisten und tut dies bereits“ (Summermatter-Kaufmann 2006, S. 19).*

Man erkennt, durch diese Aussage, dass es oft schwer ist, im Jugendalter genau zu diagnostizieren und Störungsbilder in ihren Anfängen zu erkennen. Oft zeigen sich im Jugendalter Merkmale und Symptome, die psychischen Krankheiten in diagnostischen Manualen zugeordnet werden können, für die Pubertät aber ganz normale Entwicklungen darstellen. Daraus ergibt sich, dass man auf geeignete Weise mit Jugendlichen umgehen kann, wenn man sich auf das Positive bzw. das Gesundheitsförderliche bezieht und versucht daran anzuknüpfen und das zu stärken, das vorhanden ist, ohne bereits schon definieren zu müssen, ob der junge Mensch gefährdet ist. Auch Joseph Scheipl äußert sich im Leitfaden der DV-Jugend (vgl. 2013, S. 10) diesbezüglich. Er will OJA nicht als bloßer Schutz vor Gefährdungen sehen und somit defizitorientiert und als bloßes Mittel zum Zweck. Er will den Selbstzweck und Eigenwert der OJA hervorheben. Es solle vielmehr um die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen gehen, um die Hervorhebung der Potentiale, Sehnsüchte und Entwicklungsmöglichkeiten dieser, also um eine ressourcenorientierte Vorgehensweise der OJA. Genau diesen Blickwinkel versucht auch diese Arbeit aufzugreifen, sie versucht einen Beitrag zu leisten im Stärken des Eigenwertes und Selbstzweckes der OJA. In der OJA geht es demnach grundsätzlich um die Möglichkeit zur freien Entfaltung der Jugendlichen und die Bereitstellung pädagogisch-professionell begleiteter Freizeitgestaltung (vgl. §10 Abs. 1 StJG 2013).

#### **2.1.4 Gesundheitsförderung bei jungen Menschen**

Die Lebensphase Jugend gilt zunehmend als vulnerable Gruppe in gesundheitsrelevanten Themen. Schwere somatische Krankheiten treten im Jugendalter seltener auf, als etwa im Kindes- und Erwachsenenalter, jedoch sind Jugendliche zunehmend vulnerabler hinsichtlich psychischer Krankheiten. Die Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS) zeigen, dass das Risiko für eine psychische Krankheit bei Jugendlichen im Alter von 14 – 17 Jahren bei einem Viertel liegt (vgl. Quenzel 2015, S.10). Die Lebensphase Jugend ist von vielen Unsicherheiten geprägt. Die Ausbildungszeiten bzw. Qualifikationsphasen werden immer länger, der Einstieg in den Arbeitsmarkt ist nicht klar vorgegeben, sondern unterliegt vielfältigen Möglichkeiten und dadurch auch Unsicherheiten. Familiengründungen werden immer später und die Lebensformen vielfältiger. Zudem ist die Lebensphase durch hohe Ansprüche an die Selbstverwirklichung gekennzeichnet und körperliche Veränderungen müssen verarbei-

tet werden (vgl. ebd., S.9). Außerdem werden Beziehungsgefüge umstrukturiert, die Eltern verlieren an Bedeutung, wohingegen die Peers an Bedeutung gewinnen. Im Jugendalter ist das Gesundheitsverhalten somit in höherem Maße von den sozialen Kontextfaktoren abhängig (vgl. ebd., S. 11). Peers und die Nutzung interaktiver Medien beeinflussen das Gesundheitsverhalten im Jugendalter mehr, als das noch im Kindesalter der Fall war. Das Gesundheitsverhalten im Jugendalter unterscheidet sich entscheidend von jenem im Kindesalter, neue gesundheitsrelevante Verhaltensmuster werden aktuell, wie z.B. Tabak rauchen, Alkohol trinken, illegale Drogen konsumieren oder auch sexuelle Aktivitäten. Regelmäßiges Essen sowie körperliche Bewegung nehmen im Allgemeinen im Vergleich zum Kindesalter ab. Viele gesundheitsrelevante Verhaltensweisen im Jugendalter setzen sich im Erwachsenenalter fort, der Grundstein von gesundheitsrelevantem Verhalten im Erwachsenenalter wird also bereits in der Jugend gelegt und somit auch entscheidende Weichenstellungen für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Quenzel 2015, S.10f.).

Es stellt sich oft als herausfordernd dar, gesundheitsförderliches Verhalten an die Lebenswelt der Jugendlichen anzuschließen, somit erfordert es Wissen um die Besonderheiten dieser Lebensphase, um sensibel daran anknüpfen zu können. Um Gesundheitsförderung wirksam gestalten zu können, müssen somit Lebensgefühl und Alltagskultur von Jugendlichen einbezogen werden (vgl. Großegger 2010, S. 267). In einigen Studien wird darauf hingewiesen, dass es von großer Bedeutung ist, auf die Lebensphase Jugend mit ihren Besonderheiten eingehen zu können, um auf geeignete Weise auf deren Gesundheitsverhalten Bezug nehmen zu können. Es sollen also die besonderen körperlichen, sozialen, psychischen, emotionalen und kognitiven Herausforderungen, die diese Lebensphase kennzeichnen, thematisiert werden (vgl. Quenzel 2015, S. 11). Verschiedene theoretische Modelle zu Gesundheit schreiben der Lebensphase Jugend eine besondere Bedeutung zu und meinen, dass in dieser Phase die Weichen gestellt werden für den Gesundheitszustand in allen folgenden Lebensphasen. In dieser Phase sind vermehrt Herausforderungen zu bewältigen. Durch die erfolgreiche Bewältigung dieser Lebensherausforderungen kommt es zum Erwerb von Ressourcen, die einem auch für zukünftige Herausforderungen stärken (vgl. ebd., S.12). Diese Herausforderungen, die besonders für die Jugendphase sind, können auch als Entwicklungsaufgaben bezeichnet wer-

den. Aufgrund des soeben gesagten wurde sich bereits im vorangegangenen Kapitel vertieft mit der Lebensphase Jugend und den Entwicklungsaufgaben beschäftigt. Im folgenden Kapitel wird noch einmal näher auf die Verbindung von ICH-Stärke und Entwicklungsaufgaben eingegangen und deren Zusammenhang zu den Lebenskompetenzen.

## 2.2 DIE DIMENSIONEN DER ICH-STÄRKE

Dieses Kapitel bezieht sich auf die bereits genannten Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend. Um einen Menschen zu stärken, ist es wichtig, ihn in seinen aktuellen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen, bzw. es ihm zu ermöglichen, diese auf einer entsprechenden Art und Weise zu bewältigen. Die Entwicklung von gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen steht in engem Zusammenhang mit den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben (vgl. Pinquart/Silbereisen 2007, S. 61ff.). Entwicklungsaufgaben können leichter bewältigt werden, wenn Lebenskompetenzen gefördert und gestärkt werden, es werden aber auch durch die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben stärkende Potenziale entwickelt (vgl. ebd., S. 65ff.). An dieser Stelle kann auch die Verknüpfung zur Resilienz und den Resilienzfaktoren hergestellt werden. Wustmann definiert Resilienzfaktoren, als jene Faktoren, die erworben werden, wenn die jeweils aktuellen Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden konnten (vgl. 2004, S. 20). Resilienz bedeutet in diesem Sinne die psychische Widerstandskraft und die Fähigkeit, durch diese psychische Widerstandskraft, mit belastbaren Situationen umgehen zu können (vgl. ebd., S. 18). In Abgrenzung zu Resilienzfaktoren, soll es bei der ICH-Stärke aber weniger um die Fähigkeit, des dadurch erworbenen Umgangs mit schwierigen Lebensumständen gehen, sondern, wie der Begriff schon anmuten lässt, um die grundsätzliche Stärkung der Individuen, ohne sich dabei auf belastbare Lebensumstände beziehen zu müssen. Dem Begriff Resilienz wohnt dadurch oft bereits eine etwas negative Konnotation inne, welche durch die Verwendung des Begriffes ICH-Stärke vermieden werden soll. Dennoch wird sich auf Faktoren aus der Resilienzforschung bezogen, insofern sie für die Stärkung und Gesundheitsförderung von jungen Menschen von Relevanz sind. Es wird daher von einem weiter gefassten Resilienz-Begriff ausgegangen, in Anlehnung an die Autoren Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2014). Dass die

Resilienzfaktoren, wie sie häufig in der Literatur genannt werden, auch aus der gesundheitsfördernden Richtung gesehen werden können, zeigt auch die Tatsache, dass diese mit den Lebenskompetenzen (engl. „*life-skills*“) wie sie von der WHO definiert werden, weitgehend in Übereinstimmung gebracht werden können. Diese zentralen Lebenskompetenzen werden von der WHO folgenderweise formuliert: Selbstwahrnehmung, Empathie, kreatives und kritisches Denken, Entscheidungen treffen, Problemlösefertigkeit, effektive Kommunikationsstrategie, interpersonale Beziehungsfertigkeit, Gefühls- sowie Stressbewältigung.

Lebenskompetenzprogramme haben sich in der Praxis als wirksam erwiesen, da die jugendtypischen Entwicklungsbedingungen einbezogen werden und sich auf den sozialen Lebenskontext innerhalb der Jugendgruppe bezogen werden kann (vgl. Jerusalem/Meixner 2009, S. 146). Dies veranschaulicht schon deutlich, dass es wichtig ist, sich mit den Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen im Allgemeinen sowie mit der individuellen Lebenswelt im speziellen Feld auseinanderzusetzen. Der Lebenskompetenzansatz wurde maßgeblich von der Arbeitsgruppe rund um Botvin in New York entwickelt. Er knüpft an die Theorie des Sozialen Lernens nach Bandura (1979) sowie an die Theorie des Problemverhaltens nach Jessor und Jessor (1977) an. Dieser Ansatz versteht daher das soziale Umfeld als maßgeblichen Einflussfaktor für das (Gesundheits- und Risiko-) Verhalten von Jugendlichen und setzt dessen Entstehung aus dem Zusammenspiel der sozialen Umwelt sowie personaler Faktoren voraus. Er versteht somit Gesundheits- bzw. Risikoverhalten von Jugendlichen primär als Sozialverhalten. Dieses Verhalten wird somit eher als entwicklungsbedingtes Problemverhalten gedeutet und weniger als gesundheitsriskante Verhaltensweisen und werden somit als Zeichen eines Mangels an Bewältigungsstrategien zur Lösung von Alltagsproblemen verstanden (vgl. Jerusalem/Meixner 2009, S. 147). Geht man von dieser Sichtweise aus, bezieht man sich sinnvollerweise auf die Stärkung und Förderung von Bewältigungsstrategien, die dem Entwicklungsstand angemessen erscheinen, anstatt primär auf Veränderungen im Gesundheitsverhalten zu plädieren, da dies nur die Auswirkungen des sozialen Umfelds und der daraus resultierenden Entwicklung (oder nicht Entwicklung) von Lebenskompetenzen darstellt. Ansatzpunkt sollen also direkt die Stärken und Fähigkeiten der Person sein, um grundlegend gesundheitsfördernd wirksam sein zu können.

Davon ausgehend wird an die Lebenskompetenzen der WHO angeknüpft und anhand von anderweitigen Forschungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015) zu sechs Faktoren zusammengefasst, die aus der positiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben resultieren, aber auch beim Bewältigen der Entwicklungsaufgaben unterstützend wirken. Bei den Lebenskompetenzen, wie sie von der WHO formuliert werden, fehlt im Vergleich mit anderen ähnlichen Beschreibungen zur Stärkung von Individuen, der Bezug auf das Selbst, also Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein sowie die Selbstwirksamkeit, wohingegen viel Wert auf kognitive Prozesse gelegt wurde. Durch die Zusammenfassung und Benennung auf die sechs Faktoren wurde daher insbesondere das Selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt und die kognitiven Prozesse mehr zusammengefasst. Die sechs Faktoren sind folgende: Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Empathie, Selbststeuerungsfähigkeit bzw. der Umgang mit Emotionen, Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwertgefühl, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit und dem Aufbau sozialer Kompetenzen, Umgang mit Stress sowie der Faktor Problemlösefähigkeit, welcher in enger Verbindung zu kreativem und kritischem Denken wahrgenommen wird. Diese sechs Faktoren werden zwar getrennt voneinander erläutert, sie können aber nicht als unabhängig voneinander interpretiert werden. Dies würde der Komplexität des Seelenlebens nicht gerecht werden. Aus analytischer Sichtweise macht es jedoch Sinn, die Faktoren getrennt zu betrachten. Wichtig wäre es sich dabei im Kopf zu behalten, dass alle Faktoren wechselwirkend aufeinander bezogen sind.

### 2.2.1 Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und Empathie

Bei der Selbstwahrnehmung geht es ganz zentral um die Wahrnehmung und das Kennen der eigenen Gedanken und Emotionen. Es geht darum sich selbst wahrzunehmen, seinen Körper und dessen Bedürfnisse, seinen Charakter, seine Stärken und Schwächen sowie seine Wünsche und Abneigungen (vgl. WHO 1993, S. 2). Diese Aspekte sollen ganzheitlich und adäquat wahrgenommen und anschließend reflektiert werden können. Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung schließt unentwegt auch das Eingehen auf andere Personen, also das angemessene Wahrnehmen anderer Personen, sowie das Eingehen auf und Sich-In-Beziehung-Setzen zu deren Wahrnehmung, d.h. die Fremdwahrnehmung, mit ein (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 43).

Da die Selbstwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung unweigerlich miteinander verbunden sind, muss, um sich selbst wahrnehmen zu können, immer auch eine Abgrenzung vom anderen bestehen, die nur dadurch geschehen kann, wenn man versucht andere zu verstehen und sich in diese hineinzusetzen. Somit gewinnt man Mitgefühl und Verständnis für andere, aber auch für sich selbst (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 44). Es wird deutlich, dass Empathie unweigerlich mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung in Verbindung steht. Empathie wird also als Fähigkeit verstanden, sich in andere hineinversetzen zu können und somit nachvollziehen zu können, wie es für jemand anderen ist, zu leben. Dies soll auch möglich sein, wenn wir eine Situation nicht gut kennen. Empathie soll uns daher dabei unterstützen, auch Menschen verstehen zu können, die sehr verschieden von uns selbst sind. Das hilft uns wiederum in verschiedenen sozialen Situationen, wie z.B. in Situationen mit Menschen anderer Kultur oder Herkunft. Sie hilft uns auch, Mitgefühl mit anderen Menschen zu entwickeln, wodurch wir eher dazu geneigt sind, diesen zu helfen, wenn Hilfe benötigt wird (vgl. WHO 1993, S. 2).

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung und somit das sich Abgrenzen von anderen wird schon sehr früh in der Kindheit gelernt, es ist dabei von Bedeutung ob und wie mit einem interagiert wird und wie auf seine Verhaltensweisen etc. reagiert wird. Der eigene Körper und die eigenen Sinnessysteme sind bei der Selbstwahrnehmung von großer Bedeutung, dadurch werden Informationen über sich selbst aufgenommen und können anschließend verarbeitet werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 44).

Durch diese Wahrnehmung des Selbst in Abgrenzung zum anderen entwickelt sich unser Selbstkonzept. Dieses Selbstkonzept ist schwer einheitlich zu fassen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass das Selbst eine stabile seelische Grundstruktur aufweist, aber auch durch die Umwelt und neuen Erfahrungen verändert werden kann und somit eine dynamische Komponente beinhaltet. Durch das Beobachten und reflexive Nachdenken über Prozesse die in einem und das eigene Selbst betreffend vor sich gehen, kann das Selbst weiterentwickelt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 43f.).

## Förderung der Selbstwahrnehmung

Um die Selbst- und Fremdwahrnehmung fördern zu können, sollte die Sensibilität für den eigenen Körper und die eigenen Gefühle erhöht werden. Um die Selbstwahrnehmung schulen zu können, ist es wichtig, sich auf sich selbst und seinen Körper zu konzentrieren und die Vorgänge, die in einem passieren, bewusst und achtsam aufzunehmen (vgl. Altner 2006, S. 77ff.).

Auch die Spiegelung von Gefühlen ist wichtig für die Selbstwahrnehmung und Empathie, da dadurch Gefühle differenzierter wahrgenommen werden können. Auch sollen junge Menschen darin unterstützt werden, ihre Gefühle sprachlich differenziert ausdrücken zu können, um diese besser wahrnehmen zu können. Es sollen verschiedene Wörter angewandt werden und verschiedene Emotionen unterschieden werden können. Dadurch soll ein reflektierter Umgang mit seinen eigenen Gefühlen und Gedanken sowie der anderer erreicht werden und in Beziehung zueinander gesetzt werden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 44f). Dieser reflexive Umgang mit Emotionen hat auch großen Einfluss auf die Selbststeuerungsfähigkeit, auf die im Folgenden noch genauer eingegangen wird.

### 2.2.2 Selbststeuerungsfähigkeit

Die Selbststeuerungsfähigkeit lernt ein Mensch schon von Geburt an. Das bedeutet, die Fähigkeit innere Zustände, wie etwa Emotionen und Spannungszustände wahrnehmen und regulieren zu können, sowie die daraus resultierenden physiologischen Prozesse und Verhaltensweisen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 49). Es wird daraus ersichtlich, dass in engem Zusammenhang mit der Selbststeuerungsfähigkeit, die emotionale Kompetenz steht. Emotionale Kompetenz meint das Wahrnehmen, Ausdrücken und Regulieren können von Emotionen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 49). Zentral hierfür sind die Fähigkeiten, eigene Gefühle oder Stimmungen wahrnehmen zu können, sich entspannen zu können, oder auch eigene Ängste vorübergehend ignorieren zu können (vgl. Pfingsten, 2009, S. 163).

Es soll sich bewusstgemacht werden, wie Emotionen unser Verhalten beeinflussen und wie wir auf Emotionen reagieren (vgl. WHO 1993, S. 2).

## Förderung der Selbststeuerung

Um die Selbststeuerung positiv zu unterstützen, ist es wichtig, ein angenehmes Klima für Emotionen zu schaffen. Es soll offen über Emotionen gesprochen werden können und auch gemacht werden und mögliche Umgangsformen mit Emotionen thematisiert und entwickelt werden. Zudem wäre es hilfreich, um die Selbststeuerung auszubauen, sich selbst zu beobachten und dabei die eigenen Erregungszustände wahrzunehmen sowie zu versuchen die eigenen Emotionen differenzierter wahrzunehmen und zu interpretieren. Dadurch soll angemessen mit eigenen Emotionen umgegangen werden sowie Handlungsalternativen entwickelt werden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 46). Dabei könnte die Erkenntnis hilfreich sein, dass man seinen Gefühlen nicht hilflos ausgeliefert ist, sondern durch bewusste Gedankensteuerung Einfluss auf diese nehmen kann. Dies kann durch Richtungen und Theorien, wie der Achtsamkeitsforschung unterstützt werden (vgl. Altner 2006).

### 2.2.3 Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung bedeutet das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der Glaube etwas bewirken zu können, also der Glaube daran, dass das eigene Handeln zu Veränderungen führt (Bandura 1977). Nach Bandura (1977) ist die Selbstwirksamkeit daher ein wesentlicher Faktor für Verhaltensausführung. Diese Erwartung steuert schon oft im Vorhinein unser Verhalten, denn trauen wir uns etwas zu, versuchen wir es, glauben wir jedoch gleich von Anfang an, dass wir soundso nichts bewirken können, werden wir es auch gar nicht erst versuchen. Es wird daher unsere Herangehensweise an Situationen und Aufgaben durch die Selbstwirksamkeitserwartung gesteuert. Personen mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung zeigen eher bewältigendes Verhalten und bemühen sich eher aktiv ihre Umwelt nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Zudem sind sie offener für neue Situationen und gegenüber dem Treffen von Entscheidungen (vgl. Jonas/Brömer 2002, S. 291ff.). Als prägend für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung gilt die frühe Kindheit. Nichtsdestotrotz können spätere Erfahrungen, die im Verlauf des Lebens gemacht werden, diese Erwartung unterstützen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 48). Besitzt man eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung neigt man auch eher zu internaler Kontrollüberzeugung, also der Überzeugung, Situationen steuern und beeinflussen zu können. Man nimmt Ereignisse eher als Resultat eigener Handlungen wahr und auch Erfolge können auf das eigene Handeln bezogen

werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 48). Misserfolge werden demgemäß als Folge zu geringer Anstrengung oder externen Hindernissen zugeschrieben. Dadurch wird auch weder die Motivation noch das Selbstbewusstsein verringert, da man das Scheitern ja nicht mangels seiner eigenen Fähigkeiten wahrnimmt. Es gibt somit einen Zusammenhang zwischen hoher Selbstwirksamkeit und Motivation sowie emotionalen Selbstbewusstsein (vgl. Jonas/Brömer 2002, S. 287; 291f.). Zudem können Ereignisse auf realistische Art auf ihre Ursachen hin bezogen werden, man neigt also zu einem realistischen Attribuierungsstil. Man kennt somit seine eigenen Stärken und Fähigkeiten und kann diese auf realistische Weise einschätzen (dies zeigt die Nähe der Selbstwirksamkeit zur Selbstwahrnehmung). Außerdem befähigt einem die Selbstwirksamkeitserwartung dazu, geeignete Strategien, um an ein Ziel zu gelangen, anzuwenden zu können und diese auch auf andere Situationen übertragen zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 48). Dieser letztgenannte Aspekt führt uns schon in Richtung Problemlösefähigkeit, die an einer späteren Stelle der Arbeit noch genauer ausgeführt wird.

Eng in Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung steht die Kontrollüberzeugung. Diese wurde von einem Forscherteam als Hardiness (Stärke) bezeichnet und weist folgende drei zentrale Komponenten auf: Engagement und Selbstverpflichtung, Kontrolle sowie Herausforderung. Engagement und Selbstverpflichtung ist als Gegenteil von Entfremdung zu betrachten und bedeutet, neugierig auf das Leben zu sein, das Leben mit dem zu verbinden, was man tut und versucht, sein Bestes zu geben. Kontrolle bildet das Gegenteil zu Hilflosigkeit und bedeutet, dass ein Mensch sich als einflussreich erlebt und glaubt, den Lauf der Dinge verändern zu können. Bei der Herausforderung nehmen Menschen Veränderungen nicht als Belastung, sondern als Chance wahr. Durch diese Einstellung werden neue und ungewisse Situationen nicht gemieden, sondern vielmehr aufgesucht und gewünscht (vgl. Kobasa/Maddi/Kaan 1982).

### **Förderung der Selbstwirksamkeit**

Es gibt vier verschiedene Informationsgrundlagen der Selbstwirksamkeit aufgrund dessen sie gestärkt werden kann. Als wohl bedeutendster Einflussfaktor wirken Bewältigungserfahrungen. Dies sind Erfahrungen, die ein Individuum macht, wenn es merkt, dass seine Verhaltensweisen dazu geführt haben, die Aufgabe, vor der es gestanden hat,

zu bewältigen. Erfolgreiche Bewältigung einer Situation führt daher zur Steigerung der Selbstwirksamkeit. Allerdings nur, wenn man die erfolgreiche Bewältigung seinen eigenen Fähigkeiten zuschreibt und nicht etwa, weil die Aufgabe zu leicht war, also aufgrund externer Faktoren (vgl. Jonas/Brömer 2002, S. 288). Die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe in einem spezifischen Bereich, kann auf andere Bereiche übertragen und somit generalisiert werden. Dies wird häufig auch als sogenannte generelle Selbstwirksamkeit bezeichnet (vgl. ebd., S. 287).

Zusätzlich zu eigenen Bewältigungserfahrungen, können auch stellvertretende Erfahrungen zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung führen. Vor allem in Verhaltensbereichen in denen man noch kaum persönliche Erfahrungen gesammelt hat, spielt die Beobachtung anderer eine große Rolle. Der Effekt tritt vermehrt dann auf, wenn man sich der beobachteten Person ähnlich fühlt und ähnliche Voraussetzungen besitzt (vgl. Jonas/Brömer 2002, S. 288).

Außerdem kann auch über verbale Informationsvermittlung, also Feedback anderer, die Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert werden. In Versuchen konnte gezeigt werden, dass Personen nach einem positiven Feedback mit sozialen oder objektiven Vergleichsstandards erhöhte Leistungen aufwiesen, als eine Vergleichsgruppe nach einem negativen Feedback. Hierbei spielt auch die Person, die das Feedback gibt, eine entscheidende Rolle. Je glaubwürdiger, objektiver und informierter die Person auf uns wirkt, umso eher nimmt das Feedback Einfluss auf unsere Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., S. 289).

Außerdem wirkt der eigene Glaube in die Möglichkeit zur Veränderung eigener Fähigkeiten auf diesen Prozess mit ein. Werden eigene Fähigkeiten als unveränderlich gegeben wahrgenommen, führt ein negatives Feedback eher zu negativen Emotionen und zukünftig eher zur Vermeidung ähnlicher Situationen. Werden die eigenen Fähigkeiten jedoch als dynamisch und veränderlich betrachtet, kommt es nicht zu einer solchen negativen Selbsteinschätzung, sondern die Anstrengung wird nach einem Misserfolg eher noch erhöht und der eigene Fortschritt wird als Maßstab gewertet, nicht als eine absolute Leistung (vgl. Jonas/Brömer 2002, S. 290). Außerdem spielen physiologische und affektive Zustände eine wichtige Rolle für das Selbstwirksamkeitserleben. In positiver Stimmung nimmt man sich selbst als selbstwirksamer wahr, als in negativer Stimmung. Dies lässt sich dadurch erklären, dass positive Stimmungen eher mit Erfolgserlebnissen

und negative Stimmungen eher mit Misserfolgserlebnissen in Verbindung gebracht werden. Dieser Prozess kann sich auch unbewusst eröffnen (vgl. ebd., S. 290.).

#### 2.2.4 Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit

Bei dieser Dimension wird die Wechselwirkung der einzelnen hier angeführten Faktoren besonders deutlich, da alle Faktoren eine große Rolle spielen im Aufbau von Beziehungen und beim Führen effektiver Kommunikation.

Effektive Kommunikation bedeutet in diesem Fall, dass wir fähig sind, uns nonverbal sowie verbal auszudrücken und das in der Art und Weise, wie es die jeweilige Situation und Kultur erfordert. Das wiederum bedeutet, dass Meinungen, Wünsche, Bedürfnisse sowie Ängste adäquat zum Ausdruck gebracht werden können. Es bedeutet auch, um Hilfe bitten zu können und Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen zu können, wenn diese gerade benötigt wird (vgl. WHO 1993, S.2). Dies kann geschehen, indem man Hilfsbedürftigkeit zeigen kann sowie soziale Hilfe annehmen kann und nicht die Einstellung hat, alles alleine schaffen zu müssen (vgl. Kaluza 2011, S. 42).

Interpersonale Beziehungsfähigkeit meint die Fähigkeit, positive Beziehungen schaffen zu können, mit den Menschen, die einen umgeben und mit denen interagiert wird (vgl. WHO 1993, S.2).

Das Führen effektiver Kommunikation sowie das Aufbauen positiver Beziehungen steht in Verbindung mit sozialen Kompetenzen, da sie notwendig sind, im Aufbau positiver Beziehungen mit seinen Mitmenschen.

Soziale Kompetenzen können sehr weitläufig verstanden werden und sind schwer einheitlich zu fassen. Sie werden, um ein besseres Verständnis zu erhalten, wiederum in Bereiche unterteilt. Zentrale Bereiche der sozialen Kompetenz stellen kognitive, emotionale sowie aktionale Fähigkeiten dar. Als bedeutend für die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit gilt es, diese Fähigkeiten verfügbar zu haben sowie diese angemessen anzuwenden, also angepasst an die jeweilige Situation und den jeweiligen Interaktionspartner anwenden zu können (vgl. Pfingsten 2009, S. 163).

Auf kognitive Fähigkeiten und emotionale Fähigkeiten wurde bereits bei den vorangegangenen Faktoren hingewiesen. Mit den kognitiven Fähigkeiten, stehen Fähigkeiten wie die Fremd- und Selbstwahrnehmung in enger Verbindung sowie die Fähigkeit zur

Empathie. Zu diesen Fähigkeiten kommt auch die Fähigkeit, die Situation adäquat wahrnehmen und interpretieren zu können, hinzu. Die Wahrnehmung sowie Interpretation einer Situation wird wesentlich auch davon mitbestimmt, wie man sich selbst wahrnimmt und wie sehr jemand sich selbst als wirksam erlebt, da je nachdem, wie man sich selbst und seine Fähigkeiten einschätzt, Situationen unterschiedlich wahrgenommen und auf diese reagiert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 51) (siehe Kapitel „*Selbstwirksamkeit*“).

Dieses Wissen über sich selbst, sowie die adäquate Wahrnehmung der Situation begünstigt es wiederum, Konflikte adäquat lösen zu können und sich selbst behaupten zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 51). Dies wird auch durch weitere kognitive Fähigkeiten, nämlich der Fähigkeit, Handlungsalternativen entwickeln zu können sowie der Fähigkeit zielführende Gedanken aktivieren zu können, beeinflusst (vgl. Pfingsten, 2009, S. 163). Unter anderem bedeutet das, über ein Repertoire an Kommunikationsmöglichkeiten und -mustern zu verfügen, sowie jene Inhalte aufrufen zu können, die sich in der aktuellen Situation als relevant darstellen. Mehr dazu, kann im Kapitel „*Problemlösen*“ gelesen werden, da das Lösen von Konflikten eine Art von Problemlösung darstellt.

Einen weiteren wichtigen Faktor für die soziale Kompetenz bildet die Selbstreflexion. Dadurch kann das eigene Verhalten reflektiert und beurteilt werden. Dies kann entweder alleine geschehen, oder mit Unterstützung von außen. Durch diese Selbstreflexion sollen Konsequenzen für zukünftige Situationen und Verhaltensweisen gezogen werden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 52).

Emotionale Fähigkeiten sind überwiegend Fähigkeiten, die unter die Selbststeuerung fallen, also das Wahrnehmen und entsprechende Reagieren-Können auf Emotionen (siehe Kapitel „*Selbststeuerung*“).

Zu den kognitiven und emotionalen Fähigkeiten treten auch noch aktionale Fertigkeiten hinzu. Diese bilden die Grundfähigkeiten, kommunizieren zu können. Es handelt sich hierbei um Fähigkeiten, wie laut und deutlich sprechen zu können, Blickkontakt zu wahren, die angemessene Distanz zum Gegenüber halten, Kommunikationsregeln adäquat anzuwenden (Pausen, jemanden ausreden lassen, etc.), das „*Spiegeln*“ von Worten

oder Emotionen sowie Kritik ausüben und Komplimente geben und annehmen zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 51).

### **Förderung der Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit**

Aus dem soeben Gesagten, wird geschlossen, dass Interventionsstrategien möglichst auf multifaktorieller Ebene ansetzen sollen und somit eine Kombination von kognitiven, emotionalen sowie aktionalen Fähigkeiten berücksichtigt wird. Typischerweise treten in Alltagssituationen die Fähigkeiten in kombinierter Form auf und je nach Typ dieser Situation müssen soziale Fähigkeiten anders angewendet werden (vgl. Pfingsten 2009, S. 163). Als wichtige Methode zum Einüben sozialer Kompetenzen werden gelenkte Rollenspiele genannt sowie die Verwendung verschiedener Materialien mit deren Hilfe Informationen bereitgestellt werden können, zum Üben von Fertigkeiten, die das Verhalten betreffen (vgl. ebd., S. 174f.). Gezeigt haben Metaanalysen von sozialen Kompetenztrainings jedoch, dass die gelernten und geübten Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen wenig in den Alltag umgesetzt werden. Es ist daher wichtig, diese gezielt auf verschiedene alltagsnahe Situationen umzusetzen und die Selbstverstärkung der TeilnehmerInnen zu fördern. Dies kann bewerkstelligt werden, indem sich die Kinder und Jugendlichen vielmehr selbst Gedanken zu eigenen Verhaltensweisen machen und diese reflektieren und gegebenenfalls verändern können und dadurch weniger von externer Verstärkung und dem Urteil anderer abhängig sind (vgl. Pfingsten 2009, S. 176).

Im Spezifischen erscheint als förderlich, den jungen Menschen ein breites Spektrum an möglichen Kommunikationsmustern und -strategien erfahrbar zu machen. Zudem erweist es sich als bedeutend, wenn man die jungen Menschen in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung unterstützt sowie in ihrer Selbststeuerungsfähigkeit, damit sie Situationen adäquat einschätzen und in Folge in geeigneter Art darauf reagieren können (siehe Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Selbststeuerungsfähigkeit). Die Autoren Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse weisen darauf hin, dass ein Erwachsener als Modell der Entwicklung von sozialer Kompetenz förderlich ist. Vor allem ist er in jenem Fall unterstützend, in dem er Emotionen, Mimik und Gestik nachvollziehbar und stimmig darstellt (vgl. 2015, S. 52).

### 2.2.5 Umgang mit Stress

Stress wird in dieser Arbeit nach dem interaktionistischen Stressmodell von Lazarus und Launier (1981) definiert, weil es als ein geeignetes Modell erscheint, Stress zu definieren. Anhand dieses Modells lässt sich erklären, warum Menschen, die sich in ähnlichen Situationen befinden, nicht in gleichem Maße von Stress betroffen sind. Nach diesem wird Stress als Ereignis bezeichnet, bei welchem die Anforderungen die Anpassungsleistungen des Individuums überschreiten bzw. überfordern und dadurch ein Ungleichgewicht zwischen Person und Umwelt hervorgerufen wird. Stress stellt daher eine besondere Beziehung zwischen Person und Umwelt dar. Die Gedanken, Beurteilungen und die Bewertungen beeinflussen maßgeblich, wie die Person auf äußere Situationen reagiert. Mit Stress wird reagiert, wenn die Person den Eindruck hat, dass sie mit ihren gerade vorhandenen Ressourcen nicht, oder nur mit sehr geringer Wahrscheinlichkeit, die Anforderungen, die von außen gestellt werden, bewältigen zu können. Der Mensch ist solchen Stressoren nicht passiv ausgeliefert, sondern kann aktiv auf diese reagieren und sich zu ihnen ins Verhältnis setzen (vgl. Lazarus/Launier 1981, zit. n. Kaluza 2011, S. 33). Die Bewertung erfolgt auf zwei verschiedenen Bewertungsschritten. Die von Lazarus als primäre Bewertung bezeichnete Bewertung beinhaltet die subjektive Bedeutung der Situation für die Person. Menschen betrachten also externe Ereignisse und Situationen als entweder positiv, irrelevant oder als potenziell bedrohlich (für das persönliche Wohlbefinden, die eigenen Ziele, die eigene Person) und damit stressrelevant. Diese Bewertung findet in Bezug auf die persönlichen Sollwerte statt. Sollwerte können Bedürfnisse sein, die sich im Laufe des Lebens gestaltet haben, aber auch Anforderungen und Erwartungen an sich selbst, die sich durch familiäre sowie gesellschaftliche Normen gebildet haben. Sie beziehen sich vor allem auf das eigenen Leistungs- und Sozialverhalten. Nimmt das Individuum in einer Situation seine Sollwerte als gefährdet wahr, besteht eine Ist-Soll-Diskrepanz und die Situation wird als stressrelevant erlebt. Wird die Situation als stressrelevant erlebt, kann die Bewertung dieser Situation in drei Abstufungen erfolgen. Sie kann als herausfordernd, bedrohend oder als schädigend wahrgenommen werden. Wird eine Situation als schädigend wahrgenommen, sieht die Person bereits einen Verlust in der Situation, sie nimmt Sollwerte als gefährdet wahr und reagiert mit Gefühlen wie Ärger und Wut, oder Trauer, Verzweiflung und Hilflosigkeit. Nimmt die Person eine Situation als bedrohend wahr, ist die Schädigung noch

nicht eingetreten, aber wird von der Person erwartet bzw. antizipiert und löst dadurch Angst aus. Davon zu unterscheiden ist, wenn eine Situation als Herausforderung wahrgenommen wird. Ist das der Fall, nimmt die Person die Situation als Chance wahr aus einer schwierigen und riskanten Situation Kompetenzen bestätigen, oder entwickeln zu können. Im Gegensatz zur Bedrohung oder Schädigung, die nur mit negativen und unlustbetonten Emotionen wie Depression, Angst und Ärger einhergehen, wird die Herausforderung auch durch positive Emotionen begleitet (vgl. Lazarus/Launier 1981, zit. n. Kaluza 2011, S. 34).

Nach dieser primären Bewertung, wird in einem weiteren Bewertungsschritt, der sekundären Bewertung, die Situation eingeschätzt und damit, ob diese Situation mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen bewältigt werden kann. Diese Einschätzung basiert auf dem subjektiven Erleben der Person und damit auch, welche Ressourcen als vorhanden und geeignet wahrgenommen werden. Je nachdem, wie diese Bewertung ausfällt, kommt es zu unterschiedlichen Stressreaktionen. Je weniger man glaubt, die Situation bewältigen zu können mit den vorhandenen Ressourcen, umso heftiger fallen die Stressreaktionen aus. Diese Stressreaktionen können sich anhand drei verschiedener Ebenen äußern: im subjektiven Empfinden (z.B. Angst, Anspannung, Ärger), in körperlichen Veränderungen (im Hormonsystem und im muskulären System), als auch im Handeln der Person (z.B. Aggression gegen andere, Rückzug, Konsum suchtförderlicher Substanzen). Auch bei dieser sekundären Bewertung spielen die zuvor gemachten Erfahrungen mit dem Bewältigen von Anforderungen in der Vergangenheit eine große Rolle. Je nachdem wie diese rückblickend erlebt werden, kann daraus eine generelle Einstellung von Hilflosigkeit entstanden sein, oder aber auch ein optimistisches Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gefestigt worden sein. Die sekundäre Bewertung bezieht sich somit auf die Einschätzung der eigenen Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten (Kaluza 2011, S. 35). Sie steht somit in engem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Selbstwahrnehmung.

Bei diesen kognitiven Bewertungsprozessen handelt es sich nicht immer um bewusst ablaufende steuerbare Denkvorgänge, auch wenn es vielleicht so erscheint. Vielmehr laufen diese Prozesse unbewusst und unkontrolliert ab. Emotionale und körperliche Stressreaktionen werden geradezu reflexhaft ausgelöst, ohne sich vorher bewusst Ge-

danken machen zu können, sie finden also präkognitiv statt. Oft bleibt erst Zeit, abzuwägen, einzuschätzen und zu entscheiden, wenn die Reaktionen bereits stattfinden und es kann erst in einem zweiten Schritt reflektiert werden, ob diese überhaupt angemessen und gerechtfertigt auftreten (vgl. ebd., S. 36).

Um die Stressreaktionen bewältigen zu können, greift der Mensch auf Bewältigungsstrategien, die sogenannten "*Coping*"-Strategien. Diese können sowohl die Informationssuche betreffen, als auch das Denken und Handeln, also instrumentelle Aktionen (vgl. Lazarus/Launier 1981, zit. n. Kaluza 2011, S. 50ff.). Hierbei kann man anmerken, dass es keinen richtigen, ultimativen Coping-Stil gibt. Dieser ist immer von der jeweiligen soziokulturellen Situation und meiner Person abhängig. Je nachdem, in welcher Situation ich mich befinde, kann ein Coping-Stil förderlich, aber auch hinderlich wirken (vgl. Antonovsky 1997, S. 134f.).

Ein breites Spektrum an Ressourcen und Coping-Strategien eröffnet einem daher Spielraum und die Möglichkeit flexibel auf Stressoren reagieren zu können (vgl. ebd., S. 130).

Bezogen auf das subjektive Empfinden spielt das Bedeutsamkeitsgefühl eine große Rolle, also wie wichtig ich eine Sache in meinem Leben empfinde. Grenzen der Bedeutsamkeit können verändert werden. Ich kann in Anbetracht einer Stresssituation Dingen weniger, oder mehr Bedeutung zusprechen und somit den Stress und die möglichen negativen Konsequenzen lindern. Es erwies sich diesbezüglich als förderlicherer Umgang mit Stresssituationen, wenn jemand flexible Grenzen besitzt hinsichtlich dessen, wie bedeutungsvoll einem etwas erscheint. Entscheidend bei diesem Prozess der Neubewertung ist die Frage, ob es andere Dinge gibt, welchen ich stattdessen Bedeutung zuschreiben kann. Außerdem spielt es eine Rolle, ob ich mich durch die Neubewertung einer Sache hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit selber täusche, oder authentisch dabei bleiben kann (vgl. Antonovsky, S. 131).

Gelingt einem das nicht, gibt es neben der Neubewertung noch zwei andere mögliche Arten von Coping: das problemorientierte sowie das emotionsorientierte Coping. Beim emotionsorientierten Coping konzentriert man sich auf die emotionalen Parameter einer Situation und den dabei entstandenen Spannungsgefühlen, die im Zuge einer „*Problem-situation*“ entstanden sind. Man versucht die seelischen und körperlichen Spannungszu-

stände abzumildern, indem man etwa Entspannungstechniken anwendet, oder sich Ablenkung verschafft. Diese Spannungszustände sind die sogenannten „*unkontrollierbaren Stressoren*“. Zusätzlich dazu können wir auch versuchen, positive Gefühle herbeizuführen. Bei diesem emotionsorientierten Coping kann man grundsätzlich zwischen kurzfristig angelegten Bewältigungsstrategien (Entspannungsmethoden, gutes Gespräch führen, körperliche Betätigung, ...) und langfristig angelegten (Freizeitgestaltung (über längere Zeit ein Hobby oder einen Sport betreiben), regelmäßig Entspannungstechniken anwenden, Freundschaften/Netzwerk pflegen, ...) unterscheiden. Bei dem problemorientierten Coping versucht man mit der Problemsituation durch aktives Handeln umzugehen bzw. sie zu beseitigen. Man kann hierbei entweder versuchen direkt auf die Situation einzuwirken, oder, die eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern. „*Kontrollierbare Stressoren*“, also jene Stressoren, die über das eigene Handeln veränderbar sind, können mittels problemorientierten Coping am ehesten bewältigt werden. Außerdem kann diese Bewältigungsstrategie auch eingesetzt werden, noch bevor es zu einer Stresssituation kommt. Man kann zum Beispiel das soziale Netzwerk aufbauen, sich weiterbilden, Arbeiten besser strukturieren, usw.), um Stresssituationen im Vornhinein zu vermeiden, oder zumindest abschwächen zu können (vgl. Lazarus/Launier 1981, zit. n. Kaluza 2011, S. 50ff).

Es wird also versucht, geeignete Ressourcen für eine Coping-Strategie auszuwählen. Dieser Prozess wird von Lazarus als die sekundäre Bewertung bezeichnet. Zu dieser sekundären Bewertung tritt noch eine tertiäre Bewertung hinzu. Diese bezieht sich auf das letzte Stadium des Copingprozesses und betrifft das Feedback und die Korrektur.

Anzumerken ist bezüglich des Stressmodells von Lazarus, dass es sich hierbei um ein Modell handelt und es sich bei alltäglichen „*realen*“ Situationen oft um komplexere Situationen und eine Kumulation von Stressoren handelt, die vielfältig verwoben sind und weniger getrennt und schematisch behandelt werden können.

### **Förderung im Umgang mit Stress**

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Menschen besser mit Stressoren umgehen können, wenn sie ein grundlegendes Vertrauen in die externale Umgebung haben und ein positives Selbstbild besitzen, also Vertrauen in sich selbst haben (vgl. Antonovsky 1997, S. 135). Wichtig bei der Förderung im Umgang mit Stress ist es daher, sich seiner

Ressourcen bewusst zu sein und diese realistisch einschätzen zu können, sowie diese mobilisieren zu können (vgl. ebd., S. 130f.). Hierbei sind sowohl jene der Umwelt sowie personale Ressourcen relevant und daher einzubeziehen. Durch das grundlegende Vertrauen in die Umgebung und in sich selbst, ist die Person zum Coping motiviert. Sie ist also motiviert, die Herausforderung anzunehmen und versucht mit ihr umzugehen. Sie sieht eine Situation somit nicht von vornherein als überfordernd, sondern als herausfordernd. Die Person erkennt in weiterer Folge die Realität, also die Art und Weise, in der ein Problem auftritt und kann dadurch angemessen reagieren, also einen situationsadäquaten Coping-Stil auswählen und entsprechende Ressourcen mobilisieren (vgl. Antonovsky 1997, S. 135). Nur wenn Situationen adäquat eingeschätzt werden können, in Anbetracht der eigenen Fähigkeiten und Ressourcen, kann in gelingender Weise auf Stresssituationen reagiert werden. Stresssituationen werden erst zur Bedrohung, wenn man denkt, sie mit seinen eigenen Ressourcen nicht bewältigen zu können. Wichtig ist hier also nicht nur das sich Bewusst-Sein der Ressourcen, die man hat, sondern auch, dass man über geeignete Ressourcen verfügt und diese in Folge auch nutzen kann. Unterstützt kann der Umgang mit Stress also dadurch werden, indem man dem Menschen seine Ressourcen erkennen lässt und die Entwicklung der für ihn wichtigen Ressourcen unterstützt. Der Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Stress wird hier deutlich.

Außerdem stellt das Wissen zu Stress und Stressreaktionen eine wertvolle Kompetenz dar, im gelingenden Umgang mit Stress. Es soll ein vielfältiges Spektrum an Bewältigungsstrategien vorhanden sein, um situationsspezifisch und flexibel reagieren zu können. Außerdem scheint es bezüglich des Umgangs mit Stress förderlich zu sein, dass man sich die Konsequenzen seines Handelns vergegenwärtigt und offen für Feedback ist. Man kann somit herausfinden, ob die gesetzte Handlung zum erwarteten Ergebnis geführt hat und gegebenenfalls nach alternativen Handlungsmöglichkeiten suchen. Verschießt man sich vor Rückmeldungen und den Konsequenzen, verharrt man blind im Handeln und kann nicht feststellen, ob die erwünschten Konsequenzen erzielt werden (vgl. Antonovsky 1997, S. 136f.)

### 2.2.6 Problemlösefähigkeit

Unter Problemlösen wird die Fähigkeit verstanden, „*komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen*“ (Leutner et al. 2005, S. 125).

Diese Fähigkeit ist also wichtig, um mit komplexen Sachverhalten und Situationen in erfolgreicher Form umgehen zu können. Die Problemlösefähigkeit steht in engem Zusammenhang mit anderen Fähigkeiten, wie der Entscheidungsfähigkeit sowie kreativem und kritischem Denken. Zunächst muss auch hier, wie schon bei der Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit angemerkt, die Situation adäquat interpretiert werden. In einem weiteren Schritt können mittels kreativem Denken verschiedene Möglichkeiten und Alternativen bedacht werden und die Konsequenzen unseres Handelns sowie unseres Nicht-Handelns elaboriert werden. Somit können auch Dinge in Betracht gezogen werden, die nicht dem eigenen direkten Erfahrungsrepertoire entspringen. In weiterer Folge kann flexibler auf Situationen reagiert werden. Auch kritisches Denken darf in diesem Prozess nicht außer Acht gelassen werden. Mittels diesem kann auf Ereignisse und Situationen objektiver geblickt werden und sich der verschiedenen Einflüsse deren Handlungen unterliegen, wie Werte, Medien, Gruppendruck etc., bewusster gemacht werden. Eng mit dem kreativen und kritischen Denken verbunden, ist auch die Entscheidungsfähigkeit, da durch das Abwägen und in Betracht ziehen verschiedener Möglichkeiten und Konsequenzen bewusster und auch aktiver Entscheidungen getroffen werden können (vgl. WHO 1993, S. 2). Das wiederum wirkt sich auf den Problemlöseprozess aus. Für das Lösen von Problemen, kommt es häufig auch zur aktiven Entscheidungsfindung. Am effektivsten haben sich aktive Lösungsstrategien herausgestellt, bei welcher Jugendliche sich einem Problem annehmen und versuchen dies selbstständig zu lösen, also die proaktive Reaktion auf ein Problem. Diese kann im Gegensatz zur reaktiven Reaktion gesehen werden, bei der nur auf Umstände reagiert wird, ohne sie selbst verändern und zu steuern zu versuchen.

Es wird sich auf vorhandenes Wissen bezogen und auf Grund dessen, Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Durch das Lösen von Problemen werden weitere Kompetenzen erworben. Das Problem muss aktuell und interessant und die Lösung für das Problem

muss in Reichweite des jungen Menschen liegen, also im Rahmen dessen Entwicklungsschritten, um bewältigt werden zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 55).

#### **Förderung der Problemlösefähigkeit**

Wichtig im Prozess Problemlösefähigkeit zu erwerben, stellt das Vertrauen dar. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, welches durch Vertrauen von wichtigen Personen im Umfeld gestärkt werden kann. Nur mittels solchen Vertrauens können junge Menschen sich ausprobieren und Probleme alleine lösen. Dadurch wird das Vertrauen in sich selbst gestärkt und das selbstständige Problemlösen in zukünftigen Situationen wahrscheinlicher. Außerdem kann die Problemlösefähigkeit durch das Einbeziehen in alltägliche Planungs- und Entscheidungsprozesse enorm gestärkt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 56).

### **3. OFFENE JUGENDARBEIT GRAZ: KONZEPTE, METHODEN, PRINZIPIEN**

---

In diesem Kapitel soll die offene Jugendarbeit, wie sie in Österreich und spezifischer in Graz aussieht und funktioniert, vorgestellt werden, mit ihren (strukturellen) Rahmenbedingungen, Konzeptionen und Arbeitsweisen.

#### **3.1. KINDER UND JUGENDARBEIT IN ÖSTERREICH**

Die Kinder und Jugendarbeit mit ihren weitreichenden Arbeitsfeldern und Tätigkeiten ist nicht leicht einheitlich zu beschreiben. Dennoch bleibt grundsätzlich zu sagen, dass sie sich im außerschulischen Kontext und somit zumeist in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen abspielt. Im Vordergrund liegen sozialpädagogische Konzepte und Handlungsprinzipien. Sie zielt im Besonderen auf non-formales und informelles Lernen in der schulfreien Zeit ab (vgl. bmwfj 2013, S. 3).

Sie wird außerdem als nahe am Familiensystem beschrieben und ihr werden neben den Bildungsprozessen auch Erziehungsinhalte zugeschrieben (vgl. Müller 2006, S. 426).

Zudem solle sie nicht als rein präventives Feld verstanden werden, sondern auch als fördernd für positive Lebensumstände sowie die Lebensverhältnisse gestaltend (vgl. Scheipl 2003, S. 152).

In Österreich lässt sich die Kinder- und Jugendarbeit im Wesentlichen in folgende drei Bereiche aufteilen: die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit, die Jugendinformation sowie die Offene Kinder- und Jugendarbeit (vgl. bmwfj 2013, S. 16). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit der Offenen Jugendarbeit, daher wird im nächsten Kapitel die Offene Jugendarbeit detaillierter vorgestellt und nicht weiter auf die anderen zentralen Formen der Kinder und Jugendarbeit eingegangen.

Die Angebote der Offenen Jugendarbeit können kostenfrei, ohne Mitgliedschaft oder besondere Zugangsvoraussetzungen, in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen genutzt werden. Sie grenzen sich dadurch von schulischen oder verbandlichen Formen der Jugendarbeit ab.

Vermerkt werden kann zur verbandlichen Jugendarbeit daher noch, dass diese, im Gegensatz zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit, unterschiedliche Ziele und weltanschauliche Hintergründe beispielsweise konfessioneller, kultureller, ökologischer oder parteipolitischer Natur aufweist (vgl. ebd. S. 16).

### 3.2. OFFENE JUGENDARBEIT IN ÖSTERREICH

Eine allgemeine Definition davon, was Offene Jugendarbeit in Österreich bedeutet, gibt uns bOJA – das Bundesweite Netzwerk Offener Jugendarbeit, welches sich als „Kompetenzzentrum für Offene Jugendarbeit in Österreich, als Service- bzw. Vernetzungsstelle, als Plattform für Wissens- und Informationsaustausch sowie als Fachstelle für Qualitätsweiterentwicklung im Bereich Offene Jugendarbeit“ (bOJA 2016b, S. 7) versteht. Das Netzwerk definiert OJA in ihrer Schrift wie folgt:

*„Offene Jugendarbeit in Österreich ist ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit einem sozialräumlichen Bezug und einem politischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag. Sie begleitet und fördert Jugendliche auf ihrem Weg in die erwachsene Selbstständigkeit und Mündigkeit. Der niederschwellige und freiwillige Zugang zu Angeboten der Offenen Jugendarbeit begünstigt den Erwerb von Bildungsinhalten, die für alltägliche*

*che Handlungs- und Sozialkompetenzen wichtig sind. So leistet Offene Jugendarbeit insbesondere für bildungs- und sozial benachteiligte junge Menschen einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe. Offene Jugendarbeit bietet darüber hinaus für die Entwicklung des Gemeinwesens eine breite Palette fachlich differenzierter und erprobter Angebote sowie innovative Konzepte und Maßnahmen“ (bOJA 2016b, S. 6).*

In Österreich sind 87% der OJA standortbezogen (Jugendzentren, Jugendtreffs) und 13% mobil (im öffentlichen Raum: Parks, Bahnhöfe, ...). Insgesamt wird die OJA in Österreich von 346 Trägern unterstützt, welche sich vorwiegend aus Vereinen, Gemeinden und konfessionellen Trägern zusammensetzen. Diese übernehmen auch weitestgehend die Finanzierung der OJA. Im Schnitt erreicht die OJA in Österreich 15% aller Kinder- und Jugendlichen im Alter von 10 bis 26. Davon sind 70% männlich und 30% weiblich. Insgesamt zählt die offene Jugendarbeit 623 Einrichtungen, von denen befinden sich 65 Einrichtungen in der Steiermark (vgl. ebd., S. 6ff.).

13 Einrichtungen davon sind Jugendzentren in Graz. Neben dem Netzwerk für bundesweite Offene Jugendarbeit, gibt es auf Länderebene sechs Dachverbände bzw. Netzwerke für die bundesländerweite OJA. Diese sind das Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (koje) in Vorarlberg, die Plattform Offene Jugendarbeit Tirol (POJAT), der Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (DV-Jugend), die Niederösterreichische Arbeitsgemeinschaft Offene Jugendarbeit (NOEJA), das Netzwerk Offene Jugendarbeit Kärnten (Knt.GV) sowie das Oberösterreichisches Netzwerk Offene Jugendarbeit (OÖJA) (vgl. bOJA 2016b, S.16f.).

Da sich die Arbeit auf OJA in der Steiermark bzw. in Graz bezieht, wird für die nähere Beschäftigung der Einrichtungen der OJA vorwiegend der Steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit herangezogen.

Ganz allgemein gesprochen ist die OJA ein dynamisches Feld, welches von beständiger Veränderung geprägt ist und sich ständig weiterentwickelt. Nichtsdestotrotz macht es Sinn, sich auf fachlicher Ebene mit Strukturen und Rahmenbedingungen der OJA auseinanderzusetzen, da sie eine wesentliche Voraussetzung dafür bilden, dass qualitativ und fachlich gearbeitet werden kann (vgl. bOJA 2016b, S. 5).

Um sich im Allgemeinen mit dem Bereich der Offenen Jugendarbeit vertraut zu machen, ist es von Relevanz, sich die Strukturstandards des jeweiligen Landes zu vergegenwärtigen. In diesem Falle wäre dies die Ausführung über Strukturstandards der bOJA (Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit), welche 2014 in Wien einen Beitrag dazu für Österreich veröffentlicht hat. Ganz allgemein beziehen sich die Strukturstandards auf die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der OJA und darauf, wie diese beschaffen sein sollen. Um Fachlichkeit und Qualität gewährleisten zu können, muss auf verschiedenen Ebenen gearbeitet werden. Hierzu zählen sowohl rechtliche, finanzielle, personelle, konzeptionelle als auch infrastrukturelle Aspekte.

Einen Beitrag zu gesicherten Rahmenbedingungen leisten in erheblichem Maße finanzielle sowie personelle Ressourcen, wobei unter personellen Ressourcen beispielsweise fachlich ausgebildetes Personal zu verstehen ist. Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt die allgemeine gesellschaftspolitische Anerkennung für das Arbeiten und Wirken der OJA dar (vgl. bOJA 2016b, S. 5).

Im Folgenden soll nur auf jene Aspekte eingegangen werden, auf die sich die Arbeit fokussieren will, das wären zum Teil rechtliche, vor allem aber personelle und konzeptionelle Aspekte.

### 3.3. RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Die rechtliche Situation in der OJA betrifft verschiedenste Bereiche, wie die Aufsichtspflicht, Hygienestandards, Barrierefreiheit etc. und sollte den Mitwirkenden in der OJA vertraut sein, um sich im entsprechenden rechtlichen Rahmen bewegen zu können.

Dies solle nicht nur für andere, sondern vor Allem auch aus Eigeninteresse heraus geschehen, um sich absichern zu können und seiner Möglichkeiten und Grenzen bewusst zu machen (vgl. bOJA 2014, S. 7). Da es in der Arbeit vorwiegend um Förderung und Stärkung der Jugendlichen geht, besteht die Annahme, dass die Gesetze, die diese Thematik aufgreifen, die wichtigste gesetzliche Grundlage darstellen.

Die Förderung der Jugendarbeit und der Jugendschutz sind bezogen auf die Bundesländer sehr heterogen gestaltet, wodurch sich hier nur auf jenes der Steiermark, dem steiermärkisches Jugendgesetz mit Förderbestimmung von 2013, bezogen wird.

Dieses besagt, dass es unter anderem Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist, die unter §1 aufgeführten Ziele umzusetzen. Ziel der Jugendförderung ist es, dass junge Menschen als eigenständige Persönlichkeiten in ihrer geistigen, seelischen, ethischen sowie körperlichen Entwicklung gefördert werden. Bezüglich dieser Förderung soll insbesondere auf die UN-Kinderrechtskonvention, die Grundprinzipien der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark sowie die Grundsätze des Gender Mainstreaming und eines Umgangs mit Diversität im Sinne der Charta des Zusammenlebens in Vielfalt in der Steiermark Rücksicht genommen werden (§1 Abs. 1 StJG 2013). Dies solle anhand der Bereiche Information und Beratung junger Menschen, Jugendschutz und Prävention, Gesellschaftspolitische Bildung und Partizipation, Jugendkultur und kreative Ausdrucksformen sowie Jugendliche Lebenswelten gewährleistet werden (§3 Abs. 1 StJG 2013).

Paragraph 10 dieses Gesetzes bezieht sich ausdrücklich auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit und besagt, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit dazu beitragen soll, dass *„in nicht kommerziell ausgerichteten (Frei)Räumen hinreichendes Angebot für eine freie Entfaltung bzw. eine den verschiedenen Fähigkeiten entsprechende pädagogisch-begleitende Freizeitgestaltung zur Verfügung gestellt werden kann“* (§10 Abs. 1 StJG 2013).

### 3.4. KONZEPTION DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Eine Konzeption legt die Zuständigkeiten und den Auftrag einer Einrichtung der Offenen Jugendarbeit fest. Sie behandelt demnach die Grundlagen der OJA, ihre Ziele, Prinzipien, Schwerpunkte, Leistungen, Methoden etc. Insbesondere Ziele, Zielgruppen, Maßnahmen und Angebote sind für die Erstellung einer Konzeption relevant. Auch das zugrundeliegende Leitbild hat Einflüsse auf die Inhalte der Konzeption.

