

OFFENHEIT VERSUS HALT UND STRUKTUR IN DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT: CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE PARTIZIPATION



Eine kritische Analyse und Handlungsempfehlung für
die Soziokulturelle Animation



Bachelorarbeit der Hochschule
Luzern - Soziale Arbeit

Julie Saacke - Juli 2021

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Soziokultur**
Kurs **VZ 2018-2021**

Julie Saacke

**Offenheit versus Halt und Struktur in der offenen Kinder- und
Jugendarbeit: Chancen und Herausforderungen für die Partizipation**

**Eine kritische Analyse und Handlungsempfehlung für die Soziokulturelle
Animation**

Diese Arbeit wurde im Juli 2021 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2021

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die offenen Treffs der OKJA bieten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, wichtige Kompetenzen zu erwerben, die für eine selbstbestimmte und gemeinwohlorientierte Lebensweise von Bedeutung sind. Das offene Setting bietet hierfür einen niederschweligen Zugang: Die Adressat*innen können ohne Anmeldung innerhalb der Öffnungszeiten den Treff besuchen. Hier erhalten sie die Möglichkeit, den Nachmittag partizipativ nach ihren Bedürfnissen und Ideen in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess zu gestalten. In der Praxis scheint diese Offenheit Chance und Herausforderung zugleich zu sein. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, wie Partizipation im offenen Setting gelingt. Hierfür wurden mittels der qualitativen Methode des Expert*innen-Interviews soziokulturelle Fachpersonen, die in der Leitung eines offenen Treffs tätig sind, zu ihren Erfahrungen befragt. Durch die Synthese mit den theoretischen Überlegungen konnte festgestellt werden, dass das offene Setting pädagogischer Hilfestellungen bedarf, damit sich die Zielgruppe auf einen Lernprozess einlassen kann. Vor dem Hintergrund eines sich schnell verändernden Alltags und des gesellschaftlichen Wandels gewinnen Halt und Struktur an Bedeutung. Speziell für Zehn- bis Vierzehnjährige („Kids“) ist es wichtig, passende Orientierungshilfen zu bieten. Abhängig von den Ressourcen der Zielgruppe und davon, welche Rahmenbedingungen – wie Treffinfrastruktur und Betreuungsschlüssel – vorhanden sind, können diese unterschiedlich aussehen. Sichtbar wurde, dass die Soziokulturelle Animation von einem breiteren Verständnis darüber, wie das offene Setting pädagogisch bewusst gestaltet werden kann, profitieren könnte.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	IV
Abbildungsverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis	VII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Zielsetzung und Berufsrelevanz	2
1.3 Fragestellungen	3
1.4 Adressat*innen	4
1.5 Aufbau der Arbeit	4
2 Der Treff in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	5
2.1 Handlungsprinzipien der OKJA	5
2.2 Das offene Setting im Kids-Treff	7
2.3 Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation	9
2.3.1 Definition	9
2.3.2 Partizipation	10
3 Offenheit versus Struktur: Chancen und Grenzen für die Partizipation	13
3.1 Ein kurzer Exkurs in die Theorieentwicklung der Jugendarbeit	13
3.2 Dimensionen der Offenheit	14
3.3 Chancen der Offenheit	16
3.3.2 Offenheit als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse	16
3.3.3 Offenheit als Mittel zur Partizipation und Bildung	17
3.4 Grenzen und Herausforderungen der Offenheit für die Partizipation	17
3.4.1 Ist die Offenheit offen für alle?	18
3.4.3 Partizipation ist kein Selbstläufer	19
3.5 Die Bedeutung von Halt und Struktur	20
3.5.1 Zum Begriff der Struktur	21
3.4.2 Die Bedeutung von Struktur für das Arbeiten in der Gruppe	21
3.4.3 Die Bedeutung von Halt auf der Beziehungsebene	24
4 Fazit der theoretischen Grundlage	27
5 Methodisches Forschungsvorgehen	28
5.1 Forschungsfragen	29
5.2 Qualitative Methode: Expert*innen-Interview	29
5.3 Auswahl der Interviewpartner*innen	30
5.4 Umsetzung der Interviews	31

