

Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII

Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung

Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Rechtliche Grundlagen der Kinder- und Jugendarbeit.....	2
3. Strukturelle Charakteristika und ihre Potenziale	4
4. Aktuellere Handlungskonzepte der Kinder- und Jugendarbeit	8
Bildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit.....	9
Bewältigungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit	11
5. Die zwei großen Organisationsformen der Kinder- und Jugendarbeit.....	14
Jugendverbandsarbeit	14
Offene Kinder- und Jugendarbeit	18
6. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendarbeit	20
Literatur	23
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	32
Autorenhinweise.....	32

1. Einleitung

Die Kinder- und Jugendarbeit¹ ist ein komplexes und vielseitiges pädagogisches Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und wird neben Familie und Schule als ‚drittes Sozialisationsfeld‘ bezeichnet (vgl. Giesecke 1983). Der Begriff ‚Jugendarbeit‘ taucht in den Gesetzestexten erst 1990 mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, dem achten Sozialgesetzbuch, im §11 auf. Erst seit dem ist die Kinder- und Jugendarbeit eine Pflichtleistung der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Tradition der Jugendarbeit ist jedoch wesentlich älter. Denn bereits im 19. Jahrhundert organisierten Vereine oder „bürgerliche und proletarische Jugendorganisationen“ (vgl. Sturzenhecker/Deinet 2015) Möglichkeiten für Jugendliche und junge Erwachsene zur freiwilligen Freizeitgestaltung außerhalb von Lehre, Beruf und/oder Haushalt (vgl. Gängler 2005). Rechtliche Vorgaben gab es lange Zeit nicht. Erst im Zuge der Entwicklung der Gesellschaft zu einer modernen Industriegesellschaft, ihrer „sozialen Modernisierung“ (Münchmeier 2001, S. 817) und der damit zusammenhängenden Veränderungen der Jugendphase (vgl. ebd.), wurde die Kinder- und Jugendarbeit auch für den Staat bedeutsam und so wurde sie Anfang des 20. Jahrhundert – mit dem preußischen Jugendpflegeerlass von 1911 – auch juristisch behandelt; wenn auch noch unter dem Begriff der ‚Jugendpflege‘ (vgl. Giesecke 1983). Auch später, also bis 1990, war ‚Jugendarbeit‘ sowohl im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1922) und im Jugendwohlfahrtsgesetz (1961), als auch im politischen Diskurs „eigentlich niemals ein »offizieller Begriff«, etwa der zentrale Terminus des Gesetzes, gewesen“ (Giesecke 1983, S. 14).

Anders in Praxis und Theorie: In

der Praxis begann sich der Begriff ‚Jugendarbeit‘ schon Anfang des 20. Jahrhunderts nach und nach durchzusetzen, wenn er auch lange Zeit gleichgesetzt wurde mit der ‚Jugendfürsorge‘ und der ‚Jugendpflege‘ (vgl. ebd., S. 13). In der Wissenschaft wurden 1964 erstmals von Carl Wolfgang Müller, Helmut Kentler, Klaus Mollenhauer und Hermann Giesecke „vier Versuche“ unternommen eine Theorie für die Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln. In den 60er Jahren wurde die Kinder- und Jugendarbeit dann auch „professionell pädagogisiert, vor allem unter dem Anspruch der – insbesondere politischen – Bildungsarbeit. Es war die Bildungsarbeit, die Profis nötig machte, weil dafür nun spezifische fachliche und didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich wurden“ (Giesecke 2006, S. 105). Seitdem wurden verschiedenste Handlungskonzepte entwickelt, die der Kinder- und Jugendarbeit vorschlugen, was sie wozu wie mit wem tun solle – etwa als emanzipatorische (vgl. Giesecke 1969), antikapitalistische (vgl. Lessing/Liebel 1975), bedürfnisorientierte (vgl. Damm 1980), akzeptierende (vgl. Krafeld 1992) oder subjektorientierte (vgl. Scherr 1997) Jugendarbeit. Diese Handlungskonzepte entstanden zu meist als Reaktionen auf – zu der Zeit aktuelle – gesellschaftliche Problemstellungen und daraus resultierende Lebenslagen Jugendlicher. Bis heute hat sich eine einheitliche Theorie in der Kinder- und Jugendarbeit jedoch nicht etabliert, wenn auch der Subjektorientierung (ebd.) und dem Sozialräumlichen Ansatz (Deinet 2005) die stärkste Verbreitung zugeschrieben werden könnte. Neuere Handlungskonzepte greifen die, seit 1990 existierenden, rechtlichen Grundla-

¹ Obwohl im Gesetzestext lediglich von der Jugendarbeit die Rede ist, richtet sich die Jugendarbeit sowohl an Kinder, als auch an Jugendliche (genauer: an alle Bürgerinnen und Bürger, die „noch nicht 27 Jahre alt“ (vgl. § 7 SGB VIII) sind). Der Begriff „**Kinder-** und Jugendarbeit“ bürgerte sich vor allem angeregt durch Werner Tholes Argumentation in „Kinder- und Jugendarbeit“ (2000) ein, da nicht länger ignoriert werden konnte, dass sich Kindheit „nicht nur zu einer eigenständigen Lebensphase entwickelt, sondern auch zu einer eigenständigen Adressatenpopulation der außerschulischen, sozialpädagogischen Arbeit.“ (ebd., S. 13). Darum wird im Folgenden von der Kinder- und Jugendarbeit gesprochen.

gen der Kinder- und Jugendarbeit auf, berücksichtigen aber auch ältere Konzepte. Dabei deuten viele der neueren Konzepte den § 11 des SGB VIII als spezifische Aufgabebeschreibung der Kinder- und Jugendarbeit zur Ermöglichung von Bildung und Partizipation bzw. Aneignung. Damit stehen sie in der Tradition des emanzipatorischen Ansatzes aus den 1960er Jahren und sehen Kinder- und Jugendarbeit in der Pflicht ihren AdressatInnen „das Recht auf ein eigenes Leben, das durch Eigensinn [und] Autonomie [...] gekennzeichnet ist, gegen gesellschaftliche Verhältnisse einzufordern, die darauf ausgerichtet sind, Lebensführung auf die permanente Bemühung zu reduzieren, gesellschaftlichen Vorgaben, Erwartungen und Zwängen gerecht zu werden“ (Scherr/Sturzenhecker 2013, S. 66). Zu nennen sind hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit subjektorientierte (Scherr 1997, 2015) bildungsorientierte (vgl. Lindner/Thole/Weber 2003; Lindner/Sturzenhecker 2004; Sting/Sturzenhecker 2013), geschlechtsreflexive (vgl. u.a. Rose 2002; Graff 2005, 2011), sozialraumorientierte (vgl. Deinet 2005) und demokratiebildnerische (vgl. Sturzenhecker 1993, 2013) Konzepte (vgl. dazu Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2015).

Dieser Beitrag schildert detailliert die aktuellsten konzeptionellen Entwicklungen in der Kinder- und Jugendarbeit indem – ausgehend vom § 11 SGB VIII – die rechtlichen Vorgaben für das pädagogisch-professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit, die strukturellen Potenziale, sowie die konzeptionellen Grundlagen, die sich daraus für die Bildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen ergeben, dargelegt werden. Anschließend daran werden die Jugendverbandsarbeit und die Offenen Kinder- und Jugendarbeit als zwei zentrale Handlungsfelder beschrieben. Dabei werden, ausgehend von den gesetzlichen und konzeptionellen Ansprüchen an Kinder- und Jugendarbeit, aktuelle Herausforderungen für das Arbeitsfeld aufgezeigt.

2. Rechtliche Grundlagen der Kinder- und Jugendarbeit

Die rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe sind seit 1990 im achten Sozialgesetzbuch – dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – geregelt. Seit dem kommt den Jugendhilfeträgern eine „Bereitstellungsverpflichtung“ (Fieseler/Schleicher/Busch 2004) zu. Die Jugendhilfe ist demnach verpflichtet Angebote der Kinder- und Jugendarbeit jungen Menschen zur Verfügung zu stellen. Allerdings wurde bisher weder im Bundesgesetz noch in Ausführungsgesetzen der Länder geklärt, welcher Prozentanteil an den Gesamtausgaben der Kinder- und Jugendhilfe für die Kinder und Jugendarbeit zur Verfügung stehen muss (vgl. dazu Münder/Wiesner 2007) Darüber hinaus ist der § 11 Abs. 1 SGB VIII als eine „**Aufgabenzuweisung**“ (Münder et al. 2009, S. 151; H.i.O.) zu verstehen, denn er beschreibt die Handlungs- und Wirkungsziele der Kinder- und Jugendarbeit folgendermaßen:²

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“

Die hier formulierten Aufgaben bestimmen zum einen, was sich Kinder und Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit durch die Ermöglichung von Erfahrungen aneignen können sollten (Wirkungsziele) und zum anderen geben sie vor, wie MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendarbeit diese Erfahrungen ermöglichen sollten (Handlungsziele) (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015). Daraus können konzeptionelle Grundorientierungen der Kinder- und Jugendarbeit abgeleitet werden. Die folgende Tabelle zeigt die Wirkungs- und Handlungsziele der Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 und die damit zusammenhängenden konzeptionellen

² Zur ausführlicheren Darstellung der Rechtsqualität der Jugendarbeit vgl. Wendt (2010).

Grundorientierungen (vgl. Tab. 1). Diese werden im Folgenden kurz erläutert, um in einem späteren Kapitel, darauf aufbauend, die historische Entwicklung der Handlungskonzepte der Kinder- und Jugendarbeit zu beschreiben.

Wirkungsziel	Handlungsziel	Konzeptionelle Grundorientierung
Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen	Angebote zur Verfügung stellen, die an den Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen	<i>Subjektorientierung und Selbstbildung</i>
Gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement der Kinder und Jugendlichen	Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen	<i>Partizipation und Demokratiebildung</i>

Tabelle 1: konzeptionelle Grundorientierung der Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 (aus Sturzenhecker/Schwerthelm 2015)

Kinder und Jugendliche sollen in der Kinder- und Jugendarbeit unterstützt werden ihre Selbstbestimmung(spotentiale) zu erfahren und zu erweitern. Dazu soll Kinder- und Jugendarbeit ihnen „Angebote zur Verfügung stellen“, die sich an den Subjekten und ihren Themen und Interessen orientieren. Mit anderen Worten: Kinder- und Jugendarbeit soll den Eigensinn der AdressatInnen zum Ausgangspunkt nehmen. Dies begründet die grundsätzliche *Subjektorientierung* der Kinder- und Jugendarbeit. Dass sie Kindern und Jugendlichen „Angebote zur Verfügung stellen“ soll, betont den freiwilligen Charakter der Kinder- und Jugendarbeit und verdeutlicht, dass es nicht um (präventive, kontrollierenden oder erzieherische) Maßnahmen, sondern Bildungsangebote geht, die AdressatInnen der Kinder- und Jugendarbeit für ihre (selbstbestimmte) Entwicklung nutzen können. Sie sollen die Möglichkeit bekommen, die Angebote und damit auch ihre Bildung selbstbestimmt zu gestalten. Den Kindern und Jugendlichen soll *Selbstbildung* (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013) eröffnet werden. Insofern grenzt sich der Bildungsbegriff der Jugendarbeit auch von der (Aus-)Bildung in Schule und Beruf ab (vgl. ebd.). Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit (vgl. Scherr 2002; Sturzenhecker 2008) sowie die Abgrenzung zum schulischen Bildungsbegriff, werden auch in Abs. 3. Nr. 1 des Paragraphen festgelegt. Dort wird die „außerschulische Jugendbildung“ als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit benannt. Diese Selbstbildung bezeichnet Albert Scherr (2002, S. 94) „als eine nicht plan- und steuerbare Eigenaktivität des sich bildenden Individuums“. Damit beschreibt er ein sich aktiv bildendes Individuum als selbstbestimmtes, selbstreflexives Subjekt der eigenen Bildung und entwirft ein Verständnis von Bildungsprozessen, die sich informell vollziehen und sich einer pädagogischen Methodik zwar vorerst entziehen, aber doch in non-formellen Settings gefördert werden können. So sind Selbstbildungsprozesse zwar nicht plan- und steuerbar, können aber pädagogisch erwünscht sein und gefördert werden. Das Handlungsziel der Kinder- und Jugendarbeit, also eine Arbeitsaufgabe der dort pädagogisch Tätigen ist es, solche Selbstbildungserfahrungen zu ermöglichen und zu stärken.

Die konzeptionelle Grundorientierung der *Partizipation* begründet sich durch das Handlungsziel Kindern und Jugendlichen Mitbestimmung und Mitgestaltung der Kinder- und Jugendarbeit zu ermöglichen. Das Gesetz gibt damit auch vor, wie das Wirkungsziel – Kinder und Jugendliche zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement anzuregen – verfolgt werden sollte. In der Kinder- und Jugendarbeit bilden sich junge Menschen „nicht durch eine theoretische Vermittlung (etwa einen Unterricht in Politik und Demokratie), sondern durch aktive demokratische Partizipation“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 189). Gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement zu übernehmen, würde dann bedeuten, als „mündiges Individuum, das sich in einer zivilgesellschaftlichen Demokratie aktiv ein-

bringt“ (ebd.), eben als Demokratin/Demokrat, zu handeln. Jungen Menschen pädagogische Angebote zur Verfügung zu stellen, durch die sie sich demokratisches Handeln durch aktives „Aus-üben von Demokratie“ (Sturzenhecker/Richter 2010a, S. 104) aneignen können, kann als *Demokratiebildung* bezeichnet werden. Es geht also nicht darum, exklusive Beteiligungsmöglichkeiten artifiziell zu konstruieren, sondern Kinder und Jugendliche an realen Entscheidungen, die sie betreffen, in den Einrichtungen und Organisationen der Jugendarbeit, in der Kommune, dem Bundesland, der Bundesrepublik, in Europa usw. zu beteiligen. Die konzeptionelle Grundorientierung der Partizipation hat in den 90er Jahren Einzug in die Jugendarbeitsdebatte gehalten (vgl. u.a. Sturzenhecker 1993/1998a/2005; Leif 1998; Griese 2005; Züchner 2005) und der Auftrag *politischer* Bildung wird – so wie der allgemeine Bildungsauftrag – seit den 60er Jahren immer wieder formuliert. So greift ein solches Verständnis von Demokratiebildung auch auf, was Hermann Giesecke (1971, S. 19f) Anfang der 1970er Jahre an der bis heute weit verbreiteten politischen Bildung kritisiert:

„Wir lehren in Sachen politischer Bildung etwas, was anzuwenden und zu benutzen wir zugleich verwehren. So predigen wir etwa das Ideal des mitbestimmenden Bürgers, verwehren aber zugleich, daraus praktische Konsequenzen zu ziehen, also den Jugendlichen Mitbestimmung einzuräumen.“

Damit wird deutlich, dass die gesetzlichen Formulierungen im § 11 Abs. 1 SGB VIII die Fachdebatten der letzten fünfzig Jahre zur Jugendarbeit in Deutschland und deren konzeptionelle Grundorientierungen aufgreifen. Insofern hat die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes der Kinder- und Jugendarbeit keine neuen Ziele und Aufgaben vorgeschrieben, sondern konzeptionelle Ansätze, „die sich durch die Geschichte der Jugendarbeit ziehen und aktuell als Subjektorientierung, bzw. Selbstbildung und Demokratiebildung formuliert werden (vgl. Scherr/Sturzenhecker 2013)“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 189) nun auch als Pflichtleistungen der Kinder- und Jugendhilfe benannt und der Kinder- und Jugendarbeit die Aufgabe zugewiesen, die Selbst- und Demokratiebildung von Kindern und Jugendlichen subjektorientiert zu fördern.