#### 3.4.1. TrägerInnen

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird in der Steiermark meist von kleinen privaten Trägerinnen und Trägern, wie zum Beispiel Vereinen, oder öffentlichen Trägerinnen und Trägern, d.h. Gemeinden, organisiert. Hierbei lässt sich die Tendenz erkennen, dass zunehmend landesweite private TrägerInnen Zuständigkeit leisten. Die Finanzierung der TrägerInnen im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird vor allem vom

Land Steiermark, den steirischen Gemeinden, Abteilungen des Bundesministeriums sowie EU-Förderprogrammen übernommen. Das bedeutet, dass der Großteil von öffentlicher Hand finanziert wird (vgl. DV-Jugend 2013, S. 46).

#### 3.4.2. Zentrale Ausprägungsformen der OJA

Offene Jugendarbeit arbeitet zumeist standortbezogen, hat also einen fixierten Standort, wie etwa Jugendzentren, Jugendtreffs oder Jugendcafés. Bei dieser Form der OJA wird ein Raum zur Verfügung gestellt, der offen für junge Menschen zugänglich ist. Dieser Raum kann für sich gesehen schon eine Ressource sein. Zudem können in diesem Raum Angebote genutzt werden, die fachlich begleitet werden. Dennoch sind die jungen Menschen hier Gäste und die JugendarbeiterInnen die GastgeberInnen, die die Regeln festlegen. Das ergibt sich schon alleine aus dem Kontext. Am optimalsten wäre es, wenn die JugendarbeiterInnen diese - inklusive Sanktionen - mit den jungen Menschen gemeinsam festlegen (vgl. bOJA 2016a, S. 47f.).

Neben der standortbezogenen Offenen Jugendarbeit, findet OJA auch mobil statt, also im öffentlichen Raum, wie Parks, Bahnhöfe, etc. Sie ist also aufsuchend sowie lebensweltorientiert und versucht jungen Menschen, die sich vorwiegend in öffentlichen Räumen aufhalten, eine Unterstützung in ihrer Lebensbewältigung zu bieten, sowie Ressourcen zu mobilisieren, die ihnen helfen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 48f.).

Da sich diese Untersuchung auf Jugendzentren in Graz bezieht, wird im weiteren Verlauf der Fokus ausschließlich auf Jugendzentren als Einrichtung der Offenen Jugendarbeit gelegt.

#### 3.4.3. Zielgruppe

Zielgruppe der OJA sind junge Menschen, egal welcher Herkunft, welcher Religionszugehörigkeit, welcher politischen Gesinnung oder welchen Geschlechts. Der Begriff „*junge Menschen*“ wird im Steiermärkischen Jugendgesetz mit Förderbestimmung von 2013 unter §2 als Person zwischen sechs und 26 Jahren bestimmt. Das „*Jugend*“ heute keine klare, mit dem Alter abzugrenzende Periode (mehr) darstellt, dürfte bereits deutlich geworden sein. Dennoch müssen die Jugendzentren irgendeine Altersgrenze setzen.

#### 3.4.4. Aufgaben und Ziele der OJA

In diesem Kapitel geht es um die spezifischen Aufgaben und Ziele, die die OJA in Österreich erreichen will. Die Aufgaben und Ziele der OJA sind sehr vielfältig. Als zentrales übergeordnetes Ziel kann die Unterstützung im konstitutiven Hineinwachsen in die Gesellschaft gesehen werden. Dies kann auf vielfältige Weise gefördert und unterstützt werden. Zentral hierbei stellen sich die Förderung von Bildungsprozessen und die Vermittlung von Lebenskompetenzen dar (vgl. bmwfj 2011, S. 11). Auch im Leitfaden des Dachverbands für offenen Jugendarbeit in der Steiermark (DV-Jugend) wird sich bezüglich der Arbeitsansätze der OJA geäußert. Es wird festgestellt, dass OJA ein sehr heterogenes Feld ist und verschiedenste Zugänge gelegt werden, in der Arbeit mit Jugendlichen. Als zentral gelten dabei, der niederschwellige Zugang der Jugendzentren sowie die Schaffung, Entwicklung und Sicherung eines Freiraumes für Kinder und Jugendliche. Dies sind die Grundvoraussetzungen der Förderung (vgl. DV-Jugend 2013, S. 6). Auf die Wirkung des „*Offenen Raumes*“ wird sich später noch ausführlicher bezogen.

Im Folgenden wurde sich auf eine Auswahl und Strukturierung der Aufgaben und Ziele der OJA bezogen, die von dem bundesweiten Netzwerk für OJA in ihrem Handbuch explizit so genannt wurden sowie in den meisten Einrichtungen der OJA in dieser, oder ähnlicher Art, beschrieben wurden. Bezogen auf die Ziele der OJA sollte im Vorhinein jedoch aufgezeigt werden, dass es zwar eine Vielzahl an übergeordneten Zielen für die OJA in Österreich gibt, diese sich jedoch im jeweiligen Setting anders gestalten und implementieren lassen und lassen müssen (vgl. bOJA 2011, S. 11). Offene Jugendarbeit muss immer auch die Dynamik der Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen mitbedenken, sowie die Ressourcen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Umgebung. Im Allgemeinen gilt jedoch, dass sich OJA nicht als primäres Ziel gesetzt hat, Veränderungen oder Anpassung der Jugendlichen zu bewerkstelligen, sondern immer mit Blick auf die Ressourcen und Bedürfnisse der Jugendlichen gearbeitet wird. Im Fokus stehen demnach Akzeptanz und Förderung von Stärken und deren Weiterentwicklung (vgl. bOJA 2016a, S. 32f.; vgl. Häfele 2008, S. 38).

Als besonders wichtige Ziele werden für die OJA Erweiterung der Handlungskompetenz, Förderung der Identitätsentwicklung, Unterstützung bei der Alltagsbewältigung,

Vertretung derer Interessen, sowie Förderung der gesellschaftlichen Beteiligung genannt. Hierbei ist anzumerken, dass sich die Ziele teilweise überschneiden bzw. ineinander übergreifen und in einem beständigen Veränderungsprozess involviert sind (vgl. bOJA 2016a, S. 33ff.). Die formulierten Ziele sind also eine aktuelle Darstellung. Sie können - und werden sich mit ziemlicher Sicherheit – verändern.

Das bundesweite Netzwerk für OJA hat 2011 bezüglich ihrer Qualitätsstandards Persönlichkeitsentwicklung noch als eigenständiges Ziel formuliert, bei der überarbeiteten Version von 2016 wurde dies nicht mehr explizit genannt. Dies könnte darin begründet liegen, dass Persönlichkeitsentwicklung in allen Bereichen auch in einer gewissen Art und Weise enthalten ist, da alle Ziele die Persönlichkeitsentwicklung betreffen und diese daher nicht mehr als eigenes Ziel formuliert wurde. Die Persönlichkeitsentwicklung und in Anlehnung an diese auch die Entwicklung und Stärkung der Lebenskompetenzen bzw. der ICH-Stärke kann somit als übergeordnetes Ziel der OJA verstanden werden. Wie bereits eingangs erwähnt wurde, stellt die Förderung der Lebenskompetenzen ein übergeordnetes zentrales Ziel der OJA dar. Da das Modell der ICH-Stärke an dem Modell der Lebenskompetenzen angelehnt wurde, kann somit auch die Förderung der ICH-Stärke als ein zentrales Ziel der OJA formuliert werden. Inwieweit die Ziele der OJA mit den Entwicklungsaufgaben übereinstimmen, wird dabei zusätzlich thematisiert. Da die Entwicklungsaufgaben in dieser Arbeit als Orientierung dienen, was im Allgemeinen für Jugendliche in der Lebensphase Jugend relevant zu sein scheint, um „konstitutiv“ in die Gesellschaft „hineinwachsen“ zu können.

Das „Hineinwachsen“ in die Gesellschaft wird auch dezidiert als Aufgabe bzw. Handlungsfeld der OJA genannt und wird somit als Ziel dieser verstanden (vgl. DV-Jugend 2013, S. 7). Es wird erwähnt, wie im Kapitel zum doppelten Mandat noch genauer ausgeführt wird, dass die Zukunft der Jugendlichen mitberücksichtigt werden muss und es schwer ist, diese von der Gesellschaft getrennt zu betrachten (vgl. DV-Jugend 2013, S. 11).

„Offene Jugendarbeit ist der lebensweltbezogene Ort für Freizeitgestaltung, Kommunikation, Information, Lernen, Erleben, Entfaltung, Beratung, Orientierung, Hilfe und Unterstützung“ (bOJA 2011a, S. 16). OJA ist ein geeigneter Raum für die Persönlichkeitsentwicklung, da er so vielfältig und flexibel nutzbar ist. Sie wirkt dadurch präventiv bzw. gesundheitsfördernd, weil sie die Jugendlichen in ihrer Person stärkt und sie zu

einem gemeinschaftsfähigen Subjekt macht, welches mündig und gesund sein Leben gestalten kann und konstruktiv Beziehungen eingehen kann (vgl. ebd., S.16).

### **Erweiterung der Handlungskompetenz**

Dieses Ziel steht in engem Zusammenhang mit Bildungsprozessen. Vor allem non-formale und informelle Bildungsprozesse sind im Bereich der OJA angesprochen. Informelles Lernen soll durch gezielt initiierte non-formale Bildungsprozesse seitens der JugendarbeiterInnen erreicht werden. Bildung bedeutet in einem sozialpädagogischen Diskurs vermehrt das Fördern von Kompetenzen, die die Einzelnen zu einem selbstbestimmten, guten Leben befähigen. Dies vor allem durch kognitive Prozesse, die in ihrem Wirken zu Handlungen führen (vgl. bOJA 2016a, S. 34f.).

Als eine Handlungskompetenz kann auch das Erlernen sozialer Kompetenzen verstanden werden, welches innerhalb der Offenen Jugendarbeit unterstützt wird: *„Der Aufbau von Beziehungen – sei es zu anderen Kindern oder Jugendlichen oder zu jenen Personen, die in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätig sind – entwickelt die persönliche Kommunikationsfähigkeit und stärkt die sozialen Kompetenzen. Indem Kinder und Jugendliche unterschiedliche Meinungen und Interessen, unterschiedliche kulturelle Orientierungen und religiöse Überzeugungen erleben können, wird die Basis für einen reflektierten Umgang mit solchen Unterschieden geschaffen. Das stärkt die Grundlage für ein solidarisches Miteinander“* (bmfj 2015, S. 6).

Es kann also neben der Beziehung zu den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern auch die Beziehung und der Kontakt zu den anderen Jugendlichen, die die Einrichtung besuchen als Ressource gesehen werden. JugendarbeiterInnen dienen demnach auch als InitiatorInnen der Beziehung zwischen den Jugendlichen und versuchen hier förderliche Kontakte zu ermöglichen (vgl. Liebentritt 2008, S. 15).

### **Förderung der Identitätsentwicklung**

Jugendliche bekommen in der OJA die Gelegenheit, sich mit verschiedenen Lebensweisen, Rollen, Funktionen und Werten auseinanderzusetzen und zu begegnen. Ihnen wird Raum gegeben, um sich und ihre Kultur auszuprobieren, außerdem werden ihnen Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen ermöglicht. Das sind alles Bereiche, um die Identitätsentwicklung zu fördern (vgl. bOJA 2016a, S. 35ff.).

### **Unterstützung bei der Alltagsbewältigung**

Um junge Menschen bei ihrer Alltagsbewältigung zu unterstützen, wird ihnen ein niederschwelliges sozialpädagogisches Beratungsangebot zur Verfügung gestellt. Diese Form Beratung in niederschweligen Settings steht in klarer Abgrenzung zu spezialisierten Formen der Beratung sowie der psychotherapeutischen Settings (vgl. bOJA 2016a, S.37f.). Die sozialpädagogische Beratung zählt heute zu den anerkannten Methoden der Sozialpädagogik (vgl. Galuske 2007, S. 168ff.). Jugendliche besuchen aus den verschiedensten Gründen Jugendzentren und nutzen deren Angebot auf unterschiedliche Art und Weise. Viele Jugendliche wenden sich auch mit ihren alltäglichen Problemen an die JugendarbeiterInnen. Diese alltäglichen Probleme der jungen Menschen betreffen alltägliche Herausforderungen (etwa im Elternhaus oder in der Schule), Schwierigkeiten bei der Jobsuche oder am Arbeitsplatz, aber auch psychische Probleme und existenzielle Krisensituationen. Um als JugendarbeiterIn an dieser Stelle professionell beraten zu können, benötigt es Wissen bezüglich der Lebenswelt der jungen Menschen, sowie Wissen über die Lebensbereiche, in denen es zu Schwierigkeiten und Krisen kommen kann. Außerdem wird Wissen zu dem Hilfsnetzwerk vorausgesetzt, sowie die Fähigkeit professionelle Beratungssettings gestalten zu können (vgl. bOJA 2016a, S.37ff.).

### **Interessensvertretung**

Die Interessen von jungen Menschen zu vertreten stellt ein weiteres Ziel der OJA dar. Um dies bewerkstelligen zu können, muss das Wissen, dass die JugendarbeiterInnen über die Lebenswelt der jungen Menschen haben, genutzt werden. Sie sollten die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen kennen. Allerdings sollten sie nicht nur die Bedürfnisse und Interessen jener Jugendlichen kennen, die ihre Einrichtung bereits besuchen, sondern auch die der Jugendlichen im Sozialraum, die die Einrichtung (noch) nicht besuchen, da die OJA sich als für alle Jugendlichen in einem Sozialraum zuständig empfindet. Dieses Wissen solle bei aktuellen jugendpolitischen Diskussionen auf Gemeinde-, Landes- sowie Bundesebene vertreten werden (vgl. ebd., S. 39f.).

### **Gesellschaftliche Beteiligung**

Gesellschaftliche Beteiligung oder Partizipation ist kein wohlwollendes Entgegenkommen seitens der Erwachsenen, sondern vielfach in Gesetzen und Verordnungen verankert. Etwa in der UN-Kinderrechtskonvention (1989), im Bundesverfassungsgesetz über

die Rechte von Kindern (2011) oder in der Europäischen Charta der Beteiligung der Jugend am Leben der Gemeinde und der Region (2003). Auch wird im § 3 des Österreichischen Bundes-Jugend-förderungsgesetzes als eine zentrale Förderungsvoraussetzung für Angebote der Jugendarbeit die Orientierung am Grundsatz der „*Mitbestimmung und Partizipation von jungen Menschen in allen Lebensbereichen*“ festgeschrieben.

Einerseits wird mit den Jugendlichen innerhalb der Strukturen des Jugendzentrums Partizipation erlebbar gemacht, indem Angebote von den Jugendlichen mitgestaltet und mitgetragen werden und sich explizit auf deren Bedürfnisse und Interessen bezogen wird. Andererseits wird von JugendarbeiterInnen versucht, im kommunalen Kontext Partizipationsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Es soll damit erreicht werden, dass junge Menschen ihr Leben als gestaltbar ansehen und somit tatsächlich aktiv versuchen ihr Leben zu gestalten (vgl. bOJA 2016a, S. 40f.). In engem Zusammenhang hiermit, steht auch die Selbstwirksamkeitserwartung von Jugendlichen. Diese wird gestärkt, indem sich Jugendliche als selbstständige Gestalter ihres Lebens erkennen und merken, dass sie mit ihren Handlungen Wirkungen erzielen können.

#### 3.4.5. Arbeitsprinzipien

Arbeitsprinzipien vermitteln den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern Orientierung und eine gewisse Identität in ihrem Berufsfeld. Sie geben Leitlinien und Gedanken an, sie sind sozusagen Handlungsmaxime, die keine direkten Handlungsanweisungen in konkreten Situationen sind, aber Hilfestellungen bieten, sich dem Berufsumfeld entsprechend zu verhalten (vgl. Spiegel 2013, S. 249).

Auch diese sind sehr vielfältig und können unterschiedlich aufgezeigt werden, es wurden jene Arbeitsprinzipien genannt, die vom bundesweiten Netzwerk für die OJA genannt wurden, da dies das Leitkonzept für die JugendarbeiterInnen, die in Österreich arbeiten darstellt und an deren Prinzipien sich zu orientieren ist. In ähnlicher Form kann man diese Prinzipien auch in anderen Werken, die OJA betreffend, finden, die Gliederung kann hierbei jedoch etwas variieren.

## Offenheit

Offenheit ist ein wichtiges Prinzip für die Offene Jugendarbeit, wie schon der Name vermuten lässt. Offen ist die OJA in verschiedensten Bereichen: in Bezug auf die Zielgruppe, die Angebote sowie den Ergebnissen. Bezüglich der Zielgruppe bedeutet Offenheit in der OJA, dass jeder junge Mensch die Angebote der OJA beanspruchen kann und alle Menschen, so wie sie sind, akzeptiert werden. Egal welcher sozialer, regionaler, nationaler, religiöser und kultureller Herkunft jemand stammt. Es wird wertschätzend, trotz der Verschiedenheiten, mit einem umgegangen. Diese Haltung steht ganz im Sinne der Inklusion. Es soll sich dadurch ein Gefühl des Willkommen-Seins etablieren. Werte, sowie Einstellungen, sollen offen kommuniziert werden können und Jugendlichen die Gelegenheit verschaffen, sich ihre eigenen Weltanschauungen und Einstellungen bilden zu können (vgl. bOJA 2016a, S. 42). An dieser Stelle kann die Verbindung zum bereits erwähnten Förderungsgesetz des Landes Steiermark hergestellt werden. In diesem wird festgelegt, dass es ein Ziel der Jugendförderung ist, zu dessen Ausführungsfeldern auch die OJA gehört, dass jegliche Diskriminierung vermieden werden soll, sowie ein konstitutiver Umgang mit Diversität gewährleistet werden soll. Hierbei wird sich ausdrücklich auf die Charta des Zusammenlebens in Vielfalt in der Steiermark bezogen. Diese Charta stellt daher ein wichtiges Grundsatzpapier für die OJA dar, dessen Inhalte sich vergegenwärtigt werden müssen. Diese lassen sich mit den Handlungsprinzipien der Offenheit sowie der Überparteilichkeit und Überkonfessionalität der OJA in Übereinstimmung bringen.

In der Charta des Zusammenlebens in Vielfalt in der Steiermark wird gesagt, dass Vielfalt in der Gesellschaft eine Tatsache ist, die nicht geändert werden kann und auch zumutbar ist. Was sich ändern muss, ist die Einstellung und der Umgang mit der bestehenden Vielfalt der Bevölkerung. Vor allem der Blick auf die vorhandenen Ressourcen der Menschen und der damit in Verbindung stehenden Chance zur Verwirklichung und Entfaltung dieser, stellt eine wichtige Grundlage dar. Es wird sich diesbezüglich von der Sicht der homogenen „*Mehrheitsgesellschaft*“ verabschiedet und ein Verständnis der Gesellschaft zugrunde gelegt, dass Menschen „*verschiedene Geschlechter, Hautfarben, Religionen, Erstsprachen, Traditionen, Weltanschauungen und sexuelle Orientierungen haben, dass sie unterschiedlich alt und unterschiedlich finanziell abgesichert sind, dass*

*sie verschiedene Behinderungen haben und unterschiedliche Sichtweisen, Talente und Potenziale aufweisen“ (Land Steiermark 2011, S.9).*

Offenheit in Bezug auf die Angebote bedeutet, dass die OJA darauf achtet, dass ihre Angebote Freiräume und Gestaltungsräume zur Verfügung stellen und dadurch auf die Lebenswelt der Jugendlichen eingegangen werden kann. Außerdem sollen die Angebote zumeist kostenfrei, ohne jeglichen Konsumzwang, sowie unverbindlich gestaltet werden. Die OJA legt sich klare Ziele fest, ist allerdings in ihrer Umsetzung bzw. in ihren Ergebnissen offen und flexibel und kann dadurch auf die jeweilige Situation und Bedürfnisse eingehen (vgl. bOJA 2016a, S. 43).

### **Freiwilligkeit**

Die OJA arbeitet mit Jugendlichen in deren Freizeit und nimmt dadurch das Prinzip der Freiwilligkeit in ihr Konzept auf. Jugendliche sollen Spaß an den Angeboten haben und selbstbestimmt entscheiden können, wann sie welches Angebot annehmen wollen. Die Angebote müssen den Jugendlichen somit nützlich erscheinen, damit sie in Anspruch genommen werden. Diese Nützlichkeit kann sich auf persönliche Lernerfahrungen bzw. die Handlungserweiterung junger Menschen beziehen (vgl. bOJA 2016a, S. 43). Die Angebote müssen daher umso mehr dem entsprechen, was Jugendliche auch selbst wollen. Sie müssen an der Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen können. Gerade auch in dieser Freiwilligkeit wird eine Schwierigkeit für die JugendarbeiterInnen deutlich. Sie müssen die Jugendlichen in ihrer Subjektivität und Autonomie respektieren und ernst nehmen, sonst kann es sein, dass sie das Jugendzentrum nicht mehr besuchen und ihnen ein wichtiger Freiraum genommen wird, um sich auszuprobieren und eigenständig ihre Entwicklung vorantreiben zu können. Sie können sich aber auch nicht nur sich selbst überlassen werden, es braucht hier eine interpretierende und begleitende Mitsprache der JugendarbeiterInnen. Zu diesem speziellen Arbeitstypus der OJA wird in einem späteren Kapitel noch genaueres gesagt.

JugendarbeiterInnen müssen die Balance finden zwischen pädagogisch gesetzten Angeboten und dem ganz normalen Alltag in Jugendzentren. Es kann heute ein sogenannter Aktionismus festgestellt werden. Die JugendarbeiterInnen sind unter gesellschaftlichen Druck, etwas anbieten zu müssen und etwas unternehmen zu müssen, damit auch deut-

lich wird, dass sie wirklich auch pädagogisch wertvolle Arbeit machen und bei den Jugendlichen etwas bewirkt wird und sie nicht bloß danebenstehen, wenn die Jugendlichen abhängen (vgl. DV-Jugend 2013, S.11). Es wird oft nicht wahrgenommen, dass gerade in dem Alltagsprozess im Jugendzentrum sehr viel geschieht. Gerade in diesen Freiräumen und Freiheiten, wo Jugendliche keinen Druck haben, etwas leisten zu müssen und etwas von ihnen erwartet wird, kann viel entstehen und wirken. In den Beziehungen zwischen den professionellen Pädagoginnen und Pädagogen und den Jugendlichen kann viel aufgebaut und gestärkt werden (vgl. DV-Jugend 2013, S. 11). Hier kann sich auch die Freiheit, nichts leisten zu müssen und trotzdem anerkannt und wertgeschätzt zu werden, sehr förderlich auswirken. Die Haltung der JugendarbeiterInnen sind dabei von entscheidender Bedeutung.

### **Niederschwelligkeit**

Die OJA versucht ihre Angebote an so wenig Bedingungen sowie Barrieren wie möglich zu knüpfen, um deren Erreichbarkeit zu gewährleisten (vgl. ebd., S.43).

### **Partizipation**

Die Beteiligung junger Menschen in der Gesellschaft, stellt ein weiteres Handlungsziel für die OJA dar. Jugendliche sollen in der Lage sein, ihre Interessen kundzugeben und diese vertreten zu können (vgl. ebd., S. 43). Dies kann möglichst authentisch gefördert werden, wenn die Strukturen der Jugendzentren bereits demokratisch und partizipativ gestaltet werden und JugendarbeiterInnen bereit sind, einen erheblichen Teil ihrer Macht, welche sie durch ihre Rolle und die Strukturen automatisch wahrnehmen könnten, abzugeben. Es sollen somit Machtgefälle situationsangemessen abgebaut werden, indem sie einem bewusst gemacht werden und sie reflektiert werden (vgl. Spiegel 2013, S. 90). Diese Machtstrukturen, die sich innerhalb der Jugendzentren finden, werden noch einmal vertiefter im Kapitel zu dem Arbeitsbeziehungstyp in der OJA aufgegriffen.

### **Beziehungskontinuität**

In der OJA ist es auch ein wichtiges Prinzip, eine kontinuierliche Beziehung anzubieten und Jugendlichen bei Grenzüberschreitungen nicht wegzuweisen, sondern weiter in Kontakt und Beziehung zu bleiben (vgl. bOJA 2016a, S.44). Offene Jugendarbeit arbeitet somit im Sinne einer „Kultur der 2., 3., 4. Chance“ (Häfele 2008, S. 41) und bietet

somit die Gelegenheit für die jugendlichen Handlungsalternativen kennen zu lernen und sie Schwierigkeiten oder Krisen als Chance für persönliches Wachstum nutzen können.

### **Akzeptierende Grundhaltung**

Eng im Zusammenhang mit der Beziehungskontinuität steht das Prinzip der akzeptierenden Grundhaltung, wobei Jugendliche annehmend und anerkennend bezüglich ihrer Meinungen, Vorschläge und Entscheidungen behandelt werden (vgl. bOJA 2016a, S.44). Es soll ihnen Neugier und Interesse entgegengebracht werden, unabhängig von deren Verhalten. Diese unbedingte Wertschätzung kann zur Basis einer Beziehung zwischen JugendarbeiterIn und Jugendlichen werden (vgl. Böcking 2010, S. 36f.).

### **Parteiliches / Doppeltes Mandat**

Offene Jugendarbeit unterliegt einem Spannungsverhältnis zwischen Jugendlichen und Politik bzw. der Gesellschaft selbst. Sie dient als Vermittlerin zwischen den Interessen, Bedürfnissen und Lebenswelten der Jugendlichen und den Interessen der Gesellschaft. Sie erhält von beiden Seiten Aufträge und versucht diese zu koordinieren (vgl. Häfele 2008, S. 40). Sie tritt, wo es erforderlich ist, für die Jugendlichen ein. Sie soll gesellschaftliche Machtverhältnisse aufdecken und die Rechte junger Menschen vertreten (vgl. bOJA 2016a, S.44). Hierbei muss jedoch erwähnt werden, dass sowohl auf Seite der Gesellschaft als auch auf Seite der Jugendlichen nicht von einem homogenen Auftrag ausgegangen werden kann. Die OJA sieht sich von beiden Seiten mit verschiedensten Aufträgen, Vorstellungen und Aufgaben konfrontiert. So wie nicht alle Jugendlichen gleich sind, sind auch nicht alle gesellschaftspolitischen Vorstellungen die gleichen. Das bedeutet, dass das doppelte Mandat von Jugendkultur und Gesellschaft auch in sich vielfältig ist (vgl. DV-Jugend 2013, S.10). Die Jugendarbeit hat den Auftrag, bezüglich dieser Ambivalenzen und daraus entstehenden Konflikte – die sich häufig auch in Gegensätze vertiefen können – eine Balance zu finden (vgl. ebd., S. 11).

### **Bedürfnisorientierung**

Bedürfnisorientierung bedeutet, sich an den unmittelbaren Wünschen und Bedürfnissen der jungen Menschen auszurichten, so wie sie selbst diese artikulieren und wahrnehmen. Es sollen diesen Bedürfnissen und Anforderungen entsprechend Angebote und Methoden gestellt bzw. angewandt werden. OJA gilt für die jungen Menschen auch als Experimentierfeld ihrer Bedürfnisse (vgl. bOJA 2016a, S. 44). Zudem soll versucht

werden, die Bedürfnisse, die die Gesellschaft an die jungen Menschen hat, oder diesen zuschreibt, im Sinne der Jugendlichen zu vermitteln, um sie deren Wünschen und Bedürfnissen zugänglich zu machen (vgl. ebd., S. 44; vgl. Häfele 2008, S.41).

#### **Geschlechtersensibler sowie geschlechterreflektierender Umgang**

Offene Jugendarbeit versucht auf die Unterschiede in der Lebenssituation und Interessen von Jungen und Mädchen einzugehen und geschlechtersensibel zu arbeiten (vgl. bOJA 2016a, S. 45). Sie versucht, mittels eines geschlechterreflektierten Zugangs, auch Geschlechterstereotypen zu bearbeiten, indem, ohne sich auf sie zu beziehen, mit den Jugendlichen umgegangen wird. Somit kann der eigene Selbstwert und das eigene Selbstbewusstsein unabhängig von den Geschlechtsstereotypen erworben werden (vgl. bOJA 2011, S. 10).

#### **Lebensweltorientierung**

Lebensweltorientierung kann synonym mit Alltagsorientierung verwendet werden (Grunwald/Thiersch 2004, S. 13). Sie ist in sich multidimensional aufgespannt, zwischen Familie, sozialen Beziehungen wie Freundschaften, Netzwerken und Nachbarschaften sowie Gesellschaft. Sie versucht zwischen der allgemeinen Norm der Gesellschaft und den lebensweltlichen Vorstellungen transparent zu vermitteln. Lebensweltorientierung ist daher immer ein Vermittlungs- bzw. Aushandlungsprozess (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 14). In der OJA lebensweltorientiert arbeiten, bedeutet, auf die jungen Menschen einzugehen, sich deren Lebenslagen und individuellen Bedürfnissen und Ansichten bewusst zu machen und an dieses ganzheitliche Bild entsprechend anzuknüpfen (vgl. bOJA 2016a, S. 45).

#### **Sozialraumorientierung**

In engem Zusammenhang mit der Lebensweltorientierung steht die Sozialraumorientierung. Es wird das gesamte Netzwerk der jungen Menschen mitbeachtet und einbezogen. Hierzu werden Einflüsse aus anderen Institutionen sowie Sozialisationsorten (Elternhaus, Schule, Peers, etc.) mitbedacht und daraufhin der mögliche Wirkungsrahmen, der sich aus den Bedürfnissen des sozialen Raums sowie den Bedürfnissen der jungen Menschen ergibt, ersichtlich (vgl. bOJA 2016a, S. 46). Die OJA stellt sich in diesem Zusammenhang als zentrale Akteurin in der Schnittstelle von öffentlichem Raum, Schule, Freizeit und Familie dar (vgl. Land Steiermark 2016, S. 7).

### **Ressourcenorientiert bzw. Potentialorientiert**

Offene Jugendarbeit orientiert sich an den den Jugendlichen innewohnenden Potentialen bzw. Kräften, sie versucht diese zu erkennen und anschließend anhand entsprechender Angebote zu fördern und zu entwickeln (vgl. Häfele 2008, S. 40f.). OJA geht davon aus, dass jeder Mensch Ressourcen und Potentiale besitzt, wobei hier wirklich alle Potentiale gemeint sind (außer sie schaden jemandem). Diese werden um deren Willen gefördert und nicht, um anderweitig Defizite auszugleichen, auch wenn dies eine Begleiterscheinung sein kann (vgl. bOJA 2016a, S.46f.).

Auch die Individualisierung sowie Stigmatisierungen sollen im Zusammenhang mit der Ressourcenorientierung analysiert und reflektiert werden, da diese Faktoren der Ressourcenorientierung im Weg stehen können (vgl. Spiegel 2013, S. 90).

### **Subjektorientierung**

Bei allen Methoden und Handlungsprinzipien der Offenen Jugendarbeit, schwingt die Subjektorientierung mit. Sie ist eine Haltung der OJA, die den jungen Menschen als Subjekt, mit seinen Interessen, Neigungen, Eigenschaften, etc. in den Mittelpunkt stellt. Eng in Zusammenhang damit stehen Selbstachtung, Selbstverwirklichung und Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. bOJA 2016a, S. 46).

### **Überparteilichkeit und Überkonfessionalität**

Offene Jugendarbeit arbeitet im politischen Sinne überparteilich, indem sie sich keiner politischen Partei oder Gesinnung zuwendet, sowie - in Bezug auf Religionen – überkonfessionell ausgerichtet ist (vgl. ebd., S.46). Sie ist, wie bereits angesprochen, für alle jungen Menschen offen zugänglich, unabhängig derer Gesinnungen oder Religionszugehörigkeit.

## **4. BEZIEHUNGSARBEIT ALS EINE ZENTRALE METHODE DER OFFENEN JUGENDARBEIT**

---

Um die zuvor formulierten Ziele (Handlungskompetenz, Identitätsentwicklung, Alltagsbewältigung, Interessensvertretung, Partizipation und diesen übergeordnet: Förderung der ICH-Stärke) zu erreichen, bedient sich die OJA verschiedener Methoden. Dabei wurden zentrale Methoden formuliert, die in der OJA besondere Bedeutung haben, und

die als wichtige Merkmale bzw. als Alleinstellungsmerkmale gesehen werden können. Dies sind die soziokulturelle Animation, die Beziehungsarbeit, die Einzelfall-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit sowie die geschlechterreflektierende Jugendarbeit. Auf eine dieser zentralen Methoden wird in Folge genauer eingegangen, weil sie als sehr bedeutend für die Förderung der ICH-Stärke bei Jugendlichen angesehen wird und als zentrale Methode in allem Wirken der Jugendarbeit eine Rolle spielt bzw. spielen kann, und zwar die Beziehungsarbeit.

Bezüglich des Handlungsfeldes der Offenen Jugendarbeit lässt sich vielfältig eine Besonderheit konstatieren, welche dieses sozialpädagogische Feld, neben den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern, entscheidend mitbestimmt und somit auch die Möglichkeiten von Beziehungen mitbeeinflusst: der Offene Raum, das Bereitstellen von Freiräumen. Die Rahmung, also das Feld, in dem Interaktionen stattfinden, wirken immer auch auf die Beziehungen mit ein, die in selbigem stattfinden. Dieser Rahmen beeinflusst Beziehungsarbeit daher entscheidend mit und stellt neben den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern und den Jugendlichen eine wichtige Komponente für die Beziehungsarbeit dar. Der Raum, in dem Jugendarbeit stattfindet, wird auch als sozialpädagogische Arena bezeichnet, da er spezifische Wirkmechanismen und Einflüsse bereitstellt. Der Begriff der sozialpädagogischen Arena soll diese Dynamiken verdeutlichen (vgl. Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2009, S. 15).

#### 4.4. DER RAUM/ DIE SOZIALPÄDAGOGISCHE ARENA

Anders als in anderen sozialpädagogischen Feldern, ist das Feld der OJA von Offenheit geprägt. Der Raum gestaltet sich als nicht so eindeutig definierten und abgegrenzten Bereich, wie etwa die Schule. Zugehörigkeit wird nicht automatisch mit Betreten des Raumes erlangt, vielmehr müssen Jugendliche sich in der Arena ins Spiel bringen. Es erfordert weit mehr Engagement seitens JugendarbeiterInnen sowie Jugendlichen, Zugehörigkeit herzustellen. Durch die Offenheit in der Rollenzuschreibung von Besuchern des Jugendzentrums, muss die eigene Rolle von den Jugendlichen erst gefunden und austariert werden. Die JugendarbeiterInnen sind gefragt, sensibel auf diesen Einfindungsprozess zu reagieren (vgl. Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2009, S. 17f.). Zudem ermöglicht auch die jeweilige Ausstattung der Jugendzentren unterschiedliche Zugänge und beeinflusst die Zugehörigkeit entscheidend. Dies sind nicht nur Aspekte, die in weiterer

Folge zu pädagogischem Handeln hinführen, sondern beeinflussen dieses maßgeblich. Je nachdem, wie der Raum gestaltet und genutzt wird, ergeben sich unterschiedliche Interaktionsmöglichkeiten (vgl. Cloos/Königeter/Müller/Thole 2009, S. 18f.).

An dieser Stelle scheint es wichtig zu sein, anzumerken, dass Jugendzentren sowohl das Bereitstellen und Öffnen eines Raumes für jugendkulturelle Freizeitinteressen bedeutet, als auch pädagogische Beziehungsarbeit. Es handelt sich hierbei um eine unauflösliche Verknüpfung dieser beiden Faktoren und nicht um ein Entweder-oder (vgl. Cloos/Königeter/Müller/Thole 2009, S. 24).

Die Räume der OJA können dabei so gestaltet werden, dass sie den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen. Durch Räume können geeignete Gesprächsatmosphären geschaffen werden. Denken, Wissen sowie Orientierung können dadurch angeregt werden. Dies kann durch entsprechende Raumgestaltung gewährleistet werden, beispielsweise durch Bibliotheken, Ludotheken, oder dem Bereitstellen einer Küche. Eine zugängliche, gutausgestattete Küche bietet Anregung zum Selberkochen. Das Selberkochen kann als Anknüpfungspunkt für Gespräche und Interaktionen dienlich sein, es fördert Gemeinschaft und Gespräch. Zudem stellt es einen aktiven Prozess dar, bei dem man sich selbst als handelnder Akteur wahrnimmt (vgl. Heimgartner 2014, S. 58f.).

Man erkennt schon anhand dieses kleinen Beispiels, wie sehr die Raumgestaltung auf das Gesamtgeschehen in den Jugendzentren einwirkt. Besondere Bedeutung erlangt dabei der Offene Betrieb.

Der Offene Betrieb kann bildungsherausfordernd gestaltet werden. JugendarbeiterInnen können den Aufforderungscharakter unterstützen, indem sie beispielsweise immer neue Anstöße geben und in der Gestaltung des Raumes Veränderungen schaffen, durch wechselnde Materialien, Ideen usw. Es wird somit von einer Ermöglichungsdidaktik ausgegangen. Das bedeutet, dass durch Einwirken sowie Gestalten seitens der Pädagoginnen und Pädagogen Bildungs- und Lernprozesse angeregt werden können, niemals jedoch determiniert werden können. Durch entsprechende Impulse sowie Irritationen entsteht ein ebensolcher Aufforderungscharakter. Dabei spielt die offene Gestaltung eine große Rolle, JugendarbeiterInnen benötigen hierfür einiges an Empathie und Flexibilität, damit sie sich auf ungewisse Situationen einlassen können und es genau zu dieser Offen-

heit kommen kann. Genau diese Offenheit spiegelt sich dann in den zentralen Aushandlungsdynamiken im Offenen Bereich wieder. Gerade der Offene Bereich stellt einen der wenigen Bereiche dar, die Jugendliche selbst gestalten können, der aber auch in entscheidendem Ausmaß von den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern gestaltet wird (vgl. Deinet 2014, S. 37). Gerade durch diese Offenheit in der Nutzungsbestimmung des Raumes, bieten sich Möglichkeiten im freien Agieren (vgl. Hederer 2014, S.39). Es handelt sich hierbei um sogenannte „*Orte der Rauman eignung*“, da der Raum wenig strukturiert sowie funktionalisiert ist. Er kann von Jugendlichen sowie von Jugendarbeiterinnen bzw. -arbeitern sehr unterschiedlich definiert werden und gerade in diesem Aushandlungsprozess kann es zu interessanten Bildungsmöglichkeiten kommen (vgl. Deinet 2014, S. 34). Diese Bildungsmöglichkeiten werden von den Pädagoginnen und Pädagogen mitgestaltet und gehen bis hin zur Konfrontation der Jugendlichen. Die JugendarbeiterInnen stellen sich mit ihrem persönlichen Profil in den Offenen Bereich und konfrontieren die Jugendlichen damit. So kann ein Anstoß gegeben werden zum gegenseitigen Austausch. Jugendliche werden mit anderen Interessen und Zugängen konfrontiert. Dies führt zu Reflexion eigener Zugänge und Interessen und kann möglicherweise langfristig das Handlungsrepertoire der Jugendlichen erweitern (vgl. ebd., S. 30).

JugendarbeiterInnen sollen sich dabei darüber informieren, wie der Offene Bereich gestaltet werden kann und sich mit verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten auseinandersetzen. Somit können sie auf weitere Handlungs- und Interventionsstrategien stoßen, die sie für den Offenen Bereich ausprobieren können, um vielfältiger Rahmenbedingungen erstellen zu können, informelle Bildungsprozesse anzuregen. Interessante Erfahrungen werden somit möglich (vgl. ebd., S. 37).

Durch die Gestaltung der Räume und der relativen Freiheit und Offenheit der Räume, wie sie durch JugendarbeiterInnen und Jugendliche gestaltet wird, ermöglichen sich förderliche Wirkungen. Oftmals wirkt der Raum bereits positiv, einfach weil er im Kontrast zu anderen zentralen Lebensräumen der Jugendlichen nicht so sehr begrenzt ist. So wird beispielsweise anhand eines Beitrags zur Wirkung der OJA deutlich, dass Jugendliche den Raum „*Jugendzentrum*“ gerne als Ausgleich zu dem Druck und dem Leistungsstress, den sie in anderen „*Räumen*“ ihres Lebens ausgesetzt waren, als Schonraum genutzt haben (vgl. Klöwer/Moser/Strauß 2008, S. 142).

Das Angebot von Freiräumen bzw. Experimentierfeldern, oder Gestaltungsräumen wird

häufig als besonders wichtiges Angebot der OJA vermerkt (vgl. bOJA 2016a, S. 54).

Der Autor Koler formuliert diesbezüglich sehr treffend:

*„Autonomes Handeln und Experimentieren in gesicherten Freiräumen ist für die psychosoziale Entwicklung grundlegend. In jeder Jugendgeneration gibt es ein riesiges Potential an Emanzipations- und Gestaltungswillen. Es anzusprechen, ihm mit partizipativen Modellen Anreiz und Raum zu geben, ist und bleibt der wichtigste Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit“ (Koler 2008, S. 3).*

*„Die Offene Jugendarbeit schafft Freiräume, d.h. sie fördert und begleitet die Persönlichkeitsentfaltung, die Selbstverwirklichung und Kreativität, das Einüben von Rollenverhalten, das soziale Experimentieren, das Hinterfragen der Geschlechterrolle sowie das Übernehmen von Eigenverantwortung. Bei dieser raumorientierten Arbeit geht es darum, dass Jugendliche sich Räume aneignen und gestalten, bzw. Eigenräume in einer Welt aufbauen, in der alle Räume sonst schon vordefiniert sind. Jugendliche können in diesen Freiräumen ihre eigenen Ideen entwickeln und umsetzen und sich an der Gesellschaft beteiligen“ (Koler 2008, S. 3).*

Anhand dieser Formulierung, des „Schaffens“ von Freiräumen, kann angenommen werden, dass OJA nicht automatisch diese Freiräume innehat, zumindest nicht zur Gänze, sondern diese geschaffen werden müssen. Hierbei werden vor allem die sich in dieser Arena bewegendenden Personen angesprochen, also die JugendarbeiterInnen. Sie können durch ihr Wissen, ihren Einstellungen und Haltungen sowie ihr Handeln dieses von Grund auf offene Feld in ihrer Offenheit unterstützen, oder Grenzen erschaffen. Es gibt somit bereits Rahmungen dieser sozialpädagogischen Arena, diese können aber in maßgeblichem Ausmaß von den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern mitgestaltet werden, je nachdem wie sie sich in der Arena positionieren und in Kontakt mit den Besucherinnen und Besuchern treten, aber auch je nachdem, wie sie die Räume gestalten (vgl. Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2009, S. 19f.).

Im folgenden Kapitel soll sich daher mit den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern als zentrale Personen im Jugendzentrum auseinandergesetzt werden.

#### 4.5. JUGENDARBEITERINNEN IN DER OJA

JugendarbeiterInnen sind ein wesentlicher Bestandteil für das Funktionieren und Umsetzen der Konzeption. In der Offenen Jugendarbeit arbeiten Menschen mit verschiedenen Ausbildungshintergründen. Auch Quereinsteigern, die einen besonderen Draht zu Jugendlichen haben, ist es möglich, in der OJA tätig zu werden. Diese Vielfältigkeit an Zugängen ist außerordentlich wichtig für den Bereich der OJA, es solle aber immer gewährleistet werden, dass alle JugendarbeiterInnen eine facheinschlägige Ausbildung, wenn nicht schon im Vorhinein, dann zumindest berufsbegleitend absolvieren können. Die vielfältigen Aufgaben, Zielsetzungen und Handlungsweisen erfordern fachliches Wissen und Reflexionsfähigkeit, die nur eine solche Ausbildung gewährleisten kann (vgl. bOJA 2014, S. 16).

In der sozialen Arbeit wird zunehmend in Verbindungen mit Anforderungen an die SozialarbeiterInnen von Kompetenzen gesprochen. In Anlehnung an Hiltrud von Spiegel, sind Kompetenzen als relational zu verstehen. Sie sind immer in Abhängigkeit zur Situation zu verstehen. Als kompetent erweist sich somit eine Person, die die vorhandenen persönlichen Ressourcen in Bezug auf die jeweilige Handlungsfähigkeit zu kombinieren weiß. Sie nimmt die Gliederung der Kompetenzen hinsichtlich dreier Dimensionen vor, an die sich in Folge angelehnt wird: der Dimension des Wissens, der Dimension des Könnens sowie der Dimension der Haltung und stellt diese in Relation zur jeweiligen Umwelt (vgl. Spiegel 2013, S. 74). Alle diese drei Dimensionen sollen in Folge genauer ausgeführt und dargestellt werden. Alle diese drei Dimensionen wirken aufeinander ein und sind in Bezug zur jeweiligen Umwelt zu stellen. Es wird sich auf jene Kompetenzen bezogen, die für eine angemessene Beziehungsarbeit als wirksam gesehen werden, hierbei besteht keinesfalls der Anspruch zur Vollständigkeit. Es besteht kein Zweifel, dass viele verschiedene Kompetenzen, vor allem die sogenannten Schlüsselkompetenzen, hinsichtlich der Beziehungsarbeit eine Rolle spielen, es wird in Folge allerdings lediglich auf ausgewählte und zentrale, diese fördernde, hingewiesen.

Damit die Person nicht alleine in den Mittelpunkt gestellt und zur alleine verantwortlichen gemacht wird, wird als wichtig erachtet, anhand von entwickelter Konzepte, Rahmungen zu schaffen und dadurch mehr Sicherheit zu gewährleisten. Besonderheiten der

OJA, wie gesetzliche Rahmenbedingungen, Wissen zu den Besucherinnen und Besuchern, Aufgaben und Ziele sowie Arbeitsprinzipien und Haltungen, sollen mit den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern deutlich kommuniziert werden, um diese in ihrem Arbeiten unterstützen und stabilisieren zu können (vgl. Spiegel 2013, S. 80f.).

#### 4.5.1. Beziehungskompetenzen

Vor allem in Bezug auf Beziehungskompetenzen bzw. soziale Kompetenzen wird der Bezug zu den sogenannten Schlüsselfähigkeiten deutlich. Diese auszuführen stellen sich für das Ziel dieser Arbeit allerdings als wenig sinnstiftend dar. Es wird sich auf zentrale soziale Kompetenzen bezogen, die in der Umsetzung der Methode „*Beziehungsarbeit*“ besonderer Relevanz zukommen. Damit sind jene Kompetenzen gemeint, die gebündelt auch als Beziehungskompetenz bezeichnet werden können. Dieser Beziehungskompetenz kann man vielfältige Kompetenzen zuordnen, in Folge soll jenen Kompetenzen mehr Beachtung gegeben werden, die für das Arbeiten im Sozialbereich, also auch in Jugendzentren, von größerer Bedeutung sind (vgl. Böcking 2010, S. 24ff.). Je authentischer diese sozialen Kompetenzen umgesetzt werden können, umso unkomplizierter kann auf sie zurückgegriffen werden (vgl. Spiegel 2013, S. 84).

#### Kommunikationsfähigkeit

Als grundlegend für alle Methoden und jegliche Kontakte zu Adressatinnen und Adressaten wird die Kommunikationsfähigkeit gesehen (vgl. Spiegel 2013, S. 92). Sie bildet somit die Basis sozialpädagogischen Handelns. Die Kommunikationsfähigkeit wurde bereits als eine Dimension der ICH-Stärke von Jugendlichen beschrieben und wird an dieser Stelle noch einmal gezielt auf das sozialpädagogische Wirken von JugendarbeiterInnen bezogen.

Ihr zugehörig gilt die Fähigkeit, Arbeitsbeziehungen sinnvoll gestalten zu können (vgl. Spiegel 2013, S. 92). (Was unter sinnvoll verstanden wird, wird unter dem Kapitel „*Arbeitsbeziehungstyp*“ genauer erklärt.) Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist das dialogische Verstehen, also das Deuten-Können von Aussagen und Botschaften. Mittels Fähigkeit zur Empathie und zum Perspektivenwechsel wird dies ermöglicht. Es gehört allerdings auch dazu, bereit zu sein für Aushandlungsprozesse (vgl. Spiegel 2013, S. 92). JugendarbeiterInnen sollen subjektorientiert und mit Offenheit mit den Jugendlichen umgehen und ihre Meinungen nicht im Vorhinein als falsch abtun und sich als Experten

und Expertinnen präsentieren. Zudem wäre es wichtig, wie schon des Öfteren genannt, dass sie als vermittelnde Kraft zwischen Bedürfnissen der Jugendlichen sowie Anforderungen und Wünschen der Gesamtgesellschaft wirken können.

Dies erfordert die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Funktionssystemen, mit deren jeweiliger Sprache und Regeln, übersetzen zu können (vgl. Spiegel 2013, S. 92).

Kommunikationsfähigkeit verbindet sowohl theoretische als auch praktische Aspekte der Kommunikation. Theoretische Grundlagen der Kommunikation sind beispielsweise Erkenntnisse von Watzlawick, oder auch von Schultz von Thun und sollen als diese in der Praxis, also im Umgang mit den Interaktionspartnern, umgesetzt werden (vgl. Böcking 2010, S. 26f.).

### **Reflexionsfähigkeit**

Zusätzlich zur Kommunikationsfähigkeit, stellt, für das sozialpädagogische Wirken, auch die Reflexionsfähigkeit eine bedeutende Fähigkeit dar. Sie wird auch als zentral gesehen, Arbeitsbeziehungen in geeignetem Maße eingehen zu können. Es soll sich mittels dieser Fähigkeit, Klarheit über die eigene Rolle sowie über die Rolle anderer verschafft werden können. Außerdem sollen die Folgen des eigenen Handelns besser abgeschätzt und eingeordnet werden können und Distanz zu eigenen Handlungen und Haltungen erstellt werden können. Eng in Zusammenhang mit der Reflexionsfähigkeit stehen die Selbstevaluation sowie Empathie. Es solle daher das eigene Handeln beobachtet und hinterfragt werden. Eigene Handlungsmotive oder blinde Flecken sollen aufgedeckt werden. Man solle erkennen, wenn eigene Emotionen oder Motive präsent werden und versuchen, in geeigneter Weise mit ihnen umzugehen (vgl. Spiegel 2013, S. 93). Es soll sich bewusstgemacht werden, dass man als gesamte Person im Arbeitsfeld steht und die eigene Biografie, also gemachte Erfahrungen, Handlungs- und Denkmuster, in die täglichen Interaktionen mitwirken. Dies soll akzeptiert und nicht verdrängt werden, um die eigene Rolle bezüglich Interaktionen erkennen zu können und nicht zu verdrängen. Eigenes sozialpädagogisches Handeln kann so hinterfragt werden und von einer Metaebene betrachtet werden (vgl. Böcking 2010, S. 42f.).

## Authentizität und Vorbildwirkung

Eng in Verbindung mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion, steht auch die Fähigkeit zur Authentizität. JugendarbeiterInnen können in ihrer Arbeit nicht lediglich eine professionelle Rolle einnehmen. Bis zu einem gewissen Grad nehmen sie ihre Persönlichkeit mit in die Arbeit. Es besteht der Anspruch an die JugendarbeiterInnen, auf Echtheit im Beruf, also Kongruenz zwischen den Haltungen und Prinzipien ihres Arbeitsfeldes und ihren eigenen persönlichen Werten und Einstellungen (vgl. Böcking 2010, S. 39). JugendarbeiterInnen müssen sich, um authentisch in ihrem Beruf stehen zu können, erst einmal über die eigenen Einstellungen, Werthaltungen und dem eigenen Verhalten bewusstwerden, um sie mit wichtigen Haltungen im Arbeitsfeld abstimmen zu können. So kann eine Doppelmoral vermieden werden und mögliche Verdrängungsmechanismen aufgedeckt werden, die beispielsweise durch Ängste entstehen können (vgl. bmsk 2003, S. 25). Man solle sich daher nicht verstellen, mit dem Gedanken im Hintergrund, dadurch ein möglichst gutes Vorbild für die Jugendlichen zu sein, sondern gerade durch den authentischen und ehrlichen Umgang mit sich selbst, seinen Stärken und Schwächen, wird man zum Vorbild für die Jugendlichen, denen dadurch bewusstwerden kann, dass jeder Mensch Stärken sowie Schwächen hat und es wichtig ist, alle Teile an sich zu akzeptieren, ohne einen Teil seines Selbst verstecken zu müssen. Dadurch kann man ein authentisches und kongruentes Selbstbild bzw. Selbstkonzept erlangen. Jugendliche nehmen Haltungen und Verhaltensweisen Erwachsener sehr stark wahr, viel mehr noch, als pädagogische Aussagen (vgl. ebd., S. 26). Sie merken daher sehr schnell eine Diskrepanz zwischen der eigentlichen Haltung Erwachsener und der vermeidlichen, gespielten, Haltung. Wird eine solche Diskrepanz festgestellt, kann es zu Verlust der Glaubwürdigkeit und des Vertrauens der Jugendlichen kommen. Als Sozialisationsmodell oder Vorbild zu wirken wird dadurch zukünftig erschwert (vgl. ebd., S. 26). Ebenso wird die Beziehungsgestaltung durch diesen Verlust des Vertrauens erschwert (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 238f). Man erkennt also wie wichtig sich Authentizität auch für den Beziehungsaufbau darstellt.

## Empathie und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

Empathie stellt eine weitere wichtige Fähigkeit für JugendarbeiterInnen dar. Sie ist essentiell, um „*erfolgreich*“ mit Jugendlichen in Kontakt treten zu können, da mittels Em-

pathie das Gegenüber besser verstanden werden kann. Man kann sich in die Person hinein fühlen und dessen Perspektive übernehmen. Man kann dadurch besser wahrnehmen, wie sein Gegenüber die Welt deutet und Probleme und Situationen aus dieser Sicht beleuchten (vgl. Böcking 2010, S. 37). Mittels eines solchen Perspektivenwechsels kann sich an der Lebenswelt des Gegenübers orientiert werden, nur so ist Subjektorientierung möglich. Eng in Verbindung damit steht auch das Wissen zur Lebensphase „Jugend“. Weiß man über die grundsätzlichen Besonderheiten und Herausforderungen dieser Lebensphase Bescheid, kann man sich bewusster auf sie einstellen. Natürlich dürfen dabei die individuellen Vorlieben, Interessen und Wünsche der einzelnen Menschen nicht außer Acht gelassen werden.

### **Konfliktfähigkeit**

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Beziehungskompetenz, ist die Konfliktfähigkeit. Dies bedeutet, einen Konflikt wahrnehmen und angemessen bearbeiten zu können. Schon alleine das Wahrnehmen von Konflikten benötigt viel an Empathie und Grundlagenwissen bezüglich der Gestaltung und Bearbeitung von Konflikten. Oftmals wird nämlich ein Konflikt nicht offensichtlich ausgetragen oder präsentiert, sondern verdrängt, versachlicht, oder zu schnell ein Kompromiss geschlossen, um Harmonie nicht zu gefährden (vgl. Böcking 2010, S. 32f.). Das positive Potential von Konflikten sollte sich bewusst sein, um nicht auf die schnellstmögliche Beseitigung von Konflikten hinzuarbeiten, da dadurch Konflikte oft nur unbefriedigend bearbeitet werden können, oder gleich gar nicht bearbeitet werden. Das kann zur Folge haben, dass das Vertrauensverhältnis zwischen den Konfliktpartnern gestört wird. Im Gegensatz dazu, kann durch das frühzeitige Ansprechen und dadurch evozierte positive Behandeln von Konflikten, das Vertrauen gestärkt und aufgebaut werden (vgl. Böcking 2010, S. 33f.). Vertrauen zwischen zwei Menschen bildet eine Grundlage für tragfähige Beziehungen und stellt sich somit als bedeutend in der Beziehungsarbeit dar.

In der Arbeit für JugendarbeiterInnen bedeutet Konfliktfähigkeit zweierlei: zum einen kann es zu einem direkten Konflikt zwischen Jugendarbeiterinnen bzw. Jugendarbeitern und Jugendlichen kommen, zum anderen kann auch die Unterstützung von den Jugendlichen gebraucht werden, mit ihren Konflikten untereinander sinnvoll umgehen zu können. Im ersten Fall besteht die Konfliktfähigkeit der JugendarbeiterInnen darin, die zwischenmenschlichen Konflikte frühzeitig wahrzunehmen und annehmen zu können, um

in Folge professionell mit ihnen umzugehen. Die umfassende Wahrnehmung des Konfliktes spielt eine essentielle Rolle in der Bearbeitung eines Konfliktes. Zentrale Fragen sollen vorab von den Jugendarbeiterinnen bzw. Jugendarbeitern geklärt werden. Fragen können sich hier beispielsweise bezüglich der Rolle, mit welcher man im Konflikt steht, stellen, der Intention der Jugendlichen, die hinter dem Konflikt steht, oder bezüglich der Faktoren, die eine Rolle spielen im Konflikt, beispielsweise, ob Übertragung eine Rolle spielt, oder die emotionalen Bedürfnisse der Jugendlichen, etc. Dadurch wird auch die Konfliktfähigkeit der Jugendlichen gestärkt, da diese sich in der Beziehung zu den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern austesten und erfahren können. Mit der Konfliktfähigkeit stehen andere Kompetenzen sehr eng in Verbindung, wie die Empathie, Kommunikationsfähigkeit und Vertrauenswürdigkeit (vgl. Böcking 2010, S. 35).

Im zweiten Fall stehen die JugendarbeiterInnen nur indirekt in Kontakt mit den Konflikten. Erfragen Jugendliche Hilfe mit einem Konflikt bei den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern, können diese, anhand ihrer Konfliktfähigkeit, den Umgang mit diesem unterstützen. Sie gelten hierbei nicht als KonfliktlöserInnen, sondern bearbeiten zusammen mit den Jugendlichen den Konflikt. Sie besprechen mögliche Umgangsformen mit dem Konflikt und stehen als BeraterInnen zur Verfügung. Dadurch solle nicht nur dieser konkrete Konflikt bearbeitet werden, sondern Jugendliche allgemein Konfliktfähigkeit erwerben (vgl. ebd., S. 34).

### **Ambiguitätstoleranz**

Zudem spielt die Ambiguitätstoleranz eine große Rolle für die JugendarbeiterInnen. Diese haben es oft mit verschiedenen Lebensentwürfen, Werten und Einstellungen zu tun. Sie sollen in der Lage sein, auch wenn diese ihren eigenen Werten enorm widersprechen, damit umgehen zu können und diese akzeptieren zu können. Diese Haltung ist besonders zu entwickeln, wenn durch die Lebensweise kein anderer Mensch eingeschränkt wird in seinen eigenen legitimen Wünschen und Bedürfnissen (vgl. Spiegel 2013, S. 93). Es wird auch an anderer Stelle genannt, dass Soziale Arbeit auch Grenzen hat und nicht bedingungslos akzeptieren kann, sondern an gewissen Stellen werten muss. Hierbei solle eine Wertung jedoch nie die Person selbst betreffen, sondern lediglich dessen Verhalten, welches sich als selbst-, oder fremdgefährdend bzw. –beschränkend gestaltet (vgl. Böcking 2010, S. 69). Je mehr JugendarbeiterInnen Lebensweisen

und Einstellungen der Jugendlichen akzeptieren können, die nicht ihrem eigenen Wertesystem entsprechen, umso akzeptierender kann auch ihre Haltung gegenüber den Jugendlichen werden (vgl. ebd., S. 36).

#### **Fähigkeit zur Zusammenarbeit**

Die Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit stellt sich als eine notwendige Fähigkeit dar, wenn in einem Team gearbeitet wird. Die Beziehungen innerhalb des Teams, inbegriffen die Rollenaufteilung unter den Teammitgliedern, der kollegiale Austausch und die Reflexion über die Arbeit, können in entscheidendem Maße die Beziehungen zu den Jugendlichen mitbeeinflussen und mitbestimmen (vgl. Spiegel 2013, S. 94). Dies gilt insofern, da man das Jugendzentrum als System ansieht – und von einer solchen systemischen Sichtweise wird hier ausgegangen – und man die wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Teilnehmenden im System anerkennen möchte.