5.5 Datenauswertung	31
6 Forschungsergebnisse	32
6.1 Darstellung der Expert*innen und Treffangebote	32
6.2 Verständnis von Offenheit	35
6.2 Chancen der Offenheit	35
6.3 Herausforderungen im offenen Setting	37
6.3.1 Wenn Unruhe und Konflikte das Arbeiten in der Gruppe erschweren	37
6.3.2 Unverbindlichkeit	39
6.3.3 Unterschiedliche Bedürfnisse aufgrund des Alters	39
6.4 Grenzen der Offenheit	40
6.5 Erkenntnisse zur Partizipation im offenen Setting	42
6.6.2 Vorteile spezifischerer Angebote	44
6.6.3 Die Bedeutung der Beziehung im offenen Setting	45
6.7 Erkenntnisse zur Professionsbildung der SKA	46
7 Diskussion der Forschungsergebnisse	47
7.1 Was Offenheit in der OKJA bedeutet	48
7.1.1 Offenheit als Mittel für Partizipation, Bildung und Selbstbestimmung	48
7.1.2 Das offene Setting spricht nicht alle an	49
7.2 Offenheit als Chance und Herausforderung zugleich	50
7.3 Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des offenen Settings	50
7.3.1 Strukturen schaffen, die Orientierung bieten	51
7.3.2 Die Ressourcen der Adressat*innen erkennen	52
7.3.3 Vorteile spezifischerer Settings	53
7.3.4 Beziehung als Basis für Partizipation	53
7.3.5 Die Bedeutung des Betreuungsschlüssels	54
7.4 Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen der SKA	55
8 Schlussfolgerungen für die Soziokulturelle Animation	55
8.1 Gesamtfazit	55
8.2 Handlungsempfehlungen für die SKA	57
8.3 Ausblick	61
8 Quellenverzeichnis	62
Anhang	67

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht Theorieteil (eigene Darstellung).....	4
Abbildung 2: Partizipationsstufen nach Stade (Stade, 2019, S.56)	12
Abbildung 3: Fragestellung der Forschung (eigene Darstellung)	29
Abbildung 4: Darstellung der Expert*innen und Treffangebote (eigene Darstellung)	34
Abbildung 5: Handlungsempfehlungen für die SKA (eigene Darstellung).....	58

Abkürzungsverzeichnis

d. h.	das heisst
DOJ	Dachverband Offene Jugendarbeit
OKJA	Offene Kinder und Jugendarbeit
SKA	Soziokulturelle Animation
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
zit. in	zitiert

1 Einleitung

Das Prinzip der Offenheit bringt in den offenen Treff-Settings der OKJA viele Chancen mit sich. So gehören die Treffs der OKJA zu den wenigen Orten für Kinder und Jugendliche, an denen sie ihre Zeit ihren eigenen Bedürfnissen entsprechend gestalten können. Dabei werden sie mit ihren Anliegen von Fachpersonen¹ professionell unterstützt. Gleichzeitig birgt das offene Setting – gerade aufgrund der Unverbindlichkeit und der wenigen Strukturen – auch Herausforderungen sowohl für die Adressat*innen² als auch für die Fachpersonen. Wie offen ist das offene Setting, und was braucht es, damit die Partizipation in einem so unverbindlichen Rahmen gelingen kann? Geben die theoretischen Grundlagen der SKA den Fachpersonen genügend Ressourcen für das offene Setting zur Hand? Mittels einer theoretischen Auseinandersetzung und Interviews mit Expert*innen, die im offenen Setting der OKJA tätig sind, sollen im Rahmen dieser Bachelorarbeit eine Auswahl an Antworten gesammelt und Handlungsempfehlungen für die SKA von diesen abgeleitet werden.

1.1 Ausgangslage

Die OKJA verfolgt gemäss dem Dachverband Offene Jugendarbeit (DOJ) das Ziel, dass die Kinder und Jugendlichen über ein hohes Selbstwertgefühl und -bewusstsein verfügen sowie ausgeprägte Handlungs- und Sozialkompetenzen erlangen. Dabei sollen sie sich altersgerecht in die Gesellschaft integrieren und sich aktiv und partnerschaftlich an Prozessen des Gemeinwesens beteiligen können. Hierfür schafft die OKJA Freiräume, die Erholung und „Nichtstun“ sowie Kreativität und die Entfaltung der individuellen intellektuellen, körperlichen und emotionalen Fähigkeiten ermöglichen (DOJ, 2018, S. 3). Weiter erläutert der DOJ, dass die OKJA mit ihren offenen Treffpunkten ein wichtiges Lernsetting für Kinder und Jugendliche darstellt, um Kompetenzen, die gerade vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels essenziell sind, zu erwerben. Mittels informeller Bildung können die Adressat*innen laut Wiebken Düx und Thomas Rauschenbach (2016) Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, die weder in der Schule noch in der Berufsausbildung vermittelt werden, die aber für die selbstbestimmte Lebensgestaltung von Bedeutung sind (S. 261). Die OKJA versteht sich hierbei

¹ In der vorliegenden Arbeit werden unter Fachpersonen stets Fachpersonen aus der Soziokulturellen Animation verstanden.