Darüber hinaus prägen die gesetzlichen Formulierungen des § 11 die strukturellen Charakteristika der Kinder- und Jugendarbeit auf eine Art und Weise, die bestimmte Potenziale zur Selbst- und Demokratiebildung mit sich bringt. Diese Charakteristika und Potenziale von Kinder- und Jugendarbeit sollen im folgenden Kapitel erläutert werden.

3. Strukturelle Charakteristika und ihre Potenziale

Eine Grundfrage, die – auch aus Gründen der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses der JugendarbeiterInnen – immer wieder an die Kinder- und Jugendarbeit gestellt wird, fragt danach, was sie zur (Selbst-)Bildung von Kindern und Jugendlichen mehr beitragen könne, als die Familie und die Schule (aber auch die anderen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe) – also die Frage nach der Daseins- und Finanzierungsberechtigung. Zur Beantwortung dieser Frage bietet der §11 SGB VIII Anhaltspunkte, da er neben den Aufgaben auch gewisse strukturelle Charakteristika beschreibt. Diese strukturellen Rahmenbedingungen unterscheiden sich von denen der Schule und denen der Familie und beinhalten spezifische Partizipations- und Bildungspotenziale, die andere pädagogische Institutionen nicht oder kaum aufweisen.

Wie bereits beschrieben verweist die Formulierung des § 11 – Kinder- und Jugendarbeit solle „Angebote zur Verfügung stellen“ – auf den freiwilligen Charakter der Kinder- und Jugendarbeit. Die Teilnahme an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit ist freiwillig. Für die Partizipa-

tion von Kindern und Jugendlichen, sowie für ihre Selbstbildung bietet dies Potenziale, denn die AdressatInnen können freiwillig entscheiden, ob sie an einem Angebot teilnehmen und/oder dieses mitbestimmen und mitgestalten. Ebenso können sich Kinder und Jugendliche den Anweisungen der Fachkräfte verweigern und ihnen damit jeder Zeit Macht (im Sinne Arendts 1969/2008) entziehen (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015).

Die Freiwilligkeit bewirkt auch, dass die Fachkräfte des Arbeitsfeldes nur über geringe Machtmittel verfügen. Neben dem möglichen Ausspruch eines Teilnahmeverbots, verfügen pädagogischen Fachkräfte nur über ein eingeschränktes Repertoire von „*institutionellen, d. h. formellen Machtmittel[n]*“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 197; H.i.O.). Zwar entdeckt Schmidt (2014, S. 474 f.) in seiner ethnografischen Forschung in der Offenen Kinder und Jugendarbeit als weitere Machtmittel „Verbale Äußerungen von Handlungserwartungen“, „Soziale Kontrolle im Sinne von Beobachtung und Überwachung“, „Erweiterte Rechte und Pflichten“ als positive Sanktionen und „Ein Pfandsystem, durch welches die Nutzung von Ressourcen reguliert wird“, aber diese sind im Vergleich zu anderen Institutionen, wie der Schule oder der Familie, strukturell schwach. Sie beruhen nur auf einer interaktiven ‚Beziehungsmacht‘ zwischen AdressatInnen und Fachkräften, sie haben aber keine formellen Chancen um Zwang auszuüben.

Da die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit an den Interessen der AdressatInnen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden sollen, folgt aus § 11 in Bezug auf die Inhalte und AdressatInnen auch eine große *Offenheit*. Für die Selbstbildung der Kinder- und Jugendlichen bedeutet dies, dass sie nicht nur entscheiden können, ob sie ein Angebot nutzen, sondern auch, mit welchen Inhalten sie sich auseinandersetzen und mit welchen Handlungsweisen sie die Inhalte bearbeiten wollen. Das fordert von den an Kinder- und Jugendarbeit Beteiligten „immer wieder neu miteinander aushandeln, was mit wem wie wozu wann wo geschehen soll“ (Sturzenhecker/Richter 2010a, S. 105). Die Offenheit erfordert eine strukturelle *Diskursivität*.

Diese Diskursivität ist „die Basis für demokratische Aushandlungsprozesse und Entscheidungsverfahren“ (Sturzenhecker/Deinet 2015, i.E.). Denn eine gemeinsame Kinder- und Jugendarbeit wird unter diesen Voraussetzungen nur möglich, wenn Verbindlichkeit durch gemeinsame Entscheidungen entsteht, in denen die AdressatInnen von Entscheidungen auch gleichzeitig deren UrheberInnen sind (vgl. Richter et al. 2015), wodurch ein Verständnis dafür entstehen kann, „dass die mit anderen verhandelten Regeln für einen bestimmten Zeitraum subjektiv und objektiv Gültigkeit haben“ (Sturzenhecker 2013, S. 330). Ohne dies würde Verbindlichkeit zu Zwang führen bzw. nur durch diesen aufrechterhalten werden können (vgl. ebd.). Diese „Aushandlungsprozesse und Entscheidungsverfahren“ in denen sich die Beteiligten als UrheberInnen und AdressatInnen erfahren können, bieten Gelegenheiten zur demokratischen Partizipation und damit zur Demokratiebildung.

Die Diskursivität wiederum verlangt nach *Beziehungen*: „Immer wieder müssen auch die Personen klären, wie sie sich gegenseitig sehen und anerkennen und wie sie ihre Beziehung gestalten wollen“ (ebd., S. 107). Demokratie kann in der Kinder- und Jugendarbeit somit in Beziehungen zwischen Subjekten – als Lebensform (vgl. Dewey 2011/1916) – erfahrbar werden und würde sich dann nicht als Herrschaftsstruktur abgelöst von den Lebenswelten Jugendlicher – als Regierungsform – vollziehen (vgl. ebd.).

Die geschilderten strukturellen Spezifika der Jugendarbeit treten besonders hervor, wenn man sie mit den andern pädagogischen Institutionen Familie und Schule vergleicht. Siehe dazu die folgende Tabelle 2³.

<i>Institution</i>	Kinder- und Jugendarbeit	Schule	Familie
<i>Zugehörigkeitsform</i>	Freiwilligkeit	Pflicht	qua Geburt
<i>Inklusionsform</i>	beziehungsgebunden	institutionen-gebunden	verwandtschaftsgebunden
<i>Sphäre</i>	Öffentlichkeit	Öffentlichkeit	Intimität, Privatheit
<i>Inhalte</i>	Inhaltl. Offenheit	Curriculum und Unterricht	Reproduktion und Beziehungsabhängigkeit
<i>Machtmittel</i>	Geringe formale und informelle Machtmittel (beruhend auf Generationalität und ausgehandelter Beziehung)	Starke formale und informelle Machtmittel	Starke informelle Machtmittel (beruhend auf Generationalität, Abhängigkeit und Beziehung)
<i>Entscheidungsform</i>	Diskursivität	Befehl	Dialogisch mit Vetomacht der Erziehungsberechtigten
<i>Machtform</i>	prodemokratisch	expertokratisch	adultokratisch
<i>Handlungstypik</i>	lebensweltlich	systemgebunden	lebensweltlich

Tabelle 2: Strukturelle Charakteristika von Kinder- und Jugendarbeit im Vergleich zu Schule und Familie.

Kein anderes erzieherisches Feld ist so von der freiwilligen Teilnahme gekennzeichnet (aber auch davon abhängig) wie die Kinder- und Jugendarbeit: in der Schule wird **Zugehörigkeit** durch Pflicht hergestellt und in Familie wird man hineingeboren. Schaut man darauf, wie **Inklusion** in diese Institution hergestellt wird, so fällt auf, dass mit der jugendarbeiterischen Freiwilligkeit die Notwendigkeit einhergeht, selbst Beziehungen zu den anderen Beteiligten herzustellen und zu erhalten. In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit muss Zugehörigkeit in sozialen Beziehungsprozessen gemeinsam hergestellt werden. Einschluss und Ausschluss sind von diesen Beziehungen abhängig. In der Schule sind es die institutionellen Funktionen und Strukturen, die formale Inklusion (aber auch Exklusion) regeln. In der Familie ist man qua Geburt in das Verwandtschaftssystem eingebunden; man kann sich zwar sozial-emotional distanzieren, aber nicht formal-rechtlich ausgegrenzt werden.

Die formale und informelle Bedeutung von Beziehungen ist besonders in der Kinder- und Jugendarbeit und der Familie groß und für den pädagogischen Alltag in der Schule selbstverständlich auch relevant. Die Beziehungsstrukturen unterscheiden sich aber noch einmal sehr deutlich bezüglich ihrer **Privatheit bzw. Öffentlichkeit**. Die familiäre Intimität und Privatheit bedingen stark die Beziehungen und Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten und bergen Risiken versteckter bzw. geheim gehaltener Gewaltverhältnisse. Die Institutionen von Schule und Jugendarbeit gehören hingegen zu Sphäre einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit, die dem Raum der Privatheit gegenübersteht. Zwar ist Pädagogik auch hier beziehungsgebunden (und damit auch nicht frei von den oben genannten Risiken), aber die Gestaltung des Zusammenlebens und -arbeitens ist hier viel stärker als in der Familie durch die offene soziale Interaktion

³ Die Tabelle ist eher deskriptiv, als theoretisch angeleitet. Eine ausführliche Differenzierung von Schule und Jugendarbeit zur Begründung einer „komplementären Bildungsqualität“ bietet Coelen (2008, S. 733 ff.)

mit formal zugehörigen, aber untereinander fremden (also nicht verwandtschaftlich gebundenen) Menschen bedingt. Schule und Jugendarbeit werden als öffentliche Institutionen vom Staat angeboten und sind somit Teil seiner rechtlichen und demokratischen Regelungen und Verhältnisse.

Die **Inhalte**, um die es in Jugendarbeit gehen soll, sind gesetzlich nicht festgelegt, sondern sie werden durch ihre Teilnehmenden bestimmt. In der Schule ist dies ganz anders, denn staatliche Curricula legen fest, welche Inhalte vermittelt werden müssen und die didaktischen Grundsettings sind durch die Strukturen von Klasse und Unterricht ebenfalls vorgegeben. Mit was sich eine Familie beschäftigt, ist zunächst durch ihre Grundfunktion der Reproduktion (im weitesten Sinne) vorgegeben: Familien sichern die Generationenfolge, müssen die ökonomische Basis der Mitglieder sichern, und müssen gelingendes Aufwachsen und Erziehung ermöglichen. Dadurch sind viele Inhalte (und auch Konfliktpotentiale) schon vorbestimmt. Weitere Inhalte können von den Familienmitgliedern bestimmt werden, was und wie aber gemeinsam thematisiert werden soll, ist stark von den Beziehungen untereinander abhängig. Schule und Familie sind also viel stärker als Jugendarbeit inhaltlich vordefiniert, während Letztere ein Freiraum für eigene (seien es auch noch so kuriose oder gar abweichende) Bildungsthemen eröffnen kann.

In der Jugendarbeit sind die Freiwilligkeit und die Offenheit der Inhalte gekoppelt mit den geringen **Machtmitteln** der Institution; formal besteht letztlich nur die schwache Chance durch Hausverbot, Teilnehmende unter Druck zu setzen. Daneben gibt es informelle Machtmittel durch die Generationenverhältnisse von fachlich ausgebildeten und erfahrenen Erwachsenen gegenüber den kindlichen oder jugendlichen Teilnehmenden. Wenn letztere jedoch ihre Zustimmungsmacht entziehen, bleiben den Fachkräften keine Zwangsmittel. Die Schule hat mit ihrer Möglichkeit, durch Noten biografische Chancen zu vergeben, ein starkes Machtmittel und ebenfalls formale Möglichkeiten der Bestrafung und des Ausschlusses. In der Familie hingegen liegt die Macht in den informellen Beziehungsstrukturen, die durch starke ökonomische und emotionale Abhängigkeiten bestimmt werden. Im Verhältnis dazu werden wiederum die Freiheitsmöglichkeiten der Jugendarbeit erkennbar: Hier kann niemand gezwungen werden, sondern das, was geschieht, ist mit vom Handeln der Einzelnen abhängig. Wenn keine empfindlichen Übel und Nachteile Gehorsam erzwingen können und auch die Beziehungen gegenseitig frei gewählt werden können, entsteht die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit, Inhalte und soziale Verhältnisse gemeinsam zu bestimmen.

Damit sind die **Entscheidungsformen** der Jugendarbeit (strukturell und nicht normativ!) durch Diskursivität gekennzeichnet: die Beteiligten müssen freiwillig ihre Beziehungen aufnehmen und gestalten und gemeinsam aushandeln, was wie zusammen getan werden soll. Das ist in der Familie im gewissen Sinne ähnlich, es besteht die Möglichkeit im Dialog gemeinsam zu entscheiden, aber letztendlich behalten (auch rechtlich gesichert!) die Erziehungsberechtigten die Veto- und Entscheidungsmacht. In Schule sind die zentralen inhaltlichen und strukturellen Entscheidungen schon gefällt und werden befehlsstrukturiert vermittelt.

Will man die bisherigen Unterschiede begrifflich als Machtformen verdichten, so könnten in der Jugendarbeit weitgehende strukturelle Bedingungen für Demokratie erkannt werden. Zwar gibt es kein definiertes ‚Volk‘ (griechisch: Demos), das auf der Basis geklärter Rechte und Mitgliedschaft eindeutig der Souverän wäre, aber die institutionellen Bedingungen bewirken doch deutlich die Notwendigkeit mit allen Beteiligten die Gestaltung der gemeinsamen Praxis auszuhandeln. Insofern können die strukturellen Rahmenbedingungen von Jugendarbeit als pro-demokratisch bezeichnet werden: sie schaffen Voraussetzungen und eröffnen Möglichkeiten für demokratische Entscheidungs- und Verantwortungsprozesse. Schule ist hingegen eindeutig

durch die Herrschaft (griechisch: kratia) von ExpertInnen (den Lehrkräften) bestimmt. In der Familie sind es die Erwachsenen die (auch formalrechtlich) die Macht innehaben, hier kann also von einer Adultokratie (lat. adultus = Erwachsener) gesprochen werden.

Zieht man hier die **gesellschaftstheoretischen Handlungstypiken** nach Jürgen Habermas heran, können Familie und Jugendarbeit als lebensweltlich charakterisiert werden: Hier verfolgen die Beteiligten „ihre individuellen Ziele unter der Bedingung, daß sie ihre Handlungspläne auf der Grundlage gemeinsamer Situationsdefinitionen aufeinander abstimmen können. Insofern ist das Aushandeln von Situationsdefinitionen ein wesentlicher Bestandteil der für kommunikatives Handeln erforderlichen Interpretationsleistungen“ (Habermas 1981, S. 385). Schule hingegen kann als staatlich strukturierte Institution, deren Funktion wesentlich in der Qualifikation wirtschaftlicher Arbeitsfähigkeit besteht, als Element des Systems gekennzeichnet werden. Habermas kennzeichnet das Handeln im System als zweckrational (und nicht als lebensweltlich kommunikativ), als instrumentell bzw. strategisch.