#### **4.5.2. Wissensebene**

Wie bereits erwähnt, ist fachliches Knowhow eine Grundqualifizierung von JugendarbeiterInnen. Diesen dient Wissen auf verschiedensten Ebenen und kann nicht auf eine spezifische Fachausbildung begrenzt werden. Für die Beziehungsarbeit wichtig erscheint es vor allem, den Rahmen und einige Besonderheiten des Feldes der Offenen Jugendarbeit zu kennen.

#### **Wissen über subjektive Wahrnehmung**

Diese Art des Wissens stellt eine übergeordnete Form des Wissens dar. Mittels dieses Wissens, sollen subjektive Verzerrungen in der Wahrnehmung bewusster gemacht werden. Eine wirklich objektive Wahrnehmung ist uns als Menschen nicht möglich, es soll sich daher über die verschiedenen Einflussfaktoren, wie der Wirkungen des Kontextes, eigener Interpretationsmuster, oder jener der Institution bewusst gemacht werden und diese reflektiert werden, um einen möglichst objektiven, daher reflektierten, Umgang mit diesen Einflüssen gewährleisten zu können (vgl. Spiegel 2013, S. 85).

#### **Rechtliches Wissen**

Der rechtliche Rahmen für deren Arbeitsfeld sollte den JugendarbeiterInnen vertraut sein. Sie sollen wissen, in welchen rechtlichen Rahmen sie sich in ihrem täglichen Wir-

ken bewegen. Dazu zählen verschiedenste Bereiche, wie Aufsichtspflicht, Hygienestandards, Arbeitsrecht, Barrierefreiheit, etc. Man merkt, das rechtliche Feld, in dem sich die JugendarbeiterInnen bewegen, ist breit gefächert und sollte dennoch beherrscht werden, da sie Verantwortung nicht nur gegenüber sich selbst, sondern vor allem auch gegenüber den Jugendlichen, den Erziehungsberechtigten und wesentlichen Dritten tragen. Dieser rechtliche Rahmen variiert je nach Bund und Ländern (vgl. bOJA 2014, S. 6).

#### Wissen bezüglich „*ihrer*“ Jugendlichen

JugendarbeiterInnen arbeiten auf professioneller pädagogischer Weise mit den Jugendlichen zusammen und können besser als die Allgemeinheit einschätzen, wie diese die Welt wahrnehmen und was ihre Bedürfnisse sind. Sie können sich daher für deren Bedürfnisse einsetzen und als VermittlerInnen zwischen den Jugendlichen und deren Umwelt wirken (vgl. bOJA 2011, S. 8).

Zudem ist es wichtig, dass sich JugendarbeiterInnen mit der Herkunft „*ihrer*“ Jugendlichen beschäftigen, um die Angebote und Methoden kultur-kompatibel gestalten zu können (vgl. Bundesministerium für soziale Sicherheit Generationen und Konsumentenschutz 2003, S. 28).

Dadurch, dass JugendarbeiterInnen wissen, wie die Jugendlichen „*ticken*“, die die Einrichtung besuchen, also was deren Bedürfnisse, Interessen, Persönlichkeiten etc. sind, können sie sich besser auf diese einstellen und ungezwungen in Kontakt treten, um so Vertrauen aufbauen zu können.

Kennt man deren Entwicklungsaufgaben sowie Bedürfnisse, kann an diesen lebensnah angeknüpft werden, um angemessene Angebote stellen zu können. Dies hat die Stärkung und Bewusstmachung eigener Stärken sowie Potentiale zur Folge (vgl. Liebentritt 2008, S.15).

Wichtig erscheint diesbezüglich anzumerken, dass auch Wissen bezüglich der wechselseitigen Einflussnahme der Jugendlichen mit der Gesamtgesellschaft bedeutsam ist, um den Fokus nicht allein auf die Jugendlichen zu richten, sondern auch gesellschaftliche Dynamiken und Einflüsse einbeziehen zu können. Dies verhindert eine eindimensionale Sichtweise und vereinfacht ressourcenorientiertes Arbeiten (vgl. Spiegel 2013, S. 86).

Wissen bezüglich der Besonderheiten in der Gestaltung der Beziehung zu den Jugendlichen im Jugendzentrum

Förderlich für den Aufbau von gelingenden Beziehungen im Jugendzentrum kann es sein, wenn JugendarbeiterInnen um die Besonderheiten „*ihres Feldes*“ wissen. Sie wissen dann, welche Dynamiken in dem Arbeitsfeld herrschen und dass sie diese mitgestalten können. Sie wissen um die für das Jugendzentrum förderlichste Art der Arbeitsbeziehung Bescheid und können so professionell in ihrem Feld wirken und arbeiten.

Was genau die Besonderheiten dieses Arbeitsfelds im Gestalten von Beziehungen sind und wie sich ein geeigneter Arbeitsbeziehungstyp für die Offene Jugendarbeit darstellt, wird in einem eigenen Kapitel ausführlich thematisiert.

#### 4.5.3. Arbeitsweise und Haltung

Auf Basis des Wissens der JugendarbeiterInnen, bildet sich die Arbeitsweise. Nur durch fundiertes, praxisrelevantes Wissen, kann in geeigneter Weise sozialpädagogisch gearbeitet werden.

In Anlehnung an Spiegel, kann gesagt werden, dass sich JugendarbeiterInnen sowohl mit privaten und beruflichen Werten, als auch mit gesellschaftlichen Normen und Werten auseinandersetzen sollten, um professionell arbeiten zu können. Für das Feld der Offenen Jugendarbeit werden diesbezüglich in den Konzepten zentrale Arbeitsprinzipien genannt, die sich in der professionellen Haltung der JugendarbeiterInnen manifestieren sollen (vgl. Spiegel 2013, S. 83). Hinter jeder Handlung steht eine entsprechende Haltung, sich dieser bewusst zu sein und sie zu reflektieren, stellt eine zentrale Aufgabe an JugendarbeiterInnen dar.

Das Menschenbild bzw. das Bild der Jugendlichen bestimmt maßgeblich das Arbeiten und Wirken in der Sozialen Arbeit. Der professionelle Umgang im sozialpädagogischen Bereich änderte sich von einer diktatorischen Richtung hin zu einer demokratisch-emanzipatorische Richtung (vgl. Koler 2008, S. 4).

*„Menschen werden in ihrer konkreten Lebenslage akzeptiert, ihre persönliche Autonomie wird weniger in Frage gestellt und die letztendlichen Entscheidungen werden immer mehr ihnen selbst überlassen. Menschen werden heute vom Helfersystem weit stärker als Subjekte, im Sinne von Partnern, wahrgenommen, bei denen man die Fähigkeit*

*fördern will, die eigenen Lebensbedingungen selbst aktiv zu verbessern, um die Wahrscheinlichkeit für eine Flucht in ausweichendes und selbstzerstörerisches Verhalten zu verringern“ (Koler 2008, S. 4).*

Um als JugendarbeiterIn sozialpädagogisch arbeiten zu können, geht es daher wesentlich darum, den Jugendlichen Partizipation zu ermöglichen und Empowerment als grundsätzliche Methode anzunehmen. JugendarbeiterInnen sollen die Bereitschaft mitbringen, sich auf die Lebenswelten Jugendlicher einzulassen und sich selbst als suchend bzw. lernend zu begreifen, um im Umgang mit den Jugendlichen möglichst authentisch bleiben zu können (vgl. Bundesministerium für soziale Sicherheit Generationen und Konsumentenschutz 2003, S. 29).

*„In der Offenen Jugendarbeit sind Fachkräfte tätig, die in unterschiedlichen Kontexten (rechtliche, organisatorische, methodische, sozialpolitische u. a. m.) Leistungen und Dienste für junge Menschen und zusammen mit ihnen zur Gestaltung ihrer Lebenslage und zu ihrer Lebensbewältigung erbringen. Im Mittelpunkt steht dabei nicht die erzieherische Intervention, sondern die individuelle Orientierung an den Bedürfnissen junger Menschen, um diese bei ihrer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, bei der Suche nach Identität sowie der Definition der eigenen Rolle zu unterstützen“ (bOJA 2011, S. 9)*

Es wird deutlich gemacht, dass JugendarbeiterInnen in ihrem Arbeiten maßgeblich durch ihre Einstellungen und Haltungen beeinflusst werden. Diese persönlichen Einstellungen und Haltungen, die die JugendarbeiterInnen in ihre Arbeit automatisch mitnehmen, sollen sich mit den Arbeitsprinzipien der offenen Jugendarbeit, wie sie im Kapitel *„Arbeitsprinzipien“* bereits erläutert wurden, decken bzw. – wie im Kapitel *„Soziale Kompetenzen“* deutlich gemacht wurde – ist Kongruenz zwischen persönlichen und beruflichen Werten zu gewährleisten.

Eigene Wertestandards sollen demnach reflektiert werden und der Versuch unternommen werden, sich auf andere Lebensweisen und –sichten einlassen zu können. Somit sollen JugendarbeiterInnen akzeptieren können, dass andere Menschen andere Wertestandards haben und andere Weisen, wie sie ihr Leben gestalten wollen (vgl. Spiegel 2013, S. 89).

Als Beispiel hierzu könne der Umgang mit Risikosituationen bzw. Risikoverhalten genannt werden, da dies oftmals ein wichtiges Thema für die OJA darstellt. Dieses Risikoverhalten kann entweder als Gefahr bestehender Ordnung gesehen werden, oder aber als Chance zur Entwicklung von Jugendlichen. Wie die Situation eingeschätzt wird, hängt in erheblichem Maße mit der Haltung der JugendarbeiterIn zusammen. Wird es als Entwicklungspotenzial wahrgenommen, kann von Seiten der PädagogInnen begleitend und unterstützend gearbeitet werden und somit ein kompetenter Umgang mit Risikoverhalten und risikohaften Situationen gefördert werden. Mit risikoreichem Verhalten wird in diesem Zusammenhang ein experimentierendes Verhalten, ein Sich-Ausprobieren, verstanden. Die Erfahrungen die dadurch gemacht werden, stellen sich als wichtig heraus, für die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit der Jugendlichen (vgl. bmsk 2003, S. 26f.). Sie stärken somit das Ich bzw. das Selbst der Jugendlichen und erleichtern die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Ein Sich-Ausprobieren und Experimentieren von Jugendlichen solle daher nicht von vornherein zu unterdrücken versucht werden, sondern der Versuch, diese kompetent zu begleiten, sollte im Vordergrund stehen.

Daraus wird die Wichtigkeit erkenntlich, sich mit den eigenen Werthaltungen sowie mit den berufsspezifischen und gesellschaftlichen Werten auseinanderzusetzen und diese versuchen möglichst in Einklang miteinander zu bringen (vgl. Spiegel 2013, S. 90).

Wichtige Werthaltungen bzw. Arbeitsprinzipien für die Offene Jugendarbeit wurden bereits genannt. An all diesen solle sich orientiert werden, um eine entsprechende Haltung im Berufsalltag der Offenen Jugendarbeit an den Tag legen zu können. Dieser wertfreie, wertschätzende, ressourcenorientierte sowie partizipativ und subjektorientierte Zugang ist essentiell für eine funktionierende Beziehungsarbeit. Nur mit diesen Prinzipien, dieser Haltung im Hintergrund sozialpädagogischen Handelns, kann eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden, die, wie im folgenden Kapitel deutlicher wird, die Basis für weiter Hilfeleistungen, Beratungsleistungen, oder sonstigen weiterführenden Leistungen bereitstellt.

Ein wichtiger Punkt scheint also dieser zu sein: „*konzeptionelle Haltungen reflektiert in Handlungen umzusetzen*“ (Spiegel 2013, S. 91).

Eine differenziertere Analyse des Arbeitsbeziehungstypus, der als geeignet für die Offene Jugendarbeit dargestellt wird, vollzieht sich im folgenden Kapitel. Dieser wird nun, nachdem die Rollen des Raumes sowie der JugendarbeiterInnen dargestellt wurden, die Dimensionen verbindend, dargestellt und als Bedingung für funktionierende Beziehungsarbeit in der OJA gesehen.

#### 4.6. ARBEITSBEZIEHUNGSTYP IN DER OJA

Die Arbeitsbeziehung zwischen JugendarbeiterInnen und Jugendlichen ist eine sehr spezifische. In der Literatur wird sie auch als „*Andere unter Gleichen*“ bezeichnet, die neben „*Erste unter Anderen*“ und „*Erste unter Gleichen*“ als der Beziehungstypus beschrieben wird, der idealerweise in der Jugendarbeit zum Tragen kommt. In all diesen Beziehungstypen steht man vor den gleichen Dynamiken, jedoch kann für die OJA gesagt werden, dass nur der Typus „*Andere unter Gleichen*“ diesen entsprechend entgegenkommt. In diesem Arbeitsbeziehungstyp wird die richtige Balance gefunden zwischen spezifischer und diffuser Sozialbeziehung. Beide Elemente sind für die OJA maßgebend (vgl. Cloos/Königeter/Müller/Thole 2009).

In Folge wird näher auf diese, für das Feld Offenen Jugendarbeit spezifische, Arbeitsbeziehung eingegangen und erläutert, worauf geachtet werden kann bei der Gestaltung von Beziehungen im Jugendzentrum.

##### 4.6.1. Besonderheiten des sozialpädagogischen Feldes der OJA im Aufbau einer Arbeitsbeziehung

Kompetente JugendarbeiterInnen haben gegenüber anderen Fachkräften den Vorteil, dass sie von Jugendlichen viel eher als Vertrauenspersonen akzeptiert werden. Sie stimmen ihr Beziehungsangebot auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ab, sie arbeiten somit nicht stigmatisierend (vgl. Koler 2008, S. 2).

Zusätzlich zum Eingehen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen, kommen auch gesellschaftliche Erwartungen hinzu, von Eltern, Gemeinde und der Öffentlichkeit im Allgemeinen, die die Jugendlichen als Teil der Gesellschaft sehen, und sie diese daher mitgestalten sehen wollen. Dadurch wird ein Spannungsfeld aufgebaut, in dem JugendarbeiterInnen vermittelnd und aushandelnd wirken müssen (vgl. Cloos/Königeter/Müller/Thole

2009, S. 257). Dies stellt nicht die einzige Besonderheit in der Arbeitsbeziehung der Offenen Jugendarbeit dar. Im folgenden Kapitel werden die spezifischen Bedingungen und Rahmungen im Beziehungsaufbau, im Feld der Offenen Jugendarbeit genauer erläutert.

Die Arbeitsbeziehung in der OJA ist eine sehr spezifische, da sie von viel Offenheit und Unsicherheit geprägt ist. In der OJA besteht kein vordefiniertes Schema der Arbeitsbeziehung. Sie muss daher immer wieder neu ausgehandelt werden und steht in Abhängigkeit zur sozialpädagogischen Arena allgemein, also der grundsätzlichen Bedingungen in den jeweiligen Jugendzentren sowie der Gruppen, die diese besuchen und zu den jeweiligen Beziehungen zu den einzelnen Jugendlichen (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 257). Diese Offenheit birgt positives Potenzial in sich, beispielsweise darin, dass, wie bereits erwähnt wurde, die Möglichkeit besteht, engeres Vertrauen zu den Jugendlichen aufzubauen sowie unter niederschweligen Prämissen Angebote erstellen zu können (vgl. ebd., S. 245). Sie birgt allerdings auch Schwierigkeiten, da kein klarer Auftrag besteht und sich JugendarbeiterInnen sehr flexibel und einfühlsam, jeweils individuell mit den einzelnen Personen, eine Arbeitsbeziehung ausgestalten müssen. Hierbei besteht die zusätzliche Schwierigkeit, dass Jugendliche meist nicht klar zum Ausdruck bringen, was sie sich eigentlich von den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern wünschen. Diese können in Folge, nur von allgemeinen Bedürfniserwartungen ausgehen und versuchen davon ausgehend den Aufbau einer Arbeitsbeziehung zu initiieren (vgl. ebd., S. 257). Jugendliche haben dabei sehr unterschiedliche Erwartungen und Aufträge an die JugendarbeiterInnen. Sie reichen von kaum vorhandenen Erwartungen bzw. einfach „*in Ruhe gelassen werden*“ wollen, bis hin zu einer intensiven Arbeitsbeziehung, bei der auch über längere Zeit Beratungen angeboten werden (vgl. ebd., S. 245).

Damit entsprechende Angebote, wie Beratung, Unterstützungsleistungen oder (informelle) Bildungsangebote erstellt werden können und angenommen werden, muss zunächst eine Arbeitsbeziehung aufgebaut werden. Dies geschieht immer stufenweise und liegt ganz entscheidend im Aufgabenbereich der JugendarbeiterInnen. Diese sollen versuchen, eine Arbeitsbeziehung zu den Jugendlichen entwickeln zu können. Dieser Prozess erfordert Geduld und wird entscheidend durch „Gewähren-lassen“ geprägt, da viele Jugendliche nicht mit der Intention ins Jugendzentrum kommen, eine Beziehung zu den Jugendarbeiterinnen bzw. Jugendarbeitern aufzubauen, sondern ihren Interessen nachzugehen, bis sich Möglichkeiten auf „*mehr*“ ergeben (vgl. ebd., 234f.). Ergeben sich

solche Situationen, kann durch ebensolche Vorhalteleistungen Kontakt sowie dazugehörendes Vertrauen aufgebaut werden. Die Jugendlichen kommen in Kontakt mit den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern und tasten ab, inwiefern diese sie bezüglich gewisser Bedürfnisse und Aufträge unterstützen können. Sie prüfen sozusagen die Kompetenzen und Potenziale der JugendarbeiterInnen für etwaige Dienstleistungen. Für das Aufbauen einer tiefergehenden Arbeitsbeziehung sind daher Anerkennung und Vertrauen entscheidende Faktoren. Besteht eine solche grundlegende Basis, sollen darauf aufbauend, Veränderungen auf emotionaler Ebene evoziert sowie gemeinsame Erlebnisse initiiert werden, um einen Draht zueinander aufbauen zu können und die Zugehörigkeit zur sozialpädagogischen Arena „Jugendzentrum“ gestärkt werden (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 238f.). Dies sind wichtige Faktoren, um weitere Dienstleistungen, wie Beratung, oder Unterstützung, die über Freizeitinteressen hinausgehen, anbieten zu können bzw. von den Jugendlichen angefragt zu werden (vgl. ebd., S. 244). Die Arbeitsbeziehung in der OJA wird daher stufenweise aufgebaut, in einem Feld, das sehr stark von Offenheit geprägt ist. Zudem kann nicht zu allen Jugendlichen in gleicher Weise eine Arbeitsbeziehung aufgebaut werden, sondern sie entsteht immer in einem Aushandlungsprozess und sehr flexibel, an den Bedingungen des sozialpädagogischen Feldes angepasst. Für die Offene Jugendarbeit wurde eine spezifische Arbeitsbeziehung in der Literatur formuliert, die Arbeitsbeziehung „*Andere unter Gleichen*“, sie scheint diesen Bedingungen angemessen zu sein. Sie wird in einem späteren Kapitel ausführlicher erläutert werden.

#### 4.6.2. Alltagskommunikation in der OJA

Die alltägliche Kommunikation in Jugendzentren, also der direkte Umgang zwischen JugendarbeiterInnen sowie Jugendlichen gestaltet sich anders, als jene Alltagskommunikation zwischen Jugendlichen, also unter Peers. Hierbei bestehen nur vordergründig Ähnlichkeiten. Die Alltagskommunikation zwischen JugendarbeiterInnen und Jugendlichen gestaltet sich allerdings auch anders als in professionellen Interaktionen, wie z.B. Beratungssettings. JugendarbeiterInnen befinden sich in ihrer Alltagskommunikation in der Bewegung zwischen diesen verschiedenen Typen (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 141). Ein Schlüsselbegriff bezüglich dieser Bewegungen, stellt der „*Modulation*“ dar (vgl. ebd., S. 145). Darauf wird noch zurückgekommen. JugendarbeiterInnen bewegen sich auf zwei Polen zwischen einerseits dem Raum geben

für Aneignungsprozesse und andererseits (Beziehungs-)Angebote stellen. Offene Jugendarbeit bietet Räume, in denen man nichts tun muss, aber etwas tun kann. Dies stellt eine Besonderheit im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern dar, macht aber auch schon die besondere Dynamik und Herausforderung dieses Handlungsfeldes deutlich (vgl. ebd., S. 142ff.).

Modulation bedeutet ein Umleiten von einem System in ein anderes, wobei ein Rahmen einer Tätigkeit nachgebildet wird, von den Beteiligten aber als ganz etwas Anderes wahrgenommen wird. So zum Beispiel werden in einer Scherzkommunikation Konflikte ausgetragen, ohne den spielerischen Rahmen zu verlassen. Diese Art der Modulation wird von Jugendlichen besonders gerne angewandt, dadurch kann auf Diskrepanzen oder Konflikte eingegangen werden, ohne die Solidarität unter Peers zu gefährden (vgl. ebd., S. 145).

Da diese Modulation einen zentralen Punkt in der Alltagskommunikation von Jugendlichen darstellt, müssen JugendarbeiterInnen, um daran anknüpfen zu können, sich auch dieser Technik annehmen. Dadurch kann der alltagskommunikative Rahmen aufrechterhalten werden, JugendarbeiterInnen können aber dennoch pädagogisch wirken. Professionelles Handeln konstatiert sich also genau darin, vordergründig eine Alltäglichkeit zu inszenieren, durch Modulation jedoch pädagogisch agieren zu können (vgl. ebd., S. 160). Um dies bewerkstelligen zu können, muss sich mit der Kommunikationskultur Jugendlicher auseinandergesetzt werden, um gekonnt an dieser anzuknüpfen und auf Basis dessen eine Arbeitsbeziehung herzustellen, ohne dabei zu direkt pädagogisch handeln zu müssen (vgl. ebd., S. 147). In Folge wird auf einige zusätzliche Aspekte, die bei der Modulation bedeutend werden können, hingewiesen. Dabei wird auf vier zentrale alltagskommunikative Praktiken eingegangen: Erzählen und Sich-Austauschen, Herausfordern und Kontern, Spielen sowie Performances (vgl. ebd., S. 148).

Das Erzählen und Sich-Austauschen scheint eine der zentralen Kategorien zu sein in Jugendzentren, wie kommuniziert wird. Hierbei scheint es seitens der JugendarbeiterInnen von Bedeutung zu sein, an die Praktiken der Jugendlichen anzuknüpfen und sich darauf einlassen, gleichzeitig den Blickwinkel auf die Sache zu verändern. Probleme sollen ernst genommen werden, aber mit Humor darauf zugegangen werden. JugendarbeiterIn-

nen können so helfen, tun dies allerdings nicht „*von oben herab*“, sondern auf Augenhöhe. Wenn es hilfreich erscheint in der Situation, kann man sich auch selbst als Person einbringen (vgl. ebd., S. 148f.). In diesem alltagskommunikativen Rahmen können auch ernstere Themen besprochen werden, mittels sparsamer Modulation kann man Jugendliche einladen, zu einem (niederschweligen) Beratungsgespräch. Da Gespräche in Jugendzentren zumeist in offenen Bereichen stattfinden, kann so etwas mehr Intimität hergestellt werden. Es kann somit Raum geschaffen werden, um sich zu unterhalten, ohne dabei bereits ein gewisses Ziel ansteuern zu müssen. Es kann dadurch ganz locker miteinander geredet werden, ohne definieren zu müssen, um was für eine Art von Gespräch es sich dabei gerade handelt (Beratungsgespräch, freundschaftliches Gespräch, etc.). Dabei werden Komponenten aus Beratungsgesprächen sowie Komponenten aus der Alltagskommunikation entnommen und im Gespräch zusammengeführt. Gerade hierdurch wird die Besonderheit der OJA besonders deutlich, sich beständig zwischen diffusem und rollenförmigem Handeln zu bewegen (vgl. ebd., S. 150ff.).

Bezogen auf die Praktiken Herausfordern und Kontern kann darauf hingewiesen werden, dass Jugendliche hierbei häufig auf widersprüchliche Botschaften zurückgreifen. Dabei wird häufig eine Äußerung spaßhaft inszeniert, könne aber dennoch ein ernsthaftes Interesse transportieren. Ernsthaft darauf eingehen, birgt ein gewisses Risiko mit sich, da nicht klar gesagt werden kann, wie diese Botschaft zu deuten ist und der/die Jugendliche sich auf die spaßhafte Ebene zurückziehen kann. Ignoriert solle die Äußerung jedoch auch nicht werden, da nicht klar ist, ob sich nicht doch eine ernstere Anfrage dahinter verbirgt. Man kann z.B. darauf reagieren, indem man im Spaßmodus bleibt. Oft werden in Jugendzentren auch die eigenen Einstellungen von JugendarbeiterInnen zum Ausdruck gebracht, die sich in solchen konfrontativen Situationen von den Aussagen der Jugendlichen distanzieren. In professionellen Settings wäre das Einbeziehen der eigenen Haltung unangebracht, in der OJA kann jedoch näher an der Alltagskommunikation agiert werden und somit das Gegenüber darüber aufgeklärt werden, wie etwas bei einem persönlich angekommen ist (vgl. ebd., S. 152f.).

Bezogen auf die gängige Praxis, Spielen im Jugendzentrum, kann gesagt werden, dass dies häufig dazu dient, andere Themen „*ins Spiel zu bringen*“. Dabei muss seitens der JugendarbeiterInnen sensibel mit den Alltagspraktiken der Jugendlichen umgegangen

werden. Verhalten zu ignorieren oder zu unterbinden werden als keine geeigneten Strategien angesehen. Hingegen wird es häufig als sinnvoller angesehen, minimal-invasiv vorzugehen und etwa Präsenz zu zeigen. Das Geschehen kann dadurch im Blick behalten und beobachtet werden, ohne direkt einzugreifen, es sei denn, allgemeine Regeln des Jugendzentrums werden verletzt, oder andere BesucherInnen fühlen sich dadurch gestört. So können JugendarbeiterInnen das Geschehen aufmerksam wahrnehmen und gegebenenfalls auch im Team besprechen. Es kann sich ein differenzierteres Bild von jugendlichen Alltagspraktiken gemacht werden, woraufhin seitens der JugendarbeiterInnen reagiert werden kann. Zudem kann ein gewisser Rahmen für jugendliche Praktiken gewährt werden (vgl. ebd., S. 157ff.).

Auch bezogen auf Performances, oder dem „*Sich-Zeigen*“ von Jugendlichen kann gesagt werden, dass hier der Raum der Jugendlichen für ihre Praktiken gewährt werden sollte. Es kann aber auch modulierend eingegriffen werden, wenn hier eine Grenzüberschreitung wahrgenommen wird. Es wird daher von einem spielerischen in einen ernsthafteren Interaktionsrahmen moduliert, wenn der/die JugendarbeiterIn dies als sinnvoll erachtet (vgl. ebd., S. 158f).

Es wird deutlich, dass an den Alltagspraxen von Jugendlichen angeknüpft werden muss, um in der Jugendarbeit Zugehörigkeit herstellen und eine gewisse Arbeitsbeziehung zu den Jugendlichen aufbauen zu können. Diese Faktoren sind essentiell, um die bildungsorientierte Grundintention in das tägliche Arbeiten einbauen zu können, ohne zu pädagogisch und von oben herab agieren zu müssen. Auf die Besonderheiten, die sich dabei ergeben, wird im folgenden Kapitel weiter eingegangen und in konstitutiven Regeln für die Offene Jugendarbeit zusammengefasst.

#### **4.6.3. Beschreibung des Arbeitsbeziehungstyps**

Es wurden bereits einige Umgangsformen mit der Alltagskommunikation von Jugendlichen dargestellt. In Folge wird vertiefter auf die allen diesen Umgangsformen innewohnenden zentralen Komponenten eingegangen werden. Diese stellen die konstitutiven Regeln für das Arbeiten im Jugendzentrum dar.

Der für die Offene Jugendarbeit spezifische Arbeitsbeziehungstypus kann die drei zentralen Regeln für eine gelingende Arbeitsbeziehung erfolgreich miteinander verbinden.

Diese zentralen Regeln sind: die Regel der Sparsamkeit, des Mitmachens und der Sichtbarkeit (vgl. Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2009).

### **Sparsamkeitsregel**

Bezüglich der Sparsamkeitsregel geht es genau um den Punkt, der bereits bei den Praktiken angesprochen wurde. Es solle die Alltagskommunikation aufrechterhalten werden und somit solle zu minimalen Interventionen gegriffen werden. Welche Interventionen angemessen sind, gestaltet sich immer aus der jeweiligen Situation, den involvierten Personen sowie dem zugrundeliegenden Thema. Es gibt hierbei keine klare Erwartungsstruktur. Der offene Betrieb ist wenig routiniert sowie ritualisiert, der außeralltäglicher Rahmen muss jeweils neu ausgehandelt werden (vgl. ebd., S. 162ff.). Rollenförmiges Handeln solle im alltäglichen Geschehen in Jugendzentren immer nur sparsam eingesetzt werden, damit der Schein der Alltagskommunikation gewahrt wird und die Asymmetrie zwischen PädagogInnen und Jugendlichen nicht zu deutlich hervortritt (vgl. ebd., S. 152).

Bedeutend stellt sich dies beispielsweise beim Um-Hilfe-Bitten dar. Jugendliche bitten in der Offenen Jugendarbeit selten direkt um Hilfe, da dadurch die eigentlich symmetrische Beziehung zwischen Jugendlichen und JugendarbeiterInnen in Frage gestellt werden würde. Es würde, falls direkt um Hilfe gebeten wird, in eine asymmetrische Beziehung gewechselt werden. Um nicht direkt wechseln zu müssen, wenden Jugendliche häufig eine spielerische Modulation an. Dies muss von den JugendarbeiterInnen erkannt werden, um entsprechend reagieren zu können und ebendiese erfragte Hilfe gewährleisten zu können (vgl. ebd., S. 163).

### **Mitmachregel**

Bei der Mitmachregel geht es zentral darum, wo sich die JugendarbeiterInnen innerhalb der sozialpädagogischen Arena verorten und welche Interaktionen und Angebote daraus entstehen können. Dadurch wird schon der Stil erkenntlich gemacht, wie Beziehungen in dieser Einrichtung gestaltet werden (vgl. Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2009, S. 20f.). Die Teilhabe an jugendlicher Freizeit sowie berufsförmiges Handeln werden von allen JugendarbeiterInnen verlangt. Erst durch die Nähe an den Jugendlichen und deren Freizeitkultur werden Chancen ermöglicht, den Jugendlichen beratend zur Seite stehen zu können und pädagogisch wirken zu können. Hierbei ist immer auf das Maß und die

Situation acht zu geben, um weder zu diffus, noch zu spezifisch bzw. rollenförmig (wie beispielsweise in einem Beratungssetting) zu arbeiten (vgl. ebd. S. 275). Man befindet sich als JugendarbeiterIn mitten im Geschehen. Gleichzeitig muss allerdings auch darauf geachtet werden, dass der „normale“ Betrieb der OJA weiterläuft (vgl. ebd., S. 166). Beim Mitmachen wird also deutlich, dass man hautnah an den Jugendlichen dran ist und als Teilnehmende agiert. Konstitutiv dabei ist außerdem, dass mimetisch gearbeitet wird, Stimmungen werden aufgenommen, man ähnelt sich an die Jugendlichen an mittels Sprache etc. Zudem wird die spielerische Komponente beim Mitmachen deutlich. JugendarbeiterInnen nehmen als Andere teil an Aktivitäten, signalisieren allerdings dennoch, dass sie Spaß daran haben. Es wird somit immer auf Balance zwischen Nähe und Distanz geachtet. Durch gemeinsame Aktionen kann Zugehörigkeit und Gemeinschaft hergestellt werden (vgl. ebd., S. 167). JugendarbeiterInnen arbeiten nahe am Alltag und deren Freizeitkultur. Sie müssen sich zunächst darauf einlassen und in diesem diffusen, alltagskommunikativen Feld versuchen an die Jugendlichen „heranzukommen“ und in Kontakt zu treten. Darauf aufbauend kann der Kontakt und das Vertrauen vertieft werden, wobei auch immer die spezifische pädagogische Rolle mitschwingt (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 276). Es besteht also die Herausforderung, in einem nicht automatisch pädagogischen Feld, den Übergang in das pädagogische Arbeiten und Wirken zu schaffen (vgl., ebd., S. 259).

### Sichtbarkeitsregel

In der Sichtbarkeitsregel finden sich auch die Mitmachregel und die Sparsamkeitsregel wieder, die das Verhältnis von Zugehörigkeit und Abgrenzung thematisieren. Als JugendarbeiterIn nimmt man, wie bereits gesagt, an den Alltagspraxen der Jugendlichen teil, allerdings nie vollständig als Gleicher unter Gleichen, sondern immer auch mit der sozialpädagogischen Rolle, die man als JugendarbeiterIn innehat. Diese sozialpädagogische Rolle und der damit verbundenen Macht, solle jedoch nicht ausgenutzt werden, sondern sparsam eingesetzt werden, um andere Handlungsrahmen zu eröffnen und zu ersten Schritten in komplexere Arbeitsbeziehungen hin zu führen (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 278). Diese Balance kann mittels angemessener pädagogischer Modulationen geschaffen werden. Hierdurch wird sehr unterschwellig pädagogisch gearbeitet und dieses Wirken, von außen kaum ersichtlich, in Alltagspraktiken der

Jugendarbeit eingesetzt (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 22). JugendarbeiterInnen machen sich als Person sichtbar, sie zeigen sich mit ihren eigenen Normvorstellungen und Werten. Sie nehmen somit beständig Stellung zu Äußerungen, Bewertungen und Haltungen der Jugendlichen. Hierbei setzen sie jedoch keine Sanktionen, insofern das Verhalten sich im Rahmen des Regelsystems der Einrichtung bewegen. Somit können eigene Einstellungen und Haltungen transparent kommuniziert werden, es wird aber auch Platz gelassen für die Einstellungen und Werte der Jugendlichen, auch wenn diese negativ oder aggressiv sind. Der Alltäglichkeit der Kommunikation soll damit kein Abbruch getan werden (vgl. ebd., S. 169).

Als JugendarbeiterIn soll man somit glaubwürdig mitmachen und sich mit seinen Einstellungen sichtbar machen. Außerdem solle sich die Arbeitsbeziehung in der Jugendarbeit beständig in Aushandlung zwischen Anerkennung und Kritik wiederfinden. Es solle nie eines der beiden Pole vorherrschend sein. Kritik kann schnell demoralisierend wirken, sie ist aber unerlässlich in der OJA. Es kann nicht bedingungslos alles akzeptiert werden, da sich JugendarbeiterInnen in einem Spannungsfeld befinden, in dem sie unterschiedlichsten Interessen gegenüberstehen. Beim Ausüben von Kritik solle jedoch auf die Form geachtet werden und nicht „von oben herab“ vollzogen werden, sondern auf Augenhöhe und auf Basis grundsätzlicher Anerkennung (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 277).

#### Einschub: Mentoring

Wurde gemäß dem bereits beschriebenen spezifischen Aufbau einer Arbeitsbeziehung in der OJA, eben durch entsprechender Vorhalteleistungen und gemeinsamer Erlebnisse, eine emotionale sowie vertrauensvolle Beziehung aufgebaut, kann auch von einer Mentoring-Beziehung gesprochen werden. Diese wird in der Literatur anhand drei markanter Punkte definiert. Zum einen eben diese vertrauensvolle und emotionale Basis, auf der die Beziehung aufbaut. Zum anderen, besitzt der/die MentorIn im Vergleich zum Mentee mehr Erfahrung. Außerdem besteht die Beziehung, damit der/die MentorIn dem Mentee in der Entwicklung und hinsichtlich wichtiger Fragen des Lebens unterstützen kann (vgl. DuBois/Karcher 2005, S. 3).

Alle diese Merkmale können in der OJA in der Beziehung zwischen JugendarbeiterInnen und Jugendlichen bestehen, sind aber nicht zwingend vorhanden. Erst wenn eine

Arbeitsbeziehung intensiviert und auf eine persönliche Ebene gestellt wird, kann von einer solchen Mentoring-Beziehung gesprochen werden. Es handelt sich hierbei um sogenannte „*Signifikante Andere*“ (Mead 1995), also Personen, die im Leben der Jugendlichen Bedeutung erlangt haben und als Rollenmodell und Unterstützungskraft wirksam sind. Jugendliche suchen sich vermehrt als Kinder, außerhalb der Familie, soziale Kontakte, da sie sich in der Regel in einem Ablösungsprozess von den Eltern befinden und autonomer werden wollen (vgl. Steinberg 2008). Im Bezug zur OJA kann von einem natürlichen Mentoring gesprochen werden, da sich die Jugendlichen selbst ihre Mentorinnen bzw. Mentoren auswählen sowie ohne spezifischem Rollenauftrag, wie er für die JugendarbeiterInnen nicht explizit besteht (vgl. DuBois/Karcher 2005, S. 3). Mentoren und Mentorinnen können grundsätzlich auch im gleichen Alter sein, was den Austausch auf symmetrischer Ebene ermöglicht. Vorteil einer Beziehung mit erwachsenen Mentorinnen und Mentoren stellt allerdings gerade die Asymmetrie dar, also der größere Erfahrungsschatz, welcher auch in dem Beziehungstypus „*Andere unter Gleichen*“ wirksam wird. Für die Förderung der ICH-Stärke mittels der JugendarbeiterInnen kann eine solche Beziehung als wünschenswert angesehen werden. Die Wirkungen einer vertrauensvollen Beziehung in der Jugendarbeit werden im folgenden Abschnitt nähergebracht.

#### 4.6.4. Gestaltung von Übergängen

Die Gestaltung von Übergängen stellt eine zentrale Aufgabe von Jugendzentren dar. Durch gelingende Gestaltung kann die Förderung der ICH-Stärke angeregt werden, da hier mit einer pädagogischen Grundhaltung auf Basis der aktuellen und unterstellten Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen gearbeitet wird.

Da das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit informell und situationsbezogen ist, besteht eine enorme Variationsbreite bei der Gestaltung von Übergängen. Vorhalteleistungen sind bei der Gestaltung von großer Bedeutung. Wie bereits thematisiert wurde, hat es einen großen Einfluss darauf, wie Interaktionen ablaufen und gestaltet werden können, je nachdem, wie das Setting gestaltet und ausgestattet ist. Solche Vorhalteleistungen schaffen Gelegenheiten den Rahmen zu wechseln. Dabei können sie einen Überschuss an Gelegenheiten und Ressourcen erschaffen, wodurch in der jeweiligen Situation passgenau und flexibel reagiert werden kann (vgl. Cloos/Köngeter/Müller/Thole

2009, S. 193f.). Auch wenn das Feld ein sehr offenes ist, entwickeln sich dennoch gewisse Erwartungshaltungen darüber, was im Jugendzentrum erwartet werden kann und welche Leistungen in Anspruch genommen werden können. Dieses Wissen erleichtert die Gestaltung von Übergängen (vgl. ebd., S. 194).

Eine gelingende Gestaltung von Übergängen kann allerdings nicht gewährleistet werden, sondern nur wahrscheinlicher gemacht werden. Es muss immer auch auf die Bedingung von Diskontinuität Bezug genommen werden, wie er für die OJA konstitutiv ist. Jugendliche sind freiwillig da, es besteht kein Zwang ein Angebot annehmen zu müssen. Sie können jederzeit das Jugendzentrum verlassen, oder es betreten. Diese besondere Dynamik erfordert Reflexionsvermögen sowie spezifisches Wissen im Gestalten von Übergängen. Eine Rahmungsmacht, wie sie beispielsweise in der Schule zu finden ist, ist dabei seitens der JugendarbeiterInnen nicht per-se gegeben. Hingegen muss diese jeweils neu ausgehandelt werden zwischen Jugendlichen und Jugendarbeiterinnen bzw. Jugendarbeitern, da ein Rahmungswechsel beständig von den Jugendlichen abgelehnt werden kann. Dennoch lässt sich eine gewisse Häufigkeit in der Gestaltung der Rahmungen seitens der JugendarbeiterInnen ausmachen. Dabei wird sich sowohl auf direkt geäußerte Interessen der Jugendlichen im Jugendzentrum bezogen, sowie auf generalisierte Bedürfnisunterstellungen. Bei generalisierten Bedürfnisunterstellungen handelt es sich um Annahmen, dass gewisse Angebote, oder Vorhalteleistungen förderlich für tatsächliche oder potentielle BesucherInnen wirken. Außerdem wird auf Probleme der Jugendlichen reagiert, die diese „in das Feld Offene Jugendarbeit“ bringen (vgl. Cloos/Königeter/Müller/Thole 2009, S. 194f.).

Um ein besseres Verständnis von Übergangsgestaltung in der Offenen Jugendarbeit zu erhalten, wird in Folge auf ein paar ausgewählte Interaktionsrahmen eingegangen.

Beim Spiel und Sport beispielsweise ergeben sich vielfältig Möglichkeiten, auf niederschwellige Weise in Kontakt zu treten, sowie diesen zu intensivieren. Dies gilt sowohl für Jugendliche mit PädagogInnen, als auch für Jugendliche untereinander. Es bieten sich Möglichkeiten für Smalltalk sowie auch Möglichkeiten ein tieferes Gespräch anzufangen. Die Kommunikationsdauer wird bereits durch das Spiel begrenzt und muss so-

mit nicht extra beendet werden. Angebote sollen entsprechend der Interessen der Jugendlichen gestaltet werden, um so einen attraktiven Zugang zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 172f.).

Auch Bildungsgelegenheiten können initiiert werden. Dabei ist nicht von formalen Bildungsgelegenheiten, sondern von informellen und non-formalen die Rede. Dies kann, wie bereits bei der Thematisierung des Raumes der OJA gezeigt wurde, durch die Gestaltung des Raumes geschehen. Zudem können JugendarbeiterInnen situationsangemessen Impulse geben, um Jugendliche darin anzuregen, ihre eigenen Kompetenzen mobilisieren zu können, es kommt dadurch zu einem komplexen Selbstbildungsprozess (vgl. ebd., S. 185f.). Durch eine Handlungsaufforderung der JugendarbeiterInnen in der passenden Situation, können Bildungsprozesse evoziert werden. Auch durch die Initiierung eines Gesprächsrahmens, können Bildungsgelegenheiten ermöglicht werden. Diese regt dazu an, das eigene Handeln sowie eigene Erfahrungen zu reflektieren. Anhand dieser Ausführungen wird bereits deutlich, wie Vielgestaltig sich Möglichkeiten erweisen, Bildungsgelegenheiten zu schaffen, ohne dabei zu direkt vorgehen zu müssen (vgl. ebd., S. 191f.).

Bezüglich der Übergänge in Krisenbewältigung und Beratung wird am deutlichsten, wie entscheidend sich eine gelingende Arbeitsbeziehung für weitere Unterstützungsleistungen darstellt. Zunächst benötigt es Interpretationsleistungen seitens der JugendarbeiterInnen, um zu merken, dass etwas los ist. Besteht genügend Vertrauen in der Beziehung, können ohne Umschweife Fragen dazu gestellt werden. Dadurch bieten sie sich als HelferInnen in der Krise an. Der Raum für persönliche Erlebnisse und deren Verarbeitung wird gegeben. Die Arena der OJA erweist sich somit als ein geschützter Raum, in welchem Erlebnisse und Probleme thematisiert und ausgetragen werden können (vgl. ebd., S. 183).

#### **4.6.5. Wirkungen der Arbeitsbeziehung**

Wird eine solche Arbeitsbeziehung geschaffen, die, wie soeben gezeigt wurde, auf Vertrauen sowie Zugehörigkeit zu diesem sozialpädagogischen Feld aufbaut, entwickelt sich dadurch die Kommunikationsfähigkeit und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen können gestärkt werden (vgl. bmwfj 2013, S. 6). Dieses Wirken fungiert nicht ausschließlich auf Ebene von Zweierbeziehungen, sondern bezieht immer auch ganze

Gruppen und die gesamten Bedingungen dieses sozialpädagogischen Feldes mit ein (vgl. Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2009, S. 256). So haben beispielsweise nicht nur die JugendarbeiterInnen Einfluss auf das Entwickeln sozialer Kompetenzen und der Kommunikationsfähigkeit, sondern diese entwickeln sich in einem dynamischen Feld, das bestenfalls von den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern pädagogisch begleitet wird. Dieses pädagogische Begleiten findet bestenfalls immer mit Rücksicht auf die zentralen Arbeitsprinzipien der offenen Jugendarbeit, die bereits in einem vorangegangenen Kapitel erläutert wurden, statt. Jugendliche können so eine Vielfalt an Interessen, Einstellungen (politisch, religiös, etc.), Meinungen und Werte kennen lernen, auf Basis einer wertschätzenden und akzeptierenden Grundhaltung. Dies wirkt unterstützend im Umgang miteinander (vgl. bmwfj 2013, S. 6). Es kann neben der Kommunikationsfähigkeit auch die Beziehungsfähigkeit stärken. Soziales Verhalten kann in diesem vorgegebenen Rahmen ausprobiert sowie erlernt werden, ohne dass Druck auf die Jugendlichen ausgeübt wird. Auf Basis einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung und der wertschätzenden offenen Rahmung, wird ein Feld geschaffen innerhalb dessen Jugendliche experimentieren können, ihre Rollenbilder ausprobieren können sowie Werthaltungen ausformen können (vgl. bOJA 2011, S. 12f.).

Da auch des Öfteren niederschwellig Beratung stattfindet in der OJA, kann hier in Anlehnung an allgemeine förderliche Beratungsregeln angeknüpft werden. Demnach ist es wichtig, sich allgemeiner Kommunikations- und Gesprächstechniken bewusst zu sein sowie die Anpassung der eigenen (Körper-)Sprache an sein Gegenüber authentisch zu bewerkstelligen. Durch das Konfrontieren mit unliebsamen Wahrheiten, oder dem Hinterfragen bestehender und bislang nicht reflektierter Einstellungen und Haltungen, kann man zum Nachdenken anregen, über sein eigenes Leben, die aktuelle Situation sowie zu Verhaltensänderungen. Dies geschieht bereits ganz niederschwellig, durch das Präsent sein mit den eigenen Einstellungen und Haltungen (vgl. Kanning 2015, S. 97).

Zudem ermöglicht eine solche Arbeitsbeziehung vielfältige Möglichkeiten zu partizipieren. Jugendliche, die Vertrauen und Zugehörigkeit zu den Jugendzentren und Jugendarbeiterinnen sowie Jugendarbeitern empfinden, sind stärker an das Jugendzentrum gebunden und dadurch eher geneigt Angebote wahrzunehmen und mitzugestalten. Durch dieses persönliche Engagement und die Mitarbeit bei Projekten, erleben Jugendliche die positiven Wirkungen der Partizipation. Sie erleben sich selbst als wirksam und potent.

Sie merken, dass sie Einfluss auf ihr eigenes Leben haben und etwas verändern können. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich auch in anderen Bereichen ihres Lebens partizipativ beteiligen. Dies stellen zentrale Bedingungen für die Beteiligung in gesellschaftliche Bereiche dar (vgl. bmwfj 2013, S. 6).

Aus dem soeben gesagten lassen sich zwei Themen herauskristallisieren, die für die Förderung der ICH-Stärke von Jugendlichen als besonders bedeutend wirken können: das wären zum einen die Persönlichkeit, Werthaltungen und Verhaltensweisen der JugendarbeiterInnen, sowie eng in Verbindung damit stehend, Das-zur-Verfügung-Stellen sowie das Gestalten von Raum, welches gerade im Feld der Offenen Jugendarbeit einen entscheidenden Faktor darstellt. Diese beiden Themen lassen sich nur in Verbindung miteinander sinnvoll betrachten. Durch die Verbindung dieser Faktoren, kann man sozusagen von einer gewissen Atmosphäre im Jugendzentrum sprechen, die durch soeben genannte Dynamiken entsteht und sich auf alle Teilnehmenden, die im Feld stehen, auswirkt bzw. auswirken kann.

## EMPIRISCHER TEIL

---

Aufbauend auf die theoretische Aufarbeitung des Themas im ersten Teil, dem Theorie-Teil, werden die Ergebnisse der ExpertInnenbefragungen, sowie Befragungen von Jugendlichen, die zumindest ein Jugendzentrum in Graz besuchen, in einem zweiten Teil, dem Empirie-Teil, in die Analyse miteinbezogen. Dadurch soll eine Verknüpfung zwischen den theoretischen Auseinandersetzungen und den Auseinandersetzungen mit Fachkräften, die in der Praxis stehen, sowie NutzerInnen des Angebotes, hergestellt werden.

Für den empirischen Teil, wurden ausgewählte Grazer JugendarbeiterInnen mittels Leitfadengestütztem Interview befragt, um die Sichtweise aus dem Praxisalltag in Grazer Jugendzentren in die Forschung mit einzubeziehen und eine Ahnung davon zu bekommen, wie aus deren Sicht die ICH-Stärke von Jugendlichen in Jugendzentren gefördert wird und wie sie gefördert werden kann, in Bezugnahme auf die zentrale Methode „Beziehungsarbeit“. Zudem wurden NutzerInnen ausgewählter Jugendzentren in Graz befragt, um einen differenzierteren Blick auf die Thematik zu erhalten, da verschiedene Sichtweisen auf das Feld Offene Jugendarbeit eingeholt wurden. Um die empirische Forschung besser nachvollziehen zu können, wird im Folgenden genauer auf die verwendeten Methoden eingegangen.

## 5. ERHEBUNGSMETHODE: QUALITATIVES LEITFADENGESTÜTZTES INTERVIEW

---

Es wurde die qualitative Interviewführung als Methode ausgewählt, da diese als geeignet erscheint für die Thematik. Mittels dieser ist es möglich, subjektive Sichtweisen einzuholen und den Praxisalltag näher zu beleuchten (vgl. Kruse 2015, S. 25f.). Dies stellt eine gute Ergänzung zu der zuvor geleisteten Theoriearbeit dar.

Der Leitfaden in einem Interview dient der Übersetzung der Forschungsfrage in Interviewfragen, die möglichst an dem Alltag der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners anschließen. Er ist ein Erhebungsinstrument, dessen Ziel darin besteht, Antworten

zu erhalten, die den sozialen Prozess rekonstruieren können, der im zentralen Interesse steht (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 142f.).

Nach Hopf (1978, S. 99ff.) gibt es vier Anforderungen an das Leitfadengestützte qualitative Interview, welche versucht wurden, in den Interviews umzusetzen. Als erste Anforderung gilt die Reichweite. Demzufolge solle der/die InterviewerIn versuchen die Fragen möglichst offen zu stellen und nicht zu eng an dem eigenen Konzept, um zu vermeiden, den/die InterviewpartnerIn zu sehr in eine Richtung zu lenken, sondern ihm/ihr die Möglichkeit zu geben, freier zu antworten. Außerdem solle der/die InterviewerIn zu Erzählungen anregen. Als zweite Anforderung nennt Hopf die Spezifität, wonach es wichtig ist, die Fragen so zu stellen, dass das Erkenntnisinteresse dem Erfahrungshintergrund des/der Befragten entspricht und von ihm/ihr nachvollziehbar erscheint. Der/die Befragte solle, als dritte Anforderung, ebenso in der Darstellung der Thematik in seiner Tiefe unterstützt werden. Zudem muss als vierte Anforderung der soziale und persönliche Kontext erfahrbar gemacht werden, um die Antworten entsprechen interpretieren zu können.

Diese Anforderungen lassen sich auch anhand zwei zentraler Prinzipien beschreiben: das Prinzip der Offenheit und das Prinzip des Verstehens. Wie der/die InterviewerIn fragt, hängt wesentlich von diesen Prinzipien ab. Es ist somit wichtig, das Interview auf dem Kontinuum zwischen Offenheit und Strukturierung bewusst zu gestalten. Man soll sich somit überlegen, wie viel Offenheit ist sinnvoll für meine Fragen? Generell kann man sich in Anlehnung an Helfferich (2009) an den Leitsatz halten: „*So viel Offenheit wie möglich, so viel Strukturierung wie nötig*“.

Was gefragt wird, hängt im Wesentlichen von der theoretischen Vorarbeit sowie den Antworten der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners ab, da immer auch ein spontanes Moment Interviewgesprächen innewohnt (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 122).

Gerade für Interviewnovizinnen und Interviewnovizen empfiehlt sich das Leitfadengestützte Interview, weil es einem eine Hilfestellung leistet und man sich im Vorhinein in aller Ruhe Fragestellungen überlegen kann, die dem Erkenntnisinteresse entsprechen. Es schützt somit vor unsystematischem Vorgehen und Abschweifungen vom Thema (vgl. Stigler/Felbinger 2012, S. 145). Aufgrund dieser Argumente, wurde das Leitfaden-

gestützte Interview, als Methode ausgewählt. Anfänglich wurden die Fragen im Leitfaden noch eher allgemein gehalten, im Laufe des Leitfadens, werden die Fragen spezifischer, auf das Erkenntnisinteresse hin formuliert. Am Ende wird versucht, durch eine offene Frage sowie einer Wunschfrage dem/der InterviewpartnerIn noch einmal die Möglichkeit zu geben, Gedanken anzubringen, die im Laufe des Interviews zu kurz gekommen sind. Dadurch wird versucht, am Ende das Rederecht zwischen den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern etwas auszugleichen, um die Gesprächsrollenverteilung symmetrischer zu gestalten (vgl. Kruse 2015, S. 207f.). Es wird damit also versucht, die Machtverteilung, die sich durch die Rollen „*Interviewer*“ und „*interviewte Person*“ ergibt, etwas auszugleichen, indem am Ende der interviewten Person die Chance gegeben wird, eigene Themen aufzubringen.

### 5.1. EXPERTEN- BZW. EXPERTINNEN-INTERVIEW

Als eine anwendungsfeldbezogene Variante des soeben beschriebenen Leitfadengestützten Interviews, gilt das Experten- bzw. Expertinnen-Interview. Das spezifische an dieser Interviewform, ist die Person, mit der das Interview geführt wird. Es geht hierbei nicht um die Person als „*Ganzes*“, sondern um die Person in einem gewissen Feld, in dem sie Expertise erlangt hat. Sie gilt in diesem Feld als RepresentantIn zentraler Handlungs- und Sichtweisen. Da das Sinnverstehen in dieser Art von Interview stärker informationorientiert ist, wird auch der Leitfaden entsprechend strukturierter gestaltet. Es werden vermehrt konkrete Fragen hinsichtlich eines bestimmten Themas gestellt (vgl. Kruse 2015, S. 166f.).

Bezüglich des Forschungsinteresses dieser Arbeit erweist es sich als sinnvoll, sich dieser Methode der Experten- bzw. Expertinnen-Interviews zu bedienen, da die Fragen, die diese Arbeit leiten sehr spezifische sind und gerade von Jugendarbeitern und Jugendarbeiterinnen, die in diesem Handlungsfeld direkt arbeiten, beantwortet werden können, oder zumindest eine praktische Sichtweise auf diese Fragestellung liefern können.

Um einen umfassenderen Blick auf die Praxis zu erhalten, werden neben den Experten- bzw. Expertinnen-Interviews mit JugendarbeiterInnen auch Jugendliche befragt, die zumindest ein Jugendzentrum in Graz besuchen. Wert wurde dabei darauf gelegt, dass die Jugendlichen das Jugendzentrum bereits einige Male besucht haben, um quasi Expertise

in der Nutzung von Jugendzentren zu erfragen. Jugendliche sind ja sozusagen Experten bzw. Expertinnen ihrer eigenen Lebenswelt und können interessante Einblicke in diese gewähren, somit kann auch in diesem Fall von Experten- bzw. Expertinnen-Interviews gesprochen werden. Da es gerade um die Stärkung des ICHs dieser NutzerInnen geht, scheint es interessant zu sein, nicht nur eine Sicht von außen zu erlangen, sondern diese unmittelbar zu befragen. Auch diese Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt, mit dem Versuch die Sprache an die Zielgruppe anzupassen.

## **5.2. AUSWAHL UND BESCHREIBUNG DER INTERVIEWPARTNERINNEN**

Um an InterviewpartnerInnen zu kommen, wurden via Telefonnummer, die den Homepages der Jugendzentren entnommen wurde, Termine für ein Gespräch vereinbart. Es wurde nur kurz erklärt, warum ein Interview geführt werden möchte, sowie, dass auch mit Jugendlichen Gespräche geführt werden wollen. Alle kontaktierten Personen erklärten sich sofort bereit ein Gespräch zu führen und auch Jugendliche, die im Jugendzentrum während den Öffnungszeiten direkt, aber unverbindlich, angesprochen wurden, erklärten sich sofort bereit, ein Interview zu führen. Für alle Interviews konnte ein eigener Raum genutzt werden, um das Gespräch weitgehend ungestört führen zu können.

Bei der Auswahl der Jugendzentren wurde darauf geachtet, dass es sich, zumindest soweit das von außen beurteilt werden konnte, um eher verschiedene Jugendzentren handelt. Dabei hat es sich um einen Versuch gehandelt, die Vielfalt von Jugendzentren in die Forschung hineinzubringen. Es wurde darauf geachtet, dass von beiden Jugendzentren, in denen schlussendlich die Interviews durchgeführt wurden, auch Jugendliche interviewt wurden.

## **5.3. LEITFADEN**

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde darauf geachtet, die Themen, die anhand der Theoriearbeit als zentral befunden wurden, in den Fragen aufzugreifen, um in weiterer Folge eine Verknüpfung von Theorie und Empirie herstellen zu können, da das Ziel dieser Arbeit ist, einen möglichst vielschichtigen Blick auf die Thematik zu erhalten.

Es wurden daher vorab offene Fragen formuliert und im Verlauf des Interviews spontan kleinere Zwischenfragen gestellt, insofern diese für das Forschungsinteresse als relevant

empfundener wurden. Dabei sind, aufgrund der Spontanität und des Zeitdrucks der dadurch entstanden ist, auch geschlossene Fragen gestellt worden, die für die Auswertung als nicht besonders gut geeignet gesehen werden. Dennoch wurde versucht, diese, mit einem besonders reflektierten Blick, in die Auswertung miteinzubeziehen, soweit dies als möglich empfunden wurde.

Nach dem Führen der Interviews, also der Erhebung der Daten, wurden diese in einem nächsten Schritt ausgewertet. Das genauere Vorgehen wird im folgenden Kapitel dargestellt.

## 6. AUSWERTUNGSVERFAHREN

---

Zunächst wurden die geführten Interviews mittels wörtlicher Transkription in die Form eines Textes gebracht, da dies als Basis gesehen wird, um das Material in Folge interpretativ auswerten zu können (vgl. Mayring 2002, S. 89).

Hierbei wurde das Gesprochene in Schriftdeutsch übertragen, da dies die Lesbarkeit enorm erhöht und im Zuge selbiger Forschung die inhaltliche-thematische Ebene im Vordergrund liegt. Dies insofern, weil die Interviewten als ExpertInnen befragt wurden (vgl. ebd., S. 91).