² Mit Adressat*innen sind in der vorliegenden Arbeit Kinder und Jugendliche als Zielgruppe der OKJA gemeint.

als begleitende, gleichwertige Partnerin und wichtige Ergänzung zur non-formalen und formellen Bildung (DOJ, 2018, S. 5).

Um möglichst niederschwellig zugänglich zu sein und den Inhalt des Angebots partizipativ mit der Zielgruppe zu gestalten, sind die Treffs mit dem offenen Setting niedrigstrukturiert gestaltet, d. h. es gibt wenige klar bestimmte Abläufe und Strukturen während des Treffs (vgl. König & Schattenhofer, 2018, S. 78). Die Adressat*innen können innerhalb der Öffnungszeiten ohne Anmeldung den Treff besuchen, und in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess wird bestimmt, wie die Zeit im Treff gestaltet wird.

Durch eigene Beobachtungen in der Leitung eines offenen Kids-Treffs und in informellen Gesprächen mit Treffleiter*innen aus der OKJA konnte die Autorin feststellen, dass diese Offenheit auch eine Herausforderung sein kann. Die Adressat*innen bringen unterschiedliche Ressourcen mit und scheinen abhängig von ihren biographischen Erfahrungen anders mit der Offenheit umgehen zu können. Da es Aufgabe der SKA ist, ihre Settings so zu arrangieren, dass die Adressat*innen durch informelles Lernen ihre Selbstwirksamkeit erleben und demokratiefähig sind (Charta Soziokulturelle Animation, 2017), soll erforscht werden, wie das offene Setting im Treff gestaltet werden kann, damit dies begünstigt wird.

1.2 Zielsetzung und Berufsrelevanz

In den Grundsätzen der SKA und OKJA, werden Ziele und Normen für die Angebote vermittelt, die jedoch nur umsetzbar scheinen, wenn die Partizipation der Kinder und Jugendlichen auch wirklich stattfinden kann. Mittels der vorliegenden Bachelorarbeit sollen Antworten gefunden werden, wie die offenen Strukturen eines Angebots diese beeinflussen und welche Handlungsempfehlungen sich für die SKA zur Gestaltung offener Treffpunkte der OKJA ableiten lassen. Hiermit wird das Ziel verfolgt, vorhandene Strukturen und Haltungen zu verstehen, zu reflektieren und neue Handlungsansätze anzuregen.

Wie Franco Bezzola und Simone Gämänn (2017) erklären, sind sowohl die Praxis, als auch die Fachdebatte der SKA vielschichtig und heterogen. Beide reagieren stets auf gesellschaftliche Veränderungen. Die Praxis und die fachliche Debatte beeinflussen sich hierbei stets gegenseitig und bilden damit einen relevanten Beitrag zur Weiterentwicklung der SKA (S. 33). Heinz Wettstein (2013) betont, dass die Verschränkung der Theorie mit der Praxis in der OKJA besonderer Aufmerksamkeit bedarf (S. 5). Wie der Autor erläutert, gab es in der Schweiz lange Zeit kaum eine theoretische Auseinandersetzung mit der OKJA. Erst das Entstehen der Fachhochschulen sowie die Gründung des DOJ machten eine breitere Auseinandersetzung möglich (ebd.). Wettstein bemerkt: «Diese Diskussion ist noch disparat und entwicklungsfähig;

wünschbares in diesem Bereich wird immer wieder formuliert, aber ist noch nicht geleistet“ (ebd.). Speziell zu betrachten sind Wettstein (2013) zufolge dabei die Veränderungen in den Lebenswelten und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen. Die Anforderungen, welche diese heute erleben, unterliegen einem stetigen Wandel (S. 5-6). „Diese Veränderungen zu fassen, in die öffentliche Diskussion zu bringen und in der konkreten Arbeit aufzugreifen, bleibt eine zentrale Aufgabe“ (ebd.).