Insgesamt macht Tabelle 2 deutlich, dass die Kinder- und Jugendarbeit strukturell über spezifische Potenziale zur Ermöglichung von Bildung und demokratischer Partizipation verfügt, die andere pädagogische Institutionen so nicht aufweisen. Die theoretischen Handlungskonzepte der Kinder- und Jugendarbeit greifen besonders im Ansatz der Subjektbildung und Demokratiebildung diese strukturellen Charakteristika auf.

4. Aktuellere Handlungskonzepte der Kinder- und Jugendarbeit

Im Folgenden werden aktuelle Grundkonzepte von Kinder und Jugendarbeit vorgestellt. Dabei gehen wir nicht näher auf die historische Entwicklung der Jugendarbeit vor den 1960er Jahren ein (vgl. dazu Gängler 2005; Hafener 2013a; Krafeld 1984; Thole 2000). Jedoch kann man ein widersprüchliches Zueinander von Konzeptessentials, emanzipatorischer Bildung einerseits und Normalisierung und Kontrolle andererseits, bereits in der Jugendbewegung und den staatlichen Jugendarbeitsregelungen seit Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland erkennen. Diese zwei Aspekte (und ihre Widersprüchlichkeit) werden auch deutlich in den Konzipierungen Offener Arbeit der amerikanischen „Reeducation“ in Deutschland: Einerseits sollten die Häuser der Offenen Tür einen Freiraum und ein Übungsfeld für demokratisches Handeln anbieten, also Bildung ermöglichen, andererseits sollten sie jugendschützerische Kontrolle leisten. Diese – auch in staatlichen, kommunalen und Trägerkonzepten – bis heute immer wieder formulierte Doppelung setzt sich historisch fort in der „Bildungsoffensive“ des Sozialstaates. Dabei erhielt Kinder- und Jugendarbeit Anerkennung als selbstgestaltbarer Freiraum, andererseits wurden aber auch Aufgaben von Normalisierung, besonders als Integration und Kontrolle von Problemgruppen, immer stärker von der Kinder- und Jugendarbeit gefordert. Damit lassen sich zwei grundsätzliche Konzeptstränge ausmachen, die weiter virulent sind: zum einen eine emanzipatorisch angelegte Bildungsorientierung und zum anderen eine auf Probleme und deren Bewältigung orientierte Position.

Wie bereits beschrieben gibt es trotz der „vier Versuche“ von Müller et al. (1964) bis heute keine einheitliche Theorie der Kinder- und Jugendarbeit und das ist der Heterogenität des Feldes wahrscheinlich angemessen. Die entstandenen Handlungskonzepte können jedoch trotz ihrer unterschiedlichen Kontexte – entstanden als historische Reaktionen auf gesellschaftliche Entwicklungen – miteinander in Verbindung gebracht werden. Als Bindeglieder können dabei die Begriffe Subjekt, Bildung, Emanzipation, Partizipation und Demokratie fungieren. Damit lassen sich auch die genannten zwei konzeptionellen Hauptströme beschreiben. Wie erwähnt knüpft eine erste bedeutende konzeptionelle Linie an den Ansatz der emanzipatorischen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Giesecke 1969) an. Im Folgenden wird diese Linie als bildungsorientierte Kin-

der- und Jugendarbeit zusammengefasst (vgl. dazu Müller 1996; Sturzenhecker 2008). Dem gegenüber stehen Konzepte der zweiten Entwicklungslinie, die statt bei der positiven Unterstellung von Bildsamkeit, stärker bei Problemen des gesellschaftlichen Aufwachsens ansetzen und auf eine Unterstützung von Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch/Schefold 1985) fokussieren.

Im weiteren Text wird deutlich, dass sich seine Autoren der Bildungsorientierung zurechnen und Jugendarbeit stark aus diesem Blickwinkel darstellen und beurteilen.

Bildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit

In der Tradition der emanzipatorischen Jugendarbeit wurden in den letzten Jahrzehnten verschiedenste Ansätze entwickelt, die die Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit – versucht man ihr Hauptanliegen zusammenzufassen – in der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei ihrer „wechselseitigen Aneignung von Subjekt und Welt“ zu unterstützen (vgl. Koller 2008, S. 80). Dies ist, was schon Humboldt (1793/1980) als Bildung bezeichnet. Gleichzeitig ist wichtig, dass es der *subjektorientierten* Jugendarbeit (vgl. Scherr 1997) mit diesem Bildungsverständnis nicht um die Individualisierung von Problemen oder Konflikten zwischen Gesellschaft und Individuum geht. Eine solche Individualisierung würde zwangsläufig zu Normalisierungsbestrebungen in der Sozialpädagogik führen (ebd., S. 86 f.). Stattdessen geht es um die emanzipatorische Bildung des Subjekts in der Auseinandersetzung mit Gesellschaft. Die Frage ist also, wie (weit) Menschen trotz ihrer Eingebundenheit in und Abhängigkeit von Gesellschaft ihre eigene Handlungsfähigkeit, ihre Autonomie entwickeln können (vgl. Sturzenhecker 2015). Eine Kinder- und Jugendarbeit, die sich eine solche Selbstbestimmung ihrer AdressatInnen zum Wirkungsziel macht, kommt nicht darum herum, „sich umfassend mit deren Lebenswirklichkeit vor dem Hintergrund der Frage auseinander zu setzen, welche Möglichkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis Jugendliche vorfinden und welcher Beitrag pädagogisch zur Erweiterung der Selbstbestimmungsfähigkeit Jugendlicher erbracht werden kann“ (Scherr 1997, S. 58). Worin jedoch die Autonomie der Kinder und Jugendlichen besteht, dürfe nicht inhaltlich vorgegeben werden, weil „Leitbilder, für wie immer emanzipatorisch sie auch gehalten werden mögen, drohen stereotyp umgesetzt zu werden und dadurch selber zu einem Stereotyp zu missraten. Dieses führt dazu, dass die Jugendlichen nicht das ausdrücken können, was sie wirklich bewegt“ (May 1998, S. 85). Die *Selbstbildung* von Kindern und Jugendlichen sollte deshalb nicht durch die „positive Normierung eines Bildungsprozesses durch Leitbilder“ (Sturzenhecker 2008, S. 150) vorgeprägt sein, wenn sie Emanzipation ermöglichen soll. Und so fordert die Selbstbildung die Mitbestimmung und Mitgestaltung – die Partizipation – von Kindern und Jugendlichen, wie es auch der § 11 vorgibt. Die AdressatInnen sollen Inhalte und Weisen ihrer (sozialen) Selbstbildung einbringen und gemeinsam umsetzen können.

Ein weiterer Ansatz, dem letztlich auch eine Bildungsorientierung zu Grund liegt, ist die sozialraumorientierte Jugendarbeit (vgl. Deinet 2005). Sie fokussiert auf den Ort und Raum, in dem Kinder- und Jugendarbeit Selbstbildung unterstützen kann. Die sozialräumliche Jugendarbeit, geht mit Rückgriff auf Leontjews Aneignungskonzept (1982) davon aus, dass Prozesse der Raumaneignung auch aktive Bildungsprozesse sind und vice versa. Zwar wird der Raum als „eine Welt, die bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde“ (Deinet 2009, S. 30) verstanden, er ist aber weiterhin durch Menschen veränderbar, also relational (vgl. Löw 2001). Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies, dass sie ihren Sozialraum zu ihrer Welt „umschaffen“ (vgl. Muchow/Muchow 1935/1998) können. Sozialräumliche Jugendarbeit nimmt sich darum zum Ziel die ‚Umschaffung‘ des Sozialraums durch Kinder und Jugendliche zu unterstützen und diesen so Chancen „räumlich vermittelter Bildungsgelegenheiten, Partizipationschancen und Entfaltungsmöglichkeiten“ (Deinet/Krisch 2013, S. 313) zu eröffnen. Bildungsgelegenheiten für Kinder und Jugendliche vermuten die neueren Handlungskonzepte der Kinder- und Jugendarbeit also vor allem in ihrem Sozialraum, das heißt auch in ihrem Stadtteil

bzw. ihrer Kommune (vgl. zur Bedeutung der Kommune Richter 2001). Jugendarbeit will sie anregen dort zu partizipieren, also die eigene „Verfügbarmacht über die eigene Lebensgestaltung“ (Fatke 2007, S. 20) an sich zu nehmen und auszuweiten.

Weiterhin lassen sich der Bildungsorientierung auch spezifische Konzepte feministischer Mädchenarbeit und geschlechtsreflexiver Jugendarbeit zuordnen, die mit ihrer Zielsetzung der Förderung von Selbstbestimmung (Graff 2004) und Emanzipation von Geschlechterstereotypen und deren Machtzuschreibungen (z.B. Rose 2002; Graff 2011; Rauw/Drogand-Strud 2013) hier anschlussfähig sind. Auch Konzepte die den Capability-Ansatz für die Kinder- und Jugendarbeit nutzen (vgl. Krafeld 2010) wollen, könnten hier zugeordnet werden, sowie Bestrebungen, die jugendpolitischen Aufgaben der Kinder- und Jugendarbeit wiederzubeleben (vgl. Lindner 2012) – gerade auch vor dem Hintergrund eines jugendarbeiterischen Bildungsanspruchs. Will man bei der Zweigliederung bleiben, wären auch Konzepte internationaler Jugendarbeit (vgl. Thimmel 2001, 2010) dem Bildungsansatz zuzurechnen, ebenso wie Konzepte der Interkulturellen Jugendarbeit (Nick 2002; Scherr 2001; Jagusch 2011, zusammenfassend in Thimmel/Chehata 2015), die ebenfalls einen jugendarbeiterischen Bildungsanspruch zu Grunde legen.

Das Handlungskonzept der Demokratiebildung (vgl. Sturzenhecker 2013), greift die vorher beschriebenen Konzepte auf. Denn da es sowohl bei der Selbstbestimmung des eigenen Bildungsprozesses, als auch bei der Mitgestaltung des Sozialraums immer auch um Aushandlungsprozesse zwischen Menschen mit unterschiedlichen Interessen und mit verschiedenen Machtpotentialen geht, kann die Demokratiebildung eine Antwort darauf geben, wie solche Aushandlungsprozesse gestaltet werden sollten – nämlich demokratisch. Denn die Idee der Demokratie ist es, Macht deliberativ zu erzeugen, d.h. sie diskursiv zwischen Betroffenen und unabhängig von ihrer Differenz in Macht und Status (etc.), als gleichberechtigt zur Mitentscheidung, auszuhandeln und so Herrschaft nicht auf Grund sozialer Ungleichheit auf sich beruhen zu lassen, sondern zu teilen. Dies geschieht auf der Basis der Beteiligung aller Betroffenen an Diskursen und Entscheidungen unabhängig von sonstigen Machtpotentialen oder Eigenschaften. Hinter diesem Demokratieverständnis steht das Modell der deliberativen Demokratie von Jürgen Habermas (1999), in dem Macht im „Meinungs- und Willensbildungsprozeß“ (ebd., S. 287) kommunikativ erzeugt wird. Damit rückt Habermas das demokratische Handeln der BürgerInnen in Öffentlichkeiten in den Mittelpunkt der Demokratie. Öffentlichkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit ist insofern gegeben, als dass sie jeweils – wie John Dewey (1907) vorschlug – als „a miniature community, an embryonic society“ verstanden werden könne; als Teilgesellschaften, da sie Teil der Gesellschaft sind und die Einrichtungen „vielfach mit der Gesellschaft und besonders der sie umgebenden Kommune verknüpft“ (Sturzenhecker 2015, S. 60) sind. Demokratiebildung in Öffentlichkeiten „zielt nicht nur auf eine Befähigung zur Teilnahme an Demokratie als Regierungsform (etwa als sonst passiver Wahlbürger in einer Konkurrenz- bzw. Elitendemokratie nach Schumpeter 1950), sondern auch auf eine aktive Beteiligung an Demokratie als Lebensform (Dewey 1916/2011)“ (Sturzenhecker/Schwerthelm 2016, S. 189). Kennzeichen deliberativer Demokratie ist, „dass sich die *Adressat/innen* von Rechtsnormen zugleich als ihre vernünftigen *Urheber/innen* verstehen dürfen. Damit sichern sie eine demokratische Praxis durch gleichberechtigtes Teilen von Herrschaft in der Form von einvernehmlichen Entscheidungen, z. B. *fairen und das heißt eben auch wechselseitig bildenden Kompromissen*“ (Richter et al. 2016, S. 114; H.i.O.). Demokratie wird gleichzeitig in der eigenen Lebenspraxis durch demokratisches Handeln erfahrbar. Im Sinne John Deweys (1916/2011) würden solche Erfahrungen ein Lernen von Demokratie ermöglichen. Denn man kann davon ausgehen, dass Gelegenheiten, die Kindern und Jugendlichen demokratische Partizipation eröffnen, auch Bildungsgelegenheiten sind und vice versa. Dies verdeutlicht der Begriff der Demokratiebildung,

da „Demokratie durch aktive Beteiligung“ oder – bildungstheoretischer formuliert – durch selbsttätige Aneignung (Sturzenhecker/Richter 2010a, S. 104) gelernt wird.⁴

Die hier geschilderten Handlungskonzepte der Kinder- und Jugendarbeit stehen also in der Tradition der emanzipatorischen Jugendarbeit deren Diskurs seit den 1960er Jahren auch konzeptionell die Vorgaben des § 11 beeinflusst hat und sie widerspiegelt. Dabei beinhalten die Konzepte sowohl *wer* bestimmt, mit *was* sich die Beteiligten in der Kinder- und Jugendarbeit beschäftigen, als auch, wie bestimmt wird, *wo* und *wie* dies geschieht (vgl. Tab. 3).

Das ‚Was‘	wird durch die beteiligten Subjekte (die Kinder- und Jugendlichen, aber auch die Fachkräfte) und ihre Interessen und Anliegen, die auch als fußend in grundsätzlichen Konflikten zwischen Individuum und Gesellschaft verstanden werden, bestimmt.
Das ‚Wo‘	wird durch den Sozialraum der Kinder- und Jugendlichen bestimmt.
Das ‚Wie‘	wird durch Demokratie als Lebens- und Regierungsform in den Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit selbst, wie in der Gesamtgesellschaft bestimmt.

Tabelle 3: Wer bzw. was bestimmt Inhalt, Ort und Art und Weise der Kinder- und Jugendarbeit?

Bewältigungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit

Neben der emanzipatorischen Traditionslinie hat sich eine sehr einflussreiche Konzeptlinie entwickelt, die die Problemstellungen einer zunehmend anomischen und desintegrierenden Gesellschaft für gelingendes Aufwachsen und gesellschaftliche Integration analysiert und den Auftrag der Jugendarbeit darin sieht Kinder und Jugendliche in der Bewältigung ihres Lebens zu unterstützen (vgl. Böhnisch/Schefold 1985) und ihr deshalb wesentlich eine „sozialintegrative Funktion“ (vgl. Böhnisch 2013, S. 3) zuweisen. Genauer lassen sich hier zwei Sub-Stränge der Argumentation erkennen: zum einem die Linie, die die negativen Folgen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse für Kindheit und Jugend kritisiert (mit prominenten Autoren wie Böhnisch, Schroer, Reutlinger) und den Umgang von Jugendlichen damit (bis hin zur Abweichung) als Bewältigungsversuche versteht. Man könnte sagen, diese Konzeptlinie konzentriert sich auf Probleme die Kinder/Jugendliche *haben*. Die andere Teillinie hingegen bezieht sich wesentlich auf die Probleme, die Kinder und Jugendliche *machen*. Während der Lebensbewältigungsansatz gesellschaftskritisch argumentiert, gerät der zweite Teilstrang in eine Jugendkritik: statt Bewältigung und Integration geht es ihm um Prävention, Kontrolle und Anpassung. Diese Konzeptposition findet sich besonders in staatlichen Förderprogrammen, reicht aber auch bis zu Positionen einer konfrontativen Pädagogik (vgl. Weidner/Kilb 2010).

Die Lebensbewältigungsposition teilt mit dem emanzipatorischen Ansatz eine gesellschaftskritische Analyse des Aufwachsens (wenn sie auch in der Zielbestimmung eher auf Integration und weniger auf Emanzipation setzen würde) und darin grenzen sich beide von der kontrollorientierten Position ab. Insgesamt spiegeln sich hier zwei grundsätzliche Paradigmen der Konstruktion von Jugend in der Moderne: Die eine Richtung sieht Jugend als positiven Hoffnungsträger und innovativ-konstruktives Korrektiv gesellschaftlicher (Weiter-)Entwicklung, die andere eher als Risiko für ‚normales‘ gesellschaftliches Zusammenleben und Funktionieren. Jugend wird als gefährdet und gefährdend verstanden, als (potentiell) deviant und unmündig. Entsprechend wird ihr Erziehung, Kontrolle und Disziplinierung verordnet (vgl. Hafenecker 1995; Münchmeier 2012).

Kurz genauer zu beiden problembezogenen Ansätzen der Jugendarbeit:

⁴ Bezüglich des Lernens durch Erfahrungen, zeigen Düx et al. (2008), „dass das, was sie [die Jugendlichen] selbst handelnd gelernt, erlebt und erfahren haben, in weit größerem Maß zu eigen gemacht wird als fremd bestimmte, vorgegebene Wissensinhalte“ (ebd., S. 124).

Der Lebensbewältigungsansatz diagnostiziert gesellschaftliche Entwicklungsprozesse, die durch einen immer rasenderen Spätkapitalismus bzw. Neoliberalismus verursacht, Sozialstaat und Sozialintegration schwächen und Unsicherheit und Anomie erzeugen. Die ohnehin mit komplexen und oft widersprüchlichen Entwicklungsaufgaben belastete Jugendphase wird noch riskanter, wenn Lebensbedingungen wie bspw. Armut und Migration hinzukommen. „Das Brüchigwerden der sozialstaatlichen Sozialintegration, das sich für die Jugend vor allem auch darin zeigt, dass eine Verlässlichkeit der Statuspassage Jugend in Frage gestellt ist, fordert den Jugendlichen früh eigene sozialintegrative Bemühungen – in der Suche nach gesellschaftlicher Teilhabe und sozialem Anschluss – ab. Gleichzeitig tritt jenes ambivalente Sozialisationsmuster deutlicher denn je hervor, in dem die Lebensperspektiven von „Offenheit und Halt“ (vgl. Böhnisch/Rudolph/Wolf 1998) in einer biografisch zu bewältigenden Spannung zueinander stehen: Einerseits sind die Jugendlichen schon früh der Kontingenz und dem Aufforderungsdruck einer sich rasch wandelnden und sozial nicht mehr verlässlichen Gesellschaft ausgesetzt, sollen offen, flexibel, bereit sein für unverhoffte Brüche und Umorientierungen in der Biografie. Gleichzeitig ist diese gesellschaftliche Offenheit nur durchstehbar, wenn die einzelnen einen sozialen Rückhalt haben, über soziale Geborgenheit und mit sich selbst im Einklang und aus einem stabilen Selbst heraus dem sozialen Wandel gewachsen sind“ (Böhnisch 2013, S. 6 f.). In dieser Situation habe Kinder- und Jugendarbeit bzw. Sozialpädagogik das Ringen um Bewältigung und Erhalt der Handlungsfähigkeit zu unterstützen: „Lebensbewältigung drückt den besonderen Zugang der Sozialpädagogik aus: das Interesse für das alltägliche Zurechtkommen der Kinder und Jugendlichen mit den Problemen des Aufwachsens“ (Böhnisch 1993, S.11). Das solle sie besonders leisten durch „Milieubildung“ (ebd.), durch die Ermöglichung und Unterstützung lokaler, sozial-kultureller Gemeinschaften, die sozial-emotionale Gegenseitigkeit und Anerkennung gewähren und so Selbstwert und soziale Orientierung erfahrbar werden lassen sollen.

Die Position einer Kontroll- und Anpassungsorientierung ist weniger normativ theoretisch entwickelt und begründet worden, sondern reagiert stark auf die öffentliche Wahrnehmung (oder besser ‚Falschnehmung‘) von Kindheits- und Jugendproblemen in der öffentlich medialen Konstruktion und beantwortet sie mit wechselnden Konjunkturen sozialpädagogischer Förderprogramme, die solche Probleme, kontrollieren, präventivieren oder gar ‚lösen‘ sollen. Diese Förderprogramme werden dann gewissermaßen ‚von außen‘ an die Kinder- und Jugendarbeit herangetragen. Dabei werden die zu lösenden Probleme oft individualisiert. Das bedeutet, für die Entstehung der Probleme – wie Bildungsbenachteiligung oder soziale und politische Benachteiligung – werden die Betroffenen selbst und/oder ihre Eltern verantwortlich gemacht. Im Bundesprogrammen „Kultur macht stark“ werden bspw. die „Ursachen von Bildungsarmut [...] in arbeitslosen, armen und bildungsfernen Elternhäusern festgemacht“ (Sturzenhecker 2015b, S. 2), statt gesellschaftliche, wirtschaftliche, pädagogische oder andere Strukturen als Ursache für die Entstehung von Benachteiligungen in den Blick zu nehmen und als verantwortlich zu identifizieren (vgl. ebd.). Ähnlich verhält es sich mit staatlichen Aktivierungsstrategien (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2005), wie sie auch im oben angeführten Bundesprogramm auftauchen. Denn auch die Aktivierungsorientierung „legt den Schwerpunkt auf die Verhaltensoptimierung Einzelner. Sie akzeptiert dabei gegebene Verhältnisse als Sachzwang und versucht, ein an sie angepasstes Verhalten zu trainieren“ (Sturzenhecker/Richter 2010b, S. 2). Diesen Ausgangspunkt der individualisierten Probleme greifen dann auch sozialpädagogische Konzepte

wie bspw. die „konfrontative Pädagogik“⁵ auf, die darauf aufbauend das Ziel in einer „Einstellungs- und Verhaltensveränderung beim Betroffenen“ (Weidner 2010, S. 23) ausmacht – was unter den beschriebenen Vorannahmen konsequent erscheinen könnte. Da sie die Probleme bei den Individuen ausmachen, sehen sie auch dort das Ziel erzieherischer Maßnahmen. Daraus folgt dann die Aufgabe von Sozialpädagogik als „An- und Einpassung Heranwachsender an die gesellschaftlichen dominanten Regeln, Normen, Werte [...]“ (s. Böhnisch 1997, S. 19ff.)“ (Scherr 2000, S. 204).

Übernimmt Kinder- und Jugendarbeit diese Vorannahmen, Ziele und Aufgaben der Anpassungs- und Aktivierungsorientierung – vor allem auf Grund des Legitimierungsdrucks gegenüber politischen Geldgebern und freien Trägern –, birgt dies Gefahrenpotenziale. Der Blick der Kinder- und Jugendarbeit würde sich auf die vermeintlichen Defizite der Kinder und Jugendlichen verengen. Sie wäre damit kaum noch im Stande die Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen als Aneignungs- oder mindestens Bewältigungsversuche anzuerkennen und könnte damit nicht mehr ihre gesetzlichen Aufgaben erfüllen, sondern würde arbeitsfeldfremde Aufgaben übernehmen. Die Kinder und Jugendlichen wären dann Objekte erzieherischer Maßnahmen, in denen sie sich kaum als mitbestimmende, sich bildende Subjekte erfahren können. Das wäre zu kritisieren, „weil damit Jugendarbeit als ein eigenständiger Erfahrungszusammenhang und als ein Bildungsort, der Jugendlichen mehr und anderes bietet als Qualifizierungs- und Anpassungshilfen [, nämlich Partizipation, Emanzipation und demokratische Bildung], in Frage gestellt ist“ (Scherr/Sturzenhecker 2014, S. 59 f., Anmerkungen d.A.; vgl. zur ausführlichen Kritik ebd.; sowie Scherr 2000).⁶

Auch wenn die Kinder- und Jugendarbeit nach wie vor über keine einheitliche Theorie verfügt, wurde die Entwicklung von Konzepten und Ansätzen seit Beginn des Jahrtausends durch eine Vielzahl an empirischen Ergebnissen der Kinder- und Jugendarbeitsforschung, die die bisher eher normativen Konzepte ergänzen und Praxis reflektieren und die Traditionslinie der emanzipatorischen Jugendarbeit fundieren, vorangetrieben. Ulrich Deinet, Martin Nörber und Benedikt Sturzenhecker (2015, i.E.) schreiben dazu:

„Über ethnographische Studien wurde die Alltagspraxis in der KJA [Kinder- und Jugendarbeit] analysiert (z.B. Müller u.a. 2005, Cloos u.a. 2009, Rose/Schulz 2007, Schulz 2010). Professionalisierung (Münchmeier 1992) und Professionalität (in) der KJA (Thole/Küsterschapfl 1997, Hafenecker 2013[b]) wurden empirisch und theoretisch reflektiert, auch im Blick auf die Gestaltung von Beziehungen (vgl. Bimschas/Schröder 2003). Es wurde eine breite Diskussion um Wirksamkeit und Qualitätsentwicklung geführt (z.B. Deinet 2013, Sturzenhecker/Deinet 2009, v. Spiegel 2000). Zudem liegen Sekundäranalysen des empirischen Wissens (z.B. Lindner 2008, Schmidt 2010, Oechler/Schmidt 2013) vor und es gibt zusammenfassende Darstellungen des Arbeitsfeldes (Thole 2000, Rauschenbach/Borrmann 2013) und Handbücher (Deinet/Sturzenhecker 2013). Wichtiges Organ der fachlichen Öff-

⁵ Die konfrontative Pädagogik steht hier als ein Beispiel von kontroll- und anpassungsorientierten Konzepten. Dieses Konzept wurde nicht spezifisch für die Jugendarbeit entwickelt, sondern für die gesamte Sozialpädagogik/Soziale Arbeit. Allerdings lassen sich immer wieder Versuche beobachten, die konfrontative Pädagogik in jugendarbeiterische Kontexte zu übertragen, wie zu Letzt von Toprak/Weitzel (2015) (zur allgemeinen Kritik an der konfrontativen Pädagogik vgl. Plewig 2010).

⁶ Diese Kolonialisierungen von Kinder- und Jugendarbeit durch die Übernahme arbeitsfeldfremder Aufgaben lassen sich in der Praxis derzeit beobachten. Sie werden in Kapitel 5 als Herausforderungen beschrieben.

fentlichkeit ist die „Zeitschrift für die Jugendarbeit: deutsche jugend“ (Redaktion: Gerd Brenner).“

Die empirischen Studien zeigen dabei, dass die normativen Konzepte in der Tradition der emanzipatorischen Jugendarbeit für die Realität pädagogischer Praxis von Bedeutung sind. „Kinder- und Jugendarbeit eröffnet Selbstbildung, stärkt die Entwicklung von Subjekthaftigkeit durch Erfahrung von Gemeinschaft, Selbstwirksamkeit und sozialem Engagement. Sie eröffnet Kindern und Jugendlichen demokratische Bildung und aktive Mitgestaltung der Gesellschaft.“ (ebd.).

5. Die zwei großen Organisationsformen der Kinder- und Jugendarbeit

In § 11 Abs. 2 SGB VIII werden „für Mitglieder bestimmte Angebote“ (Jugendverbandsarbeit), „offene Jugendarbeit“ (Offene Kinder- und Jugendarbeit) und „gemeinwesenorientierte Angebote“ als „zentrale Merkmale und Arbeitsansätze der Jugendarbeit gleichberechtigt hervorgehoben“ (Münder 1999, S. 164). Das Jugendverbandsarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit als gleichberechtigte Teilbereiche der Kinder- und Jugendarbeit angesehen werden, war nicht immer der Fall. So wurde der Offenen Arbeit lange Jahre eine „Zubringerfunktion“ zugeschrieben, worauf Giesecke (1983, S. 45) hinweist: „Die Vorstellung vom Vorrang der festen Mitgliedschaft in einem Jugendverband [...] war so selbstverständlich, daß es kaum auffiel, wie sehr man damit die Heime selbst und vor allem ihre Besucher diskriminieren mußte.“⁷

Im Folgenden sollen die zwei Arbeitsansätze und die unterschiedliche Entwicklungsgeschichte in Jugendverbandsarbeit und Offener Kinder- und Jugendarbeit beschrieben werden. Dabei werden empirische Ergebnisse zu den Arbeitsfeldern und aktuelle Herausforderungen diskutiert.

Jugendverbandsarbeit

Lange Zeit wurde die Jugendverbandsarbeit nach 1945⁸ als die eigentliche Jugendarbeit betrachtet. Direkt nach der Befreiung durch die Alliierten gründeten sich in Westdeutschland lokale Vereine und Verbände⁹, die in der NS-Zeit verboten waren. In der ehemaligen DDR besaß die Freie Deutsche Jugend (FDJ) bis zur deutschen Einheit eine „Monopolstellung der Jugendarbeit“ (Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2015, i.E.). Die sich in Westdeutschland etablierenden Vereine und Verbände sahen ihr Ziel laut Giesecke (1983, S. 23 f.) darin, „möglichst viele Jugendliche in den demokratischen Jugendorganisationen zu erfassen, um sie für die neue Demokratie zu gewinnen“, allerdings mit der Betonung einer integrativen Funktion (vgl. Deinet/Nörber/Sturzenhecker). Bereits 1949 etablierte sich der Deutsche Bundesjugendring und damit „eine *gemeinsame* Repräsentanz aller demokratischen Jugendverbände“ (Giesecke 1983, S. 24; H.i.O.). Das Bildungsdenken und die Selbstverortung der Jugendverbände als drittes Sozialisationsfeld, entstanden jedoch erst in den 1960er Jahren, obwohl schon frühe empirische Studien, wie die von Cora Berliner (1916), die Bedeutung der Jugendverbände für die Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen aufzeigen (vgl. Riekmann/Epstein 2014). Die Annahme des Bildungsgedankens durch die Jugendverbände in den 1960er Jahren wird insbesondere in den Grundsätzen von St. Martin (DBJR 1962/1983) deutlich, in denen die Jugendverbände neben

⁷ Anzumerken ist ebenfalls, dass sich Offene Arbeit und Jugendverbandsarbeit zwar strukturell unterscheiden, aber – zumindest die Basis der Vereine – heute genauso auch offene Angebote konzipiert und die Offene Arbeit Gruppenangebote bereitstellt.