Bei der Analyse des so entstandenen Textes, wird sich an die Inhaltsanalyse nach Mayring orientiert. Er war einer der Hauptakteure in der Entwicklung dieser Erhebungsmethode. Zentral bei dieser Methode ist es, sich dem Textmaterial anhand strukturierter Vorgehensweise anzunähern und in überschaubareren Rahmen überzuführen. Hierzu werden Kategorien gebildet. Das Material wird schrittweise bearbeitet. Zunächst wird in Anlehnung an die Theorie, ein Kategoriensystem entwickelt, es wird also deduktiv vorgegangen. Anhand dessen wird das Material durchgegangen. Die Kategorien können gegebenenfalls bearbeitet bzw. neue Kategorien erstellt werden, insofern sie zur allgemeinen Kategoriedefinition passen, es wird also induktiv vorgegangen. Es muss das bereits ausgewertete Material noch einmal mit Blick auf die neuen Kategorien überarbeitet werden. In einem weiteren Schritt kann nun das gesamte Kategoriensystem in Bezug auf die Fragestellung und der Theorie die dahinterliegt, ausgewertet bzw. interpretiert werden (vgl. Fenzl/Mayring 2014, S. 548ff.). Diese Analysemethode wurde gewählt, da

sie sich für die theoriegeleitete Textauswertung eignet und im Zuge dieser Arbeit einig an Theorie vorliegt, welche schon durch den Interviewleitfaden aufbereitet wurde. Zudem handelt es sich bei dem auszuwertenden Material um Text, der aus den geführten Interviews als Transkripte entstanden ist. Zur Unterstützung bei der Auswertung der Daten wurde ein Datenbankprogramm am Computer verwendet.

Es wurde deduktiv, aus der Fragestellung und der Theorie abgeleitet, die Oberkategorien gebildet. Im weiteren Verlauf der Auswertung können diese Oberkategorien mit induktiv entwickelten Kategorien ergänzt werden. Das induktive Vorgehen verlangt dabei eine Kategoriedefinition vorab (vgl. Fenzl/Mayring 2014, S. 552). Beim Festlegen der Kategorien bzw. der Codes wurde also jeweils eine Kategoriendefinition angeführt und diese anhand eines Beispiels unterstützt, um sich im Laufe der Analyse des Textes beständig in Erinnerung rufen zu können, was genau zur jeweiligen Kategorie gehört, also wie diese zu verstehen ist.

## 7. AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE

---

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und durch Einbindung von Interpretationen sowie Literaturverknüpfungen, die dem Theorieteil entnommen wurden, ergänzt.

Da die Ergebnisse sich als sehr vielfältig darstellen und auch die ICH-Stärke, wie bereits gezeigt wurde, auf verschiedensten Ebenen gefördert werden kann, wurde sich dem zentralen Interesse, also die differenzierte Darstellung, wie ICH-Stärke in der OJA gefördert werden kann, mit Fokus auf der Darstellung der sich spezifisch gestaltenden Arbeitsbeziehungen zwischen den Jugendarbeitern und Jugendarbeiterinnen und den Jugendlichen anhand kleinerer Unterfragen angenähert. Besonderheiten die dieses sozialpädagogische Feld bietet, werden thematisiert. Hierbei werden vor allem wichtige Kompetenzen der JugendarbeiterInnen sowie Eigentümlichkeiten des Raumes, in dem die alltäglichen Begegnungen stattfinden, beleuchtet. Außerdem wird die Rolle, die die Entwicklungsaufgaben hinsichtlich der ICH-Stärke spielen, aufgezeigt. Die Unterstützung im Umgang mit den Entwicklungsaufgaben kann, wie im Kapitel der Entwicklungsaufgaben gezeigt wurde, in vielfältiger Weise eine Unterstützungsmöglichkeit in der Förderung der ICH-Stärke von Jugendlichen darstellen.

## 7.4. FÖRDERUNG DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN

Eine Unterfrage der gesamten Forschung zur Förderung der ICH-Stärke lautet: „*Wie werden Jugendliche im Jugendzentrum in ihren Entwicklungsaufgaben unterstützt?*“ Fokus wird hierbei auf die förderliche Wirkung des Offenen Betriebs und der darin stattfindenden Beziehungsarbeit gelegt und nicht auf extra gestaltete Workshops oder Angebote, welche ebenso, oftmals sogar gezielt, die Jugendlichen in ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen können, da dies, wie schon des Öfteren angemerkt wurde, der Fokus dieser Forschungsarbeit ist.

Dabei wird sich auf alle fünf Entwicklungsaufgaben getrennt voneinander bezogen, um einen besseren Überblick bewahren zu können. Nichtsdestotrotz sind die Entwicklungsaufgaben miteinander verwoben.

### 7.4.1. Akzeptieren körperlicher Veränderungen.

Als wichtig in der Förderung dieser Entwicklungsaufgabe, stellt es sich dar, einen „*Experimentierraum*“ zu haben, bzw. einen geschützten Bereich, in dem sich der Körper neu angeeignet werden kann und die von der Gesellschaft neu an die jungen Menschen herangetragenen Rollenbilder verarbeiten, auszuprobieren und hinterfragen zu können. In ähnlicher Weise, kann das auch von Jugendarbeiter J bestätigt werden, wenn es heißt:

*„(...) im Endeffekt so quasi ‚express yourself‘ also alles was da ist, soll man auch irgendwie herauslassen können und auch diesen geschützten Raum hald hier, also eben, das ist hald einfach ein geschützter Raum, finde ich, wo die Jugendlichen hald einfach sein können. Abseits jetzt von irgendwelchen sozialen Zwängen und Normen, dass sie sich ein bisschen ausprobieren können. Und das versuche ich eben ihnen, soweit es geht, zu ermöglichen“ (12 - 12).*

Dabei stellt sich die Aushandlung der Geschlechtsidentität als besonders herausfordernder Prozess in der Jugendarbeit dar. Es muss hier sensibel auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen werden und die oft zweigeteilten Anforderungen, die auch schon im Kapitel zur Offenen Jugendarbeit thematisiert wurden, zwischen „*die Jugend-*

lichen Gesellschaftsfähig machen“ sowie „der Offenheit für vielfältige Lebensentwürfe“ entgegenzutreten zu können. Dazu eine Äußerung von Jugendarbeiter L zu österreichischen Werten, die scheinbar im Jugendzentrum relevant werden:

*„Also wir leben in Österreich und da ist das Weltbild eben so, dass Frauen gleich viel wert sind, wie Männer und Schwule gleich viel wert sind wie -ah- Heterosexuelle“ (49 – 50).*

Neben der Thematisierung der Wertigkeit verschiedener Gruppen, wird auch genauer auf das zugrundeliegende Frauenbild einiger männlicher Jugendlicher im Interview Bezug genommen sowie dem Umgang des Jugendarbeiters bzw. der Jugendarbeiter damit:

*„Ja, also es wird hald dann schon, also, keine Ahnung, Frauenbild jetzt zum Beispiel, also bei uns sind jetzt hauptsächlich männliche Jugendliche und und und da geht es hald schon oft hald irgendwie um um um Frauenbild und und und über Musik was Musik transportiert und so und da wird dann schon darüber geredet ‚Hej, weißt du eigentlich, was das bedeutet?‘ und und und hald einfach jetzt ahm nachgefragt, wie es dazu kommt, das das, die Meinung da ist, aber es wird jetzt nicht verboten, ja, wie ‚Na du hast eine schlechte Haltung, das ist Blödsinn‘ oder so, weil das bringt ja auch nichts, wenn du so umgehst, dann- ja, das ist einfach wichtig, dass man das thematisiert und drüber redet und hald nachfragt, warum das so ist und dann hab ich den Eindruck, dass die Meisten Jugendlichen das schon verstehen, dass das hald irgendwie nicht ganz korrekt ist, wie sie denken, oder wie sie jetzt über Frauen sprechen, zum Beispiel“ (44 – 44).*

Auch im Gespräch mit Jugendarbeiter J wurde deutlich, dass Geschlechtsrollen und die Beschäftigung bzw. Aufweichung derselben ihm ein Anliegen sind:

*„(...) aber hald eben so im Gespräch hald, versuch ich schon, dass ich eben einerseits in der Sprache hald sehr neutral zu bleiben, andererseits hald, eben, wenn sich ein Mädsl, jetzt für irgendetwas Elektrisches- hald um jetzt ein Klischee zu bedienen, für irgendetwas Elektrisches interessiert hald, ja ist das super ok. Und hald auch umgekehrt auch, also ich versuche da jetzt keine Unterscheidungen zu machen, genau. Also ich- also jetzt extra thematisieren tue ich es wahrscheinlich nicht, aber hald auch nicht irgendwie zu diskriminieren. Das irgendwie kommt, so, ja, keine Ahnung ‚der zieht sich*

*hald an wie eine Frau‘ oder so ,ist schwul‘, irgendwie, oder, ,Äh, ok?‘, so, also das habe ich nicht“ (77 – 78).*

Anhand dieser Zitate wird deutlich, welchen wichtigen Stellenwert die Offene Jugendarbeit bezüglich des Themas Geschlecht und kulturellen Werten innehat und inwiefern die JugendarbeiterInnen auch die Reflexion dieser in ihrer täglichen Arbeit zu unterstützen versuchen.

Geschlechtsidentität wird oft in entscheidendem Maße von der jeweiligen Kultur und der jeweiligen Gesellschaft, in der junge Menschen aufwachsen, bestimmt und können nur unter enormer Anstrengung anders ausgelegt und gelebt werden, wodurch meistens eine Anpassung an diese Vorstellungen der Gesellschaft gelebt wird, um Sicherheit, Anerkennung, Selbstwertgefühl sowie Selbstwirksamkeit zu erhalten. Es konnte allerdings auch gezeigt werden, dass Jugendliche in ihrem Selbstwertgefühl und ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden können, auch wenn sie von diesen Normen abweichen, sollten sie von Peers und wichtigen Anderen Anerkennung und Unterstützung erhalten (vgl. Quenzel 2015, S. 58ff.). Genau diese Anerkennung und Offenheit kann in Jugendzentren beobachtet werden (vertieft wird auf diese Thematik noch im Kapitel zu Einflüssen und Kompetenzen der JugendarbeiterInnen eingegangen). Jugendlichen kann somit in ihrem Selbstwertgefühl und ihrer Selbstwirksamkeit unterstützt werden, wenn es beispielsweise heißt:

*„[Ich] versuche (...) eben auch halt eine offene Weltsicht dann auch mitzugeben so ,Warum ist das weniger gut, oder weniger schle- äh, oder schlechter?‘, oder so, was Anderes quasi, nur weil es jetzt irgendwie anders aussieht, oder was auch immer“ (Jugendarbeiter J, 95 – 96),*

oder:

*„Und hald eben sie in dem anzunehmen, wie sie hald sind, also jetzt nicht irgendwie so sagen ,Hej, das passt da nicht herrein‘ oder so, sondern so hald irgendwie, ja, offen zu bleiben, genau“ (Jugendarbeiter J, 16 – 16).*

An der Aussage einer Jugendlichen, die das Jugendzentrum besucht, kann herausgelesen werden, dass es bei ihr „*genau gleich wie bei den anderen*“ ist, sie also nicht das Gefühl hat weniger einbezogen zu werden, auch wenn es sich um Dinge handelt, die oft in der Gesellschaft als typisch männliche angesehen werden, wie zum Beispiel Technik.

*„Also, es ist so, dass einfach jeder mithilft, wo er kann. Und Technik ist jetzt nicht so mein Fachgebiet, muss ich ehrlich sagen, und da habe ich eher zugeschaut und dann einfach so, wenn wer etwas gebraucht hat, dann hat er gesagt: ‚Kannst du bitte einmal das und das machen? Kannst du das einmal bitte dort und da schalten? Oder kannst du einmal hingehen und schauen, ob die Box funktioniert?‘ Also das ist dann nicht so, dass nur, weil ich ein Mädchen bin und jetzt die Jüngste bin und die ‚Schwächste‘ bin, dass ich deswegen weniger gefragt werde. Also das ist genau gleich wie bei den anderen“ (Jugendliche D, 16).*

Somit kann das Jugendzentrum als Ort gesehen werden, wo Anerkennung und Offenheit für vielfältige Lebensentwürfe besteht und in dem man sich und seine Geschlechtsidentität, die in der Jugendphase oft neu ausgehandelt werden muss, aushandeln kann. Diese Anerkennung besteht kann nicht nur vonseiten der JugendarbeiterInnen bestehen, sondern kann auch auf die Jugendlichen, die das Jugendzentrum besuchen übertragen werden. Anhand der letzten Aussage der Jugendlichen D wird diese Offene Haltung auch der anderen Jugendlichen deutlich, da diese das Mädchen miteinbeziehen und sie sich somit als gleich wie alle anderen fühlt.

Diese Offenheit kann auch unterstützend wirken in der körperlichen Entwicklung und der Auseinandersetzung mit seinem Körperbewusstsein. Es wird versucht die Vielfältigkeit auch im Aussehen anzunehmen, wodurch jeder und jede unabhängig von seinem bzw. ihrem Aussehen einen Platz und Anerkennung im Jugendzentrum finden kann. Auch der Kontakt mit verschiedensten Besucherinnen und Besuchern in verschiedensten Altersgruppen, in einem sich offen und anerkennend gestaltetem Rahmen, kann sich förderlich auf diesen Prozess auswirken:

*„Das finde ich hald wieder das coole daran, wo es einen offenen Raum hat, wo einfach hald die unterschiedlichsten Menschen zusammenkommen, von den unterschiedlichsten Umfeldern, ja. Und auch unterschiedlichste Altersgruppen, das finde ich auch cool. Das*

*hald der 16-Jährige mit der 12-Jährigen oder so irgendwie hald dann, die sonst nicht irgendwie miteinander reden würden“ (Jugendarbeiter J, 40 – 40).*

So können sich Jugendliche unabhängig vom Alter in ihrem Prozess der Körperentwicklung unterstützen. Pubertät und körperliche Entwicklung findet nicht bei allen Jugendlichen genau zur gleichen Zeit statt, somit kann es als wichtige Ressource gesehen werden, Jugendliche in verschiedenen Altersgruppen in seinem Umfeld zu haben und sich austauschen zu können (vgl. Quenzel 2015, S. 68).

Zudem können sich durch eine gesteigerte Hormonproduktion, zu der es häufig bei jungen Menschen in der Pubertät kommt, die Gefühlszustände verändern. Es könnte daher auch förderlich sein, diese Veränderungen zu thematisieren und seitens der JugendarbeiterInnen einen offenen Austausch über Gefühle anzuregen (vgl. Quenzel 2015, S. 52f.).

#### 7.4.2. Aufbau sozialer Bindungen

In der Phase der Jugend findet oft ein Ablösungsprozess von den Eltern statt und Peers gewinnen an Bedeutung. Es konnte auch gezeigt werden, dass im Vergleich zum Kindheitsalter auch die Qualität der Beziehungen gesteigert wird. Diese sind dann geprägt von mehr Loyalität, Intimität, Vertrauen sowie Exklusivität (vgl. Quenzel 2015, S. 71). Wie förderlich sich solche Beziehungen zu Peers auf alle Lebensbereiche auswirken können, wurde bereits im Kapitel zu den Entwicklungsaufgaben detaillierter dargestellt und wird hier nicht noch einmal in seiner Ausführlichkeit dargelegt. Dass auch im Jugendzentrum diese Entwicklungsaufgabe gefördert wird, lässt sich kaum anzweifeln, da man unweigerlich in Kontakt zu anderen kommt, besucht man ein Jugendzentrum. Ein Einblick, wie sich diese Kontakte im Jugendzentrum darstellen können, kann durch die geführten Gespräche verschafft werden:

*„Was hald cool ist, ist, dass hald wirklich Menschen mit ver- mit dem unterschiedlichsten Hintergrund zusammen kommen hald, die sie so, auf der Schule, oder wo auch immer, auf der Straße, niemals sehen würden, oder kennen lernen würden, das ist hald irgendwie witzig hald, wie sich das da hald alles vernetzt, also, ja. Das finde ich hald wieder das coole daran, wo es einen offenen Raum hat, wo einfach hald die unterschiedlichsten Menschen zusammenkommen, von den unterschiedlichsten Umfeldern, ja“ (Jugendarbeiter L, 40 – 40).*

*„Und eben sich hald den Raum zu geben, sich hald auszuprobieren und eben auch so in Beziehungen gehen zu können, mit anderen Jugendlichen, also eben so- weil Schule is eben oft sehr restriktiv hald, also du wirst da hald gleich einmal abgestempelt als irgendein- so ‚der ist der Coole, der ist der Uncoole‘, was auch immer“ (Jugendarbeiter L, 66 – 66).*

Durch diese beiden Aussagen wird schon deutlich, wie förderlich der Raum „Jugendzentrum“ mit der darin vorherrschenden Offenheit und Akzeptanz, wie er von den Jugendarbeitern und Jugendarbeiterinnen initiiert und gestaltet werden kann, für den Aufbau sozialer Bindungen sein kann. Und dass das Jugendzentrum ein Feld ist, wo im Gegensatz beispielsweise zum Feld Schule, gezielter auf das soziale Miteinander geachtet wird. Vertieft wird diese Thematik zu Wirkungen des Raumes und der Atmosphäre die in ihm vorherrscht, in einem späteren Abschnitt.

Zudem wird auch von den Jugendlichen dezidiert auf die förderliche Wirkung des Kontakts zu anderen Jugendlichen hingewiesen. Ein Jugendlicher hat zum Beispiel auf die Frage, warum er das Jugendzentrum besucht geantwortet:

*„Weil es gibt viele Jugendliche, mit denen ich, also, gut bin. Mit denen- also es macht Spaß (...) wir treffen uns hier und spielen Billard und reden und ja“ (Jugendlicher B, 3 – 6).*

Auch ein anderer Jugendlicher hat Ähnliches geantwortet auf die Frage, was ihm gut tut im Jugendzentrum und warum er ins Jugendzentrum kommt:

*„Mit Freunden zu spielen, zum Beispiel Fifa, oder so, oder Tischtennis (...) das macht mir Spaß“ (Jugendlicher A, 6 – 6).*

Und auf die Frage, wie er sich im Jugendzentrum fühlt, hat ein Jugendlicher geantwortet:

*„[G]anz gut eigentlich (...) ich bin eigentlich mit jedem gut und alle die ich hier kenne, also wir reden und lachen. Und ja, es tut gut zu lachen“ (Jugendlicher B, 11 – 12).*

Auf die Frage, inwieweit verschiedene Meinungen diskutiert werden, meint Jugendlicher B:

*„Eigentlich mache ich das nur mit meinen Freunden, zum Beispiel wir reden jetzt- wir reden über alles und jeder gibt seine Meinung dazu. (...) [E]s wird keiner jetzt ausgeschlossen“ (60 – 62).*

Ein Jugendlicher hat in Bezug auf Gespräche gemeint, dass Jugendliche *„besser mit den anderen Jugendlichen reden [können], als die Mitarbeiter selber. Weil die Mitarbeiter ja schon so die etwas erwachseneren Themen- also erwachsener sind“* und dies laut dem Jugendlichen hilfreicher sein kann, *„[w]eil man die Probleme, äh, verstehen kann, dass man die selber einmal durchgemacht hat, zum Beispiel. Oder gerade drinnen ist in diesen Problemen und man Tipps geben kann“* und den anderen Jugendlichen *„mehr vertrauen [kann], weil sie zum Beispiel auch gerade in diesen Zeiten drinnen sind“* (Jugendlicher C, 70 – 74).

Auch von Jugendlichem A wird Ähnliches gesagt:

*„[M]it Jugendliche ist es besser irgendwie zu reden, ja nicht zu reden, sondern über so private Sachen“ (81).*

Es wird somit deutlich, dass vor allem auch die vertrauensvollen Beziehungen zu den Peers förderlich wirken können. Durch das Bereitstellen eines geschützten Raumes, der, wie gezeigt wurde und noch gezeigt wird, von den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern durch Offenheit und Akzeptanz geprägt werden kann, wirken sie so auf die Beziehungen, die in diesem stattfinden. Außerdem, können sie auch gezielt darauf achten, dass Jugendliche in Kontakt miteinander treten und sozusagen *„als Bindemitglied agieren“*, was durch die förderliche Wirkung dieser Kontakte durchaus erwünscht wird. Ein Jugendarbeiter hat diesbezüglich gemeint:

*„Wenn jetzt zum Beispiel einer- ein neuer Jugendlicher herkommt und man merkt ‚Ja der ist eher schüchtern‘, oder so und der tut sich schwer, mit anderen Kontakt zu knüpfen, dann kann man quasi als Bindemitglied agieren, dass man so quasi, mit ihm einmal spielt und ihn dann in die andere- in die Gruppe irgendwie einführt, oder so, das hängt von der Situation ab“ (Jugendarbeiter J, 143 – 144),*

sowie: *„(...) [F]ür mich läuft es dann, wenn sie untereinander hald irgendwie -ah- sich beschäftigen können und und Kontakte knüpfen können“ (Jugendarbeiter J, 142).*

Im nächsten Kapitel wird auf die Rolle der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren im Jugendzentrum Bezug genommen.

#### 7.4.3. Qualifizieren

Im Kapitel zu der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren wurde bereits herausgestellt, dass das psychische und physische Wohlbefinden eng mit schulischen Leistungen zusammenhängt, somit kann das Jugendzentrum schon allein dadurch förderlich für diese Entwicklungsaufgabe wirken, dass sich Jugendliche hier Wohlfühlen und Spaß haben.

Die Aussagen der Jugendlichen D unterlegen den Zusammenhang zwischen psychischem Wohlbefinden und schulischen Leistungen sehr deutlich:

*„Es ist eigentlich jedes Mal sehr schön und es ist jedes Mal irgendwie etwas Besonderes und jedes Mal, wenn ich hier rausgehe denke ich mir so ‚Boa, jetzt fühle ich mich aber irgendwie besser!‘ und ‚Die letzten fünf Stunden waren so erholsam, äh, ich stehe die Woche wieder mit Vollgas durch‘“ (70 – 70).*

*„(...) [W]eil der Betreuer immer so locker und immer so happy drauf ist, wenn wir kommen, dass, dass irgendwie, dass ich eigentlich echt jeden Tag mit einem Lächeln in die Schule gehen kann, einfach, weil ich mich auf Freitag freue und das- ich glaube, ohne Betreuer wäre das nicht so“ (48 – 48).*

Zudem können JugendarbeiterInnen Jugendliche in ihrer Selbstwirksamkeit stärken, indem sie diese Stärken und sie im alltäglichem Geschehen partizipieren lassen. Dies wirkt sich wiederum förderlich auf Schulleistungen aus, da häufig durch schulische Misserfolge das Gefühl entsteht *„versagt“* zu haben und machtlos zu sein. Oft kommt es durch eben dieses Gefühl der Machtlosigkeit sowie dem Gefühl fehlender Anerkennung bei Jungen zu externalisierenden Verhaltensweisen, wie Drogen, physischer Gewaltanwendung usw. und bei Mädchen zu psychosomatischen Reaktionsweisen. Um Jugendliche in ihrem ICH zu stärken, stellt es sich also als Bedeutungsvoll dar das Gefühl von Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu stärken (vgl. Quenzel 2015, 97ff.).

Dass durch die Haltung und Handlungen der JugendarbeiterInnen auf vielfältige Weise partizipiert werden kann und dadurch die Selbstwirksamkeit gestärkt werden kann, kam auch in den Gesprächen sehr deutlich hervor:

*„Mhh, dass, man nie ausgelacht wird und dass nie gesagt wird ‚das hast du jetzt aber nicht gut gemacht‘ oder so, sondern es immer so heißt: ‚Ja, wenn du möchtest, kannst du es verbessern, musst aber nicht. Wenn es für dich passt, dann passt es so‘ und das ist dann einfach so, dass du es dann einfach gerne machst und dann einfach diese Fähigkeiten und Stärken aufbaust, weil du einfach genau weißt, auch wenn du einen Fehler machst, wird das hier nicht als Fehler angesehen, sondern als Erfahrung, aus der man lernen kann, oder als einen Fehler, aus dem du lernen kannst. Das wird dann aber nicht als ‚der Fehler‘ dann dargestellt, wie es in der Schule zum Beispiel beim Referat ist, wenn du dich versprichst, ist und alle lachen dann (Jugendliche D, 55 – 56).*

*„Ja, und wenn man da so richtig gut einbezogen wird, das stärkt das Vertrauen in sich selbst“ (Jugendlicher C, 80 – 80).*

Detaillierter wird die Partizipation und die Förderung der Selbstwirksamkeit in einem eigenen Kapitel dargestellt, da dies ein wichtiges und zentrales Thema der Jugendarbeit darstellt.

In Gesprächen kamen weitere Unterstützungen in der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren heraus. Im direkten Bezug zur Schule wurde beispielsweise gesagt:

*„Ich bin eine Person, die sehr wenig Disziplin hat und dadurch, dass ich jetzt jeden Freitag aber wirklich zwischen 17.00 und 18.00 komme, habe ich irgendwie auch so einen Rhythmus hineinbekommen, der mir auch irgendwie in der Schule voll geholfen hat, weil, bevor ich Giraffe\* gegangen bin, war ich halt wirklich schlecht in der Schule und dadurch, dass ich diesen Rhythmus jetzt habe, hab ich das irgendwie mit der Schule und den Aufgaben und den Projekten irgendwie viel besser hinbekommen, als davor“ (Jugendliche D, 44 – 44).*

Neben der förderlichen Wirkung des Rhythmus der entsteht, indem die Jugendliche regelmäßig das Jugendzentrum besucht, der sich auch auf den Rhythmus in schulischen Angelegenheiten auswirkt, wird auch explizit von einer Lernunterstützung als Angebot des Jugendzentrums gesprochen:

*„[W]enn es halt Stress gibt in der Schule, da hat es bis jetzt die Lernhilfe gegeben und und wenn Zeit ist, übernehmen wir da auch irgendwie quasi so die Nachhilfe“ (Jugendarbeiter J, 136 – 136).*

*Auch durch die Aussage von Jugendlichen A wird die unterstützende Wirkung des Jugendzentrums für schulische Belange deutlich:*

*„[H]eute habe ich meine Aufgabe hier gemacht. (...) [I]ch rede mit Chris\*, wenn ich so irgendetwas brauche, so zum Beispiel irgendeine Aufgabe“ (Jugendlicher A, 12 – 12).*

Neben schulischer Unterstützung, wurde in den Gesprächen auch Bezug auf berufliche Unterstützung genommen. Beispielsweise die unterstützende Wirkung des Jugendarbeiters auf die Berufswahl, da dieser die Jugendlichen darin zu bestärken versucht, das zu tun, was ihnen gefällt und sie in Gesprächen zu ermutigen versucht. Es wird von dem Jugendarbeiter die oftmals entmutigte Haltung von Jugendlichen bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten genannt, die er versucht ein Stück weit zu bearbeiten:

*„Eben es kommen einfach in so Gesprächen oft mal raus, was sie gern machen würden, jetzt in der Berufswahl- also es ist gerade irgendwie so die Phase, wo es grad viel darum geht, wo geht es jetzt weiter, also wohin geht es weiter, in der Schule hald. Weil bei vielen- also, weil viele jetzt gerade so im Übergang zwischen der Unterstufe und der Oberstufe sind. Und da war hald ganz oft so, was sie sich wünschen würden, hald irgendwie weiter. Und dann hald, ganz viele haben eben Angst davor und sagen so ‚Ich traue mir das nicht zu‘ und bla. Und hald eben das zu stärken, oder die Jugendlichen auch zu bestärken auch die Jugendlichen eben so: ‚Hej, wenn dir das taugt, dann mach das, ich mein das ist echt das Beste das du machen kannst!‘“ (Jugendarbeiter L, 79 – 80).*

Jugendarbeiter J thematisiert die Wichtigkeit des respektvollen Umgangs miteinander für den beruflichen Werdegang:

*„[D]as ist dann auch irgendwie so das Pädagogische, die pädagogische Hauptaufgabe, die wir haben, den Leuten mitzuteilen, dass man so nicht miteinander redet, dass man so nicht miteinander umgeht und, genau, dass sie hald da drinnen einen Raum haben, wo sie das üben können, damit sie das dann nachher, -ah- in der Außenwelt sag ich jetzt einmal, ahm ja, dass sie das ändern, dass sie hald normal miteinander kommunizieren können, ohne sich zu beschimpfen .. weil das hald beim Bewerbungsgespräch auch, oder hald im Job, oder in der Schule auch nicht weit führt, wenn man solche Umgangsformen pflegt“ (Jugendarbeiter J, 22 – 22).*

Außerdem wird sich auch auf die Frage, was im Jugendzentrum gelernt wird, auf vielfältige Weise bezogen. Jugendlicher C meint diesbezüglich zum Beispiel:

*„Ja es gibt viele Kurse, wo man viel lernen könnte, wie zum- es gibt auch Kinoabende, wo man viel daraus lernen kann, ja, wie zum Beispiel ‚Schindlers Liste‘ da kann man auch viel daraus lernen“ (Jugendlicher C, 12 -12) sowie in Bezug auf die JugendarbeiterInnen, dass „sie einem viel beibringen. Ja und man kann auch wirklich mit ihnen viel darüber viele Themen reden“ (14 – 14).*

Jugendliche D bezieht sich ausführlicher auf die vielfältigen Lernpotentiale des Jugendzentrums, die durch Initiierung der JugendarbeiterInnen genutzt werden können:

*„Ja, weil es ist einfach, oft ist es so, dass wir so Experimente starten, so komplett verrückte, so, manchmal nicht ganz ungefährliche, oder wenn ich dann so Fragen habe, oder so, in Bezug auf das Jugendzentrum (...), oder so, dann kann ich einfach alles fragen und dann lern ich da auch dazu. Und, oder auch bei Fremdwörtern, oder so, oder ich habe auch manchmal die Aufgabe hier gemacht, oder so und es ist dann einfach so, dadurch, dass ich die Jüngste hier bin, lerne ich hald einfach immer etwas dazu, weil dann einfach die Hilfe da ist, das zu erklären und dann auch mehr zu klären, als ich überhaupt brauchen würde und dann lerne ich das auch noch“ (Jugendliche D, 12 – 12).*

Und auf die Frage nach den Experimenten, antwortete Sie:

*„Also, ja keine Ahnung. Zum Beispiel, nicht wirklich ein Experiment, aber wir haben die Lichtanlage und die Musikanlage neu verkabelt und es war dann immer so, hald ich weiß nicht mehr genau, wie lange wir gebraucht haben, ich glaube ein paar Wochen, jeden Freitag, dass wir das hald dann wieder hinkriegen, dass das dann wieder ist und dass das funktioniert und ein reiner Ton herauskommt und es mit der Lautstärke- oder auch zum Beispiel manchmal so Sachen, wie, schauen, ob wir das Messer irgendwo da durchbringen, oder wie scharf das ist, oder so. Oder mit den Korken von diesen Glasflaschen einfach so werfen, oder auch versuchen eine Flasche zu drehen und zu versuchen die irgendwie auf den Boden zu kriegen und dann einfach so Wettbewerbe zu starten und dann einfach schauen, welchen Winkel, wie voll muss die Flasche sein und so weiter und das ist dann voll, also das wird dann mit Physik und Chemie verknüpft und*

*dann lernt man auch was davon, weil der Betreuer ja auch Chemie studiert hat und es ist dann so, dass man die Erklärungen auch gleich dazu hat und das ist dann so ,Oh cool!‘‘ (14 – 14).*

Es können also sowohl schulische Lernprozesse als auch nicht-schulische Lernprozesse angeregt werden. Anhand der soeben zitierten Aussagen müsste deutlich gemacht werden, dass auch in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren einiges an Unterstützung in Jugendzentren möglich gemacht werden kann.

Im nächsten Kapitel wird die Entwicklungsaufgabe Regenerieren und die mögliche Unterstützung dieser im Jugendzentrum aufgezeigt.

#### 7.4.4. Regenerieren

Das Regenerationsverhalten wird in der Literatur als ambivalent der Gesundheit gegenüber beschrieben, da gängige Regenerationsstrategien wie Alkohol-, Drogen- oder exzessiver Medienkonsum auch gesundheitsschädliche Wirkungen haben. Die Herausforderung bei dieser Entwicklungsaufgabe stellt sich darin, einen Lebensstil zu finden, in dem in angemessener Art und Weise mit Freizeit- und Konsumangeboten umgegangen werden kann (vgl. Quenzel 2015, S. 111).

In Jugendzentren können alternative Regenerationsstrategien zum Tragen kommen, da Alkohol- und Drogenkonsum generell verboten sind und Medienkonsum nicht exzessiv betrieben und zu sozialer Isolation führen kann, da man immer auch mit anderen Jugendlichen dabei in Kontakt tritt und man sich bei der Nutzung von zur Verfügung gestellten Medien, wie beispielsweise in der Nutzung der Playstation, absprechen muss:

*„Also es ist immer- beim Fifa-Streit zum Beispiel, dann sagt zum Beispiel Chris\* ,Er spielt einmal, dann gibst du den Controller an den Nächsten‘‘ (Jugendlicher A, 45 – 45).*

In der Aussage von Jugendlichen C wirkt der Umgang mit den Medien in einem anderen Jugendzentrum lockerer:

*„[D]as ist, das kann man alles hier benutzen, man hat hier- es ist relativ offen, also was medienkonsummäßig angeht‘‘ (54 – 54).*

Wird Mediennutzung nicht exzessiv betrieben, kann sie sich auch förderlich auf Jugendliche auswirken, da durch Spiele Erfolgserlebnisse sowie Leistungsfeedback erzielt werden können (vgl. Quenzel 2015, S. 116).

Neben dem Medienkonsum wird Jugendlichen auch nachgesagt, Drogen- und Alkoholkonsum als häufige Regenerationsstrategien anzuwenden, darum wurde in den Gesprächen auch auf diese Thematik eingegangen. Durch die Aussagen der Jugendlichen wird deutlich, dass JugendarbeiterInnen manchmal direkt den Konsum von Alkohol und Drogen thematisieren und manchmal indirekt bzw. die Jugendlichen sich bereits denken können, was die JugendarbeiterInnen darüber denken.

Auf die Frage, inwiefern sie den Konsum von Alkohol und Drogen im Jugendzentrum thematisieren, sagt Jugendlicher A: *„Ja, dass man keine Drogen nehmen soll, dass man nicht rauchen soll, dass das schlecht ist für die Lunge und so und dass alles schlecht ist, also wenn man Drogen nimmt, oder raucht, solche Sachen“* (35 – 35), sowie: *„Lisa\* [hat] gesagt: ‚Hände weg!‘, oder so. Man soll solche Sachen nicht machen. (...) Sie hat gesagt, wenn man Drogen nimmt, dann werden die Gehirnzellen irgendwie aussterben, oder so. Man wird hald dumm“* (39 – 41).

Ein anderer Jugendlicher aus dem gleichen Jugendzentrum meint auf die Frage, ob Drogen und Alkoholkonsum thematisiert werden, dass er noch nie etwas diesbezüglich mitbekommen habe:

*„Eigentlich nicht. Also ich habe nie etwas mitbekommen“* (Jugendlicher B, 92-92).

Auf die Frage, was er denkt, was die JugendarbeiterInnen davon halten, meint er, dass er glaube, dass sie nichts davon halten: *„Ja, keiner mag Alkohol, keiner mag Drogen. Also ich glaub sie halten nichts davon“* (94-92).

Bezüglich des Konsums von Drogen und Alkohol wurde auch aufgezeigt, dass Jugendliche in der Regel über die negativen Auswirkungen Bescheid wissen und es andere Gründe gibt, warum sie diese Dinge dennoch konsumieren (vgl. Quenzel 2015, S. 122).

Ein Jugendlicher aus einem anderen Jugendzentrum meint diesbezüglich, dass sie darüber sprechen, dass Alkohol und Zigaretten für niemanden gut sind außerdem, dass Alkohol und Zigaretten tabu seien im Jugendzentrum. Dass kein Jugendlicher hier Drogen nimmt, scheint für den Jugendlichen eine Selbstverständlichkeit darzustellen.

*„Äh wir sprechen, jetzt so, ah, also, dass Alkohol und Zigaretten nicht gut sind für den, für einen Jugend- generell gar nicht gut sind, eigentlich. Wir bieten hier auch keinen Alkohol mehr a- also keinen Alkohol an. Und Zigaretten sind soundso hier drinnen tabu. (Mhm.) Ja und Drogen, natürlich, das ist klar, dass das niemand hier nimmt. Oder generell hier erlaubt ist“ (Jugendlicher C, 50 – 50).*

Jugendliche D meint dazu, dass schon einmal über Drogenkonsum gesprochen wurde, aber nicht so wirklich Thema ist im Jugendzentrum, weil sie, also quasi die Stammbesucher des Jugendzentrums, nicht viel mit Drogen zu tun haben:

*„Also ... besprochen- darüber geredet haben wir schon einmal. Und, wenn es mal das Thema- wenn es sozusagen- wenn es mal jemand damit in Kontakt kommt und darüber redet, diskutieren wir da auch darüber, was das jetzt ist und so und ja. Es wird nicht so viel darüber geredet, weil wir auch nicht wirklich jetzt die Drogenjunkies sind, sag ich einmal“ (38 – 38).*

In Jugendzentren herrscht absolutes Alkohol und Drogenverbot, wodurch im Jugendzentrum alternativen Regenerationsstrategien gepflegt werden (müssen). Jugendarbeiter L meint bezüglich Regenerationsstrategien, dass das kein Problem darstelle und die Jugendlichen schon ganz gut wissen, wie sie sich entspannen können, auch ohne Drogen und Alkohol:

*„Hm. Also das können die schon ganz gut, also, nein, das ist nicht das Problem. Die kommen rein, Musik auf und die Welt ist wieder in Ordnung quasi. Mhm. Oder sonst halt einfach, Kurzweiligkeit, sie bringen einfach selbst so viel mit so irgendwie, also worauf sie gerade Lust haben“ (Jugendarbeiter L, 102 – 102).*

Dies wir auch anhand der Antworten der Jugendlichen bezüglich Regenerationsstrategien deutlich. Verschiedenste Strategien, sich zu regenerieren werden von den Jugendlichen genannt:

*„[S]ich zusammensetzen und reden, oder ja zusammen etwas Essen gehen, oder was, ja, unternehmen“ (Jugendlicher C, 86 – 86).*

*„[E]s [ist] einfach, dass ich vermehrt Aktivitäten mit Freunden mache und das hilft dann einfach sozusagen der Realität zu entfliehen und was auch sehr hilft, Filme zu*

*schauen, oder mit der Gang sozusagen, oder mit der Gruppe- oder auch Musik zu hören“ (Jugendliche D, 68 – 68).*

Das zwischenmenschliche wird in den Fokus gerückt und von verschiedenen Jugendlichen genannt, als Faktor, sich gut regenerieren zu können. Zudem werden auch Medienkonsum, wie Musik hören und Filmschauen genannt.

Auch der Zusammenhalt und die offene Gesprächsatmosphäre werden als wichtiger Regenerationsfaktor genannt:

*„Also ich bin eigentlich immer so happy und man kann irgendwie so alles besprechen da irgendwie so im Rahmen der Gruppe und das ist sehr angenehm und sehr entspannend (Jugendliche D, 10 – 10).*

Wie schon zuvor, wird auch von diesem Jugendlichen der Kontakt zu anderen Jugendlichen, als förderlich für die Regeneration genannt. Folgender Aussage stellt das gemeinsame Spiel und dessen entspannende Wirkung dabei noch in den Fokus:

*„Mit Freunden zu spielen, zum Beispiel Fifa, oder so, oder Tischtennis. Eigentlich spielen wir immer so das Gleiche, die drei Sachen. Oder manchmal spiel ich mit dem Chris\* auch Drehfußball“ (Jugendlicher A, 8 – 8).*

Zudem wird erwähnt, dass man sich auch hinlegen kann, um zu entspannen sowie wiederum Musik, als Entspannungsstrategie. Bei dieser Aussage wird sich jedoch nicht auf fertig produzierte Musik bezogen, sondern auf selbstgestaltete:

*„[D]a kann man sich entspannen, hinlegen. Und wenn man Gitarre singen will, dann gibt es auch eine Gitarre. Solche Sachen. Oder wenn man seine Aufgabe machen will“ (Jugendlicher A, 107 – 107).*

Es konnte also gezeigt werden, dass Jugendliche vielfältige Regenerationsstrategien aufweisen (können). Wichtige Regenerationsstrategien, auf die Jugendliche im Jugendzentrum häufig zurückgreifen, sind: Spielen, Aktivitäten in der Gruppe, mit vertrauten Menschen reden, Filme schauen, sich hinlegen oder auch Musik.

Im folgenden Kapitel wird die Entwicklungsaufgabe Partizipieren und dessen Bedeutung im Jugendzentrum näher ausgeführt.

#### 7.4.5. Partizipieren

Wie bereits gezeigt wurde, gestaltet sich die Entwicklungsaufgabe Partizipieren auch für die anderen Entwicklungsaufgaben bedeutungsvoll. Ebenso stellt sie sich auch für die Jugendzentren dar, da Partizipation als Arbeitsprinzip für die Offene Jugendarbeit genannt wird. Die Bedeutung wird auch in den Gesprächen mit den Jugendarbeitern sowie den Jugendlichen deutlich, da sich qualitativ sowie quantitativ in hohem Maße auf partizipative Aspekte des Jugendzentrums bezogen wurde.

Durch die Teilhabe an wichtigen Entscheidungen oder Aktivitäten kann das Gefühl gestärkt werden, etwas bewirken zu können und über Gestaltungsmacht zu verfügen. Das bedeutet, dass über die Teilhabe das Selbstwirksamkeitsgefühl gestärkt werden kann. Somit besteht hier ein direkter Zusammenhang zwischen Partizipation und Förderung der ICH-Stärke, da Selbstwirksamkeit eine zentrale Dimension der ICH-Stärke darstellt und in engem Zusammenhang auch mit allen anderen Dimensionen dieser steht. Die Fähigkeit zur Beteiligung kann durch Beteiligung gestärkt werden. Wo dies in Jugendzentren der Fall sein kann wurde zahlreich in den Gesprächen angemerkt. Ein paar Beispiele werden folgend genannt. Auf die Frage, inwiefern sie das Gefühl haben, im Jugendzentrum mitgestalten zu können antworten die Jugendlichen zum Beispiel folgend:

*„Weil, einfach durch die Events und weil wir auch gefragt werden, wir werden dann auch gefragt: ‚Hej wir könnten ja das und das machen, machst du da mit?‘ und so. Oder auch bei der Licht- und Tonanlage, dass man da einfach auch gefragt worden ist ‚Hej, sollen wir das sounso machen? Oder: ‚Kannst du da helfen?‘, dann weißt du einfach, du hast da mitgeholfen. Und das ist dann so- oder ‚Wie könnten wir den und den Raum verschönern?‘ und dann bringst du eine Idee und dann schaut man, ‚Wie kann man das umsetzen?‘ Und es wird nicht gleich gesagt ‚Nein, da- wir wollen da jetzt nicht nachdenken, wie man das umsetzen kann, das wird nicht gemacht!‘ Sondern es wird erst geschaut, ob das möglich ist und, wenn es nicht möglich ist, dann ist es nicht möglich und wenn es möglich ist, dann wird es umgesetzt und das ist- und dann weiß man genau ‚Ja man hat einen Teil dazu beigetragen‘“ (Jugendliche D, 60 – 60).*

Der Jugendliche macht deutlich, dass sie einbezogen werden in verschiedene Bereiche des Jugendzentrums, sei es ein Event, sei es die Instandhaltung der Licht- und Tonanlage, sei es die Gestaltung der Räumlichkeiten des JUZ etc. Man kann erkennen, dass

die Jugendlichen als wichtiger und wirkmächtiger Teil angesehen werden und ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse ernstgenommen werden, indem versucht wird, auf sie einzugehen.

In der Aussage von Jugendlichen C wird deutlich, dass auch im Alltagsgeschehen partizipiert werden kann und er sich als sehr wirkmächtig empfindet.

*„Ich kann, ich kann hier Getränke verkaufen, ich kann hier mithelfen und hier generell ich kann hier sehr viel helfen, mit der Elektronik zum Beispiel sehr viel mithelfen, weil die meistens- es gibt manche Mitarbeiter, die sich mit der Elektronik nicht so gut auskennen, da können die jüngere, die jüngere Generation irgendwie viel mehr helfen“ (Jugendlicher C, 84 – 84).*

Man merkt anhand der Aussagen der Jugendlichen, dass es vielfach, gerade auch im alltäglichen Geschehen im Jugendzentrum, Möglichkeiten gibt, mitzubestimmen und zu gestalten. Auch folgende Aussagen der Jugendlichen können dies bekräftigen:

*„Ja. Schon. Weil ich habe mal zu Chris\* gesagt: ‚Hej warum gehen wir nicht schwimmen?‘ und so, genauso: ‚Gehen wir schwimmen?‘ und dann sind wir am 14.07. gegangen. Da habe ich mir das Datum gemerkt“ (Jugendlicher A, 154 – 154).*

Jugendlicher A konnte zum Beispiel beim Programm mitbestimmen, da er gesagt hat, dass er schwimmen gehen möchte und sie dann tatsächlich schwimmen gegangen sind. Es wurde sozusagen auf seine Aussage, seinen Wunsch, schwimmen zu gehen, Bezug genommen. Zudem nennt der Jugendliche auch das Kochen, bei dem er sich beteiligen kann. Das Kochen als wichtige Erfahrung, sich potent zu fühlen, wurde bereits genannt.

*„Zum Beispiel Kochen habe ich heute mitgemacht. Oder, wenn sie schwimmen gehen, da auch“ (Jugendlicher A, 140 – 140).*

Jugendlicher B meint auch, dass alle Jugendlichen mitsprachrecht haben, entschieden wird schlussendlich von den Jugendarbeitern bzw. Jugendarbeiterinnen:

*„Ja .. jeder sagt, wie es sein soll und sie überlegen sich dann etwas und machen das Beste“ (Jugendlicher B, 124 - 124).*

Ein Beispiel für das Agieren der JugendarbeiterInnen, wie sie „das Beste“ machen aus verschiedenen Überlegungen, wird anhand eines Billardtuniers angeführt:

*„Oder zum Beispiel jetzt. Man macht ein Billardtunier und einer sagt, man soll mit zwei Teams machen und ich sag zum Beispiel mit vier Teams und dann überlegen sie sich, was das Beste wäre zum Beispiel. Ob es besser wäre mit ein- mit zwei Teams, oder mit vier Teams. Und dann machen sie das Bessere“ (Jugendlicher B, 154 – 154).*

Anhand der Aussagen dieser beiden Jugendlichen wird deutlich, dass die Jugendlichen mitbestimmen können, zudem wird auch deutlich, dass die schlussendliche Entscheidung bei den Jugendarbeitern bzw. den Jugendarbeiterinnen liegt, die aus den Vorschlägen der Jugendlichen dann „das Bessere machen“ bzw. „das Beste“. Das Ausmaß in dem partizipiert werden kann, wie es sich laut den Aussagen der Jugendlichen in diesem Jugendzentrum gestaltet, deckt sich auch mit den Aussagen des Jugendarbeiters, der meint, sie würden sich der Wünsche annehmen, wenn dieser Wunsch mehrere betrifft und es sozusagen in der Einrichtung „ein Thema ist“:

*„[W]as die Wünsche betrifft, dass, dass, dass die Jugendlichen schon wissen, dass sie da irgendwie ihre Wünsche platzieren können, dass sie da immer mit Wünschen herkommen können. Also keine Ahnung, es ist oft so, dass Jugendliche herkommen und sagen: ‚Ja mach ma mal wieder bei irgendeinem Fußballtunier mit?‘, ‚Wir würden gerne wieder mal bei einem Fußballtunier mitmachen!‘ oder einen Ausflug, ins Kino, das greifen wir schon auf und und setzen das dann um, wenn hald, wenn das hald mehrere wollen und wenn das hald ein Thema ist“ (Jugendarbeiter J, 116 – 116).*

Das Ausmaß der Partizipation kann sich von Jugendzentrum zu Jugendzentrum sowie von Situation zu Situation unterscheiden. Es kann angenommen werden, dass, wenn beispielsweise Jugendliche schon über längere Zeit ins Jugendzentrum gehen und die Beziehung schon weiter ausgestaltet und mehr Vertrauen und Wissen bezüglich der Jugendlichen seitens der JugendarbeiterInnen da ist, in einem größeren Ausmaß partizipiert werden kann. Diese Annahme kann zumindest in einem Jugendzentrum durch eine Idee bestätigt werden, in der Jugendliche, die eben schon länger das Jugendzentrum besuchen und sich viel einbringen, als JungmitarbeiterInnen bezeichnet werden und als diese in vielen Bereichen einbezogen werden. So heißt es Beispielsweise von einem Jugendlichen:

*„Die MitarbeiterInnen sind meistens die, die das Programm leiten, aber manchmal dürfen auch die Jungmitarbeiter das Programm leiten“ (Jugendlicher C, 62 – 62), sowie:*

*„[Z]um Beispiel, wenn Kinoabende sind, dass zum Beispiel, die Jungmitarbeiter präsentieren das so, dass man am Schluss so abfragen lässt, sowas“ (Jugendlicher C, 68 – 68).*

Anhand dieser Aussagen kann man annehmen, dass Jugendliche in diesem Fall sowohl Mitbestimmungs- als auch Entscheidungsmacht haben und das Ausmaß der Partizipation in diesem Falle weitergeht, als in Beispielen davor. Auch in den Aussagen des Jugendarbeiters wird diese Annahme noch einmal untermauert:

*„Eben konkret haben wir das jetzt eben mit dem Umbau gemacht, also, also es war jetzt zum Beispiel unsere Tontechnik war jetzt ziemlich marot und zwei Jugendliche, die sich da jetzt speziell dafür interessiert haben, haben da jetzt eben wirklich geholfen, hald die ganzen Kabel auszutauschen, alles durchzuchecken und hald wirklich neue Kabel einzuziehen, hald alles auszutesten, Lichtenanlage neu aufgebaut und das ist jetzt so quasi ihr Ding hald, also sie sind da jetzt auch die Experten drinnen. Wenn hald irgendetwas ist, werden sie hald angerufen und so und das ist hald echt cool, also sie fühlen sich jetzt wirklich so, also das ist jetzt so ihr, ihr Jugendzentrum jetzt, genau. Oder, ob es jetzt irgendeine Wandgestaltung jetzt ist, zum Beispiel in dem Zimmer, in dem wir jetzt gerade drinnen sitzen, das ist jetzt eben von Jugendlichen selber jetzt eben gestaltet worden, haben sie wirklich selber angestrichen hald und waren zusammen einkaufen, hald im IKEA und es ist hald dann quasi so ihr Zimmer, genau, ja“ (Jugendarbeiter L, 18 – 18).*

Außerdem wurden „Talentpunkte“ in einigen Jugendzentren eingeführt, die die Partizipation in Jugendzentren fördern können:

*„Was ich super finde, in Graz gibt es jetzt diese Talentpunkte, die hat jetzt die Dietrichskeusch'n eingeführt, wo hald ebenso, also wir machen das jetzt zum Beispiel so, wenn wir irgendeine Feier haben und schon irgendwer sagt so ‚Ja, hej, ich würde da voll gern DJ machen!‘, so ‚Ja, cool, passt, mach das bitte! Und dann bekommst du eben einen Talentpunkt dafür!‘ Also ah- haben wir quasi ein bisschen eine Abgeltung dafür, so ein bisschen ein Anreiz und ja, so bringen sich die ins Jugendzentrum selber auch voll gut ein und das finde ich eben ein cooles System. Ja“ (Jugendarbeiter L, 88 – 88).*

*„Talentpunkte sind einfach so das, äh, kannst du hald einlösen in Kinos, beim Moser oder wo, so zum Bücher kaufen, also quasi hald so, eine Währung, die du hald so als Jugendlicher bekommen kannst, vom Jugendzentrum, für hald irgendwelche Tätigkeiten, die du machen kannst. Ja es ist echt ein cooles System“ (Jugendarbeiter L, 92 – 92).*

Dabei können sich Jugendliche selber einbringen und sagen, was sie gerne machen möchten, wie das anhand des Beispiels mit der Feier ersichtlich wird, wo sich ein Jugendlicher von sich aus meldet, dass er gerne den DJ machen möchte. Es können aber auch von Jugendarbeitern sowie Jugendarbeiterinnen Anreize geschaffen werden, wie im nächsten Beispiel zum Sommerputz deutlich wird, da hier der Jugendarbeiter die Jugendlichen direkt fragt, wer denn den Kühlschrank ausräumen möchte und ihnen auch Talentpunkte als Anreiz dafür nennt:

*„[W]ir haben jetzt Sommerputz gemacht zum Beispiel und dann so ‚Ja, gut. Mag wer den Kühlschrank ausräumen?‘ Der war schon ziemlich grindig und dann so ‚Es gibt auch zwei Talentpunkte dafür!‘ und dann so ‚Ja cool, passt, machen wir!‘ Also so, ein bisschen unterschwellig hald, haben wir das schon ein bisschen probiert“ (Jugendarbeiter L, 90 – 90).*

Es konnte also gezeigt werden, wie Vielfältig die Möglichkeiten zu partizipieren in Jugendzentren sein können und wie vielfältig diese Möglichkeiten auch in Jugendzentren umgesetzt werden. Außerdem, dass sich das Gefühl etwas mitgestalten und mitbestimmen zu können auch deutlich bei den Jugendlichen, die die Jugendzentren besuchen, auftritt. Wie förderlich dies wirken kann, wird im Kapitel Selbstwirksamkeit noch einmal detaillierter ausgeführt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Jugendzentrum vielfältig die Möglichkeiten bietet, Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen zu können. Durch die Strukturen und Rahmenbedingungen des Jugendzentrums geschehen diese Unterstützungsleistungen oft unterschwellig und wenig direkt. Inwieweit diese Unterstützung vollzogen wird, hängt auch in entscheidendem Maße von den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern ab, die im Feld arbeiten. Ein eigenes Kapitel wird daher auch den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern gewidmet.

Zunächst wird allerdings näher beleuchtet, wie sich die ICH-Stärke laut JugendarbeiterInnen und Jugendlichen fördern lässt.

## 7.5. DIREKTER BEZUG AUF FÖRDERUNG DER ICH-STÄRKE

Da die Dimensionen der Ich-Stärke in sich komplex und vielfältig sind, können sie sowohl direkt, mit der Intention, als auch indirekt, über andere Faktoren der Offenen Jugendarbeit gefördert werden, die sich oft nicht so eindeutig gestalten, aber dennoch enormen Stellenwert für die Förderung haben. Vor allem Jugendlichen ist Vieles nicht so bewusst, da Vieles, das mit pädagogischer Intention gesetzt wird, unterschwellig, im Alltagsgeschehen passiert, eben durch die Beziehungen sowie generell der Atmosphäre im Raum. Genau das soll auch so sein, wie anhand der spezifischen Arbeitsbeziehung in der Offenen Jugendarbeit gezeigt wurde. Dadurch kann es jedoch bei der Befragung von Jugendlichen zu mangelhaften Aussagen diesbezüglich kommen, wenn diese nicht in entscheidendem Maße reflektiert sind.

Zudem gestaltet es sich als schwierig, die Dimensionen, in denen die ICH-Stärke unterteilt wurde, zu trennen und sagen zu können was jetzt genau wie gefördert wurde, da sie eng zusammenhängen. Für eine genauere Behandlung der ICH-Stärke, erschien eine Unterteilung jedoch unerlässlich und wird im Zuge der Auswertung auch beibehalten, mit dem Bewusstsein dahinter, dass die Dimensionen auch wechselseitig aufeinander einwirken.

Eine weitere Unterfrage lautet demnach: *„Wie können die einzelnen Dimensionen der ICH-Stärke gefördert werden durch Beziehungsarbeit? Wie wurde sich direkt darauf bezogen?“*

### 7.5.1. Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und Empathie

Im Kapitel zur Förderung der Entwicklungsaufgaben wurde bereits deutlich, dass Jugendliche im Jugendzentrum mit verschiedensten Jugendlichen in Kontakt treten und Beziehungen eingehen. Dies kann die Jugendlichen in ihrer Fremdwahrnehmung sowie in ihrem Einfühlungsvermögen unterstützen. Sie werden dadurch mit verschiedensten Anderen konfrontiert und können sich dadurch mit verschiedenen Lebensstilen, Interessen, Weltanschauungen usw. auseinandersetzen.

Dies wird zum Beispiel anhand dieser Aussage noch einmal verdeutlicht:

*„[E]s können alle Religionen her. Das ist sehr interessant, mal verschiedene Kulturen und verschiedene Religionen zu erfahren. Spannend“ (Jugendlicher C, 102 – 102).*

Sie können sich durch dieses Kennen-Lernen und Sich-in-Beziehung-Setzen zu anderen lernen, in verschiedenste soziale Situationen einfühlen und Mitgefühl für verschiedenste Menschen entwickeln. Durch das Wahrnehmen von Anderen und durch die Abgrenzung zu anderen kann sich auch das Selbstkonzept entwickeln (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 43).

Dies kann auch durch eine Aussage der Jugendlichen D bestätigt werden, die auf die Frage nach der Fremdwahrnehmung auf die Selbstreflexion zu sprechen kommt:

*„Ahm, bei mir selbst weiß ich das gar nicht so, weil ich eine Person bin, die das eigentlich sehr kann, also auch bevor ich da hergekommen- also ins Jugendzentrum gegangen bin, aber es ist einfach so, dadurch, dass sie zuhören, fängt man automatisch so an zu denken: ‚Hej wie ist das für den, wie nimmt der denn das auf, wenn ich da jetzt einfach herkomme und da anfangen zu labern‘ und dann denkt man schon so mit und muss sich irgendwie automatisch dann in den Betreuer hineinversetzen, wie er das wahrnimmt und dann sieht man sich so selbst und das ist dann eine Selbstreflexion und das hilft dann auch sehr“ (Jugendliche D, 52 – 52).*

Auch der Jugendarbeiter bestätigt diese Ansicht der Jugendlichen und geht ebenfalls auf die Selbstreflexion ein, die durch das Aufsuchen von Gesprächen zu erzielen versucht wird:

*„Mh. Auch im Gespräch, wobei witzigerweise, sie schon extrem selbstreflektiert sind, hat mich selber ein bisschen gewundert. Also schon einfach so zu fragen, wenn es gerade Streit gegeben hat: ‚Hej du, überleg einmal, warum ist das jetzt gerade eskaliert?‘ Also so, vielleicht halt einmal zu reden“ (Jugendarbeiter L, 86 – 86).*

Das Selbstkonzept weist dabei eine stabile Grundstruktur auf, kann aber durch die Umwelt und neue Erfahrungen verändert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 44). Diese Umwelt und neuen Erfahrungen können im Jugendzentrum geboten werden. Ein Jugendarbeiter nennt diesbezüglich Aspekte des Jugendzentrums, die als Übungsfelder wahrgenommen werden können, wie beispielsweise die Fußballgruppe, um sich selbst und die anderen wahrnehmen zu können:

*„[W]ie man das jetzt fördern kann .. naja fördern .. tut man das einfach, keine Ahnung, eben eh durch die Fußballgruppe zum Beispiel, das sind auch zu Beispiel gute Übung - ah ah- Situationen, wo die Jugendlichen einfach lernen -ah- net nur sich selbst wahrzunehmen, sondern auch -ah- als Gruppe miteinander zu agieren und und und so wird das glaub ich gefördert, ja. Was das Zusammenleben betrifft, hald“ (Jugendarbeiter J, 80 – 80).*

Zudem kann Feedback helfen, sich selbst besser zu beobachten und über sich nachdenken zu können sowie sich selbst mit seinen Stärken und Schwächen, Eigenschaften etc. besser kennen zu lernen und so die Selbstwahrnehmung sowie die Fremdwahrnehmung zu stärken.