Ivica Petrušić (2013) erklärt, dass theoretische Konzepte aus Sicht der Praxis nur so lange von Wert sind, wie sie auch laufend dem Prozess der Theorie-Praxis-Transformation unterzogen werden (S. 8). Die vorliegende Arbeit soll sowohl mit Erkenntnissen aus der Fachliteratur als auch mit solchen, die direkt aus der Praxis kommen, einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Transformation und damit zur Weiterentwicklung der SKA leisten.

1.3 Fragestellungen

Um die Ziele zu erreichen, werden folgende Fragestellungen untersucht:

1. Nach welchen Handlungsprinzipien werden offene Treffs in der OKJA gestaltet, und welchen Stellenwert hat dabei Partizipation?

2. Wie wird „Offenheit“ in der OKJA verstanden, und was sind die Chancen und Grenzen der Offenheit?

3. Welche Chancen und Herausforderungen im offenen Setting erleben Fachpersonen in der Leitung von offenen Kids-Treffs?

i. Was braucht es, damit Partizipation im offenen Setting gelingen kann?

ii. Gibt es Themen, welche in der Theoriebildung der SKA mehr Vertiefung brauchen?

4. Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die SKA ableiten, um offene Kids-Treffs möglichst zugänglich für Partizipationserfahrungen zu gestalten?

1.4 Adressat*innen

Die Bachelorarbeit richtet sich insbesondere an Fachpersonen im Bereich der Sozialen Arbeit. Dies umfasst speziell Fachpersonen der SKA, die in der OKJA tätig sind.

1.5 Aufbau der Arbeit

In den folgenden Kapiteln wird die Leserschaft als erstes an die **theoretischen Grundlagen** herangeführt. Hierbei wird in **Kapitel 2** der offene Treff in der OKJA vorgestellt, im Speziellen das offene Setting im Kids-Treff, auf das sich die Forschung bezieht. Das Kapitel schliesst mit einer Skizzierung der SKA und dem für den Kontext relevanten Arbeitsprinzip der Partizipation ab. In **Kapitel 3** wird das Prinzip der Offenheit mit seinen Chancen und Herausforderungen diskutiert. Anschliessend wird diesem die Bedeutung von Halt und Struktur in der OKJA gegenübergestellt. Zum Schluss des theoretischen Grundlagenteils werden in **Kapitel 4** die zentralen Erkenntnisse in einem Fazit zusammengefasst.

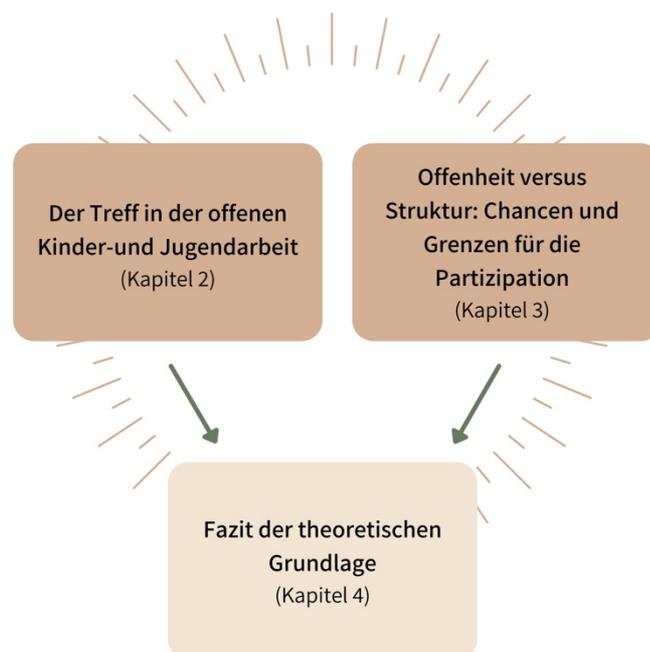


Abbildung 1: Übersicht Theorieteil (eigene Darstellung)

Der **Forschungsteil** beginnt mit **Kapitel 5**, in dem das methodische Forschungsvorgehen aufgezeigt wird. In **Kapitel 6** werden anschliessend die Forschungsergebnisse dargestellt, und in **Kapitel 7** werden diese anhand der theoretischen Grundlagen diskutiert. Das Gesamtfazit und die Handlungsempfehlungen für die SKA, die sich aus dieser theoretischen und praktischen Forschung ergeben, bilden zusammen mit dem Ausblick in **Kapitel 8** den Schluss der Arbeit.