⁸ Zur ausführlichen Darstellung der Geschichte der Jugendverbandsarbeit vor 1945 vgl. Giesecke (1981).

⁹ Zu den Begriffen Verein und Verband: Vereine bezeichnen hier lokale Organisationen von und mit Jugendlichen, Verbände sind ihre überregionalen Dachorganisationen.

ihrem politischen Selbstverständnis auch ein pädagogisches Selbstverständnis für sich beanspruchen (vgl. Giesecke 1983). Mit diesem pädagogisch-politischen Selbstverständnis sprachen sie sich auch eine emanzipationsunterstützende Aufgabe zu, welche bis heute erhalten blieb.

Ein aktueller Überblick zu den Jugendvereinen und –verbänden ist heute kaum noch herzustellen. Zwar kann die Homepage des Deutschen Bundesjugendrings Auskunft darüber geben, dass ihm 27 Jugendverbände, 16 Landesjugendringe und sechs Anschlussverbände angehören,¹⁰ dies erfasst jedoch nicht die lokalen Vereine und Initiativen, die keiner der Dachorganisationen angehören. Unterschieden werden können die Verbandstypen laut Sturzenhecker und Deinet (2015, i.E.) jedoch grob in „konfessionelle, ökologische, kulturelle, humanitär-helfende, sport- und freizeitorientierte, Arbeiterjugend-, Pfadfinder/innen-, junge Migrant*innen- Verbände“. Auch die Frage nach der Reichweite der Jugendverbände ist nicht einfach zu beantworten. Denn die Mitgliederzahlen erfassen nicht jene Kinder und Jugendlichen, die sich zwar in einem Verein organisieren, aber nicht Mitglied sind, da nicht alle Vereine und Verbände eine Mitgliedschaft voraussetzen. Die Studien, die Angaben zur Reichweite der Jugendverbände treffen, variieren stark. So vermutet Rauschenbach (2008, S. 188), dass die Jugendverbände mindestens 30% bis zu 60% oder gar 70% aller Kinder und Jugendlichen erreichen würden (vgl. Sturzenhecker/Deinet 2015). Deutlicher wird hingegen, wer Mitglied in Jugendverbänden und –Vereinen ist. Denn festzustellen ist, dass der Bildungsgrad mit der Mitgliedschaft in einem Verband oder Verein korreliert: umso höher der angestrebte Bildungsabschluss, desto höher der Anteil der Kinder- und Jugendlichen, die Mitglied sind (vgl. Fauser et al. 2006; zusammenfassend Gadow/Pluto 2014). Studien ergeben außerdem, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener Mitglied in einem Jugendverband sind, als ihre Peers ohne Migrationshintergrund (vgl. World Vision Deutschland 2010). Diese beiden Ergebnisse deuten auf eine relative Geschlossenheit der Mitgliedsstrukturen der Verbände hin – bei gleichzeitigem Selbstbewusstsein und Ziel der Offenheit für alle. Dazu zeigt eine der bedeutendsten Studien zur Jugendverbandsarbeit der letzten Jahre von Fauser et al. (2006), dass Vereine zum einen auf diese Geschlossenheit angewiesen sind, weil diese dazu beitragen, dass sie „ihre konzeptionelle Ausrichtung“ nicht verlieren (vgl. ebd., S. 20). Die Offenheit ist aber ebenso wichtig, um „ihn [den Verein/Verband] am Leben und lebendig“ (ebd.) zu halten. Damit würden sich die Jugendverbände „in einem komplexen Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und Geschlossenheit“ (ebd.) bewegen, dass es auszubalancieren gilt.¹¹ In der Jugendverbandsarbeit sind im Vergleich zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern weniger Hauptamtliche tätig. Die hauptsächliche Arbeit – gerade auf lokaler/kommunaler Ebene – wird von Ehrenamtlichen geleistet, von denen ein Großteil zwar älter als 21 Jahre ist, jedoch nur wenige älter als 27 Jahre sind (vgl. Seckinger et al. 2009).

Fragt man nun danach, ob und inwieweit die Jugendverbände/-vereine dazu in der Lage sind, die im vorigen Kapitel beschriebenen Handlungskonzepte und damit auch den § 11 SGB VIII umzusetzen, muss gefragt werden, was einen Verband bzw. Verein strukturell kennzeichnet und welche Potenziale zur Bildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen damit einher gehen? Zur Beantwortung dieser Fragen gibt der § 12 SGB VIII Hinweise. Dieser betont zum einen die Selbstorganisation der Verbände durch junge Menschen („In Jugendverbänden und Jugendgruppen wird Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert“), zum anderen die Wertgebundenheit („unter Wahrung ihres satzungsgemäßen Eigenlebens“). Darüber hinaus greift er die Vorgaben des § 11, die Subjektorientierung und Partizipation auf („gemeinschaft-

¹⁰ Vgl. dazu die Homepage des Deutschen Bundesjugendrings <https://www.dbjr.de/der-dbjr/dbjr/mitgliedsorganisationen.html>

¹¹ Diese Herausforderung wird an späterer Stelle im Text aufgegriffen.

lich gestaltet und Mitverantwortet“). Dies unterstreicht den gesetzlichen Auftrag der Jugendverbände, wie schon zum § 11 besprochen. Des Weiteren hat Helmut Richter (2011) in Anlehnung an Bühler et al (1978) Vereinsprinzipien herausgearbeitet, die auch die strukturelle Charakteristik der Jugendverbände beschreiben können. So prägen folgende Elemente den Verein:

- „eine soziale, auf Dauer bestehende Gruppe (bzw. Organisation)
- eine freiwillige, formale, nicht ausschließende Mitgliedschaft
- ein gemeinsames Vereinsziel
- Mehrheitsentscheide und Minderheitenschutz
- ein demokratisch legitimiertes, ehrenamtliches Mitgliederhandeln
- lokale Begrenzung
- Öffentlichkeit“ (Richter 2011, S. 233)

Richter sieht in diesen Prinzipien einen Beleg dafür, dass Vereine und Verbände auf Grund ihrer Grundstruktur in besonderer Art und Weise – auch in Abgrenzung zu Schule – dazu in der Lage sind Demokratiebildung zu ermöglichen. Denn Vereine und Verbände konstituieren sich als ‚embryonic democracy‘, als eine Teil-Demokratie in der Demokratie der Gesamtgesellschaft (vgl. Schwerthelm 2015a). Der Verein mit seinen spezifischen Vereinsprinzipien bietet demnach großes Potenzial zur Bildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen und damit zu einer Demokratiebildung, durch die sich Kinder und Jugendliche demokratisches Handeln aneignen und gleichfalls DemokratInnen sein können (vgl. Richter 2011).

Das oben beschriebene Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und Geschlossenheit ist nicht der einzige „Spagat“ in dem sich die Jugendverbände bewegen (vgl. Sturzenhecker/Deinet 2015) und der dazu führen kann, dass Jugendverbandsarbeit ihre strukturellen Chancen zur Demokratiebildung ungenutzt lässt und auch ihren gesetzlichen Auftrag nicht erfüllen kann. Dies wird in der folgenden Analyse der aktuellen Herausforderungen deutlich.

Aktuelle Herausforderungen für die Jugendverbandsarbeit

Bereits in den 1990er Jahren sahen sich die „Jugendverbände im Spagat zwischen Erlebnis und Partizipation“ (DBJR 1994), einem Spagat, der trotz des Versuchs der Dachverbände sich deutlich zu positionieren, bis heute anzuhalten scheint. So wird auch in der Fachdebatte der letzten Jahre die Frage gestellt, ob die Dienstleistungsorientierung und die damit zusammenhängende Verbetrieblichung innerhalb der Jugendverbände dazu führe, dass die „Demokratiebildung am Ende“ sei (vgl. Richter/Sturzenhecker 2011). So wie viele lebensweltliche Bereiche, sind auch die Vereine und Verbände von Ökonomisierungstendenzen betroffen. Sie müssen finanzielle Mittel einwerben, Finanzberichte schreiben und es werden nicht mehr die Strukturen, sondern Projekte gefördert. So würden „*sich an ökonomischen Rationalitäten ausrichtende „Spitzen“ der Großvereine und Verbände*“ (ebd., S. 64) entstehen. Dies führt dazu, dass die AdressatInnen nicht mehr als Mitglieder, sondern als KundInnen verstanden werden, die konsumieren und nicht (demokratisch) mitbestimmen und mitgestalten. Jedoch zeigen neuere Studien, dass die Art und Weise, wie die „Spitze“ der Verbände und Vereine gestaltet ist, wenig Einfluss auf die lokale „Basis“ der Vereine hat, da Kinder und Jugendliche nach wie vor die Realität auf lokaler/kommunaler Ebene gestalten und das im Sinne ihrer Interessen und Anliegen (vgl. Sturzenhecker 2007). Für die Demokratiebildung könnte dies allerdings bedeuten, dass sich der Verband als eine Demokratie auf der Ebene der Regierungsform organisiert, da die „Basis“ nicht mehr in die demokratischen Entscheidungen im Verband eingebunden ist. Damit würden Chancen der Demokratiebildung verpasst werden. Es wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche in Vereinen auf lokaler Ebene zwar mitbestimmen und mitgestalten, in wie fern dies aber demokratisch legitimiert ist, bzw. in demokratische Prozesse des Gesamtvereins oder Verbands

mit einbezogen werden kann, wird unklar. Damit würde sich in den Jugendverbänden und – vereinen eine Entwicklung widerspiegeln, die auch in der gesamtgesellschaftlichen Demokratie zu beobachten ist (vgl. die Analysen zur Postdemokratie, Crouch 2008; Rancière 2010). Damit riskieren sie eine „Motivationschw che der Bürger, die in v llichem Utopieverlust und einer allgemeinen politischen Perspektivlosigkeit enden kann“ (Lenk 1991, S. 949) (vgl. Richter et al 2015). Um dieser Entwicklung entgegen zu wirken, könnten die Jugendverbände die Verbindung zwischen „Basis“ und „Spitze“ revitalisieren, in dem sie eine gr oere innerverbandliche Öffentlichkeit herstellt, in der Informations-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zwischen „Basis“ und „Spitze“ ermöglicht werden. Die Mitglieder könnten so ihren Verband wieder stärker als eine Lebensform-Demokratie erfahren, in der sie Entscheidungen mittreffen und mitverantworten können – sie also zugleich UrheberIn und AdressatIn von Rechtsnormen des Verbands sind.

Eine weitere aktuelle Herausforderung für die Jugendverbandsarbeit stellt das bereits erwähnte polare „Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und Geschlossenheit“ (Fauser et al 2006, S. 20) da. Wie beschrieben sind den Verbänden beide Strukturcharakteristika immanent und sie sind auf eine gewisse Ausprägung beider Pole angewiesen. Prägt sich jedoch die Geschlossenheit zu stark aus, sind Selektionsentwicklungen zu befürchten, die dazu führen, dass sich die Vereine – zumindest auf lokaler Ebene homogenisieren. Eine dieser Selektionstendenzen bezeichnen Richter und Sturzenhecker (2011, S. 64; H.i.O.) als „Familiarisierung“, da „Jugendverbände ihre Mitglieder in einem hohen Maße aus Familien und Freundeskreisen rekrutieren, deren Angehörige schon im Verband aktiv sind.“ Damit scheint zum einen das Vereinsprinzip der „nicht ausschließenden Mitgliedschaft“ gefährdet und zum anderen ist in solch einer homogenen Gemeinschaft, die Menschen aus anderen Milieus (wenn auch nicht intentional) ausschließt, eine „demokratische (und deshalb oft konfliktreiche und scheinbar zeitaufwändige) Entscheidungsfindung oft nicht die Regeln“ (ebd.; H.i.O.). Statt Diversität und dadurch demokratische Aushandlungsprozesse über unterschiedliche Interessen und Anliegen zu ermöglichen, würde ein Verband dann durch Ab- und Ausgrenzungsmechanismen konstituiert. Solche Selektionsmechanismen reproduzieren soziale Ungleichheit anstatt Herrschaft nicht auf Grund sozialer Ungleichheit auf sich beruhen zu lassen, sondern demokratisch zu legitimieren und somit zu teilen.

Eine dritte Herausforderung zeigt sich in einer „politischen Inpflichtnahme“ der Jugendverbandsarbeit (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2015). In den letzten zwei Jahrzehnten wurden mehrfach – besonders auch im Rahmen von Aktivierungspolitiken (vgl. Dahme/Wohlfart 2005) – staatlicherseits Aufgaben an die Jugendverbände herangetragen, die ihrem Selbstverständnis widersprechen (müssten). Zu nennen sind hier Vorgaben, die konsumorientierte, präventive, integrative und schulische Angebote von der Jugendverbandsarbeit verlangen. Die Jugendverbandsarbeit befinde sich hier im Spannungsverhältnis zwischen „staatlicher Erziehungsinstitution und Ermöglichung von Selbstbildung“ (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2015, i.E.), auch wenn die Empirie darauf hindeutet, dass diese politischen Forderungen kaum eine Wirkung auf das Handeln der Kinder und Jugendlichen und deren Mitgestaltung der lokalen Ebene der Vereine habe (vgl. Sturzenhecker 2007). So müssen die Verbandsspitzen ihren Bildungsauftrag zwar gegenüber staatlicher Forderungen argumentativ und politisch behaupten, die Realität der lokalen Vereine wird aber nach wie vor so gestalten, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben ihre eigenen Interessen und Anliegen einzubringen, sich mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen und demokratische Partizipation auszuüben (vgl. Fauser et al 2008, S. 282). Dies verweist aber erneut auf das oben besprochene „Auseinanderdriften der beiden Verbandsph ren, der gemeinschaftlichen Basisgruppen „unten“ und den an Staat und Politik orientierten Leitungen „oben““ (Richter/Sturzenhecker 2011, S. 64).

Offene Kinder- und Jugendarbeit

Dadurch, dass die ersten Einrichtungen der Offenen Arbeit in Westdeutschland zwischen 1945 und 1947 hauptsächlich auf Initiative der amerikanischen Besatzungsmächte geschaffen wurden, sind sie traditionell eher in öffentlich-kommunaler Trägerschaft. Denn anders als in der deutschen Tradition der Jugendarbeit, war und ist „in den angelsächsischen Ländern [...] die Jugendarbeit auf gemeindlicher Ebene organisiert“ (Giesecke 1983, S. 43) und nicht durch große Verbände. In der DDR wurden die sogenannten Jugendclubs staatlich organisiert. Die ersten Einrichtungen der offenen Arbeit in Westdeutschland wurden GYA-Heime (German Youth Activities) genannt und sahen ihre Aufgabe schon sehr früh in der Ermöglichung von Demokratiebildung – in „der Einübung demokratischer Techniken“ (ebd.). Später entstanden neben den Jugendeinrichtungen der amerikanischen Besatzungsmächte auch Einrichtungen von deutschen Trägern, insbesondere den Kommunen. Auch die GYA-Heime wurden mit der Zeit an deutsche Träger übergeben.