Beispiele dafür wurden auch in den Gesprächen genannt. Auf die Frage nach Feedback im Jugendzentrum sagten die Jugendarbeiter zum Beispiel:

*„Ja, also, keine Ahnung, was mich hald gerade so gustert. Erst haben wir so- also so eine Geschichte mit so alten Menschen, also so Begleitung und dann hab ich gesagt: ‚Hej, das war grad voll cool, wie du das gemacht hast!‘ Also schon so Feedback geben (?), oder hald eben: ‚Hej‘ - ich weiß nicht, das gibt sich meistens so spontan eben aus dem Gespräch heraus. ‚Ich könnte mir das so voll gut vorstellen für dich‘, oder so irgendwie und ‚wenn dir das taugt‘ also, ja. Mhm. Und ich versuche hald schon, herinnen zu bestärken“ (Jugendarbeiter L, 84 – 84).*

Jugendarbeiter L macht deutlich, dass er Feedback gibt und dies insofern es ihn „gustert“, also insofern es sich für ihn passend und stimmig anfühlt. Dieses Feedback wird von ihm in Gespräche eingebunden.

Auch Jugendarbeiter J bestätigt, dass er den Jugendlichen Feedback gibt. Er nennt dabei Dinge, die für ihn funktionieren sowie Dinge, die für ihn so nicht funktionieren.

*„Das funktioniert bei uns insofern, also, dass wenn jetzt gewisse Sachen ned funktionieren, das wir dann schon auch- dass das auch wichtig ist, aufzuzeigen: ‚Hej, das funktioniert so nicht!‘ und ‚Das geht nicht!‘ und dann auch -ahh- ein Feedback geben, wenn etwas funktioniert hat und dass man hald sagt: ‚Hej genau so, super!‘ und ‚Das hat gut funktioniert diesmal!‘ und so“ (Jugendarbeiter J, 12 – 12).*

Auf die Frage nach dem Thematisieren der Stärken und Schwächen von Jugendlichen meint ein Jugendarbeiter, dass er das in Gesprächen immer wieder versuche und ihnen Dinge aufzuzeigen versuche, die den Jugendlichen vielleicht nicht so bewusst sind:

*„Also im Gespräch kommt das immer- also eben, ich versuche hald immer irgendwie das hald immer auch zu- zum Beispiel einer, der jetzt da ist, deswegen, der ist extrem sozial finde ich einfach und er macht auch eben so freiwillige Geschichten ganz viele und ich versuche ihn da immer so- ‚Hej da gibt es wieder was!‘, hald so, ihn immer wieder ein bisschen einzuladen hald. Also ihn da zu stärken hald. Genau, also, von dem her versuche ich es irgendwie schon so anzusprechen. Was sie selber vielleicht nicht so sehen wollen, oder sehen dürfen, was auch immer, sie da zu unterstützen“ (Jugendarbeiter L, 82 – 82).*

Und auf die Frage nach der Fremdwahrnehmung streicht ein Jugendarbeiter seine Rolle in der Fremdwahrnehmung noch einmal deutlich hervor:

*„Naja. Die .. Die Fremdwahrnehmung bringen wir ja rein, also die fördern wir ja, indem wir sagen ‚Hej schau, was da gerade passiert‘ und so und ‚Das funktioniert nicht, deshalb- aus dem und dem Grund.‘ So bringen wir die Fremdwahrnehmung rein“ (Jugendarbeiter J, 80 – 80).*

Auch die Thematisierung und der Umgang mit Gefühlen spielt bei der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Empathie eine große Rolle. Diesem Thema wird sich im nächsten Abschnitt zur Selbststeuerung ausführlich gewidmet.

#### 7.5.2. Selbststeuerungsfähigkeit

Eng in Zusammenhang mit der Selbststeuerungsfähigkeit steht die Emotionale Kompetenz, also das Wahrnehmen, Ausdrücken und Regulieren können von Emotionen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 49).

Es soll somit, um die Selbststeuerung zu stärken, ein förderliches Klima geschaffen werden, in dem Emotionen thematisiert werden können, sowie der Umgang mit ihnen. Wie unterschiedlich sich dies im Umgang mit Jugendlichen im Jugendzentrum darstellen kann, wurde in den Gesprächen deutlich.

So meint ein Jugendlicher auf die Frage inwiefern Gefühle im Jugendzentrum thematisiert werden zum Beispiel:

*„Äh das- manchmal, es kommt auf die Personen an, welche darüber sprechen. Manche sind eher sind eher, was das angeht, eher ein bisschen privater. (mhm) Außer, wenn es die Richtige- wenn es Freude, Trauer und so etwas, das sind meistens die Themen, aber anderes wie Liebe, oder so etwas, nein, das möchten nicht viel sagen“ (Jugendlicher C, 46 – 46).*

Auf die Frage, ob er gerne darüber spreche, meinte er:

*„Über Freude, Trauer gerne. (mhm) Ja, oder Wut“ (48 – 48).*

Eine Jugendliche meint auf die Frage:

*„Äh ich glaub, dadurch, dass ich jetzt so der Mädchenteil bin, ich mache das öfter, aber, ja, also, wenn ich frage, dann schon. Also wenn ich bei den anderen nachfrage. (...) Naja, ich weiß nicht, das ist irgendwie so automatisch und das bekommt man dann gar nicht mehr so mit und dann redet man einfach darüber, ja. Also ich weiß es nicht“ (Jugendliche D, 30 – 32).*

Für diese Jugendliche scheint es ganz normal zu sein, über die eigenen Gefühle zu sprechen und meint das passiere *„irgendwie so automatisch“*. Auch in anderen Interviewausschnitten mit ihr, wird der offene Umgang mit ihren Gefühlen deutlich:

*„[W]enn irgendetwas ist, dass ich dann herkommen kann und sagen kann ‚He das passt grad nicht‘ und ‚das möchte ich nicht‘ und ‚davor habe ich Angst‘ und ‚das ist jetzt so- undso blöd‘ und ‚das davor habe ich jetzt Angst‘ und ‚ich habe Angst, dass das und das passiert“ (28 – 28).*

*„[U]nd jedes Mal, wenn ich hier rausgehe denke ich mir so: ‚Boa, jetzt fühle ich mich aber irgendwie besser!“ (Jugendliche D, 70 – 70).*

Sie merkt zudem an, dass der offene Umgang ihrerseits mit Emotionen auch daran liegen kann, dass sie ein Mädchen ist, wodurch sie einen interessanten Genderaspekt anspricht.

Was Jugendlicher B auf die Frage nach dem Thematisieren von Emotionen meint, wird in diesem kurzen Interviewausschnitt deutlich:

*„B: Ich rede mit keinem über meine Gefühle, oder Emotionen.*

*I: Ok. Warum nicht?*

*B: Ich mag das nicht.*

*I: Ist dir das zu persönlich, oder wieso?*

*B: Nein, ich bin allgemein ein Mensch, der nicht gerne über sich redet“ (Jugendlicher B, 83 – 88).*

Auch im Gespräch mit einem anderen Jugendlichen wurde deutlich, dass der Jugendliche es nicht als angebracht findet, im Jugendzentrum über seine Gefühle zu sprechen, er beneidet die Frage nach der Thematisierung von Emotionen und meint auf die Frage, warum er nicht darüber spreche:

*„Keine Ahnung. Ja weil das ein JUZ-Dings ist, dass man spielt, oder so, weiß auch nicht genau“ (Jugendlicher A, 27 – 27).*

Es scheint, aufgrund der Gesprächsausschnitte, als wäre er damit nicht der einzige Jugendliche, der das Zur-Sprache-Bringen von Gefühlen als nicht angemessen für Jugendzentren hält. Ein Jugendarbeiter meint auf die Frage nach dem Umgang mit Emotionen:

*„Mhm. Allgemein kann ich dir das jetzt nicht sagen. Mir ist es- ja doch, wichtig, also, dass man Emotionen zulassen kann und auch spüren kann und auch vielleicht irgendwie benennen kann. Ich hab zum Beispiel gerade einen Workshop zu Emotionen gemacht. Ich mein, das ist nicht so angekommen, aber ja (...) also es ist nicht so angenommen worden, hald eher so: ‚Ok, der erzählt jetzt etwas über Lachen, Liebe und etc. und das kann man jetzt nicht so ernst nehmen.‘ Ja, da war ich vielleicht etwas zu überambitioniert. Nein, aber, ja. .. Eben ich versuche eben zu zeigen, Emotionen sollen gespürt werden, sollen gezeigt werden, wenn es hald irgendwie passt. Genau. Also spüren ist einmal das wichtigste. Mhm“ (Jugendarbeiter L, 73 – 76).*

Anhand dieser Aussage werden ein paar Aspekte deutlicher gemacht. Einerseits, dass man das nicht allgemein sagen kann, wie der Umgang mit Emotionen gestaltet wird, da Jugendliche verschieden sind und verschieden offen dafür sind, sowie auch unterschied-

liche Emotionen unterschiedlich gern, oder weniger gern thematisiert werden. Ein Jugendlicher hat ja angemerkt, dass Jugendliche da unterschiedlich offen sind und beispielsweise oft nicht so offen über das Gefühl „Liebe“ sprechen können bzw. wollen.

Über Emotionen zu reden scheint somit ein Grenzbereich in der Offenen Jugendarbeit zu sein und es muss einerseits Bereitschaft des/der Jugendlichen gegeben sein, darüber sprechen zu wollen und andererseits auch die Beziehung zu dem Jugendarbeiter bzw. der Jugendarbeiterin eine sehr vertrauensvolle sein muss, damit dafür Platz ist im Jugendzentrum.

Zudem könne das Geschlecht auch eine Rolle spielen, da Mädchen vielleicht eher dazu bereit sind, über ihre Gefühle zu reden, weil das eher der „Mädchenrolle“ entspricht. Wie wir im vorherigem Kapitel gesehen haben, wird versucht in Jugendzentren einen Offenen Raum zu bieten, indem man sich unabhängig vom Geschlecht in verschiedenen Dingen ausprobieren kann. Gelingt dies, können Jugendzentren bereits eine geeignete Umgebung schaffen, dieser Dynamik entgegenzuwirken. Von einem anderen Jugendarbeiter wird sich auf die Frage nach dem Umgang mit Emotionen im Jugendzentrum auf den Raum bezogen:

*„Ja .. wir .. nein das ist- einerseits ist es so, dass es natürlich ist, dass jetzt pubertierende junge Menschen einfach Emotionen haben und ja keine Ahnung auch rauslassen- dass muss man auch zulassen können bis zu einem gewissen Punkt -ah- das lassen wir auch zu, bis zu dem Punkt, wo es hald einfach -ah- extrem derb und verletzend gegenüber dem Anderen wird. Also wir ... uns ist es einfach bewusst, dass das dazu gehört und dass das -ahah- zum Ausleben der Persönlichkeit vor allem in der Pubertät dazu gehört. Und wir bremsen das auch nicht ein, also wir sind jetzt nicht ganz strikt und sagen ‚Ah ihr müsst jetzt still und ruhig sein und ihr müsst euch so benehmen!‘, oder so, sondern- genau- es soll ja ein Raum sein, im Jugendzentrum, wo die Jugendlichen das auch ausleben können“ (Jugendarbeiter J, 86 – 86).*

An dieser Stelle wird deutlich, dass es Jugendlichen vielleicht oft schwer fällt über (gewisse) Emotionen zu sprechen, sie jedoch zumindest durch den offen gestalteten Raum im Jugendzentrum ihre Emotionen herauslassen können, sie also spüren zu dürfen.

In der Aussage des Jugendarbeiters J wurde schon ein wichtiger Aspekt deutlich, der bereits im Theorieteil angesprochen wurde und auf dem ein bedeutender Fokus dieser Arbeit liegt: die Rolle des Raumes. Diese wird noch einmal detaillierter und facettenreicher dargestellt. Zunächst jedoch wird sich auf eine weitere Dimension der ICH-Stärke bezogen, die im Kapitel zur Partizipation bereits angesprochen wurde: die Selbstwirksamkeit.

### 7.5.3. Selbstwirksamkeitserwartung

Das Selbstwirksamkeitsgefühl wird durch Partizipation entscheidend gefördert, da durch Teilhabe, Mitbestimmung und Mitwirken das Gefühl gestärkt werden kann, etwas bewirken zu können und Gestaltungsmacht zu besitzen (vgl. Jonas/Brömer 2002, S. 288). Sie kann durch die vielfältigen Partizipationsmöglichkeiten im Jugendzentrum ebenso auf vielfältige Art und Weise gefördert werden, da sich Partizipationsmöglichkeiten förderlich auf das Selbstwirksamkeitsgefühl auswirken können.

Diese förderlichen Wirkungen wurden auch in den Gesprächen vielfach thematisiert. So zum Beispiel anhand dieses kurzen Interviewausschnittes, in dem sich der Jugendliche direkt darauf bezieht, dass es ihn stärkt, wenn er bei Programmen und anderen Prozessen im Jugendzentrum mitwirken kann:

*„I: Was denkst du, können die Betreuer, oder Betreuerinnen dazu beitragen, dass du dich stark fühlst, oder gestärkt fühlst?“*

*C: Ah in verschiedene Programme einbeziehen, oder ihnen helfen und sowas.*

*I: Mhm. Hast du da vielleicht ein konkretes Beispiel?“*

*C: Ja. Wir hatten- zum Beispiel, wenn Kinoabende sind, dass zum Beispiel, die Jungmitarbeiter präsentieren das so, dass man am Schluss so abfragen lässt, sowas, oder generell für Technik zulässt. Es ist, das wirkt dann für wichtig- das hält einen dann für wichtig“ (Jugendlicher C, 65 – 68).*

Der Glaube an sich selbst und das „Sich-Wichtig-Fühlen“ in Zusammenhang mit Partizipation, tritt bei diesem Jugendlichen deutlich hervor, dies auch in einem anderen Interviewausschnitt, in dem er das Mitwirken an verschiedenen Programmen als Unterstützung mehr an sich selber glauben zu können, genannt hat:

*„I: Und was hilft dir, dass du mehr an dich selber glaubst?*

*C: Äh, dass ich, dass ich, ja zum Beispiel, dass ich hier ja generell mithelfen kann, nicht nur im Jugendzentrum mithelfen kann, bei verschiedenen Kursen, bei verschiedenen Programmen, ja.*

*I: Was für Programme, oder Kurse sind das?*

*C: Kurse, also das ist jetzt zum Beispiel außerhalb des Jugendzentrums, deswegen, also zum Beispiel Ausflüge nach Wien zum Beispiel (...) [o]der hier drinnen, die Kinoprogramme, dieses Spray- es gab ein Sprayprogramm zum Beispiel letzte Woche. Ja, und wenn man da so richtig gut einbezogen wird, das stärkt das Vertrauen in sich selbst“ (Jugendlicher C, 77 – 80).*

Bei der Frage nach dem Glauben an sich selbst und der Bestärkung, nennt er gleich verschiedene Möglichkeiten zu Partizipieren. Daraus lässt sich schließen, dass der Jugendliche diese Partizipationserfahrungen als sehr stärkend wahrnimmt und bereits verschiedene Partizipationserfahrungen im Jugendzentrum gemacht hat.

Auch der Jugendarbeiter L bezieht sich bei der Frage nach der Bestärkung der Jugendlichen, direkt auf die Selbstwirksamkeit. Er nennt als Ermöglichung dieser, das Einbeziehen in verschiedene Projekte und kreativen Tätigkeiten:

*„Einerseits, was ich ganz wichtig finde, ist eben einerseits, diese- also seine eigene Gestaltungsmacht zu spüren, das heißt, sich selber hald Projekte hald angehen zu lassen, um zu sehen hald, sie können etwas machen, ob es jetzt kreativ ist, ob es jetzt irgendwie irgend-heimwerkermäßig, oder irgendwas ist. Und hald auch die Einrichtung hald mitzugestalten, hald irgendetwas anmalen, oder keine Ahnung. Wir haben grad viel mit so Tontechnik hald, weil die zwei sind voll an Tontechnik interessiert und hald einfach so hald, sich selber einbringen hald so quasi ihre Spuren zu hinterlassen hald, also eben so Selbstwirksam zu sein, zu spüren“ (16 – 16).*

Diese Haltung, wird auch in folgendem Gesprächsausschnitt deutlich, in welchem der Jugendarbeiter darauf eingeht, dass diese Selbstgestaltungsmacht für ihn eines der wichtigsten Dinge ist, die man den Jugendlichen beibringen kann:

*„Mhm. Ah, also einerseits eben durch das die Möglichkeiten aufzeigen, diese, ah diese Selbstgestaltungsmacht, also diese, diese, die eigene Macht hald spüren können, dass*

*sie hald etwas gestalten können, dass sie etwas bewegen können, dass sie etwas verändern können. Das ist für mich eines der wichtigsten Sachen, was man ihnen beibringen kann“ (Jugendarbeiter L, 66 – 66).*

Es wird deutlich, dass ihm das Spüren der eigenen Gestaltungsmacht bzw. der Selbstwirksamkeit ein wichtiges Anliegen in seiner Arbeit im Jugendzentrum ist.

Jugendarbeiter J antwortet auf die Frage nach der Stärkung der Selbstwirksamkeit, dass es wichtig ist, sie in Angebote einzubeziehen, die das Jugendzentrum bietet, vor allem nennt er dabei Sport und auch das gemeinsame Kochen, das seiner Meinung nach extrem viel bei den Jugendlichen bewirkt. Das Kochen empfindet er als förderlich, da Jugendliche dabei lernen, sich um ein Grundbedürfnis, also dem Essen, selber kümmern zu können:

*„J: Eh durch Angebote wie -ah- das gemeinsame Kochen, oder so, oder durch die Fußballgruppe, Sport, genau. Aber das Kochen bewirkt da sehr viel, bin ich darauf gekommen. (...) [W]eil sie einfach stolz sind und und und weil weil die allerwenigsten irgendwie einen Bezug zum Kochen haben, weil das zu Hause eh die Mutter macht, am Meisten, oder keine Ahnung, hald irgendwie eine Pizza reingeschoben wird, oder so. Und dann ist es hald schon irgendwie etwas Besonderes für sie, wenn sie sich mal selber Nudeln mit irgendeiner Sauce machen können, unter Anleitung. Und die sehen schon, dass das viel Wert ist und das sind hald dann so Selbstwirksamkeitserfahrungen, wenn dann einfach so Grundbedürfnisse, wie Essen, dass man sich darum selber kümmern kann und das selber machen kann. Genau.*

*I: Fällt dir sonst noch etwas ein?*

*J: ... Nein, jetzt konkret nicht. Also. Ja. Sport, sportlicher Wettkampf, mit den Fußballturnieren, solche Sachen hald“ (Jugendarbeiter J, 126 – 128).*

Jugendarbeiter J stellt Tätigkeiten wie das Kochen und sportlichen Wettkampf in den Mittelpunkt in der Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung. Dies zeigt, dass die Stärkung dieser in den Alltag von Jugendzentren integriert ist bzw. integriert werden kann.

Wie weit in einem Jugendzentrum beispielsweise die Partizipation geht, wird anhand folgender Aussage bezogen auf die Frage inwieweit Wünsche geäußert werden können:

*„Äh, sehr weit. Man kann ja auch Vorschläge machen, was man hier so machen kann. Freitag kann man machen, was man will (...), solange es nicht gefährlich ist“ (Jugendlicher C, 33 – 36).*

Auf die Frage, was er denn unter gefährlich verstehe, nennt er das Machen eines Lagerfeuers:

*„Feuer. Ein Lagerfeuer wär nicht so gut. (Stimmt.) Ja“ (38 – 38).*

Dadurch wird deutlich, wie weit die Gestaltungsmacht in diesem Jugendzentrum gehen kann, bzw. wie offen die Grenzen gesehen werden von dem Jugendlichen, da erst eine so absurde Idee, wie ein Lagerfeuer im Jugendzentrum zu machen, von ihm als Grenze gesehen wird. Auch der Jugendarbeiter bezieht sich auf diesen offenen Abend, der Spielraum für Teilhabe lässt:

*„[U]nd ja heute ist der offene Abend (...) das heißt ich gebe hald nichts vor, sie kommen dann her und sagen dann, was sie hald machen wollen. Beziehungsweise ergibt sich dann hald eh immer irgendetwas“ (Jugendarbeiter L, 8 – 8).*

Es konnte also gezeigt werden, dass die Möglichkeiten zur Stärkung der Selbstwirksamkeit vielfältig sind und in den Alltag eines Jugendzentrums einfach integriert werden können.

Zudem kann gesagt werden, dass die Bewältigungserfahrungen nicht selbst gemacht werden müssen, sondern auch stellvertretende Erfahrungen die eigene Selbstwirksamkeit steigern können. Dies vor Allem dann, wenn man sich der Person, die die stellvertretende Erfahrung macht, ähnlich fühlt bzw. ähnliche Voraussetzungen besitzt (vgl. Jonas/Brömer 2002, S. 288). Somit kann auch das Beobachten eines anderen Jugendlichen, der Bewältigungserfahrungen macht, förderlich auf einen selbst wirken. Da in einem Jugendzentrum meistens andere und meistens auch einem ähnliche Personen sind, kann es sehr wahrscheinlich zu einer solchen stellvertretenden Erfahrung in einem Jugendzentrum kommen.

Auch Feedback kann sich förderlich auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken. Dass und inwiefern Feedback im Jugendzentrum ein Thema ist und sein kann wurde im Kapitel der Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung bereits ausgeführt und es wird an dieser Stelle dahin verwiesen.

Zudem wirkt sich eine positive Stimmung auf das Selbstwirksamkeitsgefühl aus. Meistens sind wir nach Erfolgserlebnissen positiv gestimmt, somit assoziieren wir automatisch positive Stimmung mit Erfolgserlebnissen. Wir glauben also, wir können eher etwas bewältigen und bewirken, sind wir positiv gestimmt (vgl. Jonas/Brömer 2002, S. 290). Dass sich viele Jugendliche im Jugendzentrum gut fühlen, kommt auch in den Gesprächen heraus. Ein Jugendlicher zieht zum Beispiel den Vergleich zwischen dem Jugendzentrum und seinem Zuhause:

*„Es ist für mich wie ein zweites Zuhause. Da fühle ich mich freier als bei mir zu Hause“ (Jugendlicher C, 6 – 6).*

Zudem sagt er direkt, dass er sich sehr wohl im Jugendzentrum fühle:

*„[I]ch fühle mich sehr wohl im Jugendzentrum“ (Jugendlicher C, 10 – 10).*

Auch ein anderer Jugendlicher macht deutlich, dass es ihm gefällt im Jugendzentrum und er hier Spaß hat, mit seinen Freunden und den Angeboten:

*„Zum Beispiel Playstation spielen und so PS4, Fifa18, mit Freunden ab- ah dings, Billard, Tischtennis, ja hald, das macht mir Spaß“ (Jugendlicher A, 6 – 6).*

Selbiger meint auch: *„alles nett und so“ (10 – 10)* sowie *„Die sind nett und so“ (10 – 10).*

Die positive Wirkung im Zusammensein mit Freunden im Jugendzentrum, wird auch von Jugendlichen B thematisiert:

*„[E]s gibt viele Jugendliche, mit denen ich, also, gut bin. Mit denen- also es macht Spaß“ (Jugendlicher B, 4 – 4)* sowie: *„Wir lachen viel“ (8 – 8).*

Eine Jugendliche bezieht sich dabei sogar direkt auf den Zusammenhang zwischen Wohlfühlen und eigener Gestaltungsmacht und meint, sie bekomme durch den Kontakt zu den anderen Jugendlichen im Jugendzentrum eine Motivation, etwas zu schaffen und zu können:

*„Dadurch, dass ich da aber so gerne hingehge und mich da so wohl fühle und diese Menschen so gerne treffe, auch wenn nicht einmal alle da sind, ich gehe wegen jeder einzelnen Person da her und auch, wenn nur eine da ist, das ist einfach diese Motivation: „Ja du kannst das machen!“ (Jugendliche D, 46 – 46).*

Besitzt man eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, besitzt man meist auch eine hohe internale Kontrollüberzeugung, was bedeutet, dass man überzeugt ist, dass man Situationen aktiv steuern und beeinflussen kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 48). Dies erlangt im Abschnitt zum Umgang mit Stress besondere Bedeutung, da Stressoren eher als zu bewältigende Chance gesehen werden, hat man das Gefühl auf sein Leben aktiv einwirken zu können und Dinge bewältigen zu können. Außerdem wird die Selbstwirksamkeit auch im Abschnitt zur Problemlösefähigkeit noch einmal zentral, da aktive Lösungsstrategien als besonders förderliche genannt wurden. Zudem kann eine Verbindung hergestellt werden, zwischen Selbstwirksamkeit und einem realistischen Attribuierugsstil, wodurch Ereignisse auf realistische Art auf ihre Ursachen hin bezogen werden können. Dadurch können eigene Fähigkeiten und Stärken auf realistische Weise eingeschätzt werden, wodurch eine Nähe der Selbstwirksamkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung ersichtlich wird. Es kann also noch einmal gezeigt werden, dass die Dimensionen der ICH-Stärke in sich vielschichtig und als wechselseitig auf sich bezogen verstanden werden können.

#### 7.5.4. Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit

Bei der Dimension zur Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit wird schon an den Begriffen deutlich, dass diese Fähigkeiten vor Allem durch Beziehungen und Kommunikation gestärkt werden können. Vor Allem Interventionen in alltagsnahen Situationen sind wirkungsvoll (vgl. Pfingsten 2009, S. 176). So kann der Raum Jugendzentrum als ein geeigneter Ort gesehen werden, diese Fähigkeiten zu stärken, da dieser sehr alltagsnah und doch irgendwie nicht bloß alltäglich ist. Durch die pädagogischen Einflüsse und dem offen gestalteten Raum sowie dem Raum als „*Experimentierfeld*“ wird ein besonderes Feld geschaffen, in dem es möglich wird, die Kommunikations- sowie Beziehungsfähigkeit zu stärken. Genauer wird auf die Einflüsse und der Dynamiken im Raum Jugendzentrum noch eingegangen. An dieser Stelle wird das Aufzeigen der förderlichen Bedeutung des Raumes als ausreichend angesehen. Ein paar Aussagen aus den Gesprächen sollen die Argumentation jedoch bereits an dieser Stelle unterstützen:

*„Und hald unser größtes Ziel ist eben das, was den Umgang untereinander betrifft, dass sie da auch ein Feld haben, wo sie das üben können, dass sie einen respektvollen Umgang untereinander haben. Genau. Und ich glaub, wenn man das schafft, dass- dass-*

*dass die Menschen dann in einem gewissen Zeitraum, der jetzt auch nicht definiert sein muss, einfach lernt ,Ok, es bringt nichts, wenn man so miteinander umgeht.‘ und das dann auch in die Außenwelt tragen wird, dass man dann sehr viel erreicht hat. Genau. (...) J: .. Ja das wird da dr- nja über Kommunikation und über Deutlich-Machen, ebenso wie wir es eigentlich machen also, also die oberste Prämisse ist eben respektvoller Umgang und das wird auch immer angesprochen ,Hej so gehts nicht!‘ , So könntst ihr nicht miteinander reden, das läuft da drinnen nicht!‘ Genau“ (Jugendarbeiter J, 108 – 122).*

Mit dieser Aussage wird auch vom Jugendarbeiter dieses „*Experimentierfeld*“ angesprochen, in dem die Jugendlichen sich ausprobieren können und Umgangsweisen miteinander üben können. Sein Ziel ist, dass sie das, was sie „*da drinnen*“ geübt haben, dann auch in weiterer Folge in die „*Außenwelt tragen*“. An dieser Stelle wird schon deutlich, dass das Jugendzentrum von ihm irgendwie als etwas Anderes gesehen wird, als die „*Außenwelt*“, aber dennoch als dieser sehr nahe empfunden wird, da die Übertragung von Verhaltensweisen aus dem „*da drinnen*“ der „*Inneren Welt*“ in die „*Außenwelt*“ angesprochen wurde.

Zudem wird auch der pädagogische Einfluss thematisiert, der das Feld der Offenen Jugendarbeit, neben deren offener Gestaltung, entscheidend mitprägt. Der Jugendarbeiter in diesem Jugendzentrum stellt sich mit seiner pädagogischen Haltung sehr direkt und sichtbar dar, gegenüber der Jugendlichen, und hofft dadurch, etwas bei den Jugendlichen verändern zu können. In diesem Fall also deren Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit zu stärken, indem er den Jugendlichen deutlich macht, dass respektvoller Umgang „*da drinnen*“ extrem wichtig ist. Es kann angenommen werden, dass in diesem „*Übungsfeld*“ auch aktionale Kommunikationsfähigkeiten geübt werden können. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten wie laut und deutlich sprechen können, Blickkontakt und angemessener Abstand zum Gegenüber halten können, oder auch Kommunikationsregeln adäquat anzuwenden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 51). Dies wird angenommen, eben weil es in Jugendzentren vielfach zu Interaktionen kommt und kommuniziert wird.

Auch unterschwelliger kann Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit in Jugendzentren gestärkt werden, wie es die Aussage dieser Jugendlichen deutlich machen lässt. In

folgender Aussage, macht sie deutlich, dass es ihr guttut, wenn sie sich aufregen kann, sozusagen „*alles raus lassen*“ kann und ihr zugehört wird und das Gesagte angenommen wird:

*„Also, wenn mich einmal etwas so richtig anzipft, dann ist das auch manchmal so, dass ich zur Türe herein stürme und mich einfach nur noch aufrege und dann ist es raus und dann ist es wieder gut und ich weiß dann genau, mir wurde zugehört und das ist dann einfach so, das wird dann angenommen und nicht dann so kommentiert und gesagt: ‚Ja, warum hast du das jetzt so und so gemacht und was war da jetzt?‘ und so und das wird dann einfach so stehen gelassen und das wird nicht hinterfragt und es wird kein böser Kommentar abgegeben“ (Jugendliche D, 26 – 26).*

In diesem Fall muss nicht viel angesprochen werden, sondern es reicht schon eine akzeptierende Haltung, dieses einfache Zuhören, ohne irgendwelche „bösen Kommentare“ abzugeben. Diese Haltung wird auch von Jugendarbeiter L thematisiert, der auch das einfache „Da-Sein“ und „Zuhören-Können“ in Gesprächen mit den Jugendlichen als förderlich hervorhebt für die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit:

*„Indem man wirklich als Gegenüber, als Gesprächspartner da ist. Also, ja. Ich merke es bei vielen, die von der Familie erzählen hald, weil sie einfach kein Ohr haben dafür, oder auch einfach mit mir darüber reden können. Also ich glaube, dieses ‚Da-Sein‘ und das ist auch Zuhören-Können. Und da fangt es dann eh von selber an, dann quasi. Und wenn man dann hald, wenn hald nichts mehr kommt, dann vielleicht auch irgendwie ein bisschen nachfragt, oder vielleicht hald auch irgendwie so daran interessiert ist daran, so was hald der, oder die zu sagen hat, dann, ja, kann sich so etwas aufbauen, oder hald verstärken. Mhm“ (Jugendarbeiter L, 98 – 98).*

Diese akzeptierende Haltung kann auch unterstützend wirken, dass Jugendliche eher ihre Wünsche, Ängste, Meinungen sowie Bedürfnisse ausdrücken können, was sie ebenso in ihrer Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit stärken kann.

Ein paar Aussagen der Jugendlichen können diese Aussage untermauern, dass eine akzeptierende und offene Haltung unterstützend wirkt, seine Wünsche, Bedürfnisse, Ängste und Meinungen ausdrücken zu können. Jugendliche D geht diesbezüglich auf eine offene, akzeptierende Gesprächskultur ein:

*„Wenn jetzt einer sagt, er will das und ein anderer, er will das, dann wird das ausdiskutiert, aber nicht so böseartig ausdiskutiert, sondern ‚wir suchen nach einer Lösung‘ ausdiskutiert (Jugendliche D, 34 – 34).*

Diese offene, akzeptierende Haltung in Gesprächen in dieser Gruppe im Jugendzentrum kommt auch in folgenden Gesprächsausschnitt hervor, da sie meint, über alles reden zu können und den anderen vertrauen zu können, sowie, dass ihr zugehört wird oder auch gemeinsam Lösungen gesucht werden:

*„Weil ich weiß, dass es aus- bei dieser Gruppe einfach nicht rauskommt und ich mich auch einfach mal über andere Personen aufregen kann, oder, wenn irgendetwas ist, dass ich dann herkommen kann und sagen kann ‚He das passt grad nicht‘ und ‚das möchte ich nicht‘ und ‚davor habe ich Angst‘ und ‚das ist jetzt soundso blöd‘ und ‚das davor habe ich jetzt Angst‘ und ‚ich habe Angst, dass das und das passiert‘ und dann wird so nach einer Lösung gesucht und einfach zugehört und, also es würde jetzt fast nichts geben, wo ich sagen würde, das würde ich da jetzt nicht sagen wollen, oder nicht besprechen können (Jugendliche D, 28 – 28).*

Jugendlicher C stellt die Themenvielfalt in den Fokus, über die er mit den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern reden kann:

*„Ja und man kann auch wirklich mit ihnen viel dar- über viele Themen reden und sie sind für einen da“ (Jugendlicher C, 14 – 14).*

Bezogen auf die Themenvielfalt bzw. zentrale Themen im Jugendzentrum äußert sich auch beispielsweise der Jugendarbeiter L. Anhand folgender Aussage kann gezeigt werden, wie sehr die Themen im Jugendzentrum sich um Beziehungen drehen können:

*„Puh. .. Alles natürlich hald viel über, was weiß ich, Musik, Filme, etc. Aber auch hald ganz viele Familiengeschichten hald, was hald herangetragen wird. Hald eben Eltern, Geschwister, whatever, viel Schulthemen hald- na Schule eigentlich gar nicht so viel, witzigerweise fast am Wenigsten, also vielleicht ein bisschen- naja, Schule ist irgendwie gerade nicht so hoch im Kurs. Ahm ja so Freund- also wer mit wem, wo, was, wie, also so- das viel. Mhm. Ja das sind so die Hauptthemen, sag ich einmal. Mhm“ (Jugendarbeiter L, 70 – 70).*

Werden solche Beziehungsthemen mit Jugendarbeiterinnen oder Jugendarbeiter besprochen, kann sich deren pädagogische Haltung unterstützend auf die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit der Jugendlichen auswirken. Auch die Autoren Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse weisen auf die förderliche Wirkung von kompetenten Erwachsenen als Modell hin. Kompetent meint hier vor Allem, dass das Modell Emotionen, Mimik und Gestik nachvollziehbar und stimmig darstellt (vgl. 2015, S. 52). Dies lässt sich zusammenfassend wohl als der Beziehungskompetenz *„Authentizität und Vorbildwirkung“* zugehörig verstehen, auf die bereits Bezug genommen wurde und im Kapitel zur Arbeitsbeziehung noch einmal aufgegriffen wird.

Ein Beispiel, um die förderliche Wirkung dieser Beziehungskompetenz auf die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit verdeutlichen zu können, kann von Jugendarbeiter L genannt werden, der offen mit den Jugendlichen über seine persönlichen Grenzen spricht:

*„Da, ja, da gibt es halt irgendwo eine Grenze, wo ich halt spüre ‚OK. Da ist es für mich jetzt nicht mehr ok. Da möchte ich das jetzt einfach nicht vermischen.‘ und wäre jetzt vielleicht für mich jetzt auch nicht so gut, sag ich einmal, dass ich es jetzt so viel vermische. Das- (...) einfach klar sagen ‚Du, das passt mir nicht‘, oder ‚Ja es passt irgendwie nicht‘ also das ist so quasi, also so quasi, was ich versuche zu sagen. Mhm“*  
(Jugendarbeiter L, 20 – 22).

Der Jugendarbeiter bleibt authentisch in seiner Arbeit und kommuniziert den Jugendlichen seine persönlichen Grenzen. Dies kann auch die Jugendlichen dazu bewegen, über sich und die eigenen Grenzen nachzudenken und zu reflektieren. Diese Selbstreflexion, die auch schon bezüglich der Selbst- und Fremdwahrnehmung thematisiert wurde, stellt auch eine wichtige Komponente der Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit dar. An dieser Stelle lässt sich bereits erkennen, wie sehr Haltungen und Kompetenzen der JugendarbeiterInnen die Förderung der ICH-Stärke beeinflussen können.

Auch hinsichtlich dieser Dimension der ICH-Stärke kann gesagt werden, dass sie in engem Zusammenhang mit den anderen Dimensionen steht. Kognitive Fähigkeiten wie die Selbst- und Fremdwahrnehmung, Empathie sowie die Selbstwirksamkeitserwartung können dazu beitragen, dass Situationen angemessen wahrgenommen und interpretiert werden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 51). Dies stellt eine Basis

dar, effektive Kommunikation führen zu können, also sich nonverbal sowie verbal ausdrücken zu können, in der Art und Weise, wie es in der jeweiligen Situation und von den jeweiligen Interaktionspartnern bzw. -partnerinnen erwartet wird (vgl. Pfingsten 2009, S. 163).

Auch die Konfliktfähigkeit steht in engem Zusammenhang mit der Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit, dieser wird sich im Kapitel zum Problemlösen noch ausführlicher gewidmet, da das Lösen von Konflikten als das Lösen von Problemen gesehen wird. Davor wird noch die Fähigkeit im Umgang mit Stress thematisiert.

#### 7.5.5. Umgang mit Stress

Wie bereits angemerkt wurde, spielt das Selbstwirksamkeitsgefühl eine entscheidende Rolle im Umgang mit Stress. Es kann also gesagt werden, dass das Stärken der Selbstwirksamkeit auch eine Stärkung im Umgang mit Stress nach sich zieht. Dies deswegen, weil Stress entscheidend dadurch ausgelöst wird, wie eine Situation beurteilt wird, zumindest laut dem Stressmodell nach Lazarus und Launier, auf welches sich in dieser Arbeit bezogen wird, bei der Definition von Stress. Dabei wird angenommen, dass man aktiv auf Stressoren, denen man in seinem Leben begegnet, reagieren kann und sich zu ihnen in Beziehung setzen kann.

Zunächst geht es darum, ob externe Ereignisse als stressrelevant gesehen werden. Dies ist dann der Fall, wenn persönliche Sollwerte als gefährdet gesehen werden. Persönliche Sollwerte können Bedürfnisse sein, aber auch Anforderungen und Erwartungen an sich selbst, die durch Normen und Erwartungen der Familie sowie der Gesellschaft gebildet wurden. Schon bei dieser ersten Bewertung der Stressoren bezüglich persönlicher Sollwerte kann die stärkende Rolle der JugendarbeiterInnen hervorgehoben werden, da in Jugendzentren viel Raum gegeben wird, sich mit verschiedenen Normen, Werten, Verhaltensweisen und Bedürfnissen auseinandersetzen zu können. Somit können persönliche Sollwerte, die eventuell dazu führen, dass Situationen als stressrelevant angesehen werden, aufgelockert und in Frage gestellt werden. So kann bereits vor Auftreten von Stressreaktionen der Umgang mit Stress bzw. Stressoren gefördert werden.

Werden Situationen jedoch als stressrelevant erlebt, stellt sich in einem weiteren Bewertungsschritt die Frage nach den eigenen Ressourcen, die für die Bewältigung förderlich erscheinen. Hat man das Gefühl, über geeignete Ressourcen zu verfügen, mit äußeren

Anforderungen fertig zu werden, wird nicht mit Stress reagiert. Hat man das Gefühl nicht, wird mit Stress reagiert. Diese Reaktion auf Stress kann sich sowohl im subjektiven Empfinden, körperlich, sowie im Handeln der Person ausdrücken. Um diese Stressreaktionen bewältigen zu können, wird auf Bewältigungsstrategien, sogenannte Coping-Strategien, zurückgegriffen. Diese können emotionsorientiert sowie problemorientiert sein. Zu welcher Coping-Strategie gegriffen wird, ist immer personen- sowie situationsabhängig. Es kann somit nicht von einer ultimativen Coping-Strategie ausgegangen werden, sondern davon, dass ein breites Spektrum an Coping-Strategien einem flexibel auf Situationen reagieren lässt. In Folge wird also herausgearbeitet, wie das Jugendzentrum bzw. JugendarbeiterInnen Jugendliche im Ausbilden von Coping-Strategien unterstützen kann bzw. können.

Beim emotionsorientierten Coping wird auf die Spannungsgefühle reagiert, die durch die als stressrelevant gedeutete Situation ausgelöst wurden. Dabei handelt es sich um die sogenannten unkontrollierbaren Stressoren und es wird versucht, den Bezug zur Situation zu verändern. Emotionsorientierte Bewältigungsstrategien sind beispielsweise Entspannungsmethoden, körperliche Betätigung, Sport, gute Gespräche, über längere Zeit ein Hobby pflegen sowie Freundschaften bzw. sein Netzwerk pflegen. Schon durch die Aufzählung der Bewältigungsstrategien wird ersichtlich, dass alle diese Strategien Platz in Jugendzentren haben bzw. haben können. Anhand von Gesprächsausschnitten soll diese Vielfalt an Möglichkeiten, Bewältigungsstrategien aufbauen zu können, untermauert werden.

*„Einfach wir sind eigentlich schon so diese ‚Clique‘ und das ist dann einfach so, man sieht sich einfach wieder und das ist, das sind dann so fünf Stunden irgendwie am Freitag, wo ich abschalten kann, oder einfach machen, so ein bisschen machen können, was wir wollen und dann einfach so herumliegen können und so selber entscheiden können und das ist dann einfach so- ich bin erst 14- und das ist dann irgendwie so, dadurch das auch der Betreuer sehr entspannt ist, also der Tobi\*, ist es dann sehr, dass man viele Freiheiten hat“ (Jugendliche D, 6 – 6).*

Bei diesem Ausschnitt wird auf das Entspannen, „herumliegen“ und „abschalten“, auf das Pflegen von Freundschaften, „wir sind eigentlich schon so die ‚Clique““ sowie die

Förderung der Selbstwirksamkeit durch Mitbestimmung, „so ein bisschen machen können, was wir wollen“ und „so selber entscheiden können“ eingegangen.

„Also ich bin eigentlich immer so happy und man kann irgendwie so alles besprechen da irgendwie so im Rahmen der Gruppe und das ist sehr angenehm und sehr entspannend“ (Jugendliche D, 10 – 10).

Hier wird auf gute Gespräche, „man kann so alles besprechen da irgendwie so“, auf positive Gefühle und Entspannung, „so happy“ und „sehr angenehm und sehr entspannend“, hingewiesen.

Auf die Frage, was einem Hilft bei Alltagsanspannungen und Stress antwortet Jugendlicher C folgendermaßen: „[S]ich zusammensetzen und reden, oder ja zusammen etwas Essen gehen, oder was, ja, unternehmen“ (86 – 86) sowie „Ich gehe entweder hier her, oder, wenn es nicht offen hat, bin ich zuhause und sitze vor der Konsole“ (88 – 88).

Es werden auch von diesem Jugendlichen emotionsorientierte Bewältigungsstrategien angesprochen: Pflegen von Netzwerken und Aktivitäten, „sich zusammensetzen und reden“ sowie „zusammen etwas Essen gehen, oder was, ja, unternehmen“.

Neben emotionsorientierter Bewältigungsstrategien, gibt es auch noch problemorientierte Bewältigungsstrategien. Beim problemorientierten Coping wird versucht, durch aktives Handeln bzw. Unterlassen von Handlungen auf die Problemsituation einzuwirken, oder, die eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern. Es handelt sich hierbei um sogenannte kontrollierbare Stressoren, also Stressoren, die über das eigene Handeln veränderbar sind. Problemorientierte Copingstrategien können auch bereits vorbeugend gestärkt werden, um Stresssituationen vorbeugen zu können. Zu solchen vorbeugenden Strategien gehören beispielsweise Maßnahmen wie: ein Netzwerk aufbauen bzw. erweitern, Arbeiten besser strukturieren, oder sich weiterzubilden. Das Problemorientierte Coping steht in engem Zusammenhang mit der Problemlösefähigkeit. Dieser wird in einem nächsten Kapitel mehr Aufmerksamkeit gewidmet.

#### 7.5.6. Problemlösefähigkeit

Die Problemlösefähigkeit steht in engem Zusammenhang mit kreativem und kritischem Denken. Zentral bei der Problemlösefähigkeit ist es, mit komplexen Sachverhalten und Situationen umgehen zu können. Auch hier stellt es sich als wichtig dar, die Situation

adäquat interpretieren zu können, wie schon bei der Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit thematisiert wurde. Mittels kreativem Denken können verschiedene Möglichkeiten und Alternativen sowie Konsequenzen des Handelns elaboriert werden. Kreatives Denken ermöglicht es, auch Dinge in Betracht ziehen zu können, die nicht direkt dem eigenen Erfahrungsrepertoire entspringt. Somit kann flexibler auf Situationen reagiert werden. Auch kritisches Denken stellt einen essentiellen Faktor für die Problemlösefähigkeit dar. Durch diese Art des Denkens kann der eigene Blick objektiver werden, da man sich verschiedenster Einflüsse, wie die von Medien, Werten, Gruppendruck etc. bewusster wird und entsprechend bewusster und reflektierter Entscheidungen treffen kann (vgl. WHO 1993, S. 2).

Beispiele für die Anregung von kreativem sowie kritischem Denken in Jugendzentren, können auch den Gesprächen entnommen werden. Die Frage nach der Erweiterung von Handlungsperspektiven, wurde von einem Jugendarbeiter beantwortet, indem er Beispiele aufzeigen und gegebenenfalls selber Beispiele vorleben als förderliches Handeln nennt:

*„Eben mit Beispiel vorangehen, oder mit Beispielen aufzeigen vielleicht, also eben ‚Ich hab das in meiner Jugend so gemacht.‘ vielleicht, oder aus meiner Erfahrung, ‚Ich kenne jemanden, der das so macht.‘ oder so. Also wirklich Beispiele irgendwie bringen. Und auch vorleben, insofern es halt passt“ (Jugendarbeiter L, 104 – 104).*

Jugendarbeiter J antwortet in ähnlicher Manier, er meint, dass das Aufzeigen von Möglichkeiten sowie das Vorleben dieser, die Jugendlichen unterstützen kann, ihre Handlungsperspektiven zu erweitern:

*„Ja eben gerade, was den Umgang untereinander betrifft,-äh- dass wir ihnen halt erklären, dass es auch anderen Möglichkeiten auch gibt, einen Konflikt auszutragen, wie sich gegenseitig wüst zu beschimpfen, oder so, dass man in Ruhe mal darüber reden kann und und, dass man sie hernimmt und sagt ‚Hej jetzt, um was geht es bei euch?‘ und da irgendwie Schiedsrichter spielt und direkt eingreift und und ihnen halt vorlebt, dass es auch andere Möglichkeiten gibt“ (Jugendarbeiter J, 138 – 138).*

Die Nähe von Konflikten zu Problemen wird ersichtlich. Vor allem Konflikte, die in Zusammenhang mit Gewalt stehen, werden von diesem Jugendarbeiter besonders thematisiert. In Bezug auf Gewalt äußert er sich insofern, dass er den Jugendlichen näherbringen möchte, dass Gespräche auch eine Lösungsstrategie darstellen können:

*„Also, dass wir hald klären: ,Hej man kann über alles reden, es bringt jetzt nichts, wenn ihr euch gegenseitig jetzt beschimpft, das bringt- das wird das Problem nicht lösen!‘ Und- genau (Jugendarbeiter J, 140 – 140).*

Er geht dabei auch auf seine Rolle in Konflikten, die Jugendliche miteinander haben, ein, wobei er wieder das Führen von Gesprächen in den Fokus bringt sowie das gemeinsame Reflektieren der Situation:

*„[D]ann gibt es noch einmal ein Gespräch, wo wir dann noch einmal reflektieren und mit ihnen reden und und und genau, das noch einmal hinterfragen, warum das passiert ist, was da war und so weiter. Genau. Natürlich probieren wir auch- schauen wir auch, dass wir herausfinden, warum da jetzt irgendwie die Gewalt entstanden ist. Damit es nicht so ist, ok jetzt ist das passiert und jetzt ist JUZ-Verbot, sondern wir schauen auch hald, warum das jetzt passiert ist und gehen darauf ein nachher“ (Jugendarbeiter J, 92 – 92).*

Man sieht bereits, es kann viel über Gespräche und den Austausch mit anderen zur Problemlösefähigkeit beitragen. Eine vertrauensvolle Basis kann beim Austausch über Probleme hilfreich sein. Auf die Frage, inwiefern Jugendliche auch über persönliche Probleme mit den JugendarbeiterInnen sprechen würden, ergaben sich verschiedenste Antworten. Jugendliche D spricht sich eindeutig dafür aus, dass sie auch persönliche Themen im Jugendzentrum besprechen würde und auch macht, da sie dies als passend empfindet und ihr hilfreich erscheint:

*„Habe ich schon einmal, einfach, ja, würde ich. Weil ich weiß, dass es aus- bei dieser Gruppe einfach nicht rauskommt und ich mich auch einfach mal über andere Personen aufregen kann, oder, wenn irgendetwas ist, dass ich dann herkommen kann (...) und dann wird so nach einer Lösung gesucht und einfach zugehört und, also es würde jetzt fast nichts geben, wo ich sagen würde, das würde ich da jetzt nicht sagen wollen, oder nicht besprechen können“ (Jugendliche D, 26 – 26).*

Jugendlicher C äußert sich auf ähnliche Weise und meint auch, persönliche Probleme mit den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern besprechen zu können:

*„Natürlich, sie sind meistens- sie sind sehr anonym, also sie würden- sie verraten auch nichts weiter, ihnen kann man vertrauen und ja, natürlich“ (Jugendlicher C, 28 – 28).*

Selbiger meint in Bezug auf das Besprechen von persönlichen Problemen jedoch auch, dass Probleme oft mit Menschen, die sich im gleichen Alter befinden, besser besprochen werden können, da diese einen besser verstehen:

*„C: Die Jungmitarbeiter können besser mit den anderen Jugendlichen reden, als die Mitarbeiter selber. Weil die Mitarbeiter ja schon so die etwas erwachseneren Themen- also erwachsener sind. Und die Jungmitarbeiter noch in dem näheren Alter der Jugendlichen sind, hald jetzt, klingt blöd, aber, ja. (...) Weil man die Probleme, äh, verstehen kann, dass man die selber einmal durchgemacht hat, zum Beispiel. Oder gerade drinnen ist in diesen Problemen und man Tipps geben kann.*

*I: Mhm. Und Erwachsene denkst du-*

*C: Sie können zwar auch, aber die Jugendlichen- die können die Jungmitarbeiter dabei mehr vertrauen, weil sie zum Beispiel auch gerade in diesen Zeiten drinnen sind, oder wie sie es gerade verstehen“ (Jugendlicher C, 70 – 74).*

Ähnliches wurde auch von einem anderen Jugendlichen hervorgehoben. Dieser meint jedoch im Gegenzug zu Jugendlichen C, dass er generell keine privaten Dinge mit den JugendarbeiterInnen besprechen würde:

*„I: Gibt es irgendetwas, das du nicht mit ihnen besprechen würdest? Oder über das du mit ihnen reden würdest?*

*A: Wenn man zum Beispiel irgendetwas Privates besprechen will.*

*I: Mhm. Da würdest du dann nicht mit ihnen reden?*

*A: Nein, wenn es privat ist. So über Familie, oder keine Ahnung, über jemanden.*

*I: Warum nicht?*

*A: Ja. Keine Ahnung. Weil mit Jugendliche ist es besser irgendwie zu reden, ja nicht zu reden, sondern über so private Sachen“ (Jugendlicher A, 77 – 81).*

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass manche Dinge für manche Jugendliche zu privat sind, um sie mit den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern zu besprechen.

Das bedeutet allerdings nicht, dass JugendarbeiterInnen somit keinen Einfluss auf die Problemlösefähigkeit haben, sondern nur, dass einige, aber nicht alle Jugendlichen, niederschwellige Beratung, wie sie im Jugendzentrum grundsätzlich möglich sein kann, nutzen.

Dass die Möglichkeit zur niederschweligen Beratung sowie zur Unterstützung in der Problemlösung in Jugendzentren genutzt wird, wurde auch in den Gesprächen mit den Jugendarbeitern deutlich:

*„Ja auf jeden Fall. Also, es kommt hald eben- wenn jetzt kommt ,Oh, meine Eltern sind scheiße.‘ oder hald ,machen den und den Scheiß‘ nja dann hald auch irgendwie auch- also entweder kann ich aus meiner eigenen Erfahrung vielleicht irgendetwas erzählen hald, oder hald, wenn es irgendwie jetzt ganz krass wird, sag ich ,Hej, es gibt noch den und den, an den du dich vielleicht noch wenden kannst.‘, oder so, aber hald eben, alleine schon, dass du zuhörst, das macht schon einmal viel. Ja“ (Jugendarbeiter L, 72 – 72).*

Jugendarbeiter J meint diesbezüglich, dass er glaube, dass die Jugendlichen es wissen, dass sie als JugendarbeiterInnen für die Jugendlichen da sind und auch als Ansprechperson genutzt werden können, wenn es Probleme gibt:

*„Ja, also wir versuchen schon, den Jugendlichen zu vermitteln, dass wir einfach da sind, wenn es Probleme gibt .. (...) Ich mein so geht es einfach darum, und ich glaub das merken die Jugendlichen auch, dass sie einfach mit Themen zu uns kommen können und, dass wir dafür offen sind und und und sie da unterstützen können“ (Jugendarbeiter J, 56 – 56).*

Selbiger Jugendarbeiter meint auch, dass auch schon öfters Jugendliche mit Problemen zu ihnen gekommen sind:

*„Genau, also wenn irgendwie ein Thema ist, dann ist oft schon gewesen, dass hald einer hergekommen ist ,Hej, kannst du mir- mit mir hald kurz ein Gespräch- Hast du kurz Zeit?‘ Des is dann- war schon oft, dass Jugendliche hald irgendwie mit Themen gekommen sind und hald irgendwie da gefragt haben, wie wir das sehen. Also ja“ (Jugendarbeiter J, 60 – 60).*

Man erkennt also, dass niederschwellige Beratung auch genutzt wird von den Jugendlichen und diese als Bestandteil der Jugendarbeit gesehen wird, auch, wenn diese niederschwellige Beratung nicht von allen Jugendlichen genutzt wird. Zusätzlich können JugendarbeiterInnen, wie wir bereits gesehen haben, auch noch auf viele andere Weisen förderlich und bestärkend wirken, zum Beispiel oft schon alleine durch ihre Anwesenheit, ihre Haltung, oder ihr Wissen. Auf diese und weitere Faktoren wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen, um die vielfältigen Möglichkeiten von Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern in Jugendzentren ICH-Stärkend wirken zu können, aufzeigen und vertiefen zu können.

## 7.6. STÄRKENDE EINFLÜSSE/KOMPETENZEN DER JUGENDARBEITERINNEN

In diesem Kapitel soll ausführlicher dargestellt werden, welche Rolle die JugendarbeiterInnen in einer stärkenden Beziehungsarbeit spielen. Es wird genauer ausgeführt, welche Haltungen und Handlungen förderlich sein können, für eine bestärkende Beziehungsarbeit.

Eine weitere Unterfrage kann demnach folgendermaßen lauten: *„Welche Einflüsse bzw. Kompetenzen der JugendarbeiterInnen sind förderlich für eine stärkende Beziehungsarbeit im Jugendzentrum?“*

JugendarbeiterInnen sollten sich mit ihren beruflichen, privaten als auch mit gesellschaftlichen Werten und Normen auseinandersetzen (vgl. Spiegel 2013, S. 83). Hinter jeder Handlung stehen bestimmte Werte und Haltungen (vgl. ebd., S. 90f.). Für die Arbeit im Jugendzentrum wurden zentrale Handlungsprinzipien, an die sich im alltäglichen Handeln orientiert werden soll, ausformuliert. JugendarbeiterInnen sollen versuchen soweit es geht, diese beruflichen Haltungen mit ihren persönlichen Haltungen in Übereinstimmung zu bringen, um authentisch in Jugendzentren arbeiten und wirken zu können (vgl. Spiegel 2013, S. 90). Im Folgenden wurde sich an den Handlungsprinzipien orientiert und zu diesen fünf Handlungsprinzipien zusammengefasst, wie sie als sinnvoll für die Beantwortung der Forschungsfrage erachtet werden: Partizipativ, Ressourcenorientiert, Freiwillig und Lebensweltorientiert, Offenheit sowie akzeptierend bzw. wertschätzend. Diese sollten eine sozialpädagogische Haltung wiedergeben, mit der JugendarbeiterInnen im alltäglichen Umgang mit Jugendlichen stärkend arbeiten

können. In der Herausarbeitung der Grundhaltungen werden auch die Beziehungskompetenzen sowie dessen Wissen zum Thema. Eine getrennte Behandlung, wie dies im Theorieteil vollzogen wurde, erscheint als wenig sinnvoll, da in den Aussagen des Gesprächs, die Kompetenzen eng verwoben wurden und sich viele Gesprächsausschnitte wiederholen würden. Nichtsdestotrotz wird versucht, auf alle relevanten Aussagen der Gespräche gesondert einzugehen.

#### 7.6.1. Partizipative Grundhaltung

*„Weil, einfach durch die Events und weil wir auch gefragt werden, wir werden dann auch gefragt ‚Hej wir könnten ja das und das machen, machst du da mit?‘ und so. Oder auch bei der Licht- und Tonanlage, dass man da einfach auch gefragt worden ist ‚Hej, sollen wir das sounso machen? Oder kannst du da helfen?‘, dann weißt du einfach, du hast da mitgeholfen. Und das ist dann so- oder ‚Wie könnten wir den und den Raum verschönern?‘ und dann bringst du eine Idee und dann schaut man: ‚Wie kann man das umsetzen?‘ Und es wird nicht gleich gesagt ‚Nein, da- wir wollen da jetzt nicht nachdenken, wie man das umsetzen kann, das wird nicht gemacht!‘ Sondern es wird erst geschaut, ob das möglich ist und, wenn es nicht möglich ist, dann ist es nicht möglich und wenn es möglich ist, dann wird es umgesetzt und das ist- und dann weiß man genau ‚Ja man hat einen Teil dazu beigetragen‘“ (Jugendliche D, 60 – 60).*

Die Jugendliche macht in ihrer Aussage deutlich, wie sehr sie bei Projekten, Events und der Gestaltung des Jugendzentrums vom Jugendarbeiter miteinbezogen werden. Außerdem kann man aus ihrer Aussage herauslesen, wie sehr eine solche partizipative Grundhaltung Ressourcen hervorbringen und mobilisieren kann. Werden Jugendliche einbezogen und sie mit Aufgaben vertraut, überlegen sie auch selber, wie sie diese Aufgaben am besten bewältigen können und welche Ressourcen sie haben, um dies zu schaffen. Ressourcen werden so bewusster gemacht und die Wahrscheinlichkeit zu partizipieren steigt, da auch die Fähigkeiten zu partizipieren durch Partizipation gesteigert werden (vgl. Quenzel 2015, S. 142).

Zu den vielfältigen Möglichkeiten im Jugendzentrum zu partizipieren wurde bereits im Abschnitt zur Partizipation sowie zur Selbstwirksamkeit etwas gesagt. In diesem Abschnitt soll daher vorwiegend auf die Haltung der JugendarbeiterInnen zur Partizipation hin, eingegangen werden.