2 Der Treff in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Bettine Brüscheiler, Heidi Furrer, Christian Reutlinger und Madeleine Vetterli (2019) beschreiben die OKJA als soziale Andockstelle und als sinnbildlichen Adapter, die durch ihre Strukturen Teilhabe für Kinder und Jugendliche erfahrbar machen (S. 91). Wie Ulrich Deinet, Maria Icking, Dirk Nüsken und Holger Schmidt (2017) erläutern, gehört der offene Treff zum Kern der OKJA. Bezeichnend für diesen ist, dass die Kinder und Jugendlichen innerhalb der Öffnungszeiten flexibel kommen und gehen können. Zudem ist es ihnen möglich, Räumlichkeiten und Beschäftigungsmöglichkeiten kostenlos in Anspruch zu nehmen. Damit wird ihnen die Möglichkeit gegeben, gemeinsam ihre Freizeit zu gestalten (S. 44).

Obwohl es in der Deutschen Schweiz und in Deutschland keine allgemein geteilte Definition von „offener Jugendarbeit“ gibt (Wettstein, 2013, S. 4), wird im vorliegenden Kapitel versucht, einen Grundriss der OKJA und ihrer Treffangebote darzustellen. Im Speziellen wird das offene Setting im Kids-Treff betrachtet, auf das sich die Forschung fokussiert. Mit den relevanten Arbeitsprinzipien der SKA schliesst das Kapitel ab. Damit soll die erste Fragestellung beantwortet werden:

1. Nach welchen Handlungsprinzipien werden offene Treffs in der OKJA gestaltet, und welchen Stellenwert hat dabei Partizipation?

2.1 Handlungsprinzipien der OKJA

Die OKJA wird Tobias Fimpler und Philipp Hannen (2016) zufolge als Feld der Bildung und Partizipation begriffen, welches auch nach aussen für die Interessen und Anliegen der Jugendlichen sowie des Feldes selbst entsteht. Mit ihrer Bildungs-, Partizipations- und Seismographenfunktion³ spielt sie eine zentrale Rolle im Rahmen der Sozialisation der Jugendlichen (S. 116). Die OKJA gilt laut dem DOJ (2018) als Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit und trägt einen sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag. Im Rahmen von Beziehungsarbeit fördert, begleitet und unterstützt sie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf dem Weg zur Selbstständigkeit (S. 3). Wie der DOJ beschreibt, sollen die Adressat*innen der OKJA über ein hohes Selbstwertgefühl und -bewusstsein verfügen und ausgeprägte Handlungs- und Sozialkompetenzen haben. Sie fühlen sich wohl und gesund, übernehmen Verantwortung für sich selbst und das Zusammenleben in der Gemeinde. Dabei

³ Der Begriff Seismographenfunktion meint die Früherkennung sich anbahnender Probleme, wie beispielsweise Jugendgewalt, Isolation, Missbrauch usw. (vgl. Martin Hafen, 2013, S. 181-182).

sind sie altersgerecht in die Gesellschaft und partnerschaftlich in Prozesse des Gemeinwesens integriert (ebd.).

Der DOJ (2018) fasst folgende sechs Grundprinzipien zusammen, an denen sich die OKJA orientiert (S. 5):

1. Offenheit

Offenheit steht laut dem DOJ für die Öffnung gegenüber soziokultureller Vielfalt sowie gegenüber den unterschiedlichen Lebenslagen und Bedürfnissen der jungen Menschen (ebd.). In den folgenden Kapiteln wird der Begriff noch genauer ausgeführt.

2. Freiwilligkeit

Freiwilligkeit steht dafür, dass die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbstbestimmt die Angebote der OKJA in ihrer Freizeit nutzen können (ebd.).

3. Bildung

Wie bereits erwähnt, sieht sich die OKJA mit ihren Angeboten als begleitende, gleichwertige Partnerin und wichtige Ergänzung formeller und non-formaler Bildung. Zentral in der OKJA ist die informelle Bildung, d. h. der ungeplante Lernprozess (ebd.).