Ähnlich wie die Jugendverbandsarbeit ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein vielseitiges, nicht leicht zu überblickendes Arbeitsfeld, mit unterschiedlichsten freien und öffentlichen Trägern und Einrichtungstypen. So werden im Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (Deinet/Sturzenhecker 2013) allein schon neun Einrichtungstypen benannt: Mädchentreffs, Jugendkunstschulen, Soziokulturelle Zentren, Abenteuerspielplätze, Spielmobile, integrative Einrichtungen, teilkommerzielle Einrichtungen, Bauwägen und Jugendtreffs im ländlichen Raum, selbstverwaltete Jugendzentren und nicht zuletzt die traditionellen kommunalen Jugendzentren. Dadurch werden auch schon unterschiedliche Arbeitsansätze deutlich, die in den letzten Jahren vor allem von dem Sozialraumansatz (vgl. Deinet 2005) geprägt wurden – wie bspw. die aufsuchende mobile Arbeit. Im Jahre 2010 zählte das Statistische Bundesamt 16.725 Einrichtungen. Die Größe dieser Einrichtungen ist sehr different, auch wenn die meisten über nur wenig hauptamtliches Personal verfügen und die Statistik zeigt, dass die Zahl der Beschäftigten zurückgeht: 1998 waren es 49.967, 2010 waren es 45.060 (vgl. Statistisches Bundesamt 2012). Schmidt (2010, S. 34) geht in seiner Sekundäranalyse zur Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sogar von einer Abnahme der Hauptamtlichen um 40 % seit den 2000er Jahren aus. Hier ist also ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen.

Bezüglich der BesucherInnen von Offener Kinder- und Jugendarbeit ist festzustellen, dass es sich zum Großteil um sogenannte benachteiligte Jugendliche handelt. Die NutzerInnen sind im Durchschnitt zwischen 12 und 17 Jahren und im Geschlechterverhältnis scheint sich das Übergewicht männlicher BesucherInnen gegenüber ihrer weiblichen Peers, trotz einiger Anstrengungen, seit den 1970er Jahren aufrecht zu erhalten (vgl. Schmidt 2010).

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit verfügt im Prinzip über alle der, in Kapitel 2 beschriebenen, strukturellen Charakteristika und bietet somit ebenso Potenziale zur Umsetzung des § 11 und zur Ermöglichung von Bildung und Partizipation, wie die Verbandliche Kinder- und Jugendarbeit. Das Charakteristikum der Offenheit ist in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wie die Bezeichnung des Arbeitsfeldes schon vermuten lässt, im Vergleich zur Jugendverbandsarbeit stärker ausgeprägt, da die Satzungen der Vereine und Verbände bereits gewisse Weltanschauungen beinhalten, die die Themen zumindest zum Teil mitbestimmen und auch Einfluss auf die potenziell Teilnehmenden haben können (s.o.). Dafür verfügt die Jugendverbandsarbeit über das Charakteristikum der Mitgliedschaft, das entscheidend für die Erfahrungen demokratischen Handelns ist (vgl. Richter 2000). Denn „ohne dass Beteiligte deutlich bekunden, dass sie als Mitglieder eines Vereins bereit sind, die gemeinsamen Entscheidungen verbindlich mitzutragen und mitverantworten, kommt Demokratie nicht umfassend zustande, weil nicht garantiert ist, dass die UrheberInnen auch die künftigen AdressatInnen der Entscheidungen sind“

(Sturzenhecker 2013, S. 330). Darum wäre es wichtig auch in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine Art ‚Verfassungen‘ einzuführen, die die Mitgliedschaft und deren Erlangung klären, um die Potenziale für Demokratiebildung entfalten zu können (zur verfassungsstrukturierten Partizipation in der Sozialpädagogik vgl. das Kita Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011). Eine Mitgliedschaft würde auch das Potenzial der Offenheit nicht gefährden. Vielmehr würde die Einführung von Mitgliedschaft dazu führen, dass die Zugangsmöglichkeiten klar geregelt sind und sich Kinder und Jugendliche nicht „in einer undurchschaubaren sozialen Arena soziale Zugehörigkeit erkämpfen [...] müssen“ (ebd., S. 335). Mit diesem zusätzlichen Charakteristikum der Mitgliedschaft könnte Offene Kinder- und Jugendarbeit ihre prodemokratischen Potenziale stärker wahrnehmen und besonders jenen Kindern und Jugendlichen Erfahrungen der demokratischen Mitbestimmung und Mitgestaltung subjektorientiert ermöglichen, die den Zugang zur Jugendverbandsarbeit bisher nicht finden (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015).

Wie die Verbandliche Kinder- und Jugendarbeit, muss sich aber auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit aktuellen Entwicklungen stellen, die die Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrags nach § 11 behindern können.

Aktuelle Herausforderungen für die OKJA

Auch an die Offene Kinder- und Jugendarbeit werden von der Politik und Gesellschaft Aufgaben herangetragen, die teilweise in Widerspruch zur Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben nach § 11 stehen. Zu beachten ist hier, dass Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht Jugendsozialarbeit, nicht Hilfen zur Erziehung und nicht Jugendschutz ist (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2015). Die „*Kooperation mit [diesen] Pflichtinstitutionen*“ (Scherr/Sturzenhecker 2014, S. 372; H.i.O.) und die Übernahme ihrer „*Problem- und Defizitorientierung*“ führt nicht zuletzt dazu, dass sich die Einrichtungen und Fachkräfte zunehmend von den (angeblich ‚sozialräumlich‘ orientierten) Hilfen zur Erziehung vereinnahmen lassen“ (ebd.; H.i.O.) und ihre AdressatInnen zunehmend als „defizitär und hilfsbedürftig thematisiert“ (ebd.) statt diese „als *eigensinnig* und *fähig zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur politischen Einmischung*“ (ebd.; H.i.O.) anzuerkennen. Wenn Offene Kinder- und Jugendarbeit sowohl Aufgaben als auch Normen der Pflicht- und Hilfeinstitutionen übernimmt, könnte sie sich die (Selbst-)Bildungs- und Partizipationschancen verbauen. Der Versuch, den Jugendlichen Hilfe und Prävention „anzubieten“, scheitert jedoch auch zwangsläufig, weil die Teilnahme an Jugendarbeit freiwillig ist. Im drastischsten Falle könnte sie dann weder ihre eigentlichen noch die arbeitsfeldfremden Aufgaben erfüllen. Dadurch wird Offene Kinder- und Jugendarbeit das, was Münch (2009) im Zusammenhang mit der Ökonomisierung von Bildungsinstitutionen beschreibt: ein „dysfunktionaler Hybrid“ (ebd., S. 9) (vgl. Schwerthelm 2015a). Offene Kinder- und Jugendarbeit würde dysfunktional werden.

Ähnlich ist es bei der *Kooperation mit Schule* im Rahmen des Konzepts der Ganztagschule (Coelen 2004; Deinet 2010; Schröder/Leonhardt 2011; Maykus 2013). Zwar ist man sich in der Fachdebatte weitgehend einig, dass eine Kooperation zwischen Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden sollte und sogar für Kinder und Jugendliche positive Effekte haben kann (vgl. u.a. Deinet/Ickling 2009), diese aber auch potenziell die Realisierung des § 11 SGBVIII gefährden könnte (vgl. u.a. Sturzenhecker/Richter/Karolczak 2014). Denn Schule weißt Strukturen auf, die der Offenheit und Freiwilligkeit der Kinder- und Jugendarbeit gegenüberstehen und folgt einem anderen Verständnis von Bildung, nämlich dem der Ausbildung und Qualifizierung (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013). Aus diesem Grund erscheint es als wichtig, dass Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht eine dienstleitende und kompensatorische Funktion für die Schule übernimmt, sondern ihre eigenen Aufgaben und ihr eigenes Profil im Blick behält (vgl. Deinet et al. 2010).

Eine weitere aktuelle Herausforderung stellt sich für die Offene Kinder- und Jugendarbeit durch ihre *Personalentwicklung*. Eine Datenanalyse der Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt: „Etwa jede(r) zweite Beschäftigte in der Kinder- und Jugendarbeit ist zwischen 40 und 60 Jahre alt“ (vgl. akjstat 2012). Dies deutet schon darauf hin, dass die Offene Arbeit keine „Durchgangsstation für Fachkräfte der Sozialen Arbeit“ (Sturzenhecker/Deinet, i.E.) mehr ist und die Träger langfristig damit rechnen müssen, das Arbeitsfeld mit „älter werdendem Personal [...] zu gestalten“ (ebd.). Dies scheint hauptsächlich daran zu liegen, dass andere Tätigkeitsbereiche für JugendarbeiterInnen in den Trägerstrukturen nicht ermöglicht werden (vgl. Müller 2013) und eine systematische Personalentwicklung (obwohl wissenschaftlich oft angemahnt; vgl. Hafenecker 1990; Deinet 2000; Müller 2013) nicht entfaltet wurde. Außerdem weist die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2011) daraufhin, dass die fehlende finanzielle und soziale Anerkennung der Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, sowie die Streichung des Berufsanererkennungsjahres dazu führt, dass die Rekrutierung qualifizierten Personals schwerer fällt. Mit der Personalentwicklung zusammenhängend ist die Herausforderung der *Ausbildung* zukünftiger JugendarbeiterInnen. Obwohl die Kinder- und Jugendarbeit nach den Kindertageseinrichtungen und den Hilfen zur Erziehung das drittgrößte Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist, wird es relativ selten im Hochschul- und Fachhochschulstudium in den Blick genommen. Dies bedingt nicht zuletzt die Einführung des Bachelor-Master-Systems, das zu Folge hat, dass nicht alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit innerhalb des Studiums behandelt werden können (vgl. Thole/Wegener/Küster 2005; Sturzenhecker/Deinet 2015).

Schon zu Beginn der 1990er Jahre wurde in der Fachdebatte auf die Notwendigkeit eines Wirkungs- und Qualitätsdialoges in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hingewiesen (vgl. von Spiegel 2000, 2013; Deinet/Sturzenhecker 2001; von Spiegel/Sturzenhecker/Deinet 2002; Bredde/von Spiegel/Sturzenhecker 2007; Sturzenhecker/von Spiegel 2008). Bezüglich der Frage, wie dies geschehen soll, besteht jedoch Uneinigkeit. So wurde insbesondere die OKJA in öffentlicher Trägerschaft von den Kommunen und Ländern in die Pflicht genommen im Gegenzug zur finanziellen Förderung ihre Wirkung – ihren „Outcome“ – nachzuweisen und Leistungsvereinbarungen zu treffen. Dahinter steht ein betriebswirtschaftliches Verständnis, durch das OKJA in Leistungsdruck gerät. Die wissenschaftlichen VertreterInnen in der Debatte wiesen darauf hin, dass betriebswirtschaftliche Verfahren nicht ohne weiteres auf pädagogische Einrichtungen übertragen werden können und OKJA, aber auch die Jugendarbeitsforschung, „die Frage ‚Was bewirkt Jugendarbeit?‘, die ihr im politischen Diskurs immer wieder gestellt wird, nicht verlässlich beantworten“ (Scherr 2011, S. 214) kann. Denn die Schwierigkeit der Wirkungsmessung besteht darin, dass kaum festgestellt werden kann, dass das pädagogische Handeln der JugendarbeiterInnen ausschließlich Ursache für eine bestimmte Wirkung bei einem Kind bzw. einer Jugendlichen ist. Vorgeschlagen werden stattdessen Konzepte, die „die Professionalität und Leistungsfähigkeit der OKJA durch die Entwicklung von Instrumenten der Qualitätsentwicklung zu steigern“ (Deinet/Sturzenhecker 2015, i.E.). Von der OKJA fordern diese Konzepte vor allem die Selbstevaluation ihrer Arbeit und eine darauf aufbauende Qualitätsentwicklung, deren Ergebnisse geeignet sind, sie in Wirksamkeits- und Qualitätsdialogen fachlich zu präsentieren und dadurch auch die eigene pädagogische Arbeit zu legitimieren. Auch wenn die Entwicklung diesbezüglich schon vorangeschritten ist, konnten diese Dialoge die OKJA – wie die Daten oben zeigen – nicht vor Einsparungen bewahren.

6. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendarbeit

Wurden im vorausgegangenen Kapitel die aktuellen Herausforderungen der jeweiligen Handlungsfelder der Kinder- und Jugendarbeit aufgezeigt und unterschieden, so soll in diesem ab-

schließenden Kapitel deutlich gemacht werden, dass die jeweiligen Herausforderungen gleiche Ursachen haben und sich damit die Kinder- und Jugendarbeit als Einheit ihrer Handlungsfelder identischen Herausforderungen stellen muss.

Eine Herausforderung, die sowohl die Jugendverbandsarbeit, als auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit betrifft, ist mit der Debatte um *Integration* und später *Inklusion* entstanden. So schlägt Gunda Voigts (2012, S. 166) Inklusion gar „als handlungsleitendes Ziel der Kinder- und Jugendarbeit“ vor.¹² Die Herausforderung ist dabei, wie Kinder- und Jugendarbeit die Inklusion ihrer AdressatInnen in Gesellschaft – aber auch in ihre eigenen Einrichtungen – unterstützt, ohne diese dabei schlicht ‚einzusperren‘ (lat. *inclusio* = Einschließung). Denn die Einrichtungen, mit ihren Funktionen, Strukturen und Regeln bestehen bereits und die Teilnahme an/in ihnen erfordert von Kindern und Jugendlichen eine funktionale Anpassung. Auf Grund dieses Dilemmas müsse es um eine Transformation struktureller Ordnungen gehen, denn damit wäre „nicht eine Anpassung des einzelnen [...] erforderlich, sondern die Rahmenbedingungen des Zusammenlebens sind der Art zu gestalten, dass jeder Mensch, so wie er und sie ist, dabei sein kann“ (Voigts 2012, S. 167). Obwohl nun die Kinder- und Jugendarbeit traditionell ihr Potenzial in ihrer Offenheit für Diversität sieht, machen Forschungsprojekte deutlich, dass die Programmatik bisher zu selten ihre praktische Umsetzung erfährt (vgl. zusammenfassend Voigts 2014). Das Verständnis von Inklusion erinnert jedoch auch wieder an den emanzipatorischen Ansatz nach dem – wie oben beschrieben – Kinder- und Jugendarbeit ihre AdressatInnen darin unterstützen soll ihr „Recht auf ein eigenes Leben, das durch Eigensinn [und] Autonomie [...] gekennzeichnet ist, gegen gesellschaftliche Verhältnisse einzufordern, die darauf ausgerichtet sind, Lebensführung auf die permanente Bemühung zu reduzieren, gesellschaftlichen Vorgaben, Erwartungen und Zwängen gerecht zu werden“ (Scherr/Sturzenhecker 2013, S. 66). Auch bei der Inklusion geht es also um die Ermöglichung von Mitbestimmung und Mitgestaltung von Gesellschaft und ihren Institutionen, entsprechend der eigene Interessen und Anliegen der Betroffenen (vgl. Beck/Degenhardt 2010; Beck 2016). Dabei stellt – neben den Vorschläge aus der Inklusionsdebatte (vgl. bspw. BJK 2012; aej 2014; Voigts 2014; 2015) – das Konzept der Demokratiebildung, wie es oben beschrieben wurde, Hinweise zur Verfügung, wie die Inklusion von benachteiligten Kindern und Jugendlichen durch die Eröffnung von Selbstbildung und demokratischer Partizipation gefördert werden kann. Denn durch die Ermöglichung von demokratischer Partizipation würde den AdressatInnen von Kinder- und Jugendarbeit nicht eine angepasste, sondern eine demokratische Teilnahme eröffnet, die ihnen eine eigenaktive – d.h. mitbestimmte und mitgestaltete – Inklusion in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht (vgl. auch Schwerthelm 2015b).