Die Aussage einer Jugendlichen verdeutlicht die „entspannte“ Haltung des Jugendarbeiters, durch die Freiheiten ermöglicht und Partizipation unterstützt wird. Sie geht dabei direkt auf den Jugendarbeiter ein und nennt ihn namentlich, was vermuten lässt, dass diese Freiheiten besonders bei ihm sind:

*„[U]nd so selber entscheiden können und das ist dann einfach so- ich bin erst 14- und das ist dann irgendwie so, dadurch, dass auch der Betreuer sehr entspannt ist, also der Tobi\*, ist es dann so, dass man viele Freiheiten hat“ (Jugendliche D, 6 – 6).*

Zu dieser entspannten Haltung des Jugendarbeiters, geht sie auch auf den Altersaspekt ein. Es scheint als fände sie es erstaunlich, dass sie so viele Freiheiten bekommen, obwohl sie noch so jung sind. Sie stellt dies auch in Vergleich zu ihrer Situation zuhause, wo sie nicht die Erfahrungen mit einer entspannten und lockeren Umgangsweise mit Kindern gemacht hat:

*„Einfach die Gelassenheit und das Entspannt- und dass sie so locker mit den Kindern- also mit uns umgehen. Wir sind ja im Prinzip noch Kinder und einfach zuhause würde das niemals so ablaufen können, wie da. Und das einfach die Entspantheit und das wir einfach mal was ausprobieren (...) (Jugendliche D, 20 – 20).*

Sie bezieht sich zudem auch noch einmal auf alle BetreuerInnen des Jugendzentrums und darauf, wie positiv sich deren lockere und unterstützende Haltung auf sie auswirkt:

*„[U]nd die Betreuer im Jugendzentrum sind einfach so ‚Hej, wie willst du deinen Weg gehen und ich unterstütze dich dabei!‘ Und das ist einfach, das wirkt sich dann so positiv aus“ (Jugendliche D, 48 – 48).*

Es lässt sich anhand dieser Aussagen also erkennen, dass die JugendarbeiterInnen mit ihrer partizipativen Haltung entscheidend das Geschehen im Jugendzentrum beeinflussen können. Es ist wichtig, dass JugendarbeiterInnen einen entscheidenden Teil ihrer Macht abgeben können, die sie automatisch durch die Rolle und die Strukturen wahrnehmen bzw. wahrnehmen könnten, damit Jugendliche in ihrer Gestaltungsmacht gestärkt werden und vermehrt teilhaben können. Die kritische Äußerung eines Jugendlichen unterstreicht dies:

*„Streng, äh, ‚tu dies, tu das!‘ oder ‚es ist genau‘- genau nach Zeitplanmäßig etwas zu tun, das- da bin ich nicht so der richtige Fan davon“ (Jugendlicher C, 20 – 20).*

Auf die Frage, was JugendarbeiterInnen tun können, damit er sich stark fühlt, antwortet der Jugendliche C, dass sie ihn in verschiedene Programme und Projekte einbeziehen sollen:

*„Ah in verschiedene Programme einbeziehen, oder ihnen helfen und sowas“ sowie „Wir hatten- zum Beispiel, wenn Kinoabende sind, dass zum Beispiel, die Jungmitarbeiter präsentieren das so, dass man am Schluss so abfragen lässt, sowas, oder generell für Technik zulässt. Es ist, das wirkt dann für wichtig- das hält einen dann für wichtig“ (Jugendlicher C, 68 – 68).*

In diesen Beispielen wird deutlich, dass sich Jugendliche stark und wichtig fühlen, wenn sie einbezogen werden in Entscheidungsprozesse, oder in der Gestaltung von Programmen, dem Jugendzentrum usw. Um dies zu erreichen muss eben von den Jugendarbeiterinnen bzw. Jugendarbeitern ein gewisser Teil der eigenen Macht abgegeben werden. Die Balance hier zu finden stellt sich allerdings nicht als ganz einfach dar. Was das genau für die Arbeitsbeziehung in Jugendzentren bedeutet, wird noch in einem späteren Abschnitt aufgegriffen.

#### 7.6.2. Ressourcenorientierte Haltung

Eine Ressourcenorientierte Haltung wurde vielfach in den Gesprächen deutlich. Vielfach überschneidet sich diese Haltung auch mit einer partizipativen Grundhaltung, diese wird noch einmal in einem gesonderten Abschnitt behandelt.

Ein Jugendarbeiter beschreibt seine berufliche Haltung, wie die eines Gärtners, durch die er Jugendliche zur Selbstentfaltung bringen möchte:

*„[I]ch [hab] in mir drinnen so ein bisschen den Gärtner halt, der hald so die Jugendlichen so zur Selbstverantwortung heraufziehen möchte hald irgendwie auch, also ich hab schon irgendwo ein gewisses Ziel hald, so zur, zur Selbstentfaltung. Genau und so quasi das eigene ICH hald irgendwie zu leben und zu stärken und zu spüren hald, das ist hald das, was ich hald gern in anderen sehen würde“ (Jugendarbeiter L, 44 – 44).*

Er geht bei seiner Aussage bereits auch auf die Stärkung des ICHs der Jugendlichen ein, wodurch die enge Verbindung der Haltung der JugendarbeiterInnen und der Stärkung des ICHs der Jugendlichen noch einmal untermauert wird.

Weiters wird die bestärkende Komponente der Ressourcenorientierten Haltung anhand folgender Aussage deutlich:

*„Und dann hald, ganz viele haben eben Angst davor und sagen so ‚Ich traue mir das nicht zu‘ und bla. Und hald eben das zu stärken, oder die Jugendlichen auch zu bestärken auch die Jugendlichen eben so: ‚Hej, wenn dir das taugt, dann mach das, ich mein das ist echt das Beste das du machen kannst!‘“ (Jugendarbeiter L, 80 – 80).*

Eine Ressourcenorientierte Haltung kann durch Rückmeldungen und Feedback an die Jugendlichen deutlich werden. Dies wird auch durch Jugendarbeiter L aufgezeigt, indem er dezidiert versucht, die Jugendlichen zu stärken, indem er ihnen durch Gespräche ihre Ressourcen ins Bewusstsein bringen lässt:

*„Also im Gespräch kommt das immer- also eben, ich versuche hald immer irgendwie das hald immer auch zu- zum Beispiel einer, der jetzt da ist, deswegen, der ist extrem sozial finde ich einfach und er macht auch eben so freiwillige Geschichten ganz viele und ich versuche ihn da immer so- ‚Hej da gibt es wieder was!‘ hald so, ihn immer wieder ein bisschen einzuladen hald. Also ihn da zu stärken hald. Genau, also, von dem her versuche ich es irgendwie schon so anzusprechen. Was sie selber vielleicht nicht so sehen wollen, oder sehen dürfen, was auch immer, sie da zu unterstützen. Ihnen da so ein paar Häppchen hinzuwerfen und manchmal werden sie hald angenommen und manchmal nicht“ (Jugendarbeiter L, 82 – 82).*

Auf die Frage nach Feedback, meint der Jugendarbeiter, dass er Feedback gibt in Gesprächen und dies so, wie es aus der Situation gerade passt. Außerdem meint er, er merke, wie sich die Jugendlichen darüber freuen, wenn er sich über etwas freut, das sie getan haben:

*„Ja, also, keine Ahnung, was mich hald gerade so gustert. Erst haben wir so- also so eine Geschichte mit so alten Menschen, also so Begleitung und dann hab ich gesagt ‚Hej, das war grad voll cool, wie du das gemacht hast!‘ Also schon so Feedback geben (?), oder hald eben ‚Hej‘- ich weiß nicht, das gibt sich meistens so spontan eben aus dem Gespräch heraus. ‚Ich könnte mir das so voll gut vorstellen für dich‘, oder so irgendwie und ‚wenn dir das taugt‘ also, ja. Mhm. Und ich versuche hald schon, herinnen zu bestärken. Zum Beispiel diese Tontechnikgeschichte, die sie gemacht haben, da war*

*ich auch voll aus dem Häuschen ‚Ja voll cool, wirklich!‘ Und sie haben sich auch voll gefreut, dass mir das hald taugt, also“ (Jugendarbeiter L, 84 – 84).*

Klar ersichtlich wird aus diesen Aussagen, dass eine ressourcenorientierte Haltung im alltäglichen Geschehen passiert und oft nur kleine Aussagen, oder Bemerkungen ausreichen, um Jugendliche zu bestärken in dem was sie machen, oder was sie sind.

Jugendarbeiter J meint auch, er versuche Jugendlichen ihre Ressourcen und Möglichkeiten aufzuzeigen. Dies in einem alltäglichen Rahmen, wie zum Beispiel dem Kochen:

*„Ja also indem man, ihre Ressourcen erweitert. Indem man ihre Möglichkeiten erweitert, ihnen aufzeigt, was für andere Möglichkeiten es gibt, jetzt ganz konkret, wenn es im Jugendzentrum zum Beispiel ums Kochen geht, ist das schon einmal eine wichtige Ressource, dass die Jugendlichen lernen, ein paar Gerichte selber zu kochen, oder was Ernährung bedeutet und so“ (Jugendarbeiter J, 10 – 10).*

Selbiger Jugendarbeiter meint auch, dass es ihm wichtig ist, positive sowie negative Dinge zu erwähnen, die ihnen bei Jugendlichen auffallen. Zudem nennt er, wie auch schon Jugendarbeiter L, dass er merkt, wie sich die Jugendlichen über das Feedback und die Rückmeldungen von ihm freuen. Außerdem brauche es seiner Meinung nach nicht großartige Gesten, sondern es würden schon kleine bestärkende Gesten genügen:

*„Wenn jetzt irgendwie -ahh- bei einem Jugendlichen etwas nicht so funktioniert, dann, dann, dann, dann geben wir hald auch ein positives Feedback, hald wir geben nicht nur ein Feedback, dass es nicht funktioniert, sondern wir geben dann auch ein Feedback, dass es gut funktioniert hat. Wenn jetzt zum Beispiel ein Jugendlicher -ahh- auffällig ist, weil er die ganze Zeit nur Stress macht, weil er die anderen stört und so und wir machen ihn darauf aufmerksam, dass es so nicht funktioniert und und und er dann einen anderen Tag wiederkommt und er hat sich super verhalten und es hat super funktioniert, dann dann dann teilen wir das schon mit und sagen: ‚Hej super, heute! Genau so! Hat super gepasst!‘ und so. Und da merkt man auch, dass sie eine Freude daran haben an dem Feedback. Genau. Also das ist auch ganz wichtig, nicht nur negative Sachen zu thematisieren, sondern hald auch positive Sachen. Man braucht da jetzt nicht irgendwie großartige ‚Komm her, ich möchte dir sagen, dass du super bist!‘, einfach nur ganz kurz ‚Hej heute war super!‘ genau“ (Jugendarbeiter J, 118 – 118).*

Jugendliche D gibt ganz treffend wieder, wie sich eine ressourcenorientierte Haltung des Jugendarbeiters bzw. der Jugendarbeiterin auf einen auswirken kann. Sie erwähnt diesbezüglich, dass das Vertrauen in ihre Fähigkeiten, welches ihr die JugendarbeiterInnen entgegenbringen, sie ermutigt, etwas zu tun und es gerne zu tun und dabei Fähigkeiten und Stärken aufbauen zu können. Außerdem wird eine positive Haltung im Jugendzentrum gegenüber Fehlern von ihr genannt:

*„Mhh, dass, man nie ausgelacht wird und dass nie gesagt wird ‚das hast du jetzt aber nicht gut gemacht‘ oder so, sondern es immer so heißt ‚Ja, wenn du möchtest, kannst du es verbessern, musst aber nicht. Wenn es für dich passt, dann passt es so‘ und das ist dann einfach so, dass du es dann einfach gerne machst und dann einfach diese Fähigkeiten und Stärken aufbaust, weil du einfach genau weißt, auch wenn du einen Fehler machst, wird das hier nicht als Fehler angesehen, sondern als Erfahrung, aus der man lernen kann, oder als einen Fehler, aus dem du lernen kannst. Das wird dann aber nicht als ‚der Fehler‘ dann dargestellt, wie es in der Schule zum Beispiel beim Referat ist, wenn du dich versprichst, ist und alle lachen dann“ (Jugendliche D, 56 – 56).*

Die partizipative Grundhaltung steht in engem Zusammenhang mit der ressourcenorientierten Haltung. Werden Ressourcen thematisiert und einem eigene Ressourcen bewusst, fördert dies die Bereitschaft zu partizipieren, da dadurch eigene Ressourcen zum Ausdruck gebracht werden können.

### 7.6.3. Lebensweltorientierte Haltung

Da das Jugendzentrum eine Einrichtung ist, die von den Jugendlichen freiwillig besucht wird, muss sich auch mit den Angeboten und der Gestaltung des Jugendzentrums an den Wünschen und Interessen der Jugendlichen orientiert werden (vgl. BOJA 2016a, S. 43).

Jugendarbeiter stellt dar, wie seiner Meinung nach das Jugendzentrum im Sinne der Jugendlichen gestaltet ist und dass sich dies auch auf die Stimmung auswirkt:

*„[E]s sind die Wände bemalt und und es ist hald schon jugendlich artgerecht irgendwie eingerichtet und ich glaub schon, dass das dann die Beziehung gut beeinflusst, wenn man das jetzt -äh- vergleicht, mit anderen Räumlichkeiten, oder so, wenn jetzt, keine Ahnung, wenn jetzt alles kahl wär und alles langweilig und farblos, dann- das färbt sich ja dann auch auf die Stimmung auch ab“ (Jugendarbeiter J, 68 – 68).*

Auch Jugendliche geben in den Gesprächen Hinweise darauf, dass das Jugendzentrum, das sie besuchen, ihren Bedürfnissen entsprechend gestaltet ist. Sie beziehen sich dabei zum Beispiel auf die Ausstattung. Jugendlicher B nennt die Couch und den ausreichenden Platz für ihn und alle seine Freunde, den er zu Hause nicht haben würde:

*„Ja es gibt eine Couch, also wo wir alle auf einmal sitzen können, Freunde, weil ich kann ja jetzt nicht alle gleichzeitig zu mir nach Hause einladen, das wären ja zu viele. Und dann kommen wir hier her“ (Jugendlicher B, 26 – 26).*

Jugendlicher A erwähnt, dass die JugendarbeiterInnen darauf achten, die für die Jugendlichen wichtigen Dinge zu kaufen, wie Fifa 18, oder Tischtennisbälle.

*„Oder, dass sie zum Beispiel gleich Fifa18 kaufen, weil Fifa18 ist neu herausgekommen. Dass sie das gleich gekauft haben, oder, dass sie kochen für uns, äh ja- (...) [w]ir kochen schon gemeinsam, aber mit, also sie bezahlen es. Ja, sie kaufen Tischtennisbälle, wenn jetzt zum Beispiel einer fehlt. Ja“ (Jugendlicher A, 57 – 57).*

Alle diese Aussagen machen deutlich, wie sehr bei der gesamten Gestaltung auf die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen wird. Alle diese Angebote sind schon erste Schritte hin zu einer gelingenden Arbeitsbeziehung zwischen Jugendlichen und JugendarbeiterInnen und werden als Vorhalteleistungen bezeichnet. Also Leistungen, die von den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern erbracht werden und die möglichst vielen Jugendlichen entsprechen sollten, um sie dazu zu bewegen, das Jugendzentrum zu besuchen und Zugehörigkeit zu ihm aufzubauen. Um entsprechende Angebote stellen zu können, bedarf es somit Wissen bezüglich der Jugendlichen, die potenzielle BesucherInnen darstellen könnten und auch bereits darstellen.

Dieses Wissen bezüglich der Jugendlichen wird durch folgende Aussagen deutlich gemacht, in der die Rede von jugendlichen Bedürfnissen ist und der Aufgabe von Jugendzentren, diesen entgegenzukommen. Es muss sich zuerst einmal bewusstwerden, was solche Bedürfnisse Jugendlicher überhaupt sind, um Jugendzentren entsprechend gestalten zu können. Hinweise auf Gesagtes bietet Jugendarbeiter J:

*„[W]as die Bedürfnisse betrifft, glaube ich, ist ein Jugendzentrum einfach ein Ort, wo Jugendliche ihre Bedürfnisse auch ausleben können und wo sie andere Leute kennen lernen können, wo sie Kontakte knüpfen können, wo sie ihre Freizeit ausleben können,*

*wo sie billig die Möglichkeit haben, Getränke zu konsumieren, oder- genau. Und ein Jugendlicher kann sich das heute schwer leisten, glaub ich, in ein Lokal zu gehen und dort eine Stunde Billard zu spielen und und eine Pizza zu essen, so das kostet ja alles viel Geld. Von dem her ist das schon, so ein Jugendzentrum deckt dann auch diese Bedürfnisse“ (Jugendarbeiter J, 116 – 116).*

Jugendarbeiter J geht dabei auch auf emotionale Bedürfnisse der Jugendlichen ein und meint diesbezüglich, dass es auch wichtig ist für Jugendliche, ihre Emotionen ausdrücken zu können. Sie würden als JugendarbeiterInnen auch auf dieses Bedürfnis Acht geben und den Raum dafür schaffen, insofern andere Menschen dabei nicht verletzt werden:

*„Ja .. wir .. nein das ist- einerseits ist es so, dass es natürlich ist, dass jetzt pubertierende junge Menschen einfach Emotionen haben und ja keine Ahnung auch rauslassen- dass muss man auch zulassen können bis zu einem gewissen Punkt -ah- das lassen wir auch zu, bis zu dem Punkt, wo es hald einfach -ah- extrem derb und verletzend gegenüber dem Anderen wird. Also wir ... uns ist es einfach bewusst, dass das dazu gehört und dass das -ahah- zum Ausleben der Persönlichkeit vor allem in der Pubertät dazu gehört. Und wir bremsen das auch nicht ein, also wir sind jetzt nicht ganz strikt und sagen: ‚Ah ihr müsst jetzt still und ruhig sein und ihr müsst euch so benehmen‘ oder so, sondern- genau- es soll ja ein Raum sein, im Jugendzentrum, wo die Jugendlichen das auch ausleben können“ (Jugendarbeiter J, 86 – 86).*

Es soll also möglichst viel auch von den Jugendlichen mitgestaltet werden, um möglichst auf die Bedürfnisse der jungen Menschen eingehen zu können. Dabei dürfen die JugendarbeiterInnen die Jugendlichen jedoch nicht gänzlich sich selbst überlassen, es bedarf einer interpretierenden und begleitenden Mitsprache der JugendarbeiterInnen. Gerade in dieser Freiwilligkeit und Freiheit kann viel entstehen und wirken (vgl. DV-Jugend 2013, S. 11).

Diese förderliche Wirkung von Freiheit wird auch in dieser Aussage deutlich, da in ihr die unterstützende, aber dennoch lockere Haltung der JugendarbeiterInnen deutlich gemacht wird:

*„[W]ir haben hier ..fast alle Altersgruppen von 14 bis 17, also wir sind alles und das sind halt genau so diese ‚Teenagerjahre‘ sag ich einmal, wo man sich am meisten verändert und am meisten ‚Zuflucht‘ braucht und eine Auszeit braucht und einfach jemanden braucht der sagt ‚Hej, ich helfe dir, aber du kannst den Weg gehen, so wie du willst!‘ und genau das machen die Betreuer und das hilft dann halt sehr, weil der Betreuer auf jeden Einzelnen eingeht. Also ich glaube schon, dass es jedem helfen würde“ (Jugendliche C, 84 – 84).*

Es wurde also gezeigt, wie sehr sich JugendarbeiterInnen durch die Gestaltung der Jugendzentren an den Wünschen und Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren, ja geradezu der Zwang besteht, sich an diesen zu orientieren, da der Zugang zu Jugendzentren freiwillig ist und Jugendliche somit nur die Einrichtung besuchen, wenn sie irgendeinen Nutzen für sich erwarten.

#### 7.6.4. Offenheit in verschiedensten Bereichen

Offenheit stellt eine der zentralsten Haltungen in der Offenen Jugendarbeit dar, wie schon der Name vermuten lässt. Offenheit bezieht sich dabei auf verschiedenste Bereiche: Offenheit bezüglich der Zielgruppe, der Angebote sowie der Ergebnisse. Offenheit bezüglich der Angebote wurde bereits im Abschnitt zur lebensweltorientierten Haltung deutlich. Offenheit bezogen auf die Ergebnisse bedeutet, dass sich die OJA zwar schon Ziele setzt, in ihren Ergebnissen jedoch offen und flexibel bleibt, um so auf die aktuellen Bedürfnisse und Gegebenheiten reagieren zu können.

Diese Offenheit in den Ergebnissen wird auch in den Gesprächen vielfach thematisiert. In der Aussage von Jugendarbeiter J tritt sie deutlich hervor, da er zunächst vom Ziel spricht, dass Jugendliche respektvoll miteinander umgehen können, er dazu allerdings erwähnt, dass dies aber nicht zwanghaft in einem gewissen Zeitraum geschehen muss:

*„Und halt unser größtes Ziel ist eben das, was den Umgang untereinander betrifft, dass sie da auch ein Feld haben, wo sie das üben können, dass sie einen respektvollen Umgang untereinander haben. Genau. Und ich glaub, wenn man das schafft, dass- dass- dass die Menschen dann in einem gewissen Zeitraum, der jetzt auch nicht definiert sein muss, einfach lernt ‚Ok, es bringt nichts, wenn man so miteinander umgeht‘ und das dann auch in die Außenwelt tragen wird, dass man dann sehr viel erreicht hat“ (Jugendarbeiter J, 108 – 108).*

Der Jugendarbeiter spricht von konkreten Zielen, meint aber im gleichen Satz, dass das Ergebnis nicht zeitlich definiert sein muss. In ähnlicher Weise wird das Thema Zeit auch von ihm aufgeworfen, da er als Vorteil von Jugendzentren die Zeit nennt, die man zur Verfügung hat, für Entwicklungen bzw. der Zielerreichung, die auch Druck nehmen kann und ein nachhaltiges Zusammenarbeiten mit Jugendlichen begünstigt:

*„Ahh, über Kommunikation und Beobachtung, hald einfach, dass man das hald beobachtet und nach und nach einfach dranbleibt, das ist eben der Vorteil, dass man in einem Jugendzentrum Zeit zur Verfügung hat, für die Entwicklungen und, genau, dass man hald nachhaltig dranbleibt und und .. dann ergibt sich das meistens so, dass es, dass es gut passt“ (Jugendarbeiter J, 38 – 38).*

Aus diesen beiden Aussagen wird ersichtlich, dass die Zeit, die man durch die offene Gestaltung zur Verfügung hat, einen wichtigen Aspekt für ihn darstellt, um stärkend arbeiten zu können.

Zudem besteht auch Offenheit bezüglich der Zielgruppe. So können Jugendliche das Jugendzentrum besuchen, egal welcher nationaler, sozialer, regionaler, religiöser, kultureller oder sonstiger Herkunft jemand stammt. Es wird auf einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt plädiert, der sich ganz im Sinne der Inklusion versteht:

*„Ja, ich meine wir haben hauptsächlich Jugendliche- im Jugendzentrum sind zu 99% sag ich jetzt einmal Jugendliche mit Migrationshintergrund, wie das so schön heißt, und sind hald sehr viele hauptsächlich Türken und Kurden, Bosnier und ja, die kommen eigentlich, also da gibts jetzt irgendwie keine Konflikte untereinander, wir haben auch einen Jugendlichen, der kommt jeden Tag, der hat eine geistige Beeinträchtigung und und der ist auch sehr gut integriert in der Gruppe und das haut eigentlich ganz gut hin. Von dem her braucht man das nicht so thematisieren, weils weils kein Thema ist, weils eh gut funktioniert bis jetzt“ (Jugendarbeiter J, 82 – 82).*

Es wird deutlich gemacht, dass Vielfalt im Jugendzentrum täglich gelebt wird und insofern *„kein Thema ist, weil es eh gut funktioniert“*, also nicht angesprochen werden muss, weil die Vielfalt den Jugendlichen keine Probleme oder Konflikte bereitet.

Zum Thema Vielfalt im Jugendzentrum äußert sich auch ein anderer Jugendarbeiter, der positiv hervorhebt, dass in Jugendzentren, durch die offene Gestaltung derselben, verschiedenste Menschen zusammentreffen, die sich so in ihrem Alltag wahrscheinlich nicht begegnet wären:

*„Was hald cool ist, ist, dass hald wirklich Menschen mit ver- mit dem unterschiedlichsten Hintergrund zusammen kommen hald, die sie so, auf der Schule, oder wo auch immer, auf der Straße, niemals sehen würden, oder kennen lernen würden, das ist hald irgendwie witzig hald, wie sich das da hald alles vernetzt, also, ja. Das finde ich hald wieder das coole daran, wo es einen offenen Raum hat, wo einfach hald die unterschiedlichsten Menschen zusammenkommen, von den unterschiedlichsten Umfeldern, ja. Und auch unterschiedlichste Altersgruppen, das finde ich auch cool. Das hald der 16-Jährige mit der 12-Jährigen oder so irgendwie hald dann, die sonst nicht irgendwie miteinander reden würden. Ja“ (Jugendarbeiter L, 40 – 40).*

Er hebt dabei auch die Rolle des Jugendarbeiters, der Jugendarbeiterin hervor und dessen/deren Weltsicht. Neben der offenen Haltung der JugendarbeiterInnen erwähnt er auch die offene Haltung der Jugendlichen gegenüber anderen Werthaltungen:

*„Es kommt glaub ich sehr viel auf den Betreuer darauf an, glaube ich, weil wenn ich das gerade bin, ahm, versuche ich eben auch hald eine offene Weltsicht dann auch mitzugeben so , Warum ist das weniger gut, oder weniger schle- äh, oder schlechter, oder so, etwas Anderes quasi, nur weil es jetzt irgendwie anders aussieht, oder was auch immer. ‘ Wobei sie- ja eben, es gibt jetzt eigentlich nicht so die Probleme dahinter. Sie sind relativ- also da sind sie, von der Werthaltung jetzt, echt sehr offen dafür. Vielleicht auch über das (Glück?) irgendwie. Ja ich überlege gerade nur- in der Hinsicht. Weil wir haben Flüchtlinge da gehabt zum Beispiel, minderjährige unbetreute und da haben wir so einen Deutschkurs hald so irgendwie angeboten. Da waren die Jugendlichen auch irgendwie voll mitbeteiligt und waren irgendwie voll- ja. Ok. Einmal hat es hald so ein arabisches Konzert gegeben, wo sie dann irgendwie fluchtartig das Gebäude verlassen haben, weil es irgendwie zu laut war, oder zu schräg war. Ja, aber das war dann auch irgendwie ok, der eine Abend. Dann war es wieder ok“ (Jugendarbeiter L, 96 – 96).*

Auch in folgendem Gesprächsausschnitt betont der Jugendarbeiter, die offene, wertschätzende Haltung gegenüber der Jugendlichen:

*„Und hald eben sie indem anzunehmen, wie sie hald sind, also jetzt nicht irgendwie so sagen: ‚Hej, das passt da nicht herein.‘ oder so, sondern so hald irgendwie, ja, offen zu bleiben, genau. Ja“ (Jugendarbeiter L, 16 – 16).*

Auch die Jugendlichen machen diese Offene Haltung deutlich. Jugendlicher C äußert sich diesbezüglich, indem er meint, dass man hier immer willkommen ist:

*„Ja. Ich meine, man ist hier immer willkommen“ (Jugendlicher C, 104 – 104).*

Außerdem vermerkt er, dass alle Religionen Platz haben und darüber hinaus, dass er den Austausch mit anderen Religionen und Kulturen auch spannen finde:

*„Es ist ja- (...) es können alle Religionen her. Das ist sehr interessant, mal verschiedene Kulturen und verschiedene Religionen zu erfahren. Spannend“ (Jugendlicher C, 102 – 102).*

Jugendlicher B stellt in Kürze einen sehr wichtigen Aspekt dar, nämlich, dass für die JugendarbeiterInnen alle Jugendlichen gleich sind und sie niemanden bevorzugen:

*„Also, für die sind wir alle gleich und sie bevorzugen jetzt keinen“ (Jugendlicher B, 20 – 20).*

Dadurch soll ein Gefühl des Willkommen-Seins etabliert werden können, in dem offen kommuniziert werden kann und sich eigene Weltanschauungen sowie Einstellungen gebildet werden können (vgl. bOJA 2016a, S. 42).

Dass die Offenheit für die JugendarbeiterInnen auch eine Herausforderung darstellen kann, wird durch diese Aussage deutlich, in der darauf eingegangen wird, dass die Gruppen in Jugendzentren aufgrund ebendieser offenen Gestaltung stark fluktuieren:

*„Ich meine, die Herausforderung glaube ich, von der Offenen Jugendarbeit ist hald eben, dass es ein offener Raum ist, das heißt, dass die Gruppen fluktuieren hald, recht stark teilweise, teilweise hald nicht, also je nachdem wie es hald gerade ist. Also eben, wie es hald gerade ist, es kann teilweise hald eben volles Haus sein und dann teilweise*

*sind wieder einzelne Leute dort, das heißt, so die, die Clique ändert sich halt ständig, das heißt, das ist sicher eine Herausforderung“ (Jugendarbeiter L, 36 – 36).*

#### 7.6.5. Akzeptierende Grundhaltung

Den Jugendlichen eine akzeptierende Grundhaltung entgegenzubringen bedeutet, ihnen Neugier und Interesse entgegenzubringen und deren Meinungen, Vorschläge und Entscheidungen anzunehmen und anzuerkennen. Diese akzeptierende Grundhaltung kann als Basis einer Beziehung zwischen JugendarbeiterInnen und Jugendlichen gesehen werden (vgl. Böcking 2010, S. 36).

Eine solche Haltung tritt des Öfteren in den Gesprächen zum Vorschein. Jugendliche D meint, dass JugendarbeiterInnen für sie Menschen sind, die ihr Mut machen können, „ohne irgendetwas zu machen“:

*„Also, die Betreuer, die ich bis jetzt kennen gelernt habe, waren meistens immer so, dass sie schon alles erfüllt haben, alle Kriterien, wo du einfach gesagt hast: ‚Wow, es gibt auch noch Menschen die, ohne irgendetwas zu machen, sondern einfach nur so wie sie sind, dir Mut machen können!‘“ (Jugendliche D, 50 – 50).*

Bei dieser Aussage kann man annehmen, dass sie damit die Haltung der JugendarbeiterInnen anspricht, wodurch JugendarbeiterInnen bestärkend wirken können, ohne, dass die JugendarbeiterInnen viel tun müssen, also ohne irgendwelche besonderen Projekte oder Interventionen.

Dieselbe Jugendliche spricht auch das Interesse an, das JugendarbeiterInnen ihr entgegenbringen:

*„[O]der wenn ich sage, ja irgendwie ich wünsche mir die Schuhe, dann wird gefragt: ‚Ja wie sehen die denn aus? Welches Modell sind die denn?‘ Und einfach dieses Interesse ist dann da und das ist ziemlich cool“ (Jugendliche D, 26 – 26).*

An diesem Beispiel erkennt man, wie positiv die Jugendliche das Interesse des Jugendarbeiters wahrnimmt. Es wirkt, als würde sie sich genau durch dieses Interesse als wichtige Person fühlen und sich ernst genommen fühlen.

So ähnlich wird dies auch von einem Jugendarbeiter folgend formuliert, da auch er das Interesse am Gegenüber erwähnt:

*„Indem man wirklich als Gegenüber, als Gesprächspartner da ist. Also, ja. Ich merke es bei vielen, die von der Familie erzählen hald, weil sie einfach kein Ohr haben dafür, oder auch einfach mit mir darüber reden können. Also ich glaube, dieses ‚Da-Sein‘ und das ist auch Zuhören-Können. Und da fängt es dann eh von selber an, dann quasi. Und wenn man dann hald, wenn hald nichts mehr kommt, dann vielleicht auch irgendwie ein bisschen nachfragt, oder vielleicht hald auch irgendwie so daran interessiert ist daran, so was hald der, oder die zu sagen hat, dann, ja, kann sich so etwas aufbauen, oder hald verstärken“ (Jugendarbeiter L, 98 – 98).*

In diesen Abschnitten wird generell eine akzeptierende Atmosphäre im Jugendzentrum thematisiert, also nicht nur seitens des Jugendarbeiters, sondern auch seitens der Jugendlichen. Zum einen erwähnt sie, dass niemand ausgelacht wird, oder zumindest nicht mit einer bösen Absicht:

*„Also, es wird hier niemand ausgelacht und es ist auch so, dass jeder weiß, wenn Sarkasm-, also, wenn wer etwas sarkastisch meint und wann nicht und das ist dann auch so, dass man dann irgendwie auch lernt, andere- also zum Beispiel so: ‚Hej sie nicht ernst zu nehmen, wenn sie an dir herummeckern!‘“ (Jugendliche D, 50 – 50).*

Zum anderen erwähnt sie die vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre, die sie im Jugendzentrum wahrnimmt:

*„[D]ann ist es raus und dann ist es wieder gut und ich weiß dann genau, mir wurde zugehört und das ist dann einfach so, das wird dann angenommen und nicht dann so kommentiert und gesagt ‚Ja, warum hast du das jetzt so und so gemacht und was war da jetzt?‘ und so und das wird dann einfach so stehen gelassen und das wird nicht hinterfragt und es wird kein böser Kommentar abgegeben“ (Jugendliche D, 26 – 26).*

Von einem anderen Jugendlichen wird auch auf die akzeptierende Grundhaltung Bezug genommen, da er meint, dass sie im JUZ lernen, keine anderen Kinder zu mobben aufgrund deren Merkmale:

*„Man lernt hier, also nicht so rassistisch zu sein, keine, da oben steht auch vor der Tür, dass man nicht rassistisch sein soll, kein Cybermobbing, oder Mobbing und solche Sachen“ (Jugendlicher A, 16 – 16).*

Auch Jugendlicher B verdeutlicht eine wertschätzende Atmosphäre im Jugendzentrum. Er stellt dies auch im Vergleich zu Bereichen außerhalb des Jugendzentrums dar, in denen er und seine Freunde häufig beleidigt werden als „Ausländer“:

*„I: Mhm. Und ahm, mich würde noch interessieren, was war hier dein positivstes oder schönstes Erlebnis?“*

*B: Wir hatten hier einmal so ein Billardtunier und da waren eigentlich alle Freunde von mir und ja, wir waren den ganzen Tag und haben nur gelacht. Und es war jetzt keiner da, der genervt hat, oder irgendwie Stress gemacht hat.*

*I: Mhm. Ist das oft anders?“*

*B: Ja eigentlich schon, wenn wir jetzt so zum Beispiel unterwegs sind, da kommen oft Menschen zu uns und beleidigen uns als Ausländer.*

*I: Ok, also jetzt außerhalb vom Jugendzentrum, oder wie?“*

*B: ja“ (Jugendlicher B, 155 – 162).*

Auch in diesem Gesprächsausschnitt wird die akzeptierende Grundhaltung im Jugendzentrum zum Ausdruck gebracht. Es scheint, als würde sich diese akzeptierende Grundhaltung von den JugendarbeiterInnen auf die Jugendlichen, die das Jugendzentrum besuchen, übertragen und quasi durch die eigene Präsenz mit den eigenen Haltungen und Werten eine gewisse Atmosphäre herstellen. Natürlich haben auch die Jugendlichen Einflüsse auf die Atmosphäre, die im Jugendzentrum herrscht. Die JugendarbeiterInnen thematisieren die akzeptierende Grundhaltung gegenüber der Jugendlichen des Öfteren im Gespräch. So zum Beispiel folgender Ausschnitt, in dem eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber aller Jugendlicher zum Ausdruck gebracht wird:

*„Und hald eben sie indem anzunehmen, wie sie hald sind, also jetzt nicht irgendwie so sagen: ‚Hej, das passt da nicht herein!‘ oder so, sondern so hald irgendwie, ja, offen zu bleiben, genau. Ja“ (Jugendarbeiter L, 16 – 16).*

Jugendarbeiter J meint diesbezüglich, dass Jugendliche, die hier sind, so sein dürfen, wie sie eben sind und das ok ist:

*„[U]nd es gibt ja auch Jugendliche, die sind eher offen und zugänglich und dann gibt es welche, die sind eher reserviert, was aber auch ok ist, also es ist auch ok, wenn einer*

*sich alleine zum Computer sitzt und da drei Stunden etwas spielt, oder so, für das ist auch Platz da“ (Jugendarbeiter J, 146 – 146).*

Ein interessanter Aspekt scheint zu sein, dass auch Jugendliche, die man ansonsten nicht so sympathisch findet auch akzeptiert und offen ist und da ist für sie und sich laut folgender Aussage JugendarbeiterInnen da selbst vielleicht etwas zurücknehmen müssen, da alle Jugendlichen das Recht haben das Jugendzentrum zu besuchen und hier zu sein:

*„[J]a, einfach diese prinzipielle Offenheit, also der verschiedensten Gegenüber hald zuzulassen. Also eben es gibt manche Leute, die einfach so, normal sie nicht riechen könnte, aber mir einfach denke ,Ok. Boa, anstrengend. Aber sie sind hier und ich bin jetzt auch für sie da und das muss auch ok sein, nur weil ich sie jetzt nicht mag, persönlich, heißt das jetzt nicht, dass sie kein Recht haben, da zu sein.‘ Also da auch, sich selber ein bisschen zurücknehmen zu können aus der ganzen Sache. Ja, das fällt mir jetzt spontan dazu ein. Ja“ (Jugendarbeiter L, 52 – 52).*

Dabei werden der akzeptierenden Haltung jedoch auch Regeln beigefügt, es wird nicht bedingungslos alles Verhalten akzeptiert, sondern Grenzen gesetzt, wo andere zu Schaden kommen, wie auch in folgendem Gesprächsausschnitt angedeutet wird:

*„Respektvoller Umgang miteinander, wichtig ist, dass es kein Schlagen und kein Raufen gibt“ (Jugendarbeiter J, 22 – 22) sowie: „(...) noch einmal der wertschätzende, respektvolle Umgang zu den Jugendlichen“ (Jugendarbeiter J, 40 – 40).*

Es scheint aufgrund der zahlreichen Betonung des wertschätzenden Umgangs, eine äußerst wichtige Haltung für die Jugendarbeiter zu sein. Wie auch schon eingangs erwähnt wurde, kann diese unbedingte Wertschätzung als Basis für eine gelingende Beziehung gesehen werden. Was eine sogenannte gelingende Beziehung für die Offenen Jugendarbeit bedeutet, wird im nächsten Abschnitt genauer erläutert.

## **7.7. SPEZIFISCHE ARBEITSBEZIEHUNG IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT**

Die Basis der Arbeitsbeziehung bilden natürlich die Haltungen der JugendarbeiterInnen, da je nachdem, wie diese ausfällt auch die Handlungen beeinflusst werden und so auch die Gestaltung der Beziehungen im Jugendzentrum. Diese Aussage wird anhand eines

Zitats eines Jugendarbeiters untermauert, in dem der Jugendarbeiter darauf Bezug nimmt, dass man sich auf gleicher Ebene mit den Jugendlichen wahrnehmen solle und respektvoll sowie wertschätzend mit ihnen umgeht:

*„Ich glaube, dass Beziehungsarbeit, dass es sehr wichtig ist, dass man- man .. respektvoll miteinander umgeht und-und-und auf der gleichen Ebene steht und nicht von Oben herab hald irgendwie jetzt mit Jugendlichen umgeht. Dass man sie gleich behandelt, wie-wie ich jetzt mit dir rede, genau, ja, also das denke ich, dass das sehr wertvoll ist .. und halt wertschätzend im Umgang miteinander“ (Jugendarbeiter J, 8 – 8).*

Zu den Haltungen treten natürlich auch die Beziehungskompetenzen sowie das Wissen der JugendarbeiterInnen.

Die spezifische Arbeitsbeziehung der Offenen Jugendarbeit, wird, wie bereits im Theorieteil gezeigt wurde, in erheblichem Maße vom Raum, in dem die Beziehungen stattfinden, beeinflusst. Da dieser quasi die Rahmung und Bedingung aller in ihr stattfindenden Beziehung darstellt, wird sich ihm im folgendem Abschnitt gewidmet.

Eine weitere Unterfrage, der sich mittels dieses Kapitels angenähert wird, könnte lauten: *„Wie gestaltet sich eine möglichst stärkende Arbeitsbeziehung zwischen JugendarbeiterInnen und Jugendlichen, im Raum Offene Jugendarbeit?“*

#### **7.7.1. Besonderheiten im Feld der Offenen Jugendarbeit**

Es wurde schon des Öfteren zur Sprache gebracht, dass anders als in anderen sozialpädagogischen Bereichen, das Feld der Offenen Jugendarbeit entscheidend von Offenheit geprägt wird. Es gibt keine so klaren Strukturen und automatischen Zugehörigkeiten, wie beispielsweise in Schulen. Personen, die dieses Feld betreten, müssen ihre Zugehörigkeit und ihre Rolle erst finden und aushandeln, sie müssen sich also in dieser sozialpädagogischen Arena selbst ins Spiel bringen (vgl. Cloos/Königter 2009, S. 17f.). Der Begriff sozialpädagogische Arena wurde deshalb gewählt, um diese spezifischen Dynamiken zu thematisieren und zu verdeutlichen (vgl. ebd., S. 15). Der Raum, in dem Beziehungen stattfinden spielt immer eine entscheidende Rolle, er nimmt Einfluss darauf, wie sich Beziehungen gestalten können und wie sie sich tatsächlich gestalten. Oft wirkt der Raum schon einmal allein deshalb förderlich, weil er im Kontrast zu anderen Le-

bensräumen nicht so begrenzt ist, sondern relativ offen und frei gestaltet ist (vgl. Klöwer/Moser/Strauß 2008, S. 142). Er wird somit häufig als Freiraum, Schonraum, oder auch Experimentierraum definiert. Jugendliche D nennt das Jugendzentrum einen Fluchtort vor den Eltern und Geschwistern, beschreibt es aber auch als einen Ort, der einem vertraut ist und so ein bisschen zu einem Zuhause wird:

*„Ja, es ist irgendwie so ein bisschen, ich komme hier herein und es ist dann so ein bisschen wie zuhause, es ist gewohnt und man kennt alles und man weiß genau wo was ist und das ist dann so ein bisschen- und dann hat man mitgeholfen, das so ein bisschen aufzubauen und zu verändern und zu verbessern und das ist dann irgendwie so ein bisschen, so ein Fluchtort und auch von den Eltern und von den Geschwistern und man kann entspannen und- ja. Also ich bin eigentlich immer so happy und man kann irgendwie so alles besprechen da irgendwie so im Rahmen der Gruppe und das ist sehr angenehm und sehr entspannend“ (Jugendliche D, 10 – 10).*

Sie geht auch in folgender Aussage auf die Verbundenheit und das Gemeinschaftsgefühl ein, das für sie im Jugendzentrum herrscht:

*„Diese Gemeinschaft und vor allem dieses Einander-Zuhören, was es zuhause oft nicht gibt und einfach dieses, obwohl man miteinander nicht so viel zu tun hat und sich ‚nur‘ einmal die Woche sieht, äh, diese Verbundenheit und dieses Gemeinschaftsgefühl, dieses ‚da kann ich hingehen, wenn etwas ist.‘ (...) Also es ist ziemlich so ein Fluchtort von der anderen Welt“ (Jugendliche D, 42 – 42).*

Durch diese Aussagen wird schon deutlich, wie sehr der Raum bereits förderlich wirken kann. Sie fühlt sich wohl in diesem Raum, alles ist gewohnt, sie hat positive Kontakte dort, bei denen sie sich scheinbar aufgehoben fühlt. Scheinbar hat sie eine enorme Zugehörigkeit zum Jugendzentrum entwickelt, dies wird dadurch bekräftigt, dass sie es als Zuhause bezeichnet.

Auch ein anderer Jugendlicher bezeichnet das Jugendzentrum als Zuhause, wodurch wiederum die enorme Zugehörigkeit deutlich wird:

*„Es ist für mich wie ein zweites Zuhause. Da fühle ich mich freier als bei mir Zuhause“ (Jugendlicher C, 6 – 6).*

Dieser Jugendliche geht dabei noch einen Schritt weiter und meint, er fühle sich hier freier als Zuhause. Es wird ersichtlich, wie sehr die Gestaltung des Raumes das Zugehörigkeitsgefühl der Jugendlichen beeinflusst bzw. beeinflussen kann.

Es wurde zudem noch ein weiterer wichtiger Aspekt angesprochen, der entscheidend ist, für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zu diesem sozialpädagogischen Feld, und zwar, die Möglichkeit, den Raum selber mitgestalten zu können und bei der Gestaltung Einfluss nehmen zu können. Auch in anderen Gesprächen wird dies zum Ausdruck gebracht:

*„Ja ich glaub eben, das Besondere ist, -ahh- der niederschwellige Zugang, dass die Jugendlichen freiwillig herkommen, dass die Jugendlichen -ah- ein Programm selber mitbestimmen können, also es gibt auch Ausflüge, wo die Jugendlichen gefragt werden, was was sie machen wollen und, dass sie hald das Jugendzentrum auch selbst mitgestalten können“ (Jugendarbeiter J, 14 – 14).*

Dieser Jugendarbeiter weist genau auf die besondere Dynamik von Jugendzentren hin, die dieses sozialpädagogische Feld auszeichnet, also diese Freiwilligkeit und Offenheit. Zudem wird in diesem, aber auch in folgendem Abschnitt deutlich, wie zentral das Thema Mitgestaltung und Partizipation ist und dass die Jugendlichen auch mitverantwortlich sind, für die Instandhaltung des Jugendzentrums:

*„[E]ben, dass man ihnen Selbstverantwortung näherbringt, also auch, dass sie Zuständig dafür sind, dass, dass es sauber ist und so und, dass das nicht die Betreuer machen und solche Sachen“ (Jugendarbeiter J, 148 – 148).*

Diese Selbstverantwortung und Mitgestaltung der Jugendlichen wird durch folgende Aussage noch verstärkt:

*„Ja, also mir ist es da als Betreuer zum Beispiel wichtig, den Jugendlichen zu vermitteln, dass das nicht unser Jugendzentrum ist, sondern, dass es ihr Jugendzentrum ist und, dass sie da eben, genau, selber auch mitbestimmen können“ (Jugendarbeiter J, 18 – 18).*

Der Jugendarbeiter streicht bei seiner Aussage ein interessantes Merkmal heraus und zwar, dass es nicht das Jugendzentrum der JugendarbeiterInnen ist, sondern das Jugend-

zentrum der Jugendlichen. Es wird deutlich, dass es auch diesbezüglich zu einem Aushandlungsprozess kommt. Geben JugendarbeiterInnen etwas von ihrer Gestaltungsmacht ab bzw. versuchen sie gezielt, das Jugendzentrum partizipativ zu gestalten und Jugendliche möglichst viel mitbestimmen zu lassen, kann dies die Zugehörigkeit der Jugendlichen an das Jugendzentrum enorm erhöhen. Diese Besonderheiten in dem sozialpädagogischen Feld „Jugendzentrum“ werden auch in anderen Gesprächsausschnitten deutlich. Es wird darauf eingegangen, wie die Jugendlichen mitgestalten können und einbezogen werden:

*„Weil, einfach durch die Events und weil wir auch gefragt werden, wir werden dann auch gefragt ‚Hej wir könnten ja das und das machen, machst du da mit?‘ und so. Oder auch bei der Licht- und Tonanlage, dass man da einfach auch gefragt worden ist ‚Hej, sollen wir das so machen? Oder kannst du da helfen?‘, dann weißt du einfach, du hast da mitgeholfen. Und das ist dann so- oder ‚Wie könnten wir den und den Raum verschönern?‘ und dann bringst du eine Idee und dann schaut man: ‚Wie kann man das umsetzen?‘ Und es wird nicht gleich gesagt ‚Nein, da- wir wollen da jetzt nicht nachdenken, wie man das umsetzen kann, das wird nicht gemacht!‘, sondern es wird erst geschaut, ob das möglich ist und, wenn es nicht möglich ist, dann ist es nicht möglich und wenn es möglich ist, dann wird es umgesetzt und das ist- und dann weiß man genau: ‚Ja man hat einen Teil dazu beigetragen‘“ (Jugendliche D, 60).*

Die Jugendliche äußert sich bezüglich der Mitgestaltung, dass Wünsche der Jugendlichen umgesetzt werden, wenn sie möglich sind. Diese Aussage zeugt von einem hohen Gefühl der Gestaltungsmacht, da auf die Wünsche eingegangen wird und diese, laut der Jugendlichen, soweit dies möglich ist, umgesetzt werden. Folgender Gesprächsausschnitt unterstützt ihre Aussage, da die Jugendliche meint, dass das Jugendzentrum eigentlich nur aus den Ideen der jugendlichen BesucherInnen besteht und diese eigentlich alles bestimmen, was im JUZ vor sich geht:

*„[I]ch werde (...) eigentlich (...) immer gefragt und, ob ich das machen möchte, oder nicht und beim Mitgestalten- das ist auch so, dass das ganze Jugendzentrum eigentlich nur aus den Ideen von (...) denen besteht, die herkommen und nicht aus denen, die das ‚betreiben‘, weil zum Beispiel letztes haben wir Jugendlichen einen Fragebogen bekommen, was wir verbessern möchten, was wir anders haben möchten und Vorschläge-*

*wo wir Vorschläge hinschreiben konnten und das konnte dann jeder ausfüllen und da wird halt dann geschaut, was umgesetzt wird, somit bestimmen wir eigentlich alles, was hier passiert und was verändert wird“ (Jugendliche D, 62 – 62).*

Anhand der Aussagen wird deutlich gemacht, wie sehr JugendarbeiterInnen ihre Gestaltungsmacht abgeben können und Jugendlichen dadurch ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl ermöglicht wird, da sie viel mitgestalten und bestimmen können. Selbige weist auch darauf hin, dass die Zugehörigkeit sich dadurch definiert, wie man sich selbst im Jugendzentrum definiert und was man von diesem erwartet:

*„Es ist so ein Ort, wo einfach jeder hingehen kann, der gehört niemanden. Und jeder kann das für sich selbst entscheiden, wie er das Jugendzentrum sieht, also, ob er das jetzt als Hobby sieht da hin zu gehen, oder als Auszeit, oder als Flucht, oder so vor allen anderen, oder halt wirklich, ahm, sozusagen, so wie ich einfach so, von zuhause nach Hause zu kommen und dann einfach hierher zu kommen und zu sagen: ‚Yeah, ich bin zuhause!‘, ahm, ja, also ich glaube das gehört so niemanden, weil einfach jeder hierherkommen kann und sagen kann, wie er sein will“ (Jugendliche D, 64 – 64).*

Es scheint also, zumindest in diesem Fall, so zu sein, dass die Jugendlichen, die das Jugendzentrum besuchen, sich aussuchen können, welche Rolle sie sich selbst in dem Ganzen geben wollen und wie sie das Jugendzentrum nutzen wollen. Hier kommt noch einmal die Offenheit von Jugendzentren zum Vorschein.

Ein Jugendzentrum weist per se schon gewisse Dynamiken auf, zudem können diese auch von den JugendarbeiterInnen gezielt beeinflusst werden. Sie können beispielsweise diese potentielle Offenheit noch einmal bewusst unterstützen, oder aber auch begrenzen. Folgende Aussage bekräftigt dies noch einmal, indem der Jugendarbeiter hier darstellt, wie er die Offenheit bewusst lebt in seinem Arbeiten im Jugendzentrum und er den Raum als geschützten Raum definiert haben möchte, in dem man sich ausprobieren und experimentieren kann:

*„Mhm. Also es liegt vieles im Begriff Offene Jugendarbeit, also das ‚Offen‘ taugt mir halt sehr, heißt dieses Zwanglose, es wird auch nichts verpflichtet halt, dass man irgendwo hinkommen muss und halt ich versuche auch das irgendwie zu leben so das ‚alles geht!‘ irgendwie. Natürlich auch mit Grenzen, also meine eigenen persönlichen*

*Grenzen hald und hald auch die Grenzen der Räumlichkeiten. Zum Beispiel nicht rauchen und so Geschichten, und hald keinen Alkohol herinnen, aber im Endeffekt so quasi ‚express yourself‘, also alles was da ist, soll man auch irgendwie herauslassen können und auch diesen geschützten Raum hald hier, also eben, das ist hald einfach ein geschützter Raum, finde ich, wo die Jugendlichen hald einfach sein können. Abseits jetzt von irgendwelchen sozialen Zwängen und Normen, dass sie sich ein bisschen ausprobieren können. Und das versuche ich eben ihnen, soweit es geht, zu ermöglichen“ (Jugendarbeiter L, 12 – 12).*

Anhand dieser Aussage eines Jugendarbeiters, wird ersichtlich, inwiefern die potentielle Offenheit von Jugendzentren noch einmal bewusst unterstützt werden kann, indem der Offene Raum als Experimentierraum für die Jugendlichen definiert und dargestellt wird.

Das Zusammenspiel zwischen der Rolle des Raumes sowie der Rolle der JugendarbeiterInnen wird auch in der Aussage der Jugendlichen D deutlich:

*„Ja, weil einfach jeder- wir sind hier .. unterschiedlicher könnten wir einfach nicht sein (...), weil wir haben hier ..fast alle Altersgruppen von 14 bis 17, also wir sind alles und das sind hald genau so diese ‚Teenagerjahre‘ sag ich einmal, wo man sich am meisten verändert und am meisten ‚Zuflucht‘ braucht und eine Auszeit braucht und einfach jemanden braucht der sagt: ‚Hej, ich helfe dir, aber du kannst den Weg gehen, so wie du willst!‘ und genau das machen die Betreuer und das hilft dann hald sehr, weil der Betreuer auf jeden Einzelnen eingeht“ (Jugendliche D, 84 – 84).*

Die förderliche Wirkung des Raumes per se als „Zufluchtsort“ wird in diesem Abschnitt wieder angesprochen. Zudem weist die Jugendliche auch auf die unterstützende Wirkung des Betreuers hin. BetreuerInnen bzw. JugendarbeiterInnen können diesen offenen und geschützten Raum zusätzlich unterstützend gestalten, indem sie für die Jugendlichen da sind, eben für jede Einzelne und jeden Einzelnen und sich erkenntlich zeigen als unterstützende Ressource für die Jugendlichen. Wie sich die Beziehungen zwischen Jugendlichen und JugendarbeiterInnen in dem Offenen Raum „Jugendzentrum“ ausgestalten und ausgestalten können wird folgend thematisiert.

### 7.7.2. Gestaltung des JUZ und Vorhalteleistungen

Wie bereits ausgeführt wurde, besteht ein Aushandlungsbedarf in der Beziehung zwischen Jugendlichen und JugendarbeiterInnen. Jugendliche besuchen das Jugendzentrum oftmals nicht mit konkreten Wünschen oder Bedürfnissen an die JugendarbeiterInnen gerichtet, sondern als soeben thematisierter Zufluchtsort, in dem sie andere Jugendliche treffen können, wo sie verschiedenste Angebote, Spiele und Sportmöglichkeiten nutzen können oder einfach „chillen“ können. Auch in den Gesprächen wurden die Motive von Jugendlichen angesprochen, ein Jugendzentrum zu besuchen. Jugendlicher A geht dabei vor allem auf die Ausstattung ein, die das Jugendzentrum zu bieten hat und dabei auch auf die Kontakte zu Freunden, oder zu einem Jugendarbeiter, die sich bei der Benutzung der Ausstattung ergeben:

*„I: Und warum bist du hier?“*

*A: Weil es mir Spaß macht.*

*I: Was macht dir Spaß hier?“*

*A: Zum Beispiel Playstation spielen und so PS4, Fifa18, mit Freunden ab- ah dings, Billard, Tischtennis, ja hald, das macht mir Spaß.*

*I: Mhm. Und was tut dir gut hier?“*

*A: Mit Freunden zu spielen, zum Beispiel Fifa, oder so, oder Tischtennis. Eigentlich spielen wir immer so das Gleiche, die drei Sachen. Oder manchmal spiel ich mit dem Chris\* auch Drehfußball, ja“ (Jugendlicher A, 3 – 9).*

Auch ein anderer Jugendlicher äußert sich ähnlich bezüglich seiner Motive, das Jugendzentrum zu besuchen:

*„I: Mhm. Und warum besuchst du das Jugendzentrum?“*

*B: Weil es gibt viele Jugendliche, mit denen ich, also, gut bin. Mit denen- also es macht Spaß.*

*I: Mhm. Und was genau macht Spaß?“*

*B: Ja wir treffen uns hier und spielen Billard und reden und ja“ (Jugendlicher B, 3 – 6).*

Im Gegensatz dazu, geht Jugendlicher C bei der Frage nach seinen Motiven mehr auf die positiven Gefühle und die Atmosphäre im Jugendzentrum ein:

*Mhm. Und warum besuchst du das Jugendzentrum?*

*C: Es ist für mich wie ein zweites Zuhause. Da fühle ich mich freier als bei mir zu Hause.*

*I: Mhm. Und was tut dir gut hier im Jugendzentrum?*

*C: Die Wärme, die Leute, die vielen Möglichkeiten, die man hier hat“ (Jugendlicher C, 5 – 8).*

Auch Jugendliche D bezieht sich bei der Frage nach ihren Motiven, das Jugendzentrum zu besuchen, mehr auf die Atmosphäre und die Kontakte zu den Leuten, die dort sind:

*„I: Und warum gehst du ins Jugendzentrum?*

*D: Einfach wir sind eigentlich schon so diese ‚Clique‘ und das ist dann einfach so, man sieht sich einfach wieder und das ist, das sind dann so fünf Stunden irgendwie am Freitag, wo ich abschalten kann, oder einfach machen, so ein bisschen machen können, was wir wollen und dann einfach so herumliegen können und so selber entscheiden können und das ist dann einfach so- ich bin erst 14- und das ist dann irgendwie so, dadurch das auch der Betreuer sehr entspannt ist, also der Tobi\*, ist es dann sehr, dass man viele Freiheiten hat.*

*I: Mhm. Und was tut dir gut im Jugendzentrum?*

*D: Alles. Also. Ja“ (Jugendliche D, 5 – 8).*

Die Kunst in der täglichen Arbeit mit Jugendlichen in Jugendzentren besteht darin, sensibel und empathisch zu erkennen, in welchen Situationen und mit welchen Jugendlichen gerade eine Vertiefung in der Beziehung möglich ist. Dies wird jeweils individuell mit den einzelnen Jugendlichen ausgehandelt. Hierin besteht auch die Herausforderung in der täglichen Arbeit für die JugendarbeiterInnen. Jugendliche drücken oft nicht direkt aus, was sie sich von den JugendarbeiterInnen wünschen, oder erwarten. Die Wünsche können von „in Ruhe gelassen“ bis hin zu einer intensiveren Arbeitsbeziehung reichen (vgl. Cloos/Köngeter 2009, S. 245ff.). Die Vielfalt der Wünsche und Motive, ein Jugendzentrum zu besuchen, wird schon anhand der soeben genannten Aussagen der interviewten Jugendlichen deutlich. Jugendlicher A stellt die Themen Spiel und Spaß in den Vordergrund. Jugendlicher B thematisiert dies auch, stellt allerdings das Treffen mit Freunden und anderen Jugendlichen in den Vordergrund. Auch Jugendliche D nimmt gezielt Bezug auf die Freundschaften, die sie im Jugendzentrum gemacht hat. Zudem

werden von Jugendlicher D sowie von Jugendlichen C der Freiraum sowie die Mitgestaltungsmöglichkeiten positiv hervorgehoben und als weiteren Grund, ein Jugendzentrum zu besuchen genannt. Es wird ersichtlich, dass bei diesen beiden Jugendlichen bereits eine Zugehörigkeit auf einer anderen Ebene erlangt wurde, da sie hervorheben, dass sie viel eingebunden werden in der Gestaltung des Jugendzentrums. Zudem wird von Jugendlichen C der Wohlfühlaspekt eingebracht, der ein enormes Zugehörigkeitsgefühl zum Jugendzentrum vermuten lässt. Er nennt die „Wärme“ und das „Sich-Wie-Zuhause-Fühlen“ als Gründe für seinen Besuch. Es wird vermutet, dass diese nicht von Anfang an Motive waren für die Jugendlichen, das Jugendzentrum zu besuchen, sondern diese sich aufgrund von Erlebnissen und Erfahrungen im Jugendzentrum entwickelt haben. Auch von einem anderen Jugendlichen wird darauf Bezug genommen, dass er sich mit der Zeit immer wohler fühlt im Jugendzentrum und er sich dadurch auch mehr traut:

*„A: Früher bin ich schon gekommen, aber ich war so höflich ‚Hallo, wie gehts?‘ oder so, oder ich hab nur ‚Hallo.‘ gesagt, weil man sich das erste Mal so schämt, oder so. Ja ich war vorher so ein ganz normaler Junge, aber jetzt setz ich mich hin, leg mich hin und so. Früher bin ich einfach so gesessen, aber jetzt kann ich mich hinlegen, oder so. Ich meine mit der Zeit, da kennt man sich besser und dann ist es so ein Gefühl, dass man ‚ok‘ ..-*

*I: -dass man sich wohler fühlt?*

*A: Ja, dass man sich wohler fühlt. Es ist auch zum Beispiel so, wenn man in eine neue Klasse kommt, dann traut man sich nicht so“ (Jugendlicher A, 113 – 116).*

Eine solche Wohlfühlatmosphäre erscheint als wünschenswert in einem Jugendzentrum, um Zugehörigkeit zu verstärken und den Jugendlichen gut zu tun. Die JugendarbeiterInnen können zu einer solchen Atmosphäre beitragen, wie bereits gesagt wurde, mit der Haltung mit der sie im Jugendzentrum stehen, ihren Beziehungskompetenzen sowie mit ihrem Wissen.