4. Partizipation

Partizipation kann laut Fimpler und Hannen (2016) sowohl als Teil von Bildung als auch unabhängig von ihr verstanden werden. Zum einen ermöglicht sie den Jugendlichen mittels Teilhabe eine Reflexion und Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Umwelt (S. 114). Der Begriff beschreibt in diesem Sinne laut dem DOJ (2018) auch eine Haltung der Fachpersonen, die Adressat*innen aktiv zu beteiligen sowie mitwirken und -bestimmen zu lassen. Damit stellt die OKJA einen wichtigen Lernort für demokratische Bildung dar (S. 5). Zum anderen bedeutet Partizipation die konkrete Mitgestaltung des alltäglichen Lebens (Fimpler & Hannen, 2016, S. 114). Die OKJA besitzt den sozialpolitischen Auftrag, jungen Menschen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Dabei werden ihre Interessen anwaltschaftlich von den Fachpersonen in Vernetzungsstrukturen, politischen Gremien und gegenüber der Öffentlichkeit vertreten (DOJ, 2018, S. 5).

5. Niederschwelligkeit

Die Niederschwelligkeit unterstreicht den Anspruch, dass das Angebot einfach und frei zugänglich ist. Freiräume und Ressourcen sollen flexibel und unbürokratisch bereitgestellt und gestaltet werden können (ebd.).

6. Lebensweltliche Orientierung

Schliesslich ist ein grundlegendes Handlungsprinzip der OKJA die lebensweltliche Orientierung. Wie der DOJ (2018) erläutert, orientiert sich die OKJA dabei an den Bedürfnissen, Lebenslagen und Lebensbedingungen der jungen Menschen. Die Lebenswelten und sozialräumlichen Bezüge stellen stets den Ausgangspunkt für die Arbeit dar; die Tätigkeiten, konzeptionellen und methodischen Werkzeuge werden entsprechend angepasst (S. 5). In ihrer Zusammenarbeit mit den Zielgruppen holt die OKJA laut dem Verband offene Kinder- und Jugendarbeit Kanton Bern (voja) die Kinder und Jugendlichen dort ab, wo ihre Interessen und Stärken liegen (voja, 2015, S. 7). Durch ihre Vernetzung mit den relevanten Akteurinnen und Akteuren und ihren niederschweligen Zugang zu den Adressat*innen stellt sie ein wichtiges Bindeglied zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und den Kooperationspartnerinnen wie Schule, Gemeinde und Eltern dar (voja, 2015, S. 9-11).

Um auf diese individuellen Lebenslagen und Bedürfnisse eingehen zu können, stellt die OKJA unterschiedliche Treffs für unterschiedliche Altersgruppen zur Verfügung. Abhängig von den jeweiligen Ressourcen und oftmals auch davon, ob es sich um eine städtische oder ländliche Jugendarbeit handelt, sind die Angebote differenzierter auf die Altersgruppen zugeschnitten. Im folgenden Unterkapitel wird das für die Forschung relevante offene Setting im Kids-Treff genauer beschrieben.

2.2 Das offene Setting im Kids-Treff

Der Begriff „**Setting**“ beschreibt die Gesamtheit von Merkmalen einer Umgebung, in deren Rahmen etwas stattfindet, etwas erlebt wird (Duden, ohne Datum a). Wie Ruth Grossmass (2014) erläutert, ist mit „Setting“ ein örtlich-zeitlich geschaffener Rahmen gemeint (S. 488). Das offene Setting beschreibt im Speziellen, dass nicht etwas spezifisch Geplantes in einer räumlich geschlossenen und zeitlich begrenzten Form stattfindet (vgl. Jasmin Seeger, 2017, S. 11-12), sondern dass offen ist, was innerhalb eines örtlich-zeitlich geschaffenen Rahmens geschehen kann. Bezogen auf das offene Setting im Kids-Treff bedeutet dies, dass die Kids während der Öffnungszeiten des Treffs flexibel kommen und gehen können und offen ist, wie der Nachmittag gemeinsam gestaltet wird. Es braucht somit keine Anmeldung. Eine Begrenzung ist meist lediglich bezüglich der Örtlichkeit sowie bestimmter Alters- bzw. Primarstufen (z. B. vierte bis sechste Klasse) vorhanden. Zudem gibt es auch genderspezifische Treffs.