Wie die vorhergehenden Ausführungen zeigen konnten, ist die Kinder- und Jugendarbeit mit aktuellen Herausforderungen konfrontiert, die zwar von neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und Fachdebatten geprägt sind, allerdings auch aus der Grundkonstitution der Kinder- und Jugendarbeit nach 1945 resultieren: erstens zwischen Wirtschaftlichkeit und Pädagogik (vgl. Müller 2006) und zweitens zwischen Freiraum und staatlicher Institution (vgl. Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2015).

Die freiwillige Teilnahme an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit führt in der Wahrnehmung von Fachkräften dazu, dass das Arbeitsfeld in Konkurrenz zu konsumorientierten, kommerziellen Freizeitangeboten für Jugendliche steht. Aus Sicht der AdressatInnen ist Kinder- und Jugendarbeit zunächst einmal Freizeitgestaltung (vgl. Giesecke 1964; Müller 2006). Burkhard

¹² Anders als bei Voigts ist hier nicht nur von Menschen mit Behinderung, sondern von allen von Benachteiligungen betroffenen Menschen die Rede.

Müller (2006) geht davon aus, dass die meisten JugendarbeiterInnen in diesem Spannungsverhältnis überfordert sind und sich darum entweder der einen oder der anderen Seite zuwenden. Das bedeutet, sie konzentrieren sich völlig auf eine Pädagogik „die nur im Kulturschutzpark der pädagogischen Provinz – vom Mädchentag bis zum Antirassismusprojekt – gedeihen“ (ebd., S. 114) kann, oder widmen sich der Bewerbung ihrer Angebote ohne professionell-pädagogischen Anspruch „und dann verbleiben im Angebot meist nur die im Vergleich zum kommerziellen Markt schlecht ausgestatteten Freizeitvergnügen für diejenigen, die für die Alternativen kein Geld haben“ (ebd.). Dabei zeigt die Formulierung des § 11 Abs. 1 SGB VIII auf, wie Kinder- und Jugendarbeit ihre pädagogische Aufgabe gewährleisten kann und dabei attraktiv für ihre AdressatInnen ist – nämlich durch deren Mitbestimmung und Mitgestaltung. Zeigt man Kindern und Jugendlichen auch, dass sie selbst es sind, die die Angebote mitbestimmen und mitgestalten können, also entsprechend ihres Eigensinns planen und realisieren können, bieten sich für sie viele Motive für die Teilnahme an Kinder- und Jugendarbeit – nämlich die Verwirklichung ihrer eigenen Interessen in Aushandlung mit anderen. Das bedeutet auch, dass Kinder- und Jugendarbeit dieser vermeintlichen Konkurrenz entkommen kann, indem sie eben nicht Konsum ermöglicht, sondern demokratische Partizipation und Demokratiebildung, was sogar in halbkommerziellen Settings möglich wäre (vgl. Sturzenhecker 1998b). Die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme machen Kinder- und Jugendarbeit attraktiv für ihre AdressatInnen (vgl. Klöver/Strauss 2005; Bröckling/Schmidt 2012; Schwerthelm 2015a). Dazu wäre es allerdings wichtig, dass Kinder und Jugendliche auch über die finanziellen Ausgaben ihres Jugendverbands bzw. ihres Jugendhauses mitentscheiden können, um die Ausstattung, die maßgeblich die Angebotsmöglichkeiten bestimmt, mit auszuwählen. Kinder- und Jugendarbeit hat demnach auf Grund ihrer strukturellen Charakteristika die Möglichkeit für Kinder und Jugendliche attraktiv zu sein, indem sie ihnen (demokratische) Partizipation eröffnet. Das Spannungsverhältnis zwischen Wirtschaftlichkeit und Pädagogik bewirkt auch den Leistungs- und Legitimationsdruck, der auf Kinder- und Jugendarbeit ausgeübt wird. Kinder- und Jugendarbeit sollte ihrer Qualität hier aus sich heraus definieren und durch Selbstevaluation weiter entwickeln, anstatt sich anhand von betriebswirtschaftlichen Messgrößen vergleichen zu lassen. Dazu wäre es unerlässlich, auch die Kinder und Jugendlichen – eben entsprechend des § 11 – in die Selbstevaluation wo möglich mit einzubeziehen und die Qualität der Kinder- und Jugendarbeit auch entsprechend der Interessen und Anliegen der AdressatInnen weiter zu entwickeln.

Die zweite Widersprüchlichkeit in der sich Kinder- und Jugendarbeit bewegt, ist dem Umstand geschuldet, dass sie einerseits „als Freiraum für jugendliche Selbstbestimmung und Selbstorganisation [gekennzeichnet], und andererseits als staatlich und kommunal geförderte Institution auch mit Leistungen der Kontrolle und Erziehung beauftragt“ (Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2015, i.E.) wird. Etwas abstrakter kann mit Habermas auch analysiert werden, dass sich Kinder- und JugendarbeiterInnen im Spannungsverhältnis zwischen System und Lebenswelt bewegen. In der Praxis führt dies aktuell zu den beschriebenen Kooperationen mit anderen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe oder mit (Ganztags-)Schule, in deren Zuge die Kinder- und Jugendarbeit in Gefahr gerät ihren eigenen Auftrag zu Gunsten der „Kontrolle und Erziehung“ zu vernachlässigen. Eine Übernahme arbeitsfeldfremder Aufgaben, könnte – wie beschrieben – dazu führen, dass sich Kinder- und Jugendarbeit zu einem „dysfunktionalen Hybriden“ (s.o.) entwickelt. Sie kann dann weder die eigenen Aufgaben wahrnehmen, noch die arbeitsfeldfremden Ziele erreichen, da die AdressatInnen – auf Grund der freiwilligen Teilnahme – die Möglichkeit haben sich der „Kontrolle und Erziehung“ zu entziehen. In diesem Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Erziehung, Selbstbestimmung und Kontrolle, wäre es zukünftig ratsam sich auf die Vorgaben des § 11 SGB VIII zu besinnen. Diese ermöglichen es,

Bestrebungen der Funktionalisierung der Kinder- und Jugendarbeit für die Aufgabenerfüllung anderer pädagogischer Arbeitsfelder zurückzuweisen. Denn mit seiner Formulierung verweist der § 11 unmissverständlich auf „die Bedeutung der Selbstbestimmung und demokratischen Bildung und damit die emanzipatorische Tradition“ (Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2015, i.E.) der Kinder- und Jugendarbeit. Damit sollen Kooperationen nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden. Es wäre allerdings dafür Sorge zu tragen, dass die spezifischen Potenziale und Aufgaben der Kinder- und Jugendarbeit zu einer emanzipatorischen Selbst- und Demokratiebildung anerkannt und genutzt bzw. angestrebt werden. Damit hätte Kinder- und Jugendarbeit auch die Möglichkeit ihre Position im Spannungsverhältnis zwischen Lebenswelt und System konstruktiv zu nutzen und zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen demokratischen Handelns der Kinder und Jugendlichen und der systemischen Demokratie als Regierungsform zu vermitteln (vgl. Sturzenhecker/Deinet 2015).

Literatur

- aej - Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend Deutschland (2014): Inklusions-Check für die Kinder- und Jugendarbeit. Berlin/Bonn/Hannover.
- akjstat - Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2012): Etwa jede(r) zweite Beschäftigte in der Kinder- und Jugendarbeit ist zwischen 40 und 60 Jahre alt. URL: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/Jugendarbeit/_11_4_juarb4_2012.pdf [Zugriff 07.08.2015].
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2011): Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe. Positionspapier der AGJ. URL: <http://www.agj.de/pdf/5/Fachkraeftemangel.pdf> [Zugriff 07.08.2015].
- Arendt, H. (1969/2008): Macht und Gewalt. Piper Verlag. München.
- Beck, I./ Degenhardt, S. (2010): Inklusion – Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Schwohl, J./ Sturm, T. (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung; Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. transkript Verlag. Bielefeld. S. 55-82.
- Beck, I.:(2016): Partizipation und Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa. Weinheim/Basel. S. 74-89.
- Berliner, C. (1916). Die Organisation der jüdischen Jugend in Deutschland. Ein Beitrag zur Systematik der Jugendpflege und Jugendbewegung. Berlin: Verlag des Verbandes der jüdischen Jugendvereine Deutschlands.
- Bimschas, B./ Schröder, A. (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. Leverkusen.
- Bjk - Bundesjugendkuratorium (2012): Inklusion: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Berlin.
- Böhnisch, L. (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Juventa Verlag. Weinheim.
- Böhnisch, L. (1999): Jugend und soziale Integration. Jugendarbeit im Wandel. In: Wiener Jugendzentren (Hrsg.): Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Wien. S. 17-28.

- Böhnisch, L. (2013): Die sozialintegrative Funktion der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete Neu-Auflage. Wiesbaden. VS Verlag. Wiesbaden. S. 3-10.
- Böhnisch, L./ Schefold, W. (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigung an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Juventa Verlag. Weinheim/München.
- Böhnisch, L./ Rudolph, M./ Wolf, B. (Hrsg.) (1998): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Juventa Verlag. Weinheim/München.
- Breede, Ch./ Spiegel, .H. von/ Sturzenhecker, B. (2009): Warum Konzeptentwicklung in der Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, B./Deinet, U. (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder und Jugendarbeit. 2. Auflage. Juventa Verlag. Weinheim/München. S. 34-40.
- Bröckling, B./ Schmidt, H. (2012): Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: neue Praxis, Heft 1, S. 44-59.
- Bühler, W., Kanitz, H., Siewert, H.-J. (1978): Lokale Freizeitvereine. Entwicklung, Aufgaben, Tendenzen. Institut für Kommunalwissenschaften der Konrad-Adenauer-Stiftung. St. Augustin.
- Cloos, P./ Köngeter, S./ Müller, B./ Thole, W. (2009). Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchgesehene Auflage. VS Verlag. Wiesbaden.
- Coelen, Th (2004): "Ganztagsbildung" - Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. VS Verlag. Wiesbaden. S. 247-267.
- Coelen, Th. (2008): Kommunale Jugendbildung. In: Coelen, Th./ Otto, H-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 732-740.
- Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dahme, H.J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2005): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie-Handlungsfelder-Praxis. Schneider Verlag. Baltmannsweiler. S. 134-149.
- Damm, D. (1980): Die Praxis bedürfnisorientierter Jugendarbeit. München.
- Deinet, U. (2000). Die Jugendarbeit ist überaltert. In: deutsche jugend, Heft 12, S. 529-536.
- Deinet, U. (2005) (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. 2., völlig überarbeitete Auflage. VS Verlag. Wiesbaden.
- Deinet, U. (2010): Ganztagssschule im Kontext der Sozialraumorientierung. In: Böcker, P./ Laging, R. (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagssschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen. Schneider Verlag. Baltmannsweiler. S. 57-73.
- Deinet, U. (2013): Innovative Offene Jugendarbeit. Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen/Farmington Hills.
- Deinet, U./ Icking, M. (2009): Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule - Ergebnisse einer Untersuchung in NRW. In: Appel, H./ Ludwig, H./ Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagssschule; 2010. Vielseitig fördern. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts. S. 152-163.
- Deinet, U./ Icking, M./ Leifheit, E./ Dummann, J. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. In: Deinet, U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Sozialer Raum. Band 2. Barbara Budrich. Opladen.

- Deinet, U./ Krisch, R. (2013): Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag. Wiesbaden. S. 311 – 324.
- Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2001): Konzepte entwickeln: Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation. 2. Auflage. Juventa Verlag. Weinheim/München.
- Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden.
- Deinet, U./ Nörber, M./ Sturzenhecker, B. (2015, i.E.): Kinder- und Jugendarbeit. In: Schröer, W. / Struck, N./ Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. Auflage. Juventa Verlag. Weinheim.
- DBJR - Deutscher Bundesjugendring (1962/1983): Selbstverständnis und Wirklichkeit der heutigen Jugendverbandsarbeit (1962). In: Faltermaier, M. (Hrsg.): Nachdenken über Jugendarbeit. Zwischen den fünfziger und achtziger Jahren; eine kommentierte Dokumentation mit Beiträgen aus der Zeitschrift „deutsche Jugend“. Juventa Verlag. München. S. 119-122.
- DBJR - Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.) (1994): Jugendverbände im Spagat. Zwischen Erlebnis und Partizipation. Votum Verlag. Münster.
- Dewey, J. (1907): The School and Society. Chicago. URL: http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html [Zugriff 07.08.2015].
- Dewey, J. (2011/1916): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, J. (Hrsg.). 5. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim/Basel.
- Düx, W./ Prein, G./ Sass, E./ Tully, C. J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement – Eine Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. VS Verlag. Wiesbaden.
- Fausser, K./ Fischer, A./ Münchmeier, R. (2006): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Band 1. Barbara Budrich. Opladen.
- Fausser, K. (2008). Gemeinschaft aus Sicht von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung über die Rolle von Gemeinschaft für das Nutzungsverhalten von Jugendlichen in einem Jugendverband. Barbara Budrich. Opladen.
- Fieseler, G./ Schleicher, H./ Busch, M. (2004): Kinder- und Jugendhilferecht. Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII (GK – SG VIII). Luchterhand Verlag. Neuwied.
- Gadow, T./ Pluto, L. (2014): Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Studien seit 1990. In: Oechler, M./ Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag. S. 101-192.
- Gängler, H. (2005): Die Anfänge der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete Neuauflage. Wiesbaden. VS Verlag. S. 503-509.
- Giesecke, H. (1964): Versuch 4. In: Müller, C. W./ Kentler, H./ Mollenhauer, K./ Giesecke, H. (1964): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Juventa Verlag. München.
- Giesecke, H. (1969): Emanzipation - ein neues pädagogisches Schlagwort? In: deutsche jugend, S. 539-544.
- Giesecke, H. (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. Juventa Verlag. München.