Ein Aufbau einer intensiveren Arbeitsbeziehung wird über Herstellung von Zugehörigkeit sowie Vertrauen möglich. Dies wird einerseits durch die Gestaltung des Raumes gewährleistet, andererseits aber auch durch das bewusste In-Kontakt-Treten der Jugend-

arbeiterInnen mit den Jugendlichen. Dabei können sie die Angebote, die sie den Jugendlichen zur Verfügung stellen, nutzen und über die Vorhalteleistungen engere Beziehungen zu Jugendlichen aufbauen. Möglichkeiten, wie das umgesetzt werden kann, wurden auch in den Gesprächen zum Thema:

*„I: Was wünschst du dir von den JugendarbeiterInnen? Also von den BetreuerInnen?*

*B: Eigentlich gibt es eh alles, also was man so braucht, um Spaß zu haben.*

*I: Mhm. Was ist das?*

*B: Ja es gibt eine Couch, also wo wir alle auf einmal sitzen können, Freunde, weil ich kann ja jetzt nicht alle gleichzeitig zu mir nach Hause einladen, das wären ja zu viele.*

*Und dann kommen wir hier her“ (Jugendlicher B, 23 – 26).*

Dieser Jugendliche merkt zum Beispiel an, dass er das Jugendzentrum mit seinen Freunden besucht, weil hier alle Platz haben. Zudem, dass bereits alles vorhanden ist, um Spaß zu haben und er sich nichts weiter wünscht. Dies stellt eine gute Basis dar, Zugehörigkeit zum Jugendzentrum aufzubauen. Es wurde gemäß den Wünschen und Bedürfnissen der Jugendlichen gestaltet, wodurch diese (regelmäßig) das Jugendzentrum besuchen. Eine entsprechende räumliche Gestaltung wird auch von Jugendarbeiter J angesprochen:

*„Es gibt eine Bar, es gibt Getränke zum Kaufen und und es gibt, es sind die Wände bemalt und und es ist hald schon jugendlich artgerecht irgendwie eingerichtet und ich glaub schon, dass das dann die Beziehung gut beeinflusst, wenn man das jetzt -äh- vergleicht, mit anderen Räumlichkeiten, oder so, wenn jetzt, keine Ahnung, wenn jetzt alles kahl wäre und alles langweilig und farblos, dann- das färbt sich ja dann auch auf die Stimmung auch ab“ (Jugendarbeiter J, 68 – 68).*

Durch die Verwendung der Bezeichnung der „jugendlich artgerecht[en]“ Einrichtung des Jugendarbeiters, wird deutlich, dass sich dabei an die Bedürfnisse der Jugendlichen zu orientieren versucht wurde. Weiters meint er auf die Frage nach der Gestaltung des Raumes:

*„Also wenn jetzt irgendwie Festln sind, oder so Weihnachten, oder so, dann wird dekoriert, oder Ostern, oder Halloween dann schon und sonst steht das eigentlich, die ganzen Wandmalereien, also wenn du dich nachher umschaust, die sind alle mit der Zeit*

entstanden und das finde ich eigentlich auch cool so. Genau (Jugendarbeiter J, 70 – 70).

Jugendarbeiter L thematisiert die Vielfältigkeit der räumlichen Gestaltung von Jugendzentren, die seiner Meinung nach wichtig ist, um verschiedenste Geschmäcker der Jugendlichen zu treffen:

*„Ja also ich mein die jetzige Location- also der Trend derzeit ist irgendwie so, ahm, so diese Kaffeehausatmosphäre, sehr offene Räume, lichtdurchflutet und so. Was irgendwie cool ist, aber spricht halt auch nicht alle Jugendlichen an. Ich in meiner Jugendzeit, habe halt immer so dieses Kellerfeeling halt irgendwie genossen, was halt auch nicht viele Leute anspricht, aber ok. Also, dass es quasi diese Vielfalt auch geben darf auch, irgendwie halt, ja. Das ist halt jetzt räumlich halt gesprochen“ (Jugendarbeiter L, 108 – 108).*

Er spricht die räumliche Gestaltung insofern an, dass Jugendliche auch gefragt werden sollten und auf die Vielfalt auch der Gestaltungswünsche verschiedener Jugendlicher Rücksicht genommen werden sollte. Er plädiert also für verschiedenste Gestaltung von Jugendzentren, um verschiedenste Bedürfnisse von Jugendlichen decken zu können. Werden alle Jugendzentren gleich gestaltet, werden sie auch nur für eine Gruppe Jugendlicher attraktiv. Er hebt also die vielfältige Gestaltung hervor.

Bestenfalls können die Jugendlichen bei der Gestaltung der Jugendzentren nicht nur mitbestimmen, sondern dabei auch mitwirken, wie in diesem Fall:

*„Ja. Ja kann man. Also das hier ist- wurde alles selber gestaltet. Und auch hier drüben alles, das ganze Graffiti und ja“ (Jugendlicher C, 94 – 94).*

Auch Jugendarbeiter L sagt aus, dass die Jugendlichen in die Gestaltung der Räumlichkeiten miteinbezogen werden und untermauert dies mit einem Beispiel:

*„[O]b es jetzt irgendeine Wandgestaltung jetzt ist, zum Beispiel in dem Zimmer, in dem wir jetzt gerade drinnen sitzen, das ist jetzt eben von Jugendlichen selber jetzt eben gestaltet worden, haben sie wirklich selber angestrichen halt und waren zusammen einkaufen, halt im IKEA und es ist halt dann quasi so ihr Zimmer, genau, ja“ (Jugendarbeiter L, 18 – 18).*

Die räumliche Gestaltung kann somit auch als Vorhalteleistung gesehen werden und kann je nachdem, wie intensiv Jugendliche in den Gestaltungsprozess einbezogen werden, die Zugehörigkeit zum Jugendzentrum verstärken. Dies wird auch in obiger Aussage deutlich, eben, weil es durch die Gestaltung jetzt „*quasi so ihr Zimmer*“ geworden ist.

Gleiches gilt auch für die Ausstattung. Jugendlicher A macht deutlich, dass sich die JugendarbeiterInnen in dem Jugendzentrum bei der Ausstattung darum bemühen, Vorhalteleistungen gemäß den Wünschen der Jugendlichen zu setzen:

*„[D]ass sie zum Beispiel gleich Fifa18 kaufen, weil Fifa18 ist neu herausgekommen. Dass sie das gleich gekauft haben, oder, dass sie kochen für uns, äh ja- (...) [w]ir kochen schon gemeinsam, aber mit- also sie bezahlen es. Ja, sie kaufen Tischtennisbälle, wenn jetzt zum Beispiel einer fehlt. Ja“ (Jugendlicher A, 55 – 57).*

Zudem bezieht er sich, auf die Frage, was ihn im Jugendzentrum stärkt, fast ausschließlich auf die Ausstattung, die er im Jugendzentrum nutzen kann:

*„Ja es gibt halt PS4, Billiard und so, man kann irgendwie spielen, das ist auch cool, wenn es gratis ist, oder so. Und man muss jetzt nicht für alles so 1€ zahlen, oder so 50c zum Beispiel. .. Oder man kann sich hinsetzen Handyspielen, es gibt auch Wlan zum Beispiel, da kann man sich entspannen, hinlegen. Und wenn man Gitarre singen will, dann gibt es auch eine Gitarre. Solche Sachen. Oder wenn man seine Aufgabe machen will“ (Jugendlicher A, 107 – 107).*

Jugendarbeiter J macht ebendiese Gestaltung auf Basis der Bedürfnisse der Jugendlichen zum Thema:

*„[W]as die Bedürfnisse betrifft, glaube ich, ist ein Jugendzentrum einfach ein Ort, wo Jugendliche ihre Bedürfnisse auch ausleben können und wo sie andere Leute kennen lernen können, wo sie Kontakte knüpfen können, wo sie ihre Freizeit ausleben können, wo sie billig die Möglichkeit haben, Getränke zu konsumieren, oder- genau. Und ein Jugendlicher kann sich das heute schwer leisten, glaub ich, in ein Lokal zu gehen und dort eine Stunde Billard zu spielen und und eine Pizza zu essen, so das kostet ja alles viel Geld. Von dem her ist das schon- so ein Jugendzentrum deckt dann auch diese Bedürfnisse“ (Jugendarbeiter J, 116 – 116).*

Er merkt dabei an, wie auf Basis einer solchen Gestaltung und gemeinsamer Aktionen, die sich dadurch ergeben, Beziehungen aufgebaut werden können:

*„[D]u hast genug Zeit irgendwie die Jugendlichen kennen zu lernen und das passiert eben niederschwellig, sie kommen freiwillig da her und man kann gut Kontakte knüpfen über gemeinsame Aktionen, weil gemeinsames Billard spielen, gemeinsames Kochen, und so lernt man nach und nach hald die Jugendlichen kennen und sieht dann was die notwendigen Entwicklungsschritte sind, oder wie man die Jugendlichen hald unterstützen kann“ (Jugendarbeiter J, 6 – 6).*

Es wird also bereits deutlich, dass man nicht so klar trennen kann, zwischen dem Bereitstellen und Öffnen eines Raumes für jugendkulturelle Freizeitinteressen sowie pädagogischer Beziehungsarbeit, sondern diese Aspekte unweigerlich miteinander verwoben und in Wechselwirkung zueinanderstehen (vgl. Cloos/Köngeter 2009, S. 24). Ein Jugendarbeiter bezieht sich auch im Gespräch auf ebendiese Verwobenheit:

*„[D]as ist eben schleichend, das passiert jetzt nicht so getrennt voneinander, sondern, das passiert eben, über das Verbringen der gemeinsamen Freizeit und den Aktivitäten die da stattfinden und dann ergeben sich eben Themen und die werden dann bearbeitet. Also das ist nicht so eine klare Trennung und das kann ich jetzt nicht sagen, ja es ist so und so viel Prozent der Arbeit ist Pädagogik und der andere ist gemeinsame sinnvolle Freizeitgestaltung. Das kann man gar nicht so klar trennen“ (Jugendarbeiter J, 104 – 104).*

Diese Verwobenheit von Öffnen eines Raumes für jugendkulturelle Freizeitinteressen mit pädagogischer Beziehungsarbeit wird auch in dieser Antwort deutlich, als Antwort auf die Frage, was im Jugendzentrum stärkend wirken kann, da bereits bei den Aktivitäten und Projekten pädagogisch gearbeitet und gewirkt wird:

*„Einerseits, was ich ganz wichtig finde, ist eben einerseits, diese- also seine eigene Gestaltungsmacht zu spüren, das heißt, sich selber hald Projekte hald angehen zu lassen, um zu sehen hald, sie können etwas machen. Ob es jetzt kreativ ist, ob es jetzt irgendwie irgend-heimwerkermäßig, oder irgendwas ist. Und hald auch die Einrichtung hald mitzugestalten, hald irgendetwas anmalen, oder keine Ahnung. Wir haben grad viel mit so Tontechnik hald, weil die zwei sind voll an Tontechnik interessiert und hald einfach so*

*hald, sich selber einbringen hald so quasi ihre Spuren zu hinterlassen hald, also ebenso Selbstwirksam zu sein, zu spüren“ (Jugendarbeiter L, 16 – 16).*

Es wird hier noch einmal verdeutlicht, dass durch das Mitwirken und -gestalten, die Selbstwirksamkeit gestärkt werden kann und dies ganz niederschwellig im Alltag, ohne explizit pädagogisch Angebote zu erstellen. Dieses niederschwellige pädagogische Wirken wird auch in einer der drei zentralen Regeln für eine gelingende Arbeitsbeziehung thematisiert. Diese für die Offene Jugendarbeit spezifische Arbeitsbeziehung wird als „Andere unter Gleichen“ bezeichnet und gliedert sich eben in drei zentrale Regeln, darunter befinden sich die Sichtbarkeitsregel, die Sparsamkeitsregel sowie die Mitmachregel.

### 7.7.3. Sparsamkeitsregel

*„I: Und wie fühlst du dich hier?*

*A: Ganz gut. Ganz ok.*

*I: Und warum, kannst du das erklären?*

*A: Mhm. Wie soll ich das erklären? Ahm, weil .. Chris\* ist jetzt auch nicht so ein strenger Typ, er ist auch nett, Lisa\* ist auch nett, heute habe ich meine Aufgabe hier gemacht, alles nett und so, wenn sie jetzt streng sind, dann würde ich nicht kommen. Die sind nett und so“ (Jugendlicher A, 9 – 12).*

*„Also das kommt auf die Betreuer an. Manche sind- es gibt welche, die freundlich sind, die immer nett sind und für jeden Spaß zu haben sind, aber es gibt auch welche, die etwas strenger sind, oder viel eher nach Programm gehen“ (Jugendlicher C, 16 – 16).*

Bei beiden dieser Aussagen wird auf die Arbeitsweise von JugendarbeiterInnen hingewiesen. Die Jugendlichen bevorzugen es, wenn die JugendarbeiterInnen nett sind und nicht streng. Jugendlicher A führt dies sogar als Grund an, warum er das Jugendzentrum besucht und meint, wenn sie strenger wären, würde er das Jugendzentrum gar nicht mehr besuchen. Die Bedeutung der JugendarbeiterInnen für den Aufbau von Zugehörigkeit zum Jugendzentrum wird dadurch verdeutlicht. Auch der Jugendliche C thematisiert dies. Er bevorzugt es, wenn die JugendarbeiterInnen „*freundlich sind*“ und „*für jeden Spaß zu haben sind*“, wohingegen er es nicht gut findet, wenn sie so sehr nach Programm gehen und definiert dies als Strenge:

*„Streng, äh: ‚Tu dies, tu das!‘ oder ‚Es ist genau‘- genau nach Zeitplanmäßig etwas zu tun, das- da bin ich nicht so der richtige Fan davon“ (Jugendlicher C, 20 – 20).*

Er stellt dieses direkte Anweisen also in Frage, wodurch bereits die Sparsamkeitsregel deutlich wird. JugendarbeiterInnen sollen sparsam mit ihrer Macht umgehen, die sie sich zu Eigen machen können, indem sie die Entscheidungen treffen und Programm vorgeben, ohne die Jugendlichen dabei einzubeziehen. Es wird also deutlich, dass der Jugendliche bereits die Erfahrung gemacht hat, dass es im Jugendzentrum nicht so zugehen muss, dass die pädagogischen Fachkräfte alles alleine bestimmen, sondern, dass ein Austausch stattfindet und die Jugendlichen gleichberechtigt in Entscheidungen einbezogen werden können.

Gemäß der Sparsamkeitsregel wird also als positiv empfunden, wenn Jugendliche möglichst viel einbezogen werden in Entscheidungsprozesse und viel mitgestalten können im Jugendzentrum. Auch bezogen auf die Regeln, die in Jugendzentren herrschen, wurde sich laut der Jugendarbeiter auf die Sparsamkeitsregel bezogen, also so wenig wie möglich einzuschreiten bzw. einschreiten zu wollen. Der Jugendarbeiter erläutert in folgendem Zitat, dass er versucht so wenig wie möglich einzugreifen, um den Jugendlichen zu ermöglichen, ihre Grenzen selbst austesten zu können. Zusätzlich meint er aber auch, er greife so viel wie nötig ein, wenn Grenzen Anderer, oder Grenzen des Raumes von den Jugendlichen überschritten werden, er untermauert damit sozusagen die Sparsamkeitsregeln:

*„Untereinander versuche ich hald eben, solange es hald eben nicht richtig eskaliert, und wenn es eskaliert, dann versuche ich hald eben zu- so deeskalierend hald irgendwie einzuschreiten, hald so, die Leute hald irgendwie ein bisschen zu trennen hald, wobei wir mit Gewalt eigentlich nicht so viel Erfahrung ehrlich gesagt auch, was auch gut ist. Und so kleinere Geschichten hald, wenn sie sich hald irgendwie so, ja, hald irgendwie die Köpfe eindrehen- eindreschen wollen, hald aus Spaß hald und aus Spaß hald irgendwie Ernst wird, dann hald so: ‚Hej, Leute, kommt, geht ein bisschen auseinander!‘ Also ja, also so, eher mit der leichteren Art hald, bisschen locker und hald nicht gleich voll rein irgendwie. Das ist so mein persönlicher Zugang. Also ich versuche hald schon, quasi sie ihre Grenzen sich selber austesten zu lassen hald wie weit sie gehen wollen,*

*nur wenn ich merke: ‚Ok sie gehen- jetzt ist mir das zu viel‘ oder, wenn sie hald anfangen hald irgendwie das Mobiliar hald so zu beschädigen, es gibt hald ah so- ‚Ok jetzt. Das geht nicht!‘“ (Jugendarbeiter L, 26 – 26).*

Es wird von diesem Jugendarbeiter thematisiert, dass er möchte, dass sie Jugendlichen ihre Grenzen selber austesten können und er wirklich nur dann eingreift, wenn er meint, dies überschreitet jetzt gewisse Grenzen und auch dann eher *„locker und nicht gleich voll rein“*.

Wann Grenzen überschritten werden bzw. wann es zu viel wird, muss trotzdem in gewisser Weise offenbleiben, da dies von subjektivem Empfinden der JugendarbeiterInnen abhängt. Außer es wird wirklich Mobiliar beschädigt, das wäre dann eindeutig eine Grenzüberschreitung.

Es tritt zudem die Haltung der JugendarbeiterInnen hervor, die sie bezogen auf Risikoverhaltensweisen einnehmen. Wie bereits erwähnt wurde, kann ein solches Verhalten als Chance gesehen werden, Jugendliche in ihrer Entwicklung und in ihrem Sich-Ausprobieren zu unterstützen und sie dadurch in ihrer Persönlichkeit, in ihrem ICH, zu stärken (vgl. Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz 2003, S. 26 f.). Es wird davon ausgegangen, dass Jugendarbeiter L eine solche Haltung einnimmt und er solche Risikoverhaltensweisen als ein Sich-Ausprobieren und Seine-Grenzen-Kennenlernen versteht. Auch wenn hier schon sehr entsprechend der Sparsamkeitsregel gearbeitet wird, gibt es auch Regeln im Jugendzentrum. Diese werden wie folgt beschrieben:

*„Also es gibt Regeln, also so einerseits, was das Haus betrifft, also eben wie ich schon gesagt habe, man darf hald da herinnen nicht rauchen, oder man- also Alkohol wird nicht ausgeschenkt, sagen wir so und hald eben natürlich auch Jugendschutz, das heißt keine Jugendlichen unter 16 so rauchen und trinken, was auch immer. Ah, das Mobiliar soll natürlich hald sorgfältig behandelt werden. Das heißt es soll auch nicht irgendwie zerstört werden, mutwillig, das ist uns wichtig. Ansonsten .. Regeln .. ja also man soll auch keine Leute- also eben Beschimpfen aufgrund hald von irgendwas hald: ‚Du gefällt mir nicht!‘ oder ‚Du bist jetzt irgendwie dumm!‘ oder so, also wirklich so jetzt auf*

*einer schirchen Art, das, will ich persönlich nicht, dass das herinnen gemacht wird. Genau. Das würde ich auch als eine persönliche Regel bezeichnen. Ja“ (Jugendarbeiter L, 28 – 28).*

Es werden also von diesem Jugendarbeiter allgemeine Regeln beschrieben, die das Haus betreffen und auf die er wohl als Person nicht viel Einfluss nehmen kann, weil sie das Jugendschutzgesetz betreffen, sowie den Schutz des Mobiliars. Zudem erwähnt er auch eine Regel, die er als persönliche Regel bezeichnet. Diese wurde auch im Konzept bzw. in den Handlungsprinzipien für die Offene Jugendarbeit festgeschrieben und sollte demnach, neben allen anderen, als Haltung in das tägliche Handeln der JugendarbeiterInnen Einfluss nehmen. Dieser offene und wertschätzende Umgang miteinander sollte also eigentlich für alle JugendarbeiterInnen handlungsleitend sein und wurde bereits bezüglich der pädagogischen Haltungen thematisiert. Auch in folgendem Gesprächsausschnitt kommt diese Haltung vor:

*„Unser Hauptthema ist der Umgang miteinander, dass der wertschätzend sich entwickelt bei den Jugendlichen und dass das funktioniert, dass das funktioniert, dass man sich abwechselt bei gewissen Sachen. Bei Spielen, dass die Jugendlichen das selber regeln lernen und dass es nicht immer quasi einen Schiedsrichter braucht, genau“ (Jugendarbeiter J, 36 – 36).*

Mit dieser Aussage wird einerseits der wertschätzende Umgang miteinander thematisiert, andererseits wird auch die Rolle der JugendarbeiterInnen angesprochen. Es wurde gesagt, dass ein Ziel von ihnen ist, dass sie nicht immer „Schiedsrichter“ spielen müssen. Es klingt in der Aussage schon mit, dass dies nicht immer der Fall ist. Diese Vermutung wird auch durch die Aussage eines Jugendlichen, auf die Frage was die Rolle der JugendarbeiterInnen bei Konflikten zwischen Jugendlichen darstellt, bestätigt:

*„A: Also, dann kommen die gleich und sagen ‚Hört auf! Was ist passiert?‘ und so. Also es ist immer- beim Fifa-Streit zum Beispiel, dann sagt zum Beispiel Chris\*: ‚Er spielt einmal, dann gibst du den Controller an den Nächsten.‘ Chris\* und Lisa\* klären das immer. Sie sagen, wer dran ist- sie klären das immer.*

*I: Mhm. Und ihr klärt auch etwas untereinander, manchmal?*

*A: Mhh, nicht so oft.*

*I: Warum nicht?*

*A: Manchmal. Ja weil wir sind Jugendliche, wir sagen jetzt nicht so, äh, zum Beispiel, wir sagen jetzt nicht so ‚Ich soll nicht schreien!‘ oder so. Wie soll ich das erklären?*

*Mhh .. weil wir einfach Jugendliche sind, wir sind noch nicht so erwachsen.*

*I: Ok also du denkst, mh, dass nur Erwachsene diese Streite lösen können?*

*A: Ja, ich denke schon“ (Jugendlicher A, 46 – 51).*

Es wird deutlich, dass die JugendarbeiterInnen gegen ihren geäußerten Wunsch eben doch meistens Schiedsrichter spielen, wenn es bei den Jugendlichen zu Konflikten kommt. Der Jugendliche meint zudem, dass sie das selber gar nicht regeln können, weil sie ja keine Erwachsenen sind. Woher diese Einstellung kommt, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Es kann sein, dass die Jugendlichen sich nicht in der Lage fühlen, mit Konflikten umzugehen und von Anfang an zu den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern gegangen sind, damit diese „als Schiedsrichter“ fungieren und die Konflikte lösen können, wohingegen diese jedoch erreichen wollen, dass die Jugendlichen selbst mit ihren Konflikten umgehen lernen. Oder aber, wird durch das schnelle Eingreifen der JugendarbeiterInnen bei konflikthafter Situation, bereits erwartet, dass sie eingreifen und den Konflikt für die Jugendlichen lösen. Wie auch immer es dazu gekommen ist, dass die JugendarbeiterInnen als „die Konfliktlöser“ gesehen werden, besteht als Ziel ihrerseits, diese Rolle zu verlieren.

Im Gegensatz zu der deeskalierenden Einstellung des Jugendarbeiters L und dem eher „lockeren“ Eingreifen, wird von Jugendarbeiter J konkret darauf hingewiesen, dass er keine Form der Gewalt im Jugendzentrum dulde, er betont dabei, wie wichtig ihm klärende Gespräche sind, in denen alle Beteiligten die Chance haben, ihren Standpunkt zu erläutern und ihr Verhalten zu erklären:

*„J: Eben Schlägereien, Gewalt, solche Sachen. Das haben wir sehr selten. Das war vielleicht so zwei, drei Mal in einem Jahr, dass es Situationen gegeben hat. Genau.*

*I: Und inwieweit greift ihr da ein, falls?-*

*J: Naja, wir greifen dann einfach insofern ein, dass wir dann hald Gespräche führen, mit denjenigen, die da hald involviert sind und sagen, dass es da im Jugendzentrum absolut kein Raum ist, für Gewalt. Und und dass das hald nicht geht und dass dann als Konsequenz eben ein Jugendzentren-Verbot gibt, für eine gewisse Zeit“ (Jugendarbeiter J, 89 – 92).*

Der Jugendarbeiter meint, dass sie absolut keine Gewalt im Jugendzentrum dulden würden, auch kein Spaßraufen, aus Rücksicht auf die Jüngeren Jugendlichen, die auch das Jugendzentrum besuchen und sich womöglich von dieser „Energie“ anstecken lassen:

*J: .. Weil wir da einfach ganz klar eine Grenze setzen wollen, also das es da drinnen keine Gewalt gibt. Auch vor Allem deswegen- es gibt bei uns zum Beispiel die Regel, dass es da jetzt kein Spaßraufen jetzt gibt, in dem Sinn- ich mein da muss man auch wieder ganz sensibel sein, was ist jetzt zu viel, oder so und und was geht noch irgendwie - ah- weil einfach der Aspekt wichtig ist, wenn da jetzt irgendwie 15-, 16- Jährige ihre Kung-Fu-Tricks irgendwie aufmachen und cool machen und wenn dann 11-, 12-Jährige Kinder dabei sind und beobachten und dass das einfach- dass des halt- ja einfach eine Energie auslöst bei den Kleineren und einfach eine Wahrnehmung auslöst, wo wir denken, dass das nicht gut ist und dass das generell Gewalt fördert zum Beispiel“ (Jugendarbeiter J, 98 – 98).*

In diesem Jugendzentrum wollen sie also ganz klar eine Grenze ziehen und ganz klar zeigen, dass kein Platz für Gewalt besteht. Dies wird damit argumentiert, dass es zum Schutz der Jüngeren passiert. So wird die Chance eines begleiteten Umgangs mit Risikoverhaltensweisen genommen, weil angenommen wird, andere Jugendliche dadurch zu schützen. Ein Jugendlicher äußert sich folgendermaßen dazu:

*„B: Wenn wir hier streiten, dann lösen wir es draußen. Sie sagen es selber, also wie dürfen nicht- also wer den Streit beginnt, muss auch nach Hause gehen, darf nicht mehr raus. Aber meistens wartet derjenige dann draußen und dann löst man es draußen.*

*I: OK. Und wie löst ihr das dann?*

*B: Mit .. einem Kampf sozusagen. Also Fetzerie.*

*I: Ok. Und seht ihr da Alternativen, wie ihr damit umgehen könnt?*

*B: Also, .. eigentlich nicht“ (Jugendlicher B, 67 – 72).*

Es wird deutlich, dass dieser keine Alternativen sieht, anders mit Konflikten umzugehen, und die Streitereien „draußen“ gelöst werden. Es scheint, als könne er nicht anders, als Konflikten mit Gewalt zu begegnen:

*„Ja, die meisten Jugendlichen maulen jetzt zum Beispiel über Mütter und ich bin ein Mensch, wenn irgendjemand etwas über meine Mutter sagt, dann kann ich nicht anders, als es mit der Gewalt zu lösen“ (Jugendlicher B, 80 – 80).*

Auch, wenn der Jugendliche für sich scheinbar keine andere Lösung für seine Konflikte erkennt, außer diesen mit Gewalt zu begegnen, wird deutlich, dass er verstanden hat, wie die JugendarbeiterInnen den Konflikt lösen (würden):

*„Nein, also sie versuchen den Streit eh normal zu lösen, jetzt so mit beiden zu sprechen, nur trotzdem klärt man es dann draußen“ (Jugendlicher B, 82 – 82).*

Er meint also, dass die JugendarbeiterInnen auch versuchen würden, den Konflikt zu lösen, indem sie mit den Jugendlichen reden, aber, dass dies seiner Meinung nach nichts bringen würde, weil für ihn die einzige Lösung Gewalt darstelle, dennoch bezeichnet er die Konfliktlösung der JugendarbeiterInnen als „normal“, wodurch bereits der Hinweis besteht, dass er weiß, dass Gewalt eigentlich keine „normale“ Lösung ist einen Konflikt zu lösen. Es kann sein, dass die JugendarbeiterInnen durch ihre Aussagen und Haltungen gegenüber Gewalt bereits etwas (im Denken des Jugendlichen) bewirken, auch wenn der Jugendliche (noch) gemäß seinen Gewohnheiten handelt. Inwieweit die JugendarbeiterInnen vermehrt unterstützend wirken könnten, wenn der Raum im Jugendzentrum geschaffen wird, Gewalt bis zu einem gewissen Grad auszuleben, bleibt an dieser Stelle offen. Fest steht, dass, wie es bezüglich der Aussage des Jugendarbeiters J wird, dass auch darauf geachtet werden muss, zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen der unterschiedlichen Jugendlichen auszuhandeln und versucht werden muss, einen Kompromiss zu finden, Platz für alle Jugendliche zu schaffen und das Jugendzentrum so gut es geht für alle passend zu gestalten. Denkt man daran, wie verschieden Jugendliche sein können, wird einem wohl schon bewusst, wie herausfordernd dieser Anspruch an die Offene Jugendarbeit sein kann.

Zudem wurde in einem vorhergehenden Ausschnitt auch das Jugendzentrum-Verbot thematisiert, welches scheinbar als geeignetes Mittel, neben dem Führen von Gesprächen, die Grenzen des Jugendzentrums darzulegen, gesehen wird:

*„[E]s gibt eben diese, diese Verhaltensregeln, mit dem ah Respekt und, wenn jetzt zum Beispiel sehr derbe, vulgäre Beschimpfungen ah ah da sind, dann gibt es bei uns hald*

*eine Verwarnung und bei der zweiten muss er dann gehen quasi, für den Tag, wenn es hald nur eine Beschimpfung ist“ (Jugendarbeiter J, 28 – 28).*

Auch im Gespräch mit Jugendarbeiter L wurde auf das Jugendzentrum-Verbot Bezug genommen, welches zum Tragen kommt, wenn sich nicht an die Regeln des Jugendzentrums gehalten wird:

*„Ja einfach klar sagen: ‚Du stopp, das geht hier nicht! Also das will ich nicht. Das ist nicht ok. Also entweder entschuldige dich bitte, oder hald geh!‘ Oder hald biete ihnen irgendetwas an, dass wir darüber reden, aber hald, ja. Im Moment würde ich glaube ich einfach sagen: ‚Ok, nein, so nicht!‘ Mhm“ (Jugendarbeiter L, 32 – 32).*

Die Regeln scheinen, zumindest in der Aussage eines Jugendarbeiters, generell ganz gut angenommen und verstanden zu werden und die Beziehungen nicht in negativer Weise verändern würden:

*„Ah, ich hab nicht den Eindruck, nein, also .. die nehmen das auch ganz gut an, wenn jetzt zum Beispiel jemand verwiesen wird für eine Zeit lang vom Jugendzentrum, weil er sich hald ganz daneben benommen hat, weil er hald wen geschlagen hat, oder so, dann-dann-dann gibt es einmal ein Gespräch mit dem und dann gibt es zum Beispiel eine Woche Jugendzentrum-Verbot und-und-und das sehen die dann auch ganz gut ein und es ist dann nicht so, wenn sie dann wiederkommen, dass sie dann jetzt irgendwie, dass da ein großer Unterschied jetzt wär, oder so, wie vorher, dass sie denken so ‚Ja, das ist der Arsch‘ oder so, sondern die sehn das dann ganz normal. Die akzeptieren das, die sehen das auch ein, dass es so ist und es ändert sich dann nichts in der Beziehung zwischen uns, also untereinander, also das habe ich nicht beobachtet“ (Jugendarbeiter J, 24 – 24).*

Er kann es nicht wirklich erklären, warum das so angenommen wird von den Jugendlichen. Eine Aussage von Jugendlichen B deutet darauf hin, dass die Regeln für gut befunden werden:

*„B: Ja. Nur man muss die Regeln befolgen. Also man darf jetzt, man darf eigentlich nicht streiten und ja dann kann man eh hier drinnen bleiben.*

*I: Mhm. Und wie findest du die Regeln?*

*B: Gut. Weil sonst, ohne Regeln würde ja nichts funktionieren.*

*I: Mhm. Wieso glaubst du das?*

*B: Ja, ich kenne viele Jugendliche und viele sind .. wie soll ich sagen? Sie waren normal und dann sind sie in den Drogensumpf reingeraten und das Ganze. Und ich glaube, da sind auch keine Regeln von den Eltern gewesen. Also, dass die Eltern keine Regeln oder Prinzipien gesetzt haben und gesagt haben ‚Du darfst das nicht!‘“ (Jugendlicher B, 102 – 106).*

Zumindest laut Jugendlichen B machen die Regeln Sinn für ihn, er meint sogar, dass diese für die Entwicklung förderlich sind und, dass „ohne Regeln (...) ja nichts funktionieren [würde]“. Es kann zudem angenommen werden, dass aufgrund der Sparsamkeitsregel, die Regeln, die herrschen auch gut begründet vorliegen und versucht wird, diese im Sinne der Jugendlichen auszurichten und nicht einfach „von Oben herab“ formuliert werden, wodurch wahrscheinlich die Akzeptanz gegenüber der Regeln erhalten wird. Dieser Annahme entspricht auch der ansonsten eher auf die Sparsamkeitsregel ausgerichtete Gesprächskultur in den Jugendzentren, wie sie in einigen Gesprächsausschnitten dargestellt wurden. In folgendem Gesprächsausschnitt geht der Jugendarbeiter beispielsweise darauf ein, dass er nichts von belehrenden Workshops oder Ähnlichem hält, sondern, dass sich seiner Meinung nach viele Themen auch niederschwellig in alltäglichen Gesprächen und Aktivitäten, die im Jugendzentrum stattfinden, ergeben und behandelt werden, ohne dabei zwanghaft ein Thema herbeiführen zu müssen:

*„Also keine Ahnung das ist ein humanistisches Prinzip einfach- bewusst machen wir das nicht zum Thema, ich halte nichts davon, da irgendwie, dass man jetzt so Workshops reinbringt in ein Jugendzentrum, weil das interessiert die- die irgendwie belehrend sind, oder so. Die Themen ergeben sich hald einfach in den Gesprächen, oder sehr viel über Musik. Wenn da jetzt irgendwie Lieder -ahh- sind, wo es jetzt dann heißt ‚ja, du Bi\*\*\*‘ oder so und ja hald dann darauf eingeht: ‚Hej weißt du eigentlich, was das bedeutet?‘ und so, so ergeben sich die Themen und damit wird darüber geredet. Aber jetzt irgendwie nicht so zwanghaft, sondern so wie wir jetzt darüber reden“ (Jugendarbeiter J, 52 – 52).*

Viele Themen kommen seiner Erfahrung nach über Musik auf, wodurch sie nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen besprochen werden können. Dabei meint der Jugendarbei-

ter, dass es ihm wichtig ist, andere Haltungen nicht herabzusetzen, sondern einfach gewisse Dinge zur Sprache zu bringen und sich darüber auszutauschen. Er erläutert dies anhand des Beispiels des Frauenbildes mancher Jugendlicher:

*„Ja, also es wird hald dann schon, also, keine Ahnung, Frauenbild jetzt zum Beispiel, also bei uns sind jetzt hauptsächlich männliche Jugendliche und und und da gehts hald schon oft hald irgendwie um um um Frauenbild und und und über Musik was Musik transportiert und so und da wird dann schon darüber geredet: ‚Hej, weißt du eigentlich, was das bedeutet?‘ und und und hald einfach jetzt ahm nachgefragt, wie es dazu kommt, dass das, die Meinung da is, aber es wird jetzt nicht verboten, ja, wie ‚Na du hast eine schlechte Haltung, das ist Blödsinn!‘ oder so, weil das bringt ja auch nichts, wenn du so umgehst, dann- ja, das ist einfach wichtig, dass man das thematisiert und drüber redet und hald nachfragt, warum das so ist und dann hab ich den Eindruck, dass die Meisten Jugendlichen das schon verstehen, dass das hald irgendwie nicht ganz korrekt ist, wie sie denken, oder wie sie jetzt über Frauen sprechen, zum Beispiel“ (Jugendarbeiter J, 44 – 44).*

Es konnten so also ein paar Beispiele aufgezeigt werden, wie die Sparsamkeitsregel konkret umgesetzt werden kann, bei Bewahrung gewisser Grenzen, also der Grenzen der JugendarbeiterInnen, der Grenzen des Raumes, sowie der Grenzen der Jugendlichen. Somit kann Raum geschaffen werden für jugendliche Alltagspraktiken.

Dass sich JugendarbeiterInnen aber auch als „Andere“ präsentieren und präsentieren sollten, wurde schon bezüglich der Regeln, die in einem Jugendzentrum herrschen, sowie dem oft damit in Verbindung stehenden Jugendzentrum-Verbot deutlich, da die JugendarbeiterInnen hierbei sichtbar werden, indem sie für das Einhalten der Regeln einstehen. Diese Regeln sollten möglichst gut begründet und transparent für die Jugendlichen vorliegen, sowie auch mit diesen entwickelt werden, da oft auch Jugendliche gut einschätzen können, was sie brauchen und was förderlich für ein gutes Miteinander ist. Wie sich die Rolle als „AndereR“ für die JugendarbeiterInnen gestaltet, wird im nächsten Abschnitt vertieft.

#### 7.7.4. Sichtbarkeitsregel

Grundsätzlich besteht seitens der JugendarbeiterInnen ein sozialpädagogischer Auftrag. Ihre tägliche Arbeit wird durch eine bildungsorientierte Grundintention begleitet, die sie

allerdings versuchen in das tägliche Arbeiten einzubauen, ohne zu pädagogisch oder „von oben herab“ zu agieren. Über Modulation kann dies bewerkstelligt werden. Vordergründig kann so Alltagskommunikation aufrechterhalten werden, also eine gewisse Alltäglichkeit inszeniert werden, unterschwellig wird jedoch pädagogisch gearbeitet. Somit kann eine Nähe zu den Jugendlichen aufgebaut und Vertrauen erworben werden. Dies wird auch in folgender Aussage ersichtlich:

*„Mhm. Also ich versuche hald ein Gegenüber zu sein, hald dem Jugendlichen. Das heißt hald einfach authentisch zu sein und jetzt nicht extra zu pädagogisieren, sondern hald einfach, ja, als Ansprechpartner da zu sein, für was auch immer hald auch da ist, so ein bisschen ‚großer Bruder‘. Genau. so sehe ich mich hald einfach“ (Jugendarbeiter L, 10 – 10).*

Diese Aussage verdeutlicht das Gesagte noch einmal. Er versucht ein Gegenüber zu sein für die Jugendlichen, also sich quasi sichtbar zu machen als jemand, der da ist, auf den sich die Jugendlichen verlassen können und mit dem sie Dinge besprechen können. Dieses vertraute Verhältnis, in dem er sich zu den Jugendlichen sieht, wird durch die Beschreibung seiner Rolle als „großer Bruder“ verdeutlicht, da häufig zwischen Geschwistern ein enges und vertrauensvolles Verhältnis herrscht. Er versucht dadurch so ein bisschen die Balance zu finden, zwischen einerseits sich für die Jugendlichen sichtbar zu machen, als „Ansprechpartner“, andererseits aber nicht zu sehr zu „pädagogisieren“, sondern authentisch zu bleiben und nahe an den Jugendlichen. Die Balance, die gerade die Herausforderung darstellt in der Offenen Jugendarbeit, wird von selbigem Jugendarbeiter an späterer Stelle genauer ausgeführt. Er betont dabei die Schwierigkeit, die ihm in seiner Arbeit begegnet, sich, neben seinen pädagogischen Ansprüchen und Vorhaben, auch zurückzunehmen, um die Jugendlichen „frei“ agieren zu lassen und zu „schauen, was daraus passiert“:

*„Mhm. Eh. Das ist immer so ein bisschen ein Spagat, einerseits habe ich in mir drinnen so ein bisschen den Gärtner halt, der hald so die Jugendlichen so zur Selbstverantwortung heraufziehen möchte hald irgendwie auch, also ich habe schon irgendwo ein gewisses Ziel hald, so zur, zur Selbstentfaltung. Genau und so quasi das eigene ICH hald irgendwie zu leben und zu stärken und zu spüren hald, das ist hald das, was ich hald gern in anderen sehen würde. Da muss ich dann ein bisschen aufpassen hald, dass ich*

*da nicht irgendwie, zu pädagogisch werde, na. Andererseits versuche ich so ein bisschen so mich selber zurück zu nehmen hald aus dem Ganzen und hald einfach geschehen zu lassen hald schauen, was daraus passiert und, wenn hald an mich was herangebracht wird, hald mein Rat und meine- ja mein Rat gefragt wird, dann einfach zu antworten hald, wie ich das hald einfach für Richtig erhalte. Und ja, ohne Hintergedanken mehr oder weniger“ (Jugendarbeiter L, 44 – 44).*

In dieser Aussage wird der Balanceakt, dieser „Spagat“ noch einmal deutlich ausgedrückt. Dies deckt sich auch mit der Literatur, die bearbeitet wurde, in der es lautet, dass Jugendarbeiter sich beständig zwischen zwei Polen bewegen, zwischen Raum geben für Aushandlungsprozesse und Angebote stellen (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 142). Auch von Jugendarbeiter J wird dieser „Spagat“ in der Rolle, mit der JugendarbeiterInnen in der Arbeit stehen, thematisiert. Er versucht dabei die Balance zu finden und möchte als „Respektperson“ und „nicht zu kumpelhaft rüberkommen“, aber dennoch nicht zu autoritär:

*„Mm ich schau schon darauf, dass ich jetzt nicht zu kumpelhaft rüberkomme, sondern schon hald, ahm, irgendwie eine professionelle Distanz einhalte, aber jetzt auch nicht irgendwie so autoritär rüberkomme, sondern ja, wie ich vorher schon gesagt habe, dass ich ganz normal mit ihnen rede hald und und, dass ich hald schon eine Respektperson bin, also das ist uns schon wichtig, dass sie das mitbekommen und genau“ (Jugendarbeiter J, 20 – 20).*

Er meint weiters, an einer späteren Stelle im Interview bezogen auf soziale Kompetenzen der JugendarbeiterInnen:

*„Man braucht sicher auch ein bestimmendes Auftreten, teilweise und Durchsetzungsfähigkeit“ (Jugendarbeiter J, 40 – 40).*

Bezüglich seiner beruflichen Rolle meint er allerdings auch, wie auch schon von Jugendarbeiter L thematisiert, dass es wichtig sei, sich präsent zu zeigen, um als Ansprechpartner für die Jugendlichen gesehen zu werden:

*„Ja, also wir versuchen schon, den Jugendlichen zu vermitteln, dass wir einfach da sind, wenn es Probleme gibt (...) und ich glaub das merken die Jugendlichen auch, dass*

*sie einfach mit Themen zu uns kommen können und, dass wir dafür offen sind und und und sie da unterstützen können“ (Jugendarbeiter J, 56 – 56).*

Auf die Frage, ob er sich auch als Erzieher versteht, meint er, dass er die Rolle des Erziehers auf gewisse Art und Weise schon einnimmt, wenn er das Gefühl hat, es würde von ihm gerade gefordert werden. Vor allem sieht er dies im Umgang miteinander:

*„Ah, in gewisser Art und Weise schon, ja. Also . eben, wie wie ich gesagt habe, wenn es- wenn die Anforderung da ist, wenn es hald jetzt irgendwie Themen gibt, die wichtig sind, dann nimm ich schon die Rolle und Perspektive des Erziehers ein und denk mir auch, was ist jetzt wichtig, oder auch generell was halt so auch den Umgang untereinander betrifft, wie ich vorher schon gesagt habe, das sind schon erzieherische -ah- .. Dinge, die wir versuchen umzusetzen, ja“ (Jugendarbeiter J, 102 – 102).*

Auch Jugendarbeiter L sieht sich in gewisser Art und Weise als Erzieher bezüglich seines Vorhabens der ICH-Entwicklung, wobei er meint, dass er sich etwas schwer tue mit dem Begriff:

*„Als Erzieher? (Mhm) Hm. Ich tu mir mit dem Begriff ein bisschen schwer, aber- Ja ich mein- ja in irgendeiner Form wahrscheinlich sogar schon, weil eben, ich verfolge ja irgendwie doch auch ein gewisses Ziel, hald eben wie ich schon gesagt habe, mit dieser ICH-Entwicklung. Aber so, dass ich es jetzt wirklich das so als Ziel habe, dass ich das so jetzt umsetzen muss, so quasi, wenn i- der Jugendliche da rausgeht, dann soll er das hald beherrschen, das habe ich nicht. Also, ja. Aber natürlich, das spielt ein bisschen mit“ (Jugendarbeiter L, 50 – 50).*

Dass der Begriff „Erzieher“ in der Beschreibung der Rolle, in der sich die Jugendarbeiter sehen, sich nicht ganz stimmig anfühlen zu scheint, verdeutlicht noch einmal diesen „Spagat“, diese doppelte Rolle quasi zwischen spezifischem und diffusem Anteil. Es wird auch noch einmal die Offenheit in der Zielerreichung deutlich, da der Jugendarbeiter L zwar von bestimmten Zielen spricht, die ihm wichtig zu sein scheinen, er aber nicht umgesetzt sehen muss. Dadurch nimmt er den Druck heraus, der entstehen kann, wenn man gefestigte Ziele hat, die zu einem gewissen Zeitpunkt erreicht werden müs-

sen. Damit wird noch einmal die Besonderheit dieses sozialpädagogischen Feldes deutlich, in dem nichts getan werden muss, aber etwas getan werden kann (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 143).

Die Jugendarbeiter stellen sich also auch in gewisser Weise als Erzieher dar, wobei es im Sinne der Sichtbarkeitsregel ganz klar darum geht, von den Jugendlichen auch als Ressource erkannt zu werden, also, dass die Unterstützungen, die von den JugendarbeiterInnen geleistet werden können, auch wahrgenommen werden von den Jugendlichen. Die Jugendlichen tasten also ab, inwiefern die JugendarbeiterInnen sie bezüglich ihrer Bedürfnisse und Aufträge unterstützen können. Dabei scheint es vielmehr, als in anderen pädagogischen Settings, so zu sein, dass JugendarbeiterInnen mit ihrer gesamten Persönlichkeit im Feld stehen. Sie können - und müssen dies auch bis zu einem gewissen Grad – eigene Werthaltungen und Einstellungen zum Ausdruck bringen und sich authentisch in der Arbeit zeigen:

*„Mhm. . Ich finde einerseits ist es sehr wichtig einfach, dass man in sich selber gefestigt ist, einerseits, also eben dieses Authentisch-sein, weil .. ja also ich merke hald, wenn ich selber in mir in irgendeiner Position hald unklar bin, dann- besonders bei Jugendlichen, diese Unsicherheit spüren sie einerseits und das ist dann so ‚Ok, da muss ich dann aufpassen, dass ich da irgendwie standfest bleibe.‘ Also ebenso diese, ja, persönlich Reflexion einerseits“ (Jugendarbeiter L, 52 – 52).*

Jugendarbeiter L geht dabei auf die Wichtigkeit ein, sich selbst zu reflektieren, also sich bewusst zu machen, welche Rolle man gegenüber der Jugendlichen einnimmt und welche Ziele man sich in der Arbeit mit den Jugendlichen setzt, um authentisch Arbeiten zu können. Er meint, dass Jugendliche sehr sensibel dafür sind, wenn er sich in einer „Position hald unklar“ ist und sie diese Unsicherheit auch spüren.

Auf die Frage inwiefern persönliche Werte in die Arbeit miteinbezogen werden, meint er, dass er diese einfließen lassen würde, insofern sie mit gesellschaftlichen Grundwerten übereinstimmen, wie beispielsweise Diskriminierung:

*„Also ich merke einfach, wenn es gegen meine Werte geht, also natürlich ein paar Werte das ist- die sind ok, wenn ich hald- also, wenn sie anders sind, also wenn die Jugendlichen die nicht teilen, aber manche Grundwerte, wenn ich einfach sage: ‚Ok‘,*

*wenn jetzt jemand auf Grund was weiß ich- der Hautfarbe, oder was immer hald, äh diskriminiert wird, das will ich nicht- also das kann- also das will ich nicht dulden, kann ich nicht dulden und das- ja. Genau“ (Jugendarbeiter L, 30 – 30).*

Es wird deutlich, dass auch Platz für die Einstellungen und Werte der Jugendlichen gelassen werden solle, insofern diese nicht Grundwerten zuwiderlaufen. Diese Offene Haltung gegenüber verschiedenster Jugendlichen mit deren Haltungen wird auch in folgenden Aussagen deutlich:

*„(...) andererseits ahm .. ja, einfach diese prinzipielle Offenheit, also der verschiedensten Gegenüber hald zuzulassen. Also eben es gibt manche Leute, die einfach so, normal sie nicht riechen könnte, aber mir einfach denke ,Ok. Boa, anstrengend. Aber sie sind hier und ich bin jetzt auch für sie da und das muss auch ok sein, nur weil ich sie jetzt nicht mag, persönlich, heißt das jetzt nicht, dass sie kein Recht haben, da zu sein.‘ Also da auch, sich selber ein bisschen zurücknehmen zu können aus der ganzen Sache. Ja, das fällt mir jetzt spontan dazu ein. Ja“ (Jugendarbeiter L, 52 – 52).*

Auch Jugendarbeiter J äußert sich in ähnlicher Weise bezüglich der Offenheit gegenüber der Haltungen der Jugendlichen:

*„(...) aber es wird jetzt nicht verboten, ja, wie: ,Na du hast eine schlechte Haltung, das ist Blödsinn!‘ oder so, weil das bringt ja auch nichts, wenn du so umgehst, dann- ja, das ist einfach wichtig, dass man das thematisiert und drüber redet und hald nachfragt, warum das so ist“ (Jugendarbeiter J, 44 – 44).*

Jugendarbeiter L nennt ein Beispiel, bei dem die Haltungen der Jugendlichen keine grundlegenden gesellschaftlichen Werte zuwiderlaufen, wodurch er versucht, diese Haltung anzunehmen und sich ein Stück weit drauf einzulassen:

*„Ok, aber das ist dieses Darauf-Einlassen auf, hald einfach, ja. Und- ich meine, bei mir ist es ein bisschen so schwierig mit Musik, weil ich habe ein recht- also ich mag viel Musik, aber hald die Jugendlichen mögen eine sehr andere Musik, die mir einfach eher nicht zusagt, aber so, ich versuche da dann echt offen zu bleiben und dann hald so: ,Ok. Ok, das klingt jetzt echt irgendwie arg, aber, passt. Aber gut, ihr habt auch (nette Teile drinnen ?).‘ Also so- also quasi auch irgendwie ein bisschen mitzugehen, finde ich, finde ich wichtig. Ja“ (Jugendarbeiter L, 64 – 64).*

Wie Jugendarbeiter L, verdeutlicht auch Jugendarbeiter J, dass er für Grundwerte, für ein sogenanntes „*humanistisches Prinzip*“ eintritt und ihm ein respektvoller Umgang wichtig ist:

*„[A]lso die oberste Prämisse ist eben respektvoller Umgang und das wird auch immer angesprochen ‚Hej so gehts nicht!‘, ‚So könnts ihr nicht miteinander reden, das läuft da drinnen nicht!‘ Genau“ (Jugendarbeiter J, 110 – 110).*

Es wird also deutlich, wie sehr die beiden Jugendarbeiter mit ihren eigenen Werten in der Arbeit stehen. Diese Werte sehen sie allerdings nicht nur als persönliche Werte, sondern als Grundwerte, die allgemein gültig sind. Dies wird mit folgender Aussage deutlicher:

*„Ja unsere persönlichen Meinungen .. das sind jetzt nicht persönliche- ich meine, schon persönliche Meinungen auch, aber es geht da einfach um- darum, dass die, dass die Jugendlichen gesellschaftsfähig sind. Und wenn sie, wenn sie die Meinung vertreten und verinnerlichen und und mit der in die Welt raus-, rausgehen, dann werden sie nicht allzu weit kommen, also es ist jetzt nicht so, dass wir ihnen jetzt unsere Meinung aufdrücken, sondern wir, wir versuchen einfach, da sie dazu zu bringen, darüber zu reflektieren, was das bedeutet“ (Jugendarbeiter J, 46 – 46).*

Es zeigt sich also, dass die Jugendarbeiter sich als Vertreter von allgemeingültigen gesellschaftlichen Werten sehen und diese den Jugendlichen näherbringen wollen. Diese gesellschaftlichen Werte werden auch als in Einklang mit ihren persönlichen Werten stehend gesehen. Dies macht ein authentisches sowie wirkungsvolleres Arbeiten möglich und wird von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in gewisser Weise erwartet (vgl. Böcking 2010, S. 39). JugendarbeiterInnen stehen mit einer gewissen Vorbildwirkung in der Arbeit, die Akzeptanz dieser Rolle als Vorbild wird auch von den Jugendarbeitern im Gespräch deutlich:

*„Ja, automatisch bist du das quasi auch. Weil, alles was du irgendwie t- also alles was ich irgendwie tue, kann und wird einerseits imitiert auch irgendwie und hald einerseits, keine Ahnung, wenn ich jetzt hald draußen eine rauche, dann ist das jetzt wieder so ‚Ah cool, der raucht eine, ja vielleicht ist das gar nicht so schlecht.‘ oder so, ja. Also das ist immer so- ja, wird schon auch so gesehen“ (Jugendarbeiter L, 48 – 48).*

Jugendarbeiter J bezieht sich auch auf die Vorbildwirkung, die ihm Zufolge jeder Person, die in dem Bereich tätig ist, bewusst sein sollte und vor allem bei Jugendlichen, bei denen die Eltern nicht so präsent sind, wichtig wird:

*„Ja, also ich glaube, das sollte jeder, der in dem Bereich arbeitet sich bewusst sein, dass er ein Vorbild ist, für die Jugendlichen. Ich denk auch gerade deswegen, weil oft bei den Jugendlichen die Eltern nicht so präsent sind, oder vielleicht nicht in der Art präsent sind, wie sie sein sollten, dass sie dann auch oft irgendwie Leute wie uns da jetzt schon irgendwie als Vorbild auch sehen“ (Jugendarbeiter J, 100 – 100).*

Wichtig ist dabei allerdings auch, nicht zwanghaft zu versuchen, irgendwelchen Idealbildern entsprechen zu wollen, um ein perfektes Vorbild für die Jugendlichen zu sein. Gerade wenn man sich verstellt, wird das von den Jugendlichen sehr schnell wahrgenommen und kann zu Verlust des Vertrauens führen. Viel wichtiger und förderlicher kann es für Jugendliche sein, wenn man sich authentisch, mit seinen eigenen Stärken und Schwächen zeigt. Indem man sich so authentisch und selbstannehmend zeigt, kann auch eine wertschätzende Haltung vermittelt werden, mit sich und anderen. Wie sich die Vorbildwirkung und Werthaltung der JugendarbeiterInnen auch unter den Jugendlichen auswirken kann, macht Jugendarbeiter J mit dieser Aussage deutlich, in der er erwähnt, wie sich Werthaltungen, die sich im Verhalten der PädagogInnen ausdrücken, auch auf die der Jugendlichen auswirken:

*„Ja und auch in Situationen hald direkt eingreifen und hald sagen: ‚Nein, so nicht!‘ und, genau. Und die sind da auch sehr lernfähig und verstehen das dann auch. Und vor Allem die- was interessant zu beobachten ist, ist das, dass sie dann auch untereinander irgendwie anfangen: ‚Hej Respekt!‘ und so. Und das es nicht immer einen von uns braucht, der das deutlich macht, oder so, sondern, dass die das dann auch untereinander irgendwie hald -ah- ja, gegenseitig vermitteln. Das ist ganz interessant so“ (Jugendarbeiter J, 114 – 114).*

Somit kann angenommen werden, dass sich gewisse Werthaltungen der JugendarbeiterInnen auch auf die Haltungen der Jugendlichen auswirken können und somit auch beispielsweise die Haltung sich selbst gegenüber. Wenn sich also JugendarbeiterInnen, wie bereits erwähnt wurde, mit ihren Stärken und Schwächen und ihren eigenen persönli-

chen Grenzen zeigen, kann dies zu einer annehmenden Haltung auch bei den Jugendlichen führen, die sich dadurch auch mit ihren Stärken und Schwächen zeigen können und trotzdem von den JugendarbeiterInnen und bestenfalls auch von den anderen Jugendlichen angenommen werden. Das Sich-Sichtbar-Zeigen mitsamt seinen persönlichen Grenzen, wurde auch in den Gesprächen zum Thema:

*„L: Da, ja, da gibt es hald irgendwo eine Grenze, wo ich hald spüre: ,OK. Da ist es für mich jetzt nicht mehr ok. Da möchte ich das jetzt einfach nicht vermischen.‘ und wäre jetzt vielleicht für mich jetzt auch nicht so gut, sag ich einmal, dass ich es jetzt so viel vermische. Das-*

*I: Wie gehst du dann damit um?*

*L: Ja einfach klar sagen: ,Du, das passt mir nicht.‘, oder: ,Ja es passt irgendwie nicht.‘, also das ist so quasi, also so quasi, was ich versuche zu sagen. Mhm“ (Jugendarbeiter L, 12 – 14).*

Auch Jugendarbeiter J meint, dass es wichtig ist, dass sie als JugendarbeiterInnen auch offen ihre Grenzen thematisieren gegenüber den Jugendlichen, da sie auch ein Teil des Ganzen darstellen:

*„(...) und wir haben das hald auch thematisiert, dass es uns zu viel ist, wenn sie so, wenn sie so drauf sind und, keine Ahnung, es gibt dann hald keine Musik, wenn es zu laut ist, weil dann die Stimmung noch einmal lauter ist und und wir thematisieren Stress hald einfach hald dadurch, dass wir auf unsere Bedürfnisse achten, weil wir sind ja auch Teil von dem Ganzen und sagen hald nachher: ,Ja das ist zu viel‘ und ,das und das geht jetzt nicht‘ und genau“ (Jugendarbeiter J, 132 – 132).*

Dies wird, ähnlich wie dies auch bezüglich der Regeln gesagt wurde, laut Jugendarbeiter J, auch von den Jugendlichen angenommen:

*„Ja die haben eh Verständnis dafür, also die nehmen, die akzeptieren das eigentlich ganz gut“ (Jugendarbeiter J, 134 – 134).*

Es lässt sich also wiederum darauf schließen, dass Jugendliche häufig darum Verständnis aufbringen, da die JugendarbeiterInnen authentisch mit sich und anderen umgehen und lediglich dann Grenzen ziehen, insofern dies notwendig und gut begründet getan werden kann und nicht aufgrund reiner Machtausübung. Notwendig werden Grenzen

eben dann gesehen, wenn ein Verhalten die Grenzen anderer überschreitet. Es kann nicht bedingungslos alles akzeptiert werden, da sich JugendarbeiterInnen in einem Spannungsfeld befinden, in dem sie unterschiedlichsten Interessen gegenüberstehen. Aber auch dann soll die Haltung der JugendarbeiterInnen nicht abwertend der Person gegenüber sein, sondern, wenn überhaupt, lediglich deren Verhalten kritisiert werden, aber auch das auf wertschätzender Basis und grundsätzlicher Anerkennung (vgl. Cloos/Königter/Müller/Thole 2009, S. 277).