Mit dem Begriff „**Kids**“ werden laut Thomas Drössler (2013) Heranwachsende zwischen zehn und vierzehn Jahren bezeichnet. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive befinden sich Kids am Übergang vom letzten Entwicklungsabschnitt der Kindheit hin zur Pubertät.

Kennzeichnend für sie ist, dass sie bezüglich ihrer Verhaltensweisen, Interessen und Orientierungen sowie der sozialen und kulturellen Handlungsmöglichkeiten nicht mehr in den Status Kind eingeordnet werden können. Sie haben jedoch gleichzeitig weder den Status eines Jugendlichen erlangt, noch erkennt ihre Umwelt ihnen diesen an (S. 101-103). Laut Drössler (2013), befinden sich die Kids im Übergang vom Status eines Kindes zu dem eines Jugendlichen in einem Dilemma:

Sowohl kindliche als auch jugendliche Interessen treffen einerseits auf eine Umwelt, die sie eher als Kinder denn als Jugendliche ansieht. Andererseits entwickeln Kids bereits jugendtypische Verhaltensweisen, behalten aber auch eher kindlich geprägte bei. Zur Statusinkonsistenz gesellt sich gewissermassen das Problem weiter bestehender ‚kindlicher Neigungen‘, die nicht mehr ohne Weiteres ausgelebt werden können. Überdies können jugendliche Interessen bisweilen überfordern oder auf ‚falschem Wege‘, durch übertrieben jugendliches Verhalten, verfolgt werden. (S. 102)

Wie Drössler (2013) weiter beschreibt, sind Kids vor allem ein „Grossstadtphänomen“. Dadurch, dass sie in einem urbanen Lebensumfeld aufwachsen, kommen sie bereits früher mit Lebens- und Erfahrungswelten in Berührung, die aus der Perspektive traditioneller Sichtweisen eher Jugendlichen oder Erwachsenen vorbehalten sein sollten (S. 101-102). Durch umfassende Wandlungsprozesse in modernen Industriegesellschaften öffnen sich vielfältige Lebensbereiche für jüngere Generationen bereits sehr früh, dadurch ist die Trennung zwischen Kindheit und Jugend strukturell und soziokulturell vager geworden (Drössler, 2013, S. 103).

Der Widerspruch zwischen dem Status eines Kindes und dem eines Jugendlichen und das Vorhandensein beider Merkmale können laut Drössler (2013) leichter bewältigt werden, wenn den Kids hinreichende soziale und kulturelle Ressourcen zur Verfügung stehen und ihnen für ihre wechselnden Orientierungen und Verhaltensweisen Verständnis und Offenheit entgegengebracht (S. 105). Die OKJA verfügt Drössler (2013) zufolge über entsprechende Möglichkeiten und Strukturen, um den besonderen Bedürfnissen und Interessen der Kids passende sozialpädagogische Angebote und Massnahmen anzubieten. Hierbei betont der Autor, dass Mädchen sich in diesem Alter meistens in einem doppelten Dilemma befinden: Sie finden sich oftmals in Jugendräumen wieder, deren innenarchitektonische Gestaltung eher auf typische Jungenaktivitäten zugeschnitten ist, und haben wenig Rückzugsorte – während Jungen speziell in diesem Alter häufig sehr expressiv und territorial orientiert sind. Aus diesem Grund hat Mädchenarbeit einen besonderen Stellenwert in der Arbeit mit Kids. Gleichzeitig soll die Mädchenarbeit auch eine selbstbewusste Begegnung mit Jungen fördern (S. 106-107). Drössler (2013) empfiehlt für die professionelle Jugendarbeit mit Kids eine pädagogische Haltung, die diese in ihrem Streben nach Jugendlichkeit unterstützt und sanft korrigierend

begleitet. Gleichzeitig sollen Fachpersonen offen für kindliche Bedürfnisse bleiben, ohne die Adressat*innen dabei blosszustellen (S. 107).

2.3 Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation

Nachdem die Grundprinzipien OKJA dargelegt wurden, werden in diesem Kapitel die für den Kontext relevanten Grundlagen der SKA aufgeführt. Hiermit soll die Einbettung der Thematik in die Profession der Soziokulturellen Animation sichergestellt werden. Für das Verständnis der Funktionsweise der SKA wird der Versuch einer Definition unternommen. Abschliessend wird das Arbeitsprinzip *Partizipation* beschrieben, welches zentral für den Forschungsgegenstand ist.