- Giesecke, H. (1983): Die Jugendarbeit. 6. Aufl. Juventa Verlag. München.
- Giesecke, H. (2006): Kurzer Rückblick nach 40 Jahren auf meinen „Versuch 4“. In: Lindner, W. (Hrsg.): 1964-2004. Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland : Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 103-108.
- Graff, U. (2004): Selbstbestimmung für Mädchen: Theorie und Praxis feministischer Pädagogik. Ulrike Helmer Verlag. Königstein/Ts.
- Graff, U. (2005): Mädchen. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 59-64.
- Graff, U. (2011): Genderperspektive in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 179-188.
- Griese, H. M. (2005): Partizipation in Jugendzentren. Ergebnisse und offene Fragen eines sozialpädagogischen Praxisprojektes. In: deutsche jugend, Heft 10, S. 417-422.
- Hafeneger, B. (1990): Da wirst Du nicht alt. Älterwerden in der Jugendarbeit; Materialien und Reflexionen zum Dilemma eines Berufes. Frankfurt a.M.
- Hafeneger, B. (1995): Jugendbilder. Zwischen Hoffnung, Kontrolle, Erziehung und Dialog. Babara Budrich. Opladen.
- Hafeneger, B. (2013a): Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 37-47.
- Hafeneger, B. (2013b): Kernelemente des professionellen Kompetenzprofils Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 10, S.415-433.
- Humboldt, W. von (1980/1793): Theorie der Bildung des Menschen. In: Filtner, A. /Giel, K. (Hrsg.): werke in fünf Bänden. Band 1. 3. Auflage. Darmstadt. S. 234-240.
- Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2013): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! 3. Auflage. Weimar/Berlin.
- Jagus, B. (2011): Praxen der Anerkennung. Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts.
- Klöver, B./Straus, F. (2005): Wie attraktiv und partizipativ sind Münchens Freizeitstätten? Zusammenfassende Ergebnisse einer (etwas anderen) Evaluationsstudie. Forschungsbericht des IPP. München. www.ipp-muenchen.de/texte/ap_4.pdf [Zugriff 01.07.2015].
- Koller, H.-Ch. (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 3. Auflage. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart.
- Krafeld, F. J. (1984): Geschichte der Jugendarbeit. Juventa Verlag. Weinheim.
- Krafeld, F. J. (1992) (Hrsg.): Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen. Bremen.
- Krafeld, F. J. (2010): Der Befähigungsansatz (Capability Approach) als Perspektivenwechsel in der Förderung junger Menschen. In: deutsche jugend, Heft 7-8, S. 310-317.
- Leif, Th. (1998): Jugendverbände – Werkstätten der Demokratie. Kritischer Rückblick und Perspektiven, In: deutsche jugend, Heft 12, S. 537-540.
- Lenk, K. (1991): Probleme der Demokratie. In: Lieber, H.-J. (Hrsg.): Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 933-989.
- Leontjew, A. N. (1982): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Pahl-Rugenstein. Köln.

- Lessing, H./ Liebel, M. (1975): Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit. 2. Aufl. München.
- Lindner, W. (2008): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden.
- Lindner, W. (2012): Political (Re-)Turn? Impulse zu einem neuen Verhältnis von Jugendarbeit und Jugendpolitik. VS Verlag. Wiesbaden.
- Lindner, W./ Thole, W./ Weber, J. (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Barbara Budrich. Opladen.
- Linder, W./ Sturzenhecker, B. (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Juventa Verlag. Weinheim.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/M.
- May, M. (1998): Jugendarbeit und soziale Milieus. Plädoyer für eine neue Emanzipationspädagogik. In: Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. S. 79-103.
- Maykus, St. (2013): Jugendarbeit und Schule. In: Rauschenbach, Th./ Borrmann, St. (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.
- Muchow, M./ Muchow, H. H. (1935/1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Reprint. päd.extra Buchverlag. München.
- Müller, B. (1996): Bildungsansprüche der Jugendarbeit. In: Brenner, G./Hafeneger, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Juventa Verlag. Weinheim/München. S. 89-96.
- Müller, B. (2006): Was ist die Aufgabe einer Theorie der Jugendarbeit? Kommentierung von Hermann Gieseckes „Versuch 4“. In: Lindner, W. (Hrsg.): 1964-2004. Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland : Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 109-119.
- Müller, B./ Schmidt, S./ Schulz, M. (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i. Br.
- Müller, C. W./ Kentler, H./ Mollenhauer, K./ Giesecke, H. (1964): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Juventa Verlag. München.
- Müller, K. (2013): Personalentwicklung. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 581-585.
- Münchmeier, R. (1992): Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, S. 371-384.
- Münchmeier, R. (2001): Jugend. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit Sozialpädagogik. Luchterhand Verlag. Neuwied. S. 816-830.
- Münchmeier, R. (2012): positive and independent youth policy. Vortrag gehalten am 29 & 30 October 2012, Rotterdam, im multilateral peer learning seminar. URL: http://www.youthpolicy.nl/youthpolicy/berichtenfotos/MunchmeierRotterdam_2012.pptx [Zugriff: 07.08.2015].
- Münder, J./ Jordan, E./ Kreft, D./ Laikies, Th./ Lauer, H./ Proksch, R./ Schäfer, K. (1999): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Votum Verlag. Münster.

- Münder, J./ Meysen, Th./ Trenzcek, Th. (2009) (Hrsg.): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Juventa Verlag. München.
- Münder, J./ Wiesner, R. (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendhilferecht. 1. Auflage. Nomos-Verlag. Baden-Baden.
- Naudascher, B. (1990): Freizeit in öffentlicher Hand. Behördliche Jugendpflege in Deutschland von 1900 – 1980. Bröckler Verlag. Düsseldorf.
- Nick, Peter (2002): Ohne Angst verschieden sein; Differenzerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft. Campus Verlag. Frankfurt a.M.
- Oechler, M./ Schmidt, H. (2013): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. VS Verlag. Wiesbaden.
- Plewig, H.-J. (2010): „Konfrontative Pädagogik“. In: Dollinger, B./ Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. VS Verlag. Wiesbaden. S. 427-440.
- Rancière, J. (2010): Demokratie und Postdemokratie. In: Badiou, A./ Rancière, J. (Hrsg.): Politik der Wahrheit. Turia + Kant. Wien/Berlin. S. 119-156.
- Rauschenbach, T./ Borrmann, S. (2013): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/Basel.
- Rauw, R./ Drogand-Strud, M. (2013): Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 227-242.
- Richter, E./ Richter, H./ Sturzenhecker, B./ Lehmann, T./ Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Juventa Verlag. Weinheim/München. S. 106-131.
- Richter, H. (2000): Vereinspädagogik. Zur Institutionalisierung der Pädagogik des Sozialen. In: Müller, S./ Sünker, H./ Olk, T./ Böllert, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Luchterhand Verlag. Neuwied. S. 154-164.
- Richter, H. (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung. Peter Lang. Frankfurt a. M.
- Richter, H. (2011): Demokratie. In: Otto, H.-U./ Thiersch, T. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München. S. 228-236.
- Richter, H./ Sturzenhecker, B. (2013): Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblung. In: deutsche jugend, Heft 2, S. 61-67.
- Riekman, W./ Epstein, A.-T. (2014): Empirie der Jugendverbandsarbeit bis 1990. In: Oechler, M./ Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 19-100.
- Rose, L. (2002): Gender. Zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Th./ Düx, W./ Sass, E. (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserung, Impulse, Perspektiven. Votum Verlag. Münster. S. 83-108.
- Rose, L./ Schulz, M. (2007): Gender-Inszenierungen. Königstein/Ts.
- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Juventa Verlag. Weinheim/ München.

- Scherr, A. (2000) Emanzipatorische Bildung des Subjekts. In: deutsche Jugend, Heft 5. S. 203 – 208.
- Scherr, A. (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, R./ Otto, H.-U./ Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Leske + Budrich. Opladen. S. 93-106.
- Scherr, A. (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: neue praxis, Heft 2, S.347.
- Scherr, A. (2011): Was misst und was nützt empirische Jugendarbeitsforschung? In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 203-216.
- Scherr, A. (2015): Subjektorientierte Jugendarbeit. In: Kammerer, B./ Projektgruppe Jugendhilfeplanung (Hrsg.): Was ist Offenen Jugendarbeit. Emwe-Verlag. Nürnberg. S. 71-82.
- Scherr, A./Sturzenhecker, Benedikt (2014): Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. In: deutsche Jugend, Heft 9., S. 369-376.
- Schmidt, H. (Hrsg.) (2010): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden.
- Schröder, A./ Leonhardt, U. (2011): Wegweiser Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. S. 224-234.
- Schulz, M. (2010): Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. VS Verlag. Wiesbaden.
- Schumpeter, J.A. (1950): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Paul Haupt Verlag. Bern/Stuttgart.
- Schwerthelm, M. (2015a): Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit –Erfolge und Schwierigkeiten. Zur Evaluation des gleichnamigen Projekts der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/M_Schwerthelm_ErfolgeGEBe.pdf [Zugriff: 07.08.2015].
- Schwerthelm, M. (2015b): Gesellschaftliches Engagement in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – ein Beitrag zur politisch-demokratischen Inklusion benachteiligter Kinder und Jugendlicher. In: FORUM. Für Kinder- und Jugendarbeit. Heft 3. S. 4-7.
- Seckinger, M./ Pluto, L./ Peucker, C./ Gadow, T. (2009). DJI-Jugendverbandserhebung: Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_11664_Jugendverbandserhebung2009.pdf [Zugriff: 07.08.2015].
- Spiegel, H. v. (2000): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Münster.
- Spiegel, H. von (2013): Konzeptionen entwickeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag. Wiesbaden. S. 491-502
- Spiegel, H. von/ Sturzenhecker, B./ Deinet, U. (2002): Qualitätsstandards Offener Jugendarbeit selbst bestimmen oder übernehmen? Die Modelle „QQS“ (Qualitätsentwick-

lung/Selbstevaluation) und “WANJA“ (Selbstbewertung) im Vergleich. In: deutsche jugend, Heft 6, S. 247-255.

Statistisches Bundesamt (2012): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe - Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder) 2010. Wiesbaden. URL:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/SonstigeEinrichtungen5225403109004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff 07.08.2015].

Sting, St./ Sturzenhecker, B. (2013): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 230-247.

Sturzenhecker, B. (1993): Demokratie zumuten – Moralerziehung in der offenen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 3, S. 111-119.

Sturzenhecker, B. (1998a): Qualitätsfragen an Jugendpartizipation. In: deutsche jugend, Heft 5, S. 210-218.

Sturzenhecker, B. (1998b): Halbkommerzielles Jugendcafé. In: Deinet, U. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Opladen.

Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation als Recht von Jugendlichen, In: deutsche jugend, Heft 6, S. 255-262.

Sturzenhecker, B. (2007): Zum Milieucharakter von Jugendverbandsarbeit. Externe und interne Konsequenzen. In: deutsche jugend, Heft 3, S. 112-119.

Sturzenhecker, B. (2008): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. VS Verlag. Wiesbaden. S. 147-179.

Sturzenhecker, B. (2013): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 325-337.

Sturzenhecker, B. (2015a): Arbeitsprinzipien und Methoden der Förderung gesellschaftlichen Engagements. In: Sturzenhecker, B./ Schwerthelm, M. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.

Sturzenhecker, B. (2015b): „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ – Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive. In: kubi-online. URL: <http://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-kritik-des-bundesprogramms-unter-sozialraeumlicher> [Zugriff: 07.08.2015].

Sturzenhecker, B./ Deinet, U. (2009): Konzeptentwicklung in der Kinder und Jugendarbeit. 2. Auflage. Juventa Verlag. Weinheim/München.

Sturzenhecker, B./ Deinet, U. (2015; im Erscheinen): Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. VS Verlag. Wiesbaden.

Sturzenhecker, B./ Richter, E. (2010a): Demokratiebildung in der kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale stärker nutzen. In: Lange, D./ Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung. VS Verlag. Wiesbaden. S. 103-115.

Sturzenhecker, B./Richter, E. (2010b): Kinder und Jugendarbeit zwischen Aktivierung und Bildung. In: Liesner, A./ Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart. S. 204-215.

- Sturzenhecker, B./ Richter, E./ Karolczak, M. (2014): Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule. Einige Ergebnisse eines Modellprojekts. In: deutsche Jugend, Heft 7-8, S. 297-304.
- Sturzenhecker, B./ Schwerthelm, M. (2016): Demokratie ist machbar – gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa. Basel/Weinheim, S. 187-203.
- Sturzenhecker, B./ Spiegel, H. von (2008): Was hindert und fördert Selbstevaluation und Wirkungsreflexion in der Kinder- und Jugendarbeit? In: Lindner, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Ein Überblick zu aktuellen und relevanten Evaluationsergebnissen aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag. Wiesbaden. S. 309-321.
- Thimmel, A. (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit: Geschichte, Praxis und Konzepte des interkulturellen Lernens. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts.
- Thimmel, A. (2010): Internationale Jugendarbeit und kritische politische Bildung. In: Lösch, B./ Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts. S. 501-520.
- Thimmel, A./ Chehata, Y. (Hrsg.) (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts.
- Thole, W. (2000). Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Juventa Verlag. Weinheim/München.
- Thole, W./ Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Barbara Budrich. Opladen.
- Thole, W./ Wegener, C./ Küster, E.-U. (2005) (Hrsg.): Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen. VS Verlag. Wiesbaden.
- Toprak, A./ Weitzel, G. (2015): „Mit Ungläubigen reden wir nicht!“ Konfrontation im Kontext von Salafismus. In: deutsche Jugend, Heft 7-8, S. 305-311.
- Voigts, G. (2012): Inklusion als handlungsleitendes Ziel der Kinder- und Jugendarbeit. Die UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung fordert positiv heraus. In: deutsche Jugend, Heft 4, S. 166-173.
- Voigts, G. (2014): Projekt „Auftrag Inklusion: Perspektiven für eine neue Offenheit in der Kinder- und Jugendarbeit“. In: deutsche Jugend, Heft 11, S. 469-476.
- Voigts, G. (2015): Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Opladen, Berlin, Toronto.
- Weidner, J. (2001): Vom Straftäter zum Gentleman? In: Colla, H.E./ Scholz, C./ Weidner, J. (Hrsg.): „Konfrontative Pädagogik“. Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach. S. 7-54.
- Weidner, J. (2010): Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Weidner, J./ Kilb, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. 4., erweiterte Auflage. VS Verlag. Wiesbaden. S. 23-35.
- Weidner, J./ Kilb, R. (2010): Konfrontative Pädagogik Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. 4., erweiterte Auflage. VS Verlag. Wiesbaden.

- Wendt, P.-U. (2010): Zur Rechtsqualität der Jugendarbeit. Manuskript. Northeim. URL:
<http://www.puwendt.de/files/Wendt,%20%20Rechtsqualit%C3%A4t%20der%20Jugendarbeit.pdf> [Zugriff 07.08.2015].
- World Vision Deutschland (Hrsg.). (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Fischer Verlag. Frankfurt a. M.
- Züchner, I. (2005): Mitwirkung und Bildungseffekte in Jugendverbänden – ein empirischer Blick. In: deutsche jugend, Heft 5, S. 201-209.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: konzeptionelle Grundorientierung der Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 (aus Sturzenhecker/Schwerthelm 2015).....	3
Tabelle 2: Strukturelle Charakteristika von Kinder- und Jugendarbeit im Vergleich zu Schule und Familie.....	6
Tabelle 3: Wer bzw. was bestimmt Inhalt, Ort und Art und Weise der Kinder- und Jugendarbeit?	11

Autorenhinweise

Moritz Schwerthelm, M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik/ außerschulische Kinder- und Jugendbildung. Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaftliches Engagement, demokratische Partizipation und Demokratiebildung in der Jugendarbeit.
Email: Moritz.Schwerthelm@Uni-Hamburg.de

Benedikt Sturzenhecker, Dr. phil., Dipl.-Päd. ist Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik und außerschulischen Bildung an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Demokratiebildung in Jugendarbeit und Kindertageseinrichtungen.
Email: Benedikt.Sturzenhecker@uni-hamburg.de