#### 7.7.5. Mitmachregel

Zu der Sparsamkeitsregel sowie der Sichtbarkeitsregel tritt noch, ganz entscheidend für eine gelingende Arbeitsbeziehung in der Offenen Jugendarbeit, die Mitmachregel hinzu. Diese wird dazu verwendet, über gemeinsame Erlebnisse und Veränderungen auf emotionaler Ebene, gezielt Vertrauen zu den Jugendlichen aufzubauen und die Arbeitsbeziehung zu intensivieren. Auch bei dieser Regel bewegen sich Jugendarbeiter zwischen rollenförmigem bzw. diffusem Handeln und müssen situativ und mit ausreichend Empathie versuchen die „*richtigen*“ Situationen auszumachen für das eine sowie das andere Handeln.

Dieser sensible und empathische Zugang wird auch von den Jugendarbeitern zur Sprache gebracht:

*„Mhm. Also ich finde, für mich als Mitarbeiter, ist es halt viel, dass ich mich viel halt auf neue Leute auch einstellen muss und halt auch zu schauen: ‚Ok, wie ist da- also wie, wie entsteht da Beziehung halt‘ und genau“ (Jugendarbeiter L, 40 – 40).*

Es wird erwähnt, dass die JugendarbeiterInnen darauf achten sollten, mit wem sie gerade interagieren, um entsprechend dem Gegenüber zu handeln:

*„Einerseits halt eben, bin ich schon einfach quasi der Mitarbeiter hier, der einfach die Ansprechperson so ist, andererseits bin ich halt irgendwie- geht es halt teilweise wirklich schon so in das- halt der Freund, oder vielleicht der große Bruder, so irgendwie halt. Also das fluktuiert halt auch irgendwie ständig. Also so ein bisschen mitten drinnen halt, je nachdem halt, mit wem du gerade sprichst. Ja“ (Jugendarbeiter L, 46 – 46).*

Jugendarbeiter J sagt im Gespräch, dass es wichtig ist, dass man eine gute Beobachtungsgabe für zwischenmenschliche Dynamiken besitzt, für die Aufgabe der JugendarbeiterInnen, sich auf das Gegenüber einzustellen:

*„Ich glaube es ist sehr wichtig, dass man eine gute Beobachtung hat, für ah, für Dynamiken, für zwischenmenschliche Dynamiken“ (Jugendarbeiter J, 40 – 40).*

Dabei nennt er beispielsweise, dass es wichtig ist, die Motive, warum Jugendliche das Jugendzentrum besuchen, erkennen zu können, sowie deren Offenheit bezüglich Interaktionen, um entsprechend der Bedürfnisse der Jugendlichen handeln zu können:

*„[U]nd das hald auch beobachten, wie die Dynamiken sind und wie der Umgang untereinander ist und es gibt ja auch Jugendliche, die sind eher offen und zugänglich und dann gibt es welche, die sind eher reserviert, was aber auch ok ist“ (Jugendarbeiter J, 146 – 146).*

Das Verhalten der JugendarbeiterInnen hängt nicht nur von den einzelnen Jugendlichen ab, sondern auch, von der gerade vorherrschenden Situation:

*„Je nach Situation. Wenn jetzt zum Beispiel einer- ein neuer Jugendlicher herkommt und man merkt ‚Ja der ist eher schüchtern‘, oder so und der tut sich schwer, mit anderen Kontakt zu knüpfen, dann kann man quasi als Bindemitglied agieren, dass man so quasi, mit ihm einmal spielt und ihn dann in die andere- in die Gruppe irgendwie einführt, oder so, das hängt von der Situation ab. Oder wenn man hald merkt irgendeiner sitzt gelangweilt herum und würde gerne etwas machen, dann bietet man sich natürlich schon an“ (Jugendarbeiter J, 144 – 144).*

Anhand der zahlreichen Bezugnahmen auf das situative Abwegen, diese „gute Beobachtung (...) für zwischenmenschliche Dynamiken“, kann angenommen werden, dass diese zentral für das Arbeiten in der Offenen Jugendarbeit ist.

Grundsätzlich soll versucht werden, möglichst nahe an der Freizeitkultur der Jugendlichen zu arbeiten, wobei auch immer die spezifische pädagogische Rolle mitschwingt (vgl. Cloos/Köngeter/Müller/Thole 2009, S. 276). Dies kann im alltäglichen Geschehen, über gemeinsame Aktionen, bewerkstelligt werden. Wie nahe an der Freizeitkultur der Jugendlichen gearbeitet wird, wird von einer Jugendlichen erläutert:

*„Das ist dann hald einfach so, wir spielen zusammen, wir gehen zusammen essen, wir reden und wir lachen hald zusammen und schauen Filme und quatschen und lachen. Ich kann mich auch über alles aufregen und mir wird dann trotzdem zugehört. Also, wie so eine kleine Familie ist das dann so. Also ich sehe ihn nicht als Betreuer an, sondern eher so als Kumpel, so als Freund so“ (Jugendliche D, 24 – 24).*

Durch die Aussage dieser Jugendlichen wird die Nähe zum Jugendarbeiter deutlich. Sie machen alles zusammen, was sie wohl mit Freunden und Freundinnen auch machen würde, wodurch sie den Jugendarbeiter auch eher mehr als Freund, wie als Betreuer sieht. Zudem greift sie wieder den Begriff „*Familie*“ auf, um das Geschehen im Jugendzentrum zu beschreiben, wodurch sich darauf schließen lässt, dass eine Wohlfühlatmosphäre im Jugendzentrum herrscht. Diese sogenannte Wohlfühlatmosphäre wurde bereits thematisiert und scheint eine gute Basis für Gespräche zu sein. Viel gestaltet sich in Jugendzentren auch über Gespräche, da hier unterschwellig und modulierend gearbeitet werden kann und in allen Situationen, sei es nun beim Kochen, beim Spielen, oder einfach beim gemeinsamen „*Chillen*“ angewandt werden kann. Dass viel über Gespräche getan werden kann und sich viele Themen über Gespräche ergeben, wird auch von den Jugendarbeitern erwähnt:

*„Die Themen ergeben sich hald einfach in den Gesprächen, oder sehr viel über Musik“ (Jugendarbeiter J, 52 – 52).*

*„Eben es kommen einfach in so Gesprächen oft mal raus, was sie gern machen würden, jetzt in der Berufswahl- also es ist gerade irgendwie so die Phase, wo es grad viel darum geht, wo geht es jetzt weiter, also wohin geht es weiter, in der Schule hald“ (Jugendarbeiter L, 80 – 80).*

*„Hej, das war grad voll cool, wie du das gemacht hast!‘ Also schon so Feedback geben, oder hald eben ,Hej‘- ich weiß nicht, das gibt sich meistens so spontan eben aus dem Gespräch heraus“ (Jugendarbeiter L, 84 – 84).*

Es erscheint also als wichtig, über den Kontakt zu den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, um sie einerseits kennen zu lernen, um Angebote und generell das Jugendzentrum entsprechend ihren Wünschen und Bedürfnissen gestalten zu können und andererseits, um sie bereits im Gespräch bestärken zu können, mit Feedback und vielfach

auch durch Reden-Lassen und Zuhören.

In den Interviews wurde die Vielfalt der im Jugendzentrum stattfindenden Gespräche verdeutlicht. Im folgenden Abschnitt werden neben Musik und Film als Gesprächsthemen, vor Allem Beziehungen genannt:

*„Alles natürlich hald viel über, was weiß ich, Musik, Filme, etc. Aber auch hald ganz viele Familiengeschichten hald, was hald herangetragen wird. Hald eben Eltern, Geschwister, whatever, viel Schulthemen hald- na Schule eigentlich gar nicht so viel, witzigerweise fast am Wenigsten, also vielleicht ein bisschen- naja, Schule ist irgendwie gerade nicht so hoch im Kurs. Ahm ja so Freund- also wer mit wem, wo, was, wie, also so- das viel. Mhm. Ja das sind so die Hauptthemen, sag ich einmal. Mhm“ (Jugendarbeiter L, 70 – 70).*

Die Themen verlaufen von privaten Angelegenheiten bis hin zu Themen, das Jugendzentrum betreffend:

*„Ow, äh, das ist verschieden, es .., das kann ich nicht so richtig beantworten, das sind wieder verschiedene Themen, was wir reden. Über Sachen, die was man gerade privat macht, also so, ja. Mehr muss man eigentlich nicht mehr darüber reden. Über welche verschiedenen Experimente, die wir machen möchten, mal hier, oder, dass man hier mal schön kochen will“ (Jugendlicher C, 26 – 26).*

Von Jugendlichem A wird ausgesagt, dass er sich vor allem an die JugendarbeiterInnen wendet, wenn er ein Angebot nutzen möchte, das vom Jugendzentrum bereitgestellt wird, aber auch persönliche Dinge zum Thema werden:

*„Ich rede mit Chris\*, wenn ich so irgendetwas brauche, so zum Beispiel irgendeine Aufgabe, oder ich sag manchmal zu Chris\*, gehen wir Tischtennis spielen? Solche Sachen. Aber nicht jetzt so .- manchmal rede ich schon, ich sage manchmal zu ihm ,Warst du Bollwerk?‘ oder so, solche Sachen frage ich“ (Jugendlicher A, 85 – 85).*

Jugendliche D bezieht sich vor allem auf persönliche Gespräche, dass sie sich mitteilen, was gerade so bei ihnen ansteht. Es wird zusätzlich auch über gemeinsame Aktivitäten gesprochen:

*„Also, es ist unterschiedlich, weil einmal ist es so, was in der Schule passiert ist, dann ist es wieder so: ‚Hej‘ das Computergame hat man bekommen als letztes bekommen,*

*dann ist es wieder welchen Film schauen wir heute, dann so ‚Gehen wir heute da oder da essen?‘ also, (...) oder so, dass ist dann ganz unterschiedlich, also, ja. Kommt auf die Laune von uns allen an und wie wer drauf ist und so“ (Jugendliche D, 40 – 40).*

Die Vielfalt an Gesprächsthemen werden anhand der Zitate ersichtlich. Wichtig ist also mit den Jugendlichen in Kontakt zu treten, um Gespräche führen zu können. Dabei bestimmt wohl der Grad des Vertrauens zwischen Jugendlichen und Jugendarbeitern bzw. Jugendarbeiterinnen, die Themen, über die geredet wird. Um ein solches Vertrauen aufbauen zu können, soll versucht werden, möglichst nahe am Alltag und an der Freizeitkultur der Jugendlichen zu arbeiten. Wichtig erscheint dabei auch zu sein, den Jugendlichen dabei Freude zu signalisieren und sich bewusst für die Jugendlichen Zeit zu nehmen:

*„(...) und dass man sich Zeit nimmt für die Jugendlichen und nicht nur ‚jaaah ich bin jetzt da drinnen‘ sondern hald auch mit ihnen zusammen was spielt, oder so, oder hald einladet was zu machen, genau“ (Jugendarbeiter J, 40 – 40).*

*„Und einfach Freude, Freude an der Arbeit ist das Wichtigste, so generell“ (Jugendarbeiter J, 42 – 42).*

Dabei scheint es auch wichtig zu sein, sich auf die Jugendlichen einzulassen. Es wurde bereits erwähnt, dass das mimetische Arbeiten konstitutiv ist für die Arbeit im Jugendzentrum. Man übernimmt die Stimmung, die im Jugendzentrum herrscht und lässt sich ein auf die Jugendlichen, auf deren Freizeitkultur und deren Sprache. Gelingt dies, kann entsprechend der Mitmachregel gearbeitet und tieferes Vertrauen erlangt werden. In einigen Gesprächsausschnitten kommt eine solche Haltung zum Tragen. Ein Jugendarbeiter erwähnt beispielsweise, dass es für ihn wichtig sei, sich etwas auf die Jugendlichen einzustellen und mit ihnen mitzugehen:

*„Ja, ja. Ja ich meine ich kann nur sagen für mich selber als Jugendlicher war die Jugend einfach so richtig so eine Sturm-und-Drang-Zeit, also so ‚Heute bin ich voll in dem.‘ und dann am nächsten Tag ist dann ‚voll das geil‘ und irgendwie da auch ein bisschen mitzugehen hald. Also irgendwie genieße ich es auch ein bisschen so ein bisschen diesen Enthusiasmus zu spüren ‚Ja! Woah, voll!‘ und dann aber gleich wieder- ok*

*nächste Woche ist das dann wieder komplett uninteressant und so, ok, aber das ist dieses Darauf-Einlassen auf, hald einfach, ja. (...) Also so- also quasi auch irgendwie ein bisschen mitzugehen, finde ich, finde ich wichtig. Ja“ (Jugendarbeiter L, 64 – 64).*

Jugendliche D erwähnt explizit anhand eines Beispiels, wie positiv sich das ausgewirkt hat bei ihr, dass eine Jugendarbeiterin auf sie eingegangen ist, und wollte, dass sie Tanzschritte vorzeigen, die sie gelernt haben. Zudem hebt sie positiv hervor, dass die JugendarbeiterInnen so auf ihre Wünsche eingehen, wodurch sie sich wichtig fühlt:

*„Auch jetzt, wir haben eine neue Betreuerin und die ist auch total nett und offen und das is- das macht dann einfach Spaß, wenn die dann auch irgendwie auf uns eingehen, weil letztens haben wir mit der neuen Betreuerin- da hat sie uns gefragt: ‚Ja zeigt einmal ein paar Tanzschritte‘, weil der Lorenz\* und ich das so ein bisschen können, vor allem er. Und dann hat sie das so mitgemacht und sie hören dann auch so unseren Musikgeschmack, der jetzt nicht immer ihrem entspricht und sie gehen so auf unsere Wünsche ein, wenn einer sagt: ‚Ja ich habe irgendwie Hunger‘, dann sagen auch die anderen ‚Ja gehen wir was Essen‘, ‚Gehen wir was holen!‘ und so. Das ist- also, sehr offen und sehr entspannt und, ja (...) das ist dann irgendwie so auch ein Vorbild darin, dass er so gelassen ist und alles einfach mitmacht. Und das zeigt mir dann auch ‚Ok, dem bin ich jetzt nicht egal!‘“ (Jugendliche D, 18 – 20).*

Durch das Sich-Einlassen auf die Jugendlichen und der Teilnahme an gemeinsamen Aktivitäten, immer auch mit Blick auf die sozialpädagogische Rolle, kann also Vertrauen aufgebaut und Zugehörigkeit erlangt werden, wodurch eine Arbeitsbeziehung intensiviert werden kann. Somit können sich die Jugendlichen mehr öffnen, sie können sich mehr ausleben und es kann auch eher über persönlichere Themen gesprochen werden. Befindet sich die Beziehung auf einer solchen vertrauensvollen Ebene, kann auch von einer sogenannten Mentoring-Beziehung gesprochen werden. Wie sich eine solche vertrauensvolle Arbeitsbeziehung auf die Jugendlichen auswirken kann, wurde bereits im Kapitel zu „Wirkungen der Arbeitsbeziehung“ dargestellt.

Im Folgenden soll noch auf die Wünsche und Anmerkungen der GesprächspartnerInnen für die Zukunft der Jugendzentren eingegangen werden, um einen Machtausgleich aller Gesprächsteilnehmenden möglichst gewährleisten zu können.

## 7.8. WÜNSCHE UND BLICK IN DIE ZUKUNFT

Grundsätzlich können die Wünsche der GesprächspartnerInnen auf einen „*Wunsch nach mehr*“ zusammengefasst werden. Der Wunsch nach mehr Events, mehr Ausflügen, mehr Anerkennung, mehr BesucherInnen, mehr Mädchen, mehr Raum, mehr Ressourcen.

Geht man nach den Wünschen zweier Jugendlicher, solle es mehr Angebote bzw. Ausflüge geben:

*„Dass .. ahm ..dass man mehr Ausflüge gehen soll, weil wir gehen da nicht so oft“ (Jugendlicher A, 181 – 181).*

*„Ahm. Mehr Events, also vielleicht, dass es alle zwei Wochen ein Event geben würde, weil dann einfach sehr viele Leute zusammen kommen und man lernt neue Leute kennen und das ist dann einfach .. sehr lustig und dass macht dann auch extremst Spaß und .. ja. Irgendwie mehr Sachen, dass mehr Leute kommen und, ja“ (Jugendliche D, 74 – 74).*

In dem Wunsch nach mehr Events schwingt schon der Wunsch mit, dass mehr Jugendliche das Jugendzentrum besuchen. Dieser Wunsch wird auch von einem anderen Jugendlichen geäußert:

*„Für die Zukunft, was ich mir wünschen würde ist, dass es, äh, öfters besucht wird, zum Beispiel. Also je mehr desto besser“ (Jugendlicher C, 98 – 98).*

Auf die Frage, wie das bewerkstelligt werden soll, geben die Jugendlichen folgende Antworten:

*„Indem man es Freunden- indem sie es Freunden weitererzählen, in ihren Schulen, oder sowas (...) Ich meine, man ist hier immer willkommen“ (Jugendlicher C, 102 – 104).*

*„Ahm ... eigentlich (...) ich denke mir, dass man einfach nur (...) zeigen muss, dass das es existiert und dass- das Interesse einfach wecken. Und dass das verstärkt- nicht Werbung gemacht wird, sondern einfach das verstärkt gesagt wird: ‚Hej, wir zeigen euch das jetzt einmal und, wenn es euch gefällt, dann könnt ihr das dann öfters machen und wenn nicht, dann nicht!‘ (Jugendliche D, 82 – 82).*

Sie sind sich also einig, dass sie sich mehr Jugendliche im Jugendzentrum wünschen, sowie, dass dieser Wunsch in Erfüllung gehen kann, indem einfach möglichst vielen Jugendlichen erzählt wird, dass es Jugendzentren gibt und es ihnen nahegelegt wird, ein Jugendzentrum zu besuchen und es einfach einmal auszuprobieren.

Ein Jugendarbeiter hat den Wunsch, mehr Mädchen ins Jugendzentrum zu bringen:

*„Ich habe das Ziel, dass wir schauen müssen, dass auf jeden Fall mehr Mädchen ins Jugendzentrum kommen zum Beispiel“ (Jugendarbeiter J, 108 – 108).*

Auf die Frage, wie er meint, wie das bewerkstelligt werden kann, meint er:

*„Ja wir haben jetzt geplant, wir wissen nicht, wann wir das jetzt machen, wir schauen, dass es jetzt einmal wieder anläuft, dass jetzt wieder viele Leute kommen und haben dann geplant, einmal so im 10-Tages-Rhythmus einfach nur ‚Girls-Days‘ zu machen, wo nur Mädchen reindürfen und hoffen, dass sich das dann dadurch auch vermischt, dass dadurch Mädchen dann das Jugendzentrum kennen lernen und, dass sie dann auch kommen und auch ein bisschen da sind. Ich mein es ist auch so, wenn Mädchen jetzt irgendwie da sind, dass wir dann schon sehr beschützend sind und schauen, dass dass dass sie jetzt nicht irgendwie schlecht behandelt werden, oder so“ (Jugendarbeiter J, 160 – 160).*

Sein Versuch, mehr Mädchen in das Jugendzentrum zu bringen, wäre also, eigene „Girls-Days“ zu organisieren und darüber Zugehörigkeit zum Jugendzentrum seitens der Mädchen herzustellen, wodurch die Hoffnung des Jugendarbeiters besteht, dass sie das Jugendzentrum kennen lernen und dann generell auch öfter besuchen und sich „das dann dadurch auch vermischt“.

Bezüglich der Entwicklungsaufgabe zum Aufbau sozialer Bindungen und generell den vielfältigeren Austausch kann es förderlich sein, mehr Mädchen im Jugendzentrum zu haben. Auch das Thematisieren und der Austausch über Emotionen könnte, wie bereits angemerkt, durch Mädchen mehr in den Alltag von Jugendzentren gelangen, zumindest laut der Jugendlichen D, da für sie das so einen „Mädchenteil“ darstellt und das Reden über Emotionen bei ihr „irgendwie so automatisch“ funktioniert und man das „dann gar nicht mehr so mit[bekommt] und dann redet man einfach darüber“ (Jugendliche D, 32 – 32).

Zudem wird, sowohl von einem Jugendlichen, als auch von einem Jugendarbeiter, der Wunsch nach mehr Raum geäußert:

*„Einen größeren Raum, wo mehr reinpassen können. (...) Ja, wenn es voll ist, also es können richtig viele Menschen hier rein, Jugendliche. Und dann ist es eigentlich schon knapp“ (Jugendlicher B, 163 – 170).*

Selbiger meint auch:

*„Ich bin eher so draußen, ich mag es nicht mehr so irgendwo zu sitzen“ (Jugendlicher B, 38 – 38).*

*„Ja, ich hoffe einfach, dass es von Seiten der Politik, weiter so gefördert wird, wie wie es bis jetzt gefördert wird. Und, dass da nicht irgendwie eingespart wird, weil ich mir einfach denke, dass eh der Raum für Jugendliche einfach sehr schrumpft und ich einfach denke, dass es wichtig ist, dass es solche Angebote gibt. Und hald auch nicht nur eben räumliche Angebote, sondern auch, dass es im Freien genug Angebote gibt für die Jugendlichen, dass die hald bestehen bleiben und nicht zugebaut werden, genau“ (Jugendarbeiter J, 150 – 150).*

Bei dem Wunsch auf mehr Raum, wird sich nicht nur auf Räume im Sinne von Gebäuden, sondern auch auf Räume im Freien bezogen. Laut Jugendarbeiter J schrumpft *„der Raum für Jugendliche einfach sehr“* und solle bestehen bleiben. Im Zusammenhang mit dem Schaffen räumlicher Angebote, wird die Förderung seitens Politik gesehen, die von ihm als ausreichend empfunden wird. Auch Jugendarbeiter L bezieht sich auf die Ressourcen, die für die Jugendzentren aufgewendet werden. Ihm zufolge benötigt es einen geringeren Betreuungsschlüssel, um ausreichend Ressourcen zur Verfügung zu haben, sinnvolle Beziehungsarbeit leisten zu können:

*„Ich mein ich kenne das von Kollegen hald, die im Jugendzentrum arbeiten, wo sie zu zweit teilweise mit 60 Jugendlichen sind, was einfach zu viel ist. Also da kann man jetzt eh nicht wirklich eine Beziehung aufbauen. Ist hald quasi mehr überleben, oder hald irgendwie, ja. .. Also, dass da die Betreuungsschlüssel irgendwie besser passen, was dann auch wieder mit Finanzen auch zusammenhängt, oder so. Aber, das wäre cool, dass es eben auch die Möglichkeit gibt, eine Beziehung aufzubauen, also dass es auch den*

*Raum und die Zeit und auch die Ressourcen. Ja. Das würde ich mir wünschen. Ja“ (Jugendarbeiter L, 110 – 110).*

Er bezieht sich weiters auf die Akzeptanz in der Gesellschaft, die seiner Meinung nach ausbaufähig wäre:

*„[E]s ist nach wie vor die Jugend- also die Jugendzentren als Akzeptanz in der Gesellschaft noch nicht, ich meine in der Steiermark extrem gut, im Vergleich zum Rest Österreichs, aber es ist trotzdem noch nicht so, .. ich weiß nicht .. also jetzt ist es eh nicht mehr so, dass du ins Jugendzentrum gehst, wenn du Probleme hast, quasi, also so: ‚Da sind eh nur die, die Problemkinder‘, sagen sie in meinem Umfeld auch teilweise noch und dann sag ich auch: ‚Nein, überhaupt nicht, eigentlich.‘ Also quasi, dass es so als normal-er gesehen wird, also auch eine größere Gesellschaftsschicht hald anspricht. Ja, das wär vielleicht cool, dass das quasi noch ein bisschen transparenter hald wird, was das eigentlich ist ein Jugendzentrum. .. Mhm. .. Hm. .. Ja“ (Jugendarbeiter L, 108 – 108).*

Er meint, dass Aufklärungsarbeit darüber, was ein Jugendzentrum eigentlich ist und warum es das gibt, wichtig wäre, um es für „eine größere Gesellschaftsschicht“ zu öffnen und transparenter werden zu lassen. Dadurch erwartet er sich mehr Akzeptanz in der Gesellschaft.

Als ein Beitrag zu vermehrter Akzeptanz von Jugendzentren in der Gesellschaft kann auch diese Arbeit gesehen werden, da auf die vielfältigen Möglichkeiten hingewiesen wurde, wie in Jugendzentren Jugendliche in ihrem ICH gestärkt werden können.

## 8. RESÜMEE

---

In dem letzten Kapitel dieser Arbeit soll es sich um eine zusammenfassende Darstellung zentraler Aussagen handeln. Es soll mittels der Arbeit eine differenzierte Darstellung daliegen, wie die ICH-Stärke in Jugendzentren in Graz gefördert werden kann, mit Fokus auf die Beziehungen die im Raum Offene Jugendarbeit stattfinden.

Zunächst einmal kann gesagt werden, dass sich die Aussagen der GesprächspartnerInnen in bedeutsamen Ausmaß mit der Literatur, die für das Schreiben des Theorieteils ausgewählt wurde, decken. Die Jugendarbeiter, die befragt wurden, wiesen fachliches Wissen auf und aus den Gesprächen konnten wichtige Kompetenzen und Haltungen, die für eine Arbeit im Jugendzentrum als zentrale gesehen wurden, herausgearbeitet werden. Diese Faktoren scheinen somit nicht nur in der Theorie, sondern auch, zumindest in ausgewählten Praxisfeldern, in der Praxis relevant zu sein. Zudem bezogen sich die Jugendarbeiter, in Einklang mit dem Theorieteil, auf verschiedene Faktoren, die im Jugendzentrum die einzelnen Dimensionen der ICH-Stärke fördern können. Ein Jugendarbeiter bezog sich dabei sogar direkt auf die ICH-Stärke, als sein persönliches Ziel, das er sich für seine Arbeit im Jugendzentrum gesetzt hat, obwohl festgestellt wurde, dass dieser Begriff keine weite Verbreitung findet. Zentral für die Förderung der ICH-Stärke wurden, neben vielen anderen Aspekten, der offene, wertschätzende Umgang mit den Jugendlichen gesehen, sowie das einfach für die Jugendlichen da zu sein und zu zuhören, ohne zu werten oder Druck aufzubauen.

Es wurden außerdem förderliche Rahmenstrukturen erwähnt, wobei neben der Offenheit und partizipativen Grundstruktur vor allem die Angebote und Gestaltung sowie der Zeitfaktor als Ressource genannt wurden. Die Gestaltung des Raumes wurde auch im Theorieteil als zentraler Faktor genannt und als die Beziehungen, die in ihm stattfinden, beeinflussenden. Der Zeitfaktor wurde vor allem in der Offenheit in den Ergebnissen wiedergegeben, somit kann das Wirken und Arbeiten in Jugendzentren ganz entspannt und Abseits von Leistungsdruck und Aktionismus stattfinden.

Ein wichtiger Aspekt der Arbeit scheint auch die Verwobenheit von dem Bereitstellen und Öffnen eines Raumes für jugendkulturelle Freizeitinteressen sowie pädagogischer Beziehungsarbeit zu sein. Zwischen diesen beiden Faktoren besteht ständig eine Wechselwirkung und sie können nicht klar voneinander getrennt werden. Pädagogische Beziehungsarbeit spielt beständig, im alltäglichen Geschehen von Jugendzentren, eine Rolle, ja es ist geradezu die Besonderheit dieses sozialpädagogischen Feldes, dass so nahe an der Alltagskultur Jugendlicher pädagogisch gearbeitet sowie gewirkt werden kann, und dies offen und niederschwellig. Dadurch wird ein Raum für Jugendliche geschaffen, in dem sie sich ausprobieren können und mit verschiedensten Verhaltensweisen und Einstellungen experimentieren können.

Dass diese Strukturen in einem förderlichen Maß genutzt werden, hängt entscheidend von den Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern ab und inwiefern diese im Sinne der spezifischen Arbeitsbeziehung „*AndereR unter Gleichen*“ tätig sind. Zentral hierbei stellt sich ein Agieren dar, das an der Freizeitkultur der Jugendlichen orientiert ist. Es sollen Vorhalteleistungen bereitgestellt werden, um Zugehörigkeit der Jugendlichen zum Jugendzentrum herstellen zu können. Zudem soll über diese Vorhalteleistungen der Kontakt gesucht werden zu den Jugendlichen und über gemeinsame Aktivitäten Vertrauen aufgebaut werden. Dabei solle man sich immer auch als AndereR sichtbar machen, mit seiner spezifischen sozialpädagogischen Rolle. Jugendliche können so den Jugendarbeiter bzw. die Jugendarbeiterin als Ressource wahrnehmen und nutzen.

Beim Agieren an der Freizeitkultur von Jugendlichen, muss sensibel auch darauf Rücksicht genommen werden, dass auch Jugendliche untereinander verschiedene Bedürfnisse und Hintergründe mitbringen in das Feld der Offenen Jugendarbeit und JugendarbeiterInnen immer auch zwischen den Grenzen verschiedener Jugendlicher, eigener Grenzen sowie Grenzen des Raumes agieren. Dabei soll allerdings versucht werden so viel Macht, wie es innerhalb dieser Grenzen möglich ist, abzugeben und sparsam zu agieren, um Partizipationsmöglichkeiten und Freiräume für Alltagspraktiken der verschiedenen Jugendlichen einzuräumen. Um dies zu bewerkstelligen sollen eigene Grenzen, Haltungen und Werte transparent und authentisch gegenüber der Jugendlichen kommuniziert werden.

Bezüglich der Haltung scheinen die wertschätzende sowie partizipative Grundhaltung, Freiwilligkeit und Lebensweltorientierung sowie Offenheit in verschiedensten Bereichen, zentrale zu sein. Die Jugendarbeiter beziehen sich am häufigsten auf diese Bereiche und wiesen ihnen auch qualitativ hohe Bedeutsamkeit zu.

Auch die Vorbildwirkung stellt einen zentralen Faktor dar, in der Arbeitsbeziehung zu den Jugendlichen, deren ICH zu stärken. Dass JugendarbeiterInnen in Jugendzentren auch eine gewisse Vorbildwirkung innehaben, lässt sich kaum leugnen. Sie stehen bestenfalls transparent mit ihren Werten, Einstellungen und Grenzen im Jugendzentrum und kommunizieren diese offen gegenüber der Jugendlichen. Dadurch können die JugendarbeiterInnen durch ihre Vorbildwirkung stärkend auf die Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen wirken. Die Jugendlichen können dadurch angeregt werden, sich mehr

selbst zu beobachten, die eigenen Emotionen, Bedürfnisse, Einstellungen, Verhaltensweisen usw. Sie können dadurch lernen, bewusster auf diese zu reagieren und mit diesen umzugehen. Das Selbst kann so weiterentwickelt werden und es kann flexibler auf Situationen reagiert werden.

Durch den Versuch der JugendarbeiterInnen, eigene (Gestaltungs-)Macht an die Jugendlichen abzugeben, können diese sich als wirksamer erleben und ihre eigene Gestaltungsmacht deutlicher spüren. Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten wird durch das Anvertrauen dieser (Gestaltungs-)Macht verstärkt. Das Verhalten wird dadurch beeinflusst, da Jugendliche, wenn sie sich selbst als wirksamer erleben, den Glauben haben, Situationen aktiv beeinflussen und verändern zu können und mit einer solchen Einstellung eher ein entsprechendes Verhalten gezeigt wird. Es wird also eher bewältigendes Verhalten gezeigt, dass sich förderlich auf den Umgang mit Stress auswirkt, da nicht von vornherein der Glaube vorherrschend ist, nichts an der Situation verändern zu können, sondern Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten handlungsleitend wird. So können Stressoren als Herausforderungen gesehen werden, die mit eigenen Ressourcen bewältigbar erscheinen. Diese positive Bewältigung von Herausforderungen kann sich wiederum auf den Glauben an sich selbst und die Stärkung des ICHs auswirken und ist mit positiven Gefühlen verbunden. Durch dieses Vertrauen in sich selbst, also dem Gefühl selbstwirksam zu sein, fühlt man sich nicht so schnell von äußeren Situationen überfordert und diesen ausgeliefert, sondern hat vielmehr den Glauben Situationen verändern und beeinflussen zu können. Durch diesen Glauben wird also viel eher partizipiert. Wichtig für ein solches Selbstwirksamkeitsgefühl erscheinen also Bewältigungserfahrungen zu sein. Zudem haben sich auch positives Feedback und positive Stimmung als förderlich erwiesen.

Feedback und damit in Verbindung stehend, Ressourcenorientierung, gehören zur alltäglichen Praxis in Jugendzentren. Wobei diesbezüglich darauf Acht gegeben wird, die positiven Rückmeldungen authentisch und angemessen, im Sinne der Sparsamkeitsregel, zu kommunizieren, um von den Jugendlichen auch angenommen werden zu können. Auch positive Stimmung scheint, den Aussagen der Jugendlichen zufolge, eher der Fall zu sein, besuchen sie das Jugendzentrum.

Dies alles kann eine förderliche wertschätzende Atmosphäre im Jugendzentrum herbeiführen und die Jugendlichen in ihrem ICH-Stärken. Auf einer solchen vertrauensvollen

und wertschätzenden Basis kann beispielsweise ein förderliches Klima bereitgestellt werden, um über eigene Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse sowie Ängste zu sprechen. Eine solche offene Gesprächskultur kann sich stärkend auf die Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen sowie deren Selbststeuerungsfähigkeit auswirken.

Dabei wirkt nicht nur eine vertrauensvolle Beziehung zu den Jugendarbeitern und Jugendarbeiterinnen förderlich, sondern eine solche förderliche Atmosphäre kann sich auch auf den Umgang untereinander, unter den Jugendlichen, auswirken. Das wirkt sich unter anderem positiv auf die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit der Jugendlichen aus, da sie durch verschiedenste Gegenüber, wie sie häufig in Jugendzentren anzutreffen sind, verschiedenste Kommunikationsmuster und -strategien erfahren und Handlungsalternativen entwickeln können.

Zudem können Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Empathie entscheidend mitgestaltet werden, da sich das Selbst in Wahrnehmung und Abgrenzung zum anderen gestaltet und im Kontakt zu vielfältigen Anderen der Blick geweitet und verschiedene Handlungsweisen und Eigenarten wahrgenommen werden und in Aushandlung mit sich selbst gestellt werden können. Durch diesen erweiterten Blick kann sich besser in andere hineinversetzt werden und der Versuch andere Menschen, auch jene, die sehr verschieden von uns sind, verstehen zu können, kann eher gelingen.

Über die verschiedensten Kontakte und Beziehungen die im Jugendzentrum eingegangen werden und die Gespräche, die geführt werden, kann daher, über die vielfältigen Sichtweisen und Rückmeldungen sowie der Vorbildwirkung, die Selbst- und Fremdwahrnehmung gestärkt werden, kreatives sowie kritisches Denken angeregt sowie Vertrauen in sich selbst erlangt werden, wodurch eine situationsangemessene Interpretation gelingen kann, die sich in vielfältiger Hinsicht förderlich auswirkt. So können mittels einer situationsangemesseneren Interpretation Ressourcen und eigene Fähigkeiten der Situation entsprechend wahrgenommen und mobilisiert werden. Es kann effektiver mit anderen in Kontakt getreten und kommuniziert werden sowie mit Stress umgegangen werden.

Durch Vertrauen von wichtigen anderen, kann auch das Vertrauen in sich und die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden. So kann besser mit Stress umgegangen werden. Man zeigt sich motivierter, aktive Lösungs- bzw. Bewältigungsstrategien anzuwenden und

weist einen ressourcenorientierteren Blick auf, bezüglich eigener Ressourcen, sowie Ressourcen des Umfelds.

Zudem konnte gezeigt werden, dass mittels verschiedener Zugänge, Unterstützungen in den Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen gewährleistet werden können. Die Unterstützung im Umgang mit den Entwicklungsaufgaben kann, wie gezeigt wurde, in vielfältiger Weise eine Unterstützungsmöglichkeit in der Förderung der ICH-Stärke von Jugendlichen darstellen. Dies unterliegt einem Wechselwirkungsprozess, denn auch ein gestärktes ICH kann sich förderlich auf den Umgang mit den Entwicklungsaufgaben auswirken.

Es konnte also mittels dieser Arbeit angeführt werden, wie vielfältig Jugendzentren das ICH von Jugendlichen stärken können. Dabei kann, wie gezeigt wurde, nicht von einer klaren Ursache-Wirkungs-Kausalität die Rede sein, sondern aufgrund der vielfältigen Zugänge und Rahmungen, die Jugendzentren bereitstellen können, kann den Bedürfnissen der vielfältigen Jugendlichen empathisch und aushandelnd entgegengekommen werden. Es kann festgehalten werden, dass bei gleicher Konzeption, bei gleichen Zielsetzungen, Handlungsprinzipien sowie Methoden der Jugendzentren, dennoch die verschiedenen Gestaltungen sowie die verschiedenen Menschen, die in dem Feld arbeiten, wichtig sind, um der Verschiedenheit der Jugendlichen entgegenkommen zu können. Die Vielfältigkeit in der (räumlichen) Ausgestaltung von Jugendzentren sowie der Blick für zwischenmenschliche Dynamiken der JugendarbeiterInnen und deren situatives Abwegen, kann der vielfältigen Wünsche und Erwartungen der Jugendlichen am ehesten gerecht werden, die von Jugendlichen an Jugendzentren herangetragen werden. Erwartungen der Jugendlichen an das Jugendzentrum können von Auszeit bzw. Flucht über Hobby bis hin zu einem Zuhause, alles Mögliche sein, worauf an die JugendarbeiterInnen der Anspruch herangetragen wird, flexibel und einfühlsam auf diese Erwartungen und Wünsche zu reagieren. Im Hinblick auf die Wünsche der GesprächspartnerInnen, kann versucht werden, so den Besucherstamm an Jugendlichen, die ein Jugendzentrum besuchen, zu erweitern sowie vermehrt Akzeptanz in der Gesellschaft für Jugendzentren zu erhalten sowie diese als wichtige Räume und Ressourcen für junge Menschen anzuerkennen.

## LITERATURVERZEICHNIS

---

Alsaker, Françoise/Flammet, August (2011): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Huber Verlag.

Altner, Nils (2006): Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Arlt, Florian/Gregorcz, Klaus/Heimgartner, Arno (2014): Raum und Offene Jugendarbeit. Wien: Litt-Verlag.

Bandura, (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, S. 191 – 215.

Baur, Nina/Blasius, Jörg (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: SpringerVS.

Böcking, Janina (2010): Schlüsselkompetenzen im Praxisfeld Sozialer Arbeit. Die Bedeutung der Beziehungskompetenz für professionelle Beziehungsarbeit. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Bundesministerium für Gesundheit (2016): Österreichischer Kinder- und Jugendgesundheitsbericht. Ergebnisbericht. Wien: digitaldruck.

Bundesministerium für Familien und Jugend (2015): Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Ein Überblick. 2. überarbeitete Auflage, Wien: digitaldruck.

Bundesministerium für soziale Sicherheit Generationen und Konsumentenschutz (2003): 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil B: Prävention in der außerschulischen Jugendarbeit. Wien: digitaldruck.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2013): Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Eine Einführung. Arbeitsversion Stand März 2013. Wien:

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, Kompetenzzentrum Jugend (Sektion II, Referat II/5a).

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2011): Die Präventive Rolle der Offenen Jugendarbeit. Wien: Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen.

bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit (2014): Strukturstandards in der Offenen Jugendarbeit. Wien: digitaldruck.

bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit (2011): Offene Jugendarbeit in Österreich. Was? Wie? Wozu? Wien: digitaldruck.

bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit (2016a): Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit in Österreich. Wien: digitaldruck.

bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit (2016b): Offene Jugendarbeit in Österreich. Facts and Figures. Wien: digitaldruck.

Brömer, Philip/Jonas, Klaus (2002): Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In: Frey, Dieter/Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band 2. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. Bern: Hans-Huber Verlag, S. 277 – 299.

Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burghard/Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (2006): Offene Jugendarbeit, Gesundheitsförderung und Prävention. Schweiz: digitaldruck.

Deinet, Ulrich (2014): Aneignungs-Raum: Offener Bereich: Vom pädagogischen Mittelpunkt zum Nicht-Ort. In: Arlt, Florian/Gregorcz, Klaus/Heimgartner, Arno (Hrsg.): Raum und Offene Jugendarbeit. Wien: Litt-Verlag, S. 27 – 39.

Domsch, Holger/Lohaus, Arnold (2009.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer Verlag.

- DuBois, David/Karcher, Michael (2005): Theory, research and practice. In: DuBois, David/Karcher, Michael (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring. United States: Sage Publications, S. 2-11.
- DV-Jugend (2013): Leitfaden für die Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Steiermark, 4. überarbeitete Fassung. Graz: digitaldruck.
- Fenzl, Thomas/Mayring, Philipp (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: SpringerVS, S. 543 – 559.
- Fonds Gesundes Österreich (2008): Gesundheitsförderung trifft Jugendarbeit. Strategien und Methoden in der Jugendarbeit. Abschlussbericht zur Tagung. Salzburg: digitaldruck.
- Frey, Dieter/Irle, Martin (2002): Theorien der Sozialpsychologie. Band 2. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. Bern: Hans-Huber Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maïke (2015): Resilienz. 4., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gangl, Verena (2013): Metamorphosen der Diätetik und Psychohygiene zur Gesundheitserziehung, Eine historisch-systematische Untersuchung. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Greve Werner (2000): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Großegger, Beate (2010): „*Zu viel Gesundheit ist auch nicht gesund, weil da geht mir etwas ab*“. In: Hackauf, Horst/Ohlbrecht, Heike (Hrsg.): Jugend und Gesundheit. Weinheim: Juventa, S. 252- 269.
- Grunwald, Klaus/Thiersch Hans (2004): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, Klaus/ Thiersch Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim: Juventa, S. 13 – 39.
- Grunwald, Klaus/Thiersch Hans (2004b): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim: Juventa.

- Häfele, Eva (2008): Das Handlungsfeld Offene Jugendarbeit in Vorarlberg. In: koje - Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (Hrsg.): Das ist Offene Jugendarbeit. Offene Jugendarbeit in Vorarlberg hat Qualität - jetzt und in Zukunft. Hohenems: Bucher Verlag, S. 38-49.
- Hackauf, Horst/Ohlbrecht, Heike (2010) Jugend und Gesundheit. Weinheim: Juventa.
- Havighurst, Robert J. (1953): Human development and education. New York: Longmans & Green.
- Havighurst, Robert J. (1956): Research on the Developmental-Task Concept. The School Review, 64, Nr. 5, 215 – 223.
- Heimgartner, Arno (2014): Raumbedürfnisse. In: Arlt, Florian/Gregorcz, Klaus/Heimgartner, Arno (Hrsg.): Raum und Offene Jugendarbeit. Wien: Litt-Verlag, S. 49 – 65.
- Helfferich, Cornelia (2009): Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Herderer, Franziska (2014): Orte der Rauman eignung. Räume einer lebendigen Nachbarschaft. In: Arlt, Florian/Gregorcz, Klaus/Heimgartner, Arno (Hrsg.): Raum und Offene Jugendarbeit. Wien: Litt-Verlag, S. 39 – 49.
- Hurrelman, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (2010): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hurrelmann, Klaus/Klotz, Theodor/Haisch, Jochen (2007): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern: Hans Huber Verlag.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2013): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.

- Jerusalem, Matthias/Meixner, Sabine (2009): Lebenskompetenzen. In: Domsch, Holger/Lohaus, Arnold (Hrsg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer Verlag, S. 141 – 158.
- Kaluza, Gert (2011): Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologische Gesundheitsförderung. Heidelberg: Springer Verlag.
- Kanning, Uwe Peter (2015): Soziale Kompetenzen fördern. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Koler, Peter (2008): Wenn Jugendarbeit und Gesundheitsförderung sich begegnen. Konzepte und Erfahrungen aus Südtirol. In: Fonds Gesundes Österreich (Hrsg.): Gesundheitsförderung trifft Jugendarbeit. Strategien und Methoden in der Jugendarbeit. Abschlussbericht zur Tagung. Salzburg: digitaldruck.
- Koje - Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (2008): Das ist offene Jugendarbeit. Offene Jugendarbeit in Vorarlberg hat Qualität – Jetzt und in Zukunft. Wien: Hohenems.
- Klöver, Barbara/Moser, Sonja/Straus, Florian (2008): Was bewirken (Jugend-)Freizeittstätten? Ein empirisches Praxisprojekt. In: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 139 – 152.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Land Steiermark (Fachabteilung 6 A; Gesellschaft und Generationen und dem dort angesiedelten Referat Integration; Diversität) (2011): Charta des Zusammenlebens in Vielfalt in der Steiermark. Graz: digitaldruck.
- Land Steiermark (A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft, Referat Jugend) (2016): Jugendarbeit: neu gestalten. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Lauermann, Karin/Knapp, Gerald (2003): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt: Hermagoras Verlag.

- Lazarus, Richard/Launier, Raymond (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, Jürgen (Hrsg.): Stress - Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber Verlag, S. 213-259.
- Leutner, Detlev/Klieme, Eckhard/Meyer, Katja/Wirth, Joachim (2005): Die Problemlösekompetenz in der Bundesrepublik Deutschland. In: Pisa Konsortium Deutschland (Hrsg.) Pisa 2003. Der Zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann, S. 125 – 146.
- Liebentritt, Sabine (2008): Interview mit Roland Marent. „*Vielfalt soll erhalten bleiben, denn Vielfalt und Qualität gehen Hand in Hand*“. In: koje - Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (Hrsg.): Das ist Offene Jugendarbeit. Offene Jugendarbeit in Vorarlberg hat Qualität - jetzt und in Zukunft. Hohenems: Bucher Verlag, S. 14-17.
- Lindner, Werner (2008): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Müller, Bernhard (2006): Jugendarbeit im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Ausgabe 4, S. 421 – 434.
- Nitsch, Jürgen (1981): Stress - Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber Verlag.
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2008): Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage, Weinheim: Beltz, S. 271 - 333.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (2008): Entwicklungspsychologie, 6. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Pfingsten, Ulrich (2009): Soziale Kompetenzen. In: Domsch, Holger/Lohaus, Arnold (Hrsg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer Verlag, S. 141 – 158.

- Pinquart, Martin/Silbereisen, Rainer (2007): Prävention und Gesundheitsförderung im Jugendalter. In: Hurrelmann, Klaus/Klotz, Theodor/Haisch, Jochen (Hrsg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern: Hans Huber Verlag, S. 61-70.
- Pisa Konsortium Deutschland (2005) Pisa 2003. Der Zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Quenzel, Gudrun (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rossmann, Peter (2016): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 3. Auflage. Bern: Hogrefe Verlag.
- Scheipl, Josef (2003): Soziale Arbeit – Sozialpolitik: Verhältnisse, Anregungen und Spannungsmomente. In: Lauerer, Karin/ Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt: Hermagoras Verlag, S. 138 – 168.
- Schimank, Uwe (2007): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Stadt Graz - Amt für Jugend und Familie/Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2009): Leitbild der Offenen Jugendarbeit in Graz. Graz: digitaldruck.
- Steinberg, Laurence (2008): Adolescence. Boston: McGraw-Hill.
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2013): Leitfaden für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Steiermark. Graz: digitaldruck.
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2016): Außerschulische Jugendarbeit kann gesundheitsförderlich sein! Jugend Inside, Ausgabe 2.
- Stigler, Hubert/Felbinger, Günter (2012): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag, S. 141 – 147.

- Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (2012): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag.
- Summermatter-Kaufmann (2006): Interview mit Elena Konstantinidis zu Offene Jugendarbeit, psychische Gesundheit und Gesundheitsförderung. Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (Hrsg.): Offene Jugendarbeit, Gesundheitsförderung und Prävention. Schweiz: digitaldruck, S. 19 – 20.
- Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungskontext. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungskontext. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19 – 41.
- von Spiegel, Hiltrud (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 5. Auflage. Stuttgart: UTB.
- World Health Organisation (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Internationale Konferenz zur Gesundheitsförderung.
- World Health Organisation (1994): Life-Skills education for children and adolescents in school. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skill Programmes.
- Wustmann, Corina (2004): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz.

## ANHANG

### *Interviewleitfaden Jugendliche*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Seit wann</b> besuchst du das JUZ?</li> <li>• <b>Warum</b> besuchst du das JUZ? (Was tut dir gut im JUZ?)</li> <li>• <b>Wie fühlst du dich</b> im JUZ?</li> <li>• Würdest du sagen, du <b>lernst</b> etwas im JUZ? Wenn ja, was?</li> </ul>	Warm-up Fragen
<p><u>JUGENDARBEITERINNEN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Was findest du gut</b> an den JugendarbeiterInnen?</li> <li>• Worin ist dir ein Jugendarbeiter/ eine Jugendarbeiterin ein Vorbild?</li> <li>• Was <b>wünschst</b> du dir von den JugendarbeiterInnen?</li> <li>• Wie viel <b>Kontakt</b> hast du zu den JugendarbeiterInnen?</li> </ul>	Meinungen Wünsche Kontakt
<p><u>THEMEN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Worüber sprichst du</b> mit den JugendarbeiterInnen?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Würdest du den JugendarbeiterInnen auch (persönliche) <b>Probleme</b> schildern?</li> <li>- Was besprecht ihr bezogen auf die <b>Rolle der Frau bzw. die Rolle des Mannes</b>?</li> <li>- Inwieweit kannst du deine <b>Meinungen, Wünsche, Bedürfnisse sowie Ängste</b> zum Ausdruck bringen?</li> <li>- Inwiefern werden Meinungen <b>diskutiert</b>?</li> <li>- Wie spricht ihr im JUZ über <b>Emotionen</b>?</li> <li>- Was besprecht ihr im JUZ zum <b>Konsum von Alkohol, Drogen, Medien</b>?</li> </ul> </li> </ul>	Probleme  Rolle der Frau, Rolle des Mannes  <i>Meinungen, Wünsche, Bedürfnisse und Ängste</i>  Diskussion über Meinungen <i>Emotionen</i> Konsum von Alkohol, Drogen, Medien
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was wirkt im Jugendzentrum <b>stärkend</b> auf dich?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Denk an die Zeit bevor du das Jugendzentrum besucht hast, inwiefern <b>denkst du</b> seitdem <b>mehr über dich selber nach</b>? (deine Fähigkeiten, dein Verhalten, ...etc.)</li> </ul> </li> </ul>	ICH-Stärke  Was wirkt stärkend?

UNTERSTÜTZUNG DER JUGENDARBEITERINNEN

- Welche Rolle spielen die JugendarbeiterInnen dabei?
- Was können die JugendarbeiterInnen dazu beitragen, **dass du dich stark fühlst**?
- Hast du ein **Beispiel** dafür?
- Wie können dir die JugendarbeiterInnen helfen, andere verstehen zu können und dich **in andere Menschen hineinversetzen** zu können?

VERTRAUEN IN SICH SELBST

- Was stärkt dein **Vertrauen in deine Fähigkeiten** im Jugendzentrum?
- Was hilft dir, damit du mehr **an dich selber glaubst**?

PARTIZIPATION

- Inwiefern hast du das Gefühl, **etwas mitgestalten** zu können im JUZ? Welche **Aufgaben** kannst du übernehmen?
- Kannst du mir ein **Beispiel** nennen, wo du mitwirken konntest im Jugendzentrum?

UMGANG MIT STRESS

- Wie können dich andere **unterstützen**, wenn du Stress hast?
- Was machst du, um dich von den **Alltagsanspannungen** zu entlasten?
  
- Mich würde noch interessieren: Was war dein positivstes/schönstes Erlebnis, das du im JUZ hattest?

Mehr über sich selbst nachdenken  
Einfluss der JA?

Sich stark fühlen  
Beispiel?

Sich in andere hineinversetzen

Vertrauen in seine Fähigkeiten

Was mitgestalten? Aufgaben?

Beispiel?

Unterstützung von anderen?

Umgang mit Alltagsanspannungen

- 
- Was **wünschst** du dir von den Jugendzentren der Zukunft?
    - Und in Bezug auf das Miteinander im JUZ?
  - Gibt es etwas, das du ansprechen möchtest, was im Interview zu kurz gekommen ist?
- 

Schlussfrage

*Interviewleitfaden JugendarbeiterInnen*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzählen Sie mir doch bitte einmal, <b>wie</b> sind Sie zur Jugendarbeit gekommen?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie lange sind sie schon als JugendbetreuerIn in einem Jugendzentrum tätig?</li> <li>- Wie würden Sie Ihren <b>Alltag</b> im JUZ beschreiben?</li> </ul> </li> </ul>	<p>Warm-up Fragen</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie würden Sie <b>Beziehungsarbeit</b> in der OJA beschreiben?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie muss ihrer Erfahrung nach, Beziehungsarbeit in der OJA gestaltet werden, um für die Jugendlichen <b>positiv zu wirken</b>?</li> <li>- Was kann ihrer Meinung nach in der OJA durch Beziehungsarbeit <b>gestärkt</b> werden?</li> </ul> </li> <li>• Was sind Ihrer Meinung nach die <b>Besonderheiten der OJA</b> in der Gestaltung der Beziehung?</li> <li>• Wo sehen sie <b>Schwierigkeiten, oder Grenzen</b> in der Beziehung zu den Jugendlichen?</li> <li>• Wie gehen Sie mit <b>Konflikten</b> um?</li> <li>• Welche Rolle spielt der <b>Raum</b> in der Beziehung zu den Jugendlichen?</li> </ul>	<p><u>BEZIEHUNGSARBEIT</u>            Gestaltung:            Positive Wirkung            Stärkend</p> <p>Besonderheiten der OJA</p> <p>Schwierigkeiten und Grenzen</p> <p>Konflikte</p> <p>Rolle des Raumes</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Literatur bin ich vielfach darauf gestoßen, dass es wichtig ist, seine pädagogische Haltung zu reflektieren und sich Gedanken darüber zu machen. Wie würden Sie ihre <b>pädagogische Haltung</b> beschreiben?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beziehungskontinuität, Ressourcenorientiert, Subjektorientiert, Offenheit, ...</li> </ul> </li> <li>• Wie würden Sie die <b>Rolle</b> beschreiben, die Sie in ihrer Arbeit im Jugendzentrum gegenüber der Jugendlichen einnehmen?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ErzieherIn, Vorbild, ...?</li> </ul> </li> <li>• Welche <b>Kompetenzen</b> braucht es seitens der JugendarbeiterInnen ihrer Ansicht nach im Kontakt mit Jugendlichen, um diese zu stärken? Welches <b>Wissen</b>?</li> <li>• Wie unterstützen Sie die Jugendlichen in der (herausfordernden) <b>Phase der Jugend</b>?</li> </ul>	<p>Pädagogische Haltung</p> <p>Rolle</p> <p>Kompetenzen</p> <p>Wissen</p> <p>Unterstützung in der Phase der Jugend</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie denken Sie, können Sie durch Beziehung die Jugendlichen in ihrem <b>ICH stärken</b>?</li> <li>• Wie können Sie <b>durch die Beziehung die Selbst- und Fremdwahrnehmung</b> (Empathie) der Jugendlichen stärken?</li> </ul>	<p>Ich Stärken in der Beziehung?</p> <p>Selbst- und Fremdwahrnehmung</p>
<p><u>THEMEN</u>          Was sind wichtige Themen, über die ihr im JUZ sprecht?</p>	<p>Themen:          Emotionen          Geschlechtsrollen</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inwiefern spricht ihr den Umgang mit <b>Emotionen</b> an?</li> <li>- Inwiefern werden <b>Geschlechtsrollen</b> thematisiert?</li> <li>- Inwiefern besprechen Sie <b>Wünsche, Bedürfnisse, Meinungen und Ängste</b> der Jugendlichen?</li> <li>- Inwiefern werden die <b>Stärken und Schwächen</b> der Jugendlichen thematisiert?</li> </ul>	<p>Wünsche, Bedürfnisse, Meinungen &amp; Ängste</p> <p>Stärken und Schwächen</p>
<p><u>RESSOURCENORIENTIERT</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie können Sie Jugendlichen ihre <b>Ressourcen bewusst</b> machen?</li> <li>- Inwiefern geben Sie Jugendlichen <b>Feedback</b>?</li> <li>- Inwiefern fördert ihr Jugendliche in ihrer <b>Selbstreflexion</b>?</li> <li>- Wie stärken Sie den Glauben an die Veränderung eigener <b>Fähigkeiten</b>?</li> <li>- Wie stärken Sie das <b>Selbstwirksamkeitsgefühl</b> von Jugendlichen? (Den Glauben etwas bewirken zu können.)</li> </ul>	<p>Ressourcen</p> <p>Feedback Selbstreflexion Selbstwirksamkeit</p> <p>Umgang mit Vielfaltigkeit</p> <p>Kommunikations- Beziehungsfähigkeit</p>
<p><u>PARTIZIPATION</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wo können Jugendliche <b>mitgestalten</b>? Welche Aufgaben geben Sie Jugendlichen?</li> <li>• Inwiefern versucht ihr <b>Vielfältigkeit</b> im JUZ wertzuschätzen? Wie geht ihr mit Vielfaltigkeit um? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Haben Sie ein Beispiel dafür?</li> </ul> </li> <li>• Wie stärken Sie deren <b>Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit</b>?</li> <li>• Wie versuchen Sie Jugendliche zu unterstützen in der Entspannung von <b>Alltagsanspannungen</b>?</li> </ul>	<p>Alltagsanspannungen/ Stress</p> <p>Unterstützung bei Problemen Beratung</p> <p>Handlungsalternativen</p>
<p><u>PROBLEMLÖSEN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie <b>unterstützen</b> Sie Jugendliche mit ihren <b>Problemen</b>?</li> <li>- Inwiefern bieten Sie <b>niederschwellige Beratung</b> an?</li> <li>- Inwieweit glauben Sie, können Sie Jugendliche darin unterstützen, <b>Handlungsalternativen zu entwickeln</b> bzw. ihre Handlungskompetenzen zu erweitern?</li> <li>- Wie können Sie durch die Beziehung zu den Jugendlichen, ihrer Meinung nach, diese in ihrer <b>Alltagsbewältigung</b> unterstützen?</li> </ul>	<p>Alltagsbewältigung</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was würden Sie sich <b>wünschen</b> für die Jugendzentren der <b>Zukunft</b>?</li> <li>- Was würden Sie sich wünschen für die <b>Beziehungsgestaltung</b>?</li> </ul>	<p>Abschlussfragen</p>

- 
- Jetzt haben wir einiges besprochen, gibt es für Sie etwas, das Sie gerne ansprechen möchten, weil es für Sie zu kurz gekommen ist?