2.3.1 Definition

Wie Bezzola und Gäumann (2017) in ihrer Diskursanalyse zur Fachdebatte der SKA schreiben, lässt sich die SKA weder abschliessend beschreiben noch abschliessend erklären (S. 5). Ihre Geschichte ist jung, und entstand nicht aus der Theorie, sondern aus der Aktion (Wettstein, 2013, S. 27). Dabei orientierte sie sich stets an Handlungen und Haltungen, welche verschiedene Institutionen und Personen verkörperten und allenfalls auch wieder fallenliessen (ebd.). Die SKA entstand zudem an der Schnittstelle verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und Wissensformen (Bezzola & Gäumann, 2017, S. 5). Hafén (2013) erklärt dazu:

Infolge dieser heterogenen Herkunft ist der Beschreibungs- und Erklärungshintergrund der Soziokulturellen Animation durch ganz unterschiedliche theoretische Bezüge geprägt. Diese Bezüge lassen sich gut durch Theorien ergänzen, die in verwandten Disziplinen aus der Sozialen Arbeit oder aus der Pädagogik als Grundlagen genutzt werden. (S. 158)

Obwohl die SKA Schnittmengen mit der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit aufweist, gibt es jedoch auch zentrale Merkmale, mit denen sie sich abgrenzt (Wettstein, 2013, S. 43-44). Wettstein (2013) erklärt beispielsweise:

Als zentral für die Animation ist die Selbstbestimmung der Betroffenen, das Selber-in-die-Hand-Nehmen des eigenen Schicksals. Das heisst auch, dass die Betroffenen selber definieren, welche Hilfe ihnen zukommen soll, und sie die Steuerung dieser Hilfe in der Hand behalten. Das Prinzip der Freiwilligkeit schliesst bewusst den Zwang aus, die Prinzipien der Partizipation, der Demokratie und der Transparenz schliessen Manipulation aus. (ebd.)

In der Sozialpädagogik ist dies beispielsweise nur teilweise erfüllt, da oftmals definiert ist, dass Betroffene Hilfe in Anspruch nehmen müssen und wie diese aussieht (ebd.). Laut Wettstein können auch in der SKA erzieherische Aspekte mitschwingen, um die Selbstbestimmung der Adressat*innen zu erreichen. Dies geschieht beispielsweise mittels des Einübens und Erlernens von Partizipation, Kommunikation, Selbstbestimmung, Problemlösungsfähigkeit usw. (ebd.).

Gabi Hangartner (2013) erklärt mit der Analogie des Arrangierens und Animierens die Grundformen der SKA (S. 293-294). Das Arrangieren beschreibt laut Hangartner (2013) das Herstellen von Lernsituationen. Dies geschieht durch das Aufbauen von Strukturen, die animatorisches Handeln ermöglichen, also beispielsweise bestimmte Erfahrungsräume und Settings. Animieren bedeutet, dass die Zielgruppe dazu befähigt und ermutigt wird, diese arrangierten Erfahrungsräume und Lernsituationen zu nutzen (ebd.).

Wie Wettstein (2013) erklärt, orientiert sich die SKA dabei stets an den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen (S. 26). Da die sich rasant verändernden Entwicklungen die Menschen immer wieder vor neue Herausforderungen stellen, beeinflusst dies auch die Grundlagen der SKA tiefgreifend (Wettstein, 2013, S. 27). Konstant orientiert sich die SKA laut der Charta der Soziokulturellen Animation (2017) jedoch an den Grundwerten der Bundesverfassung, den allgemeinen Menschenrechten, dem Berufskodex der Sozialen Arbeit und an einer Gesellschaft, die sich demokratisch organisiert. So heisst es in der Charta der Soziokulturellen Animation (2017):

Die Soziokulturelle Animation setzt sich zum Ziel, dass Menschen die Gesellschaft als Gemeinschaft erfahren, zu der sie sich zugehörig fühlen und in der die Teilhabe und die Mitgestaltung aller eine Selbstverständlichkeit ist. Sie setzt sich ein für die demokratische Aushandlung eines gerechten Zusammenlebens, für die Förderung von Chancengleichheit und dafür, dass aus blossem Nebeneinander oder sogar Gegeneinander ein Miteinander und Füreinander wird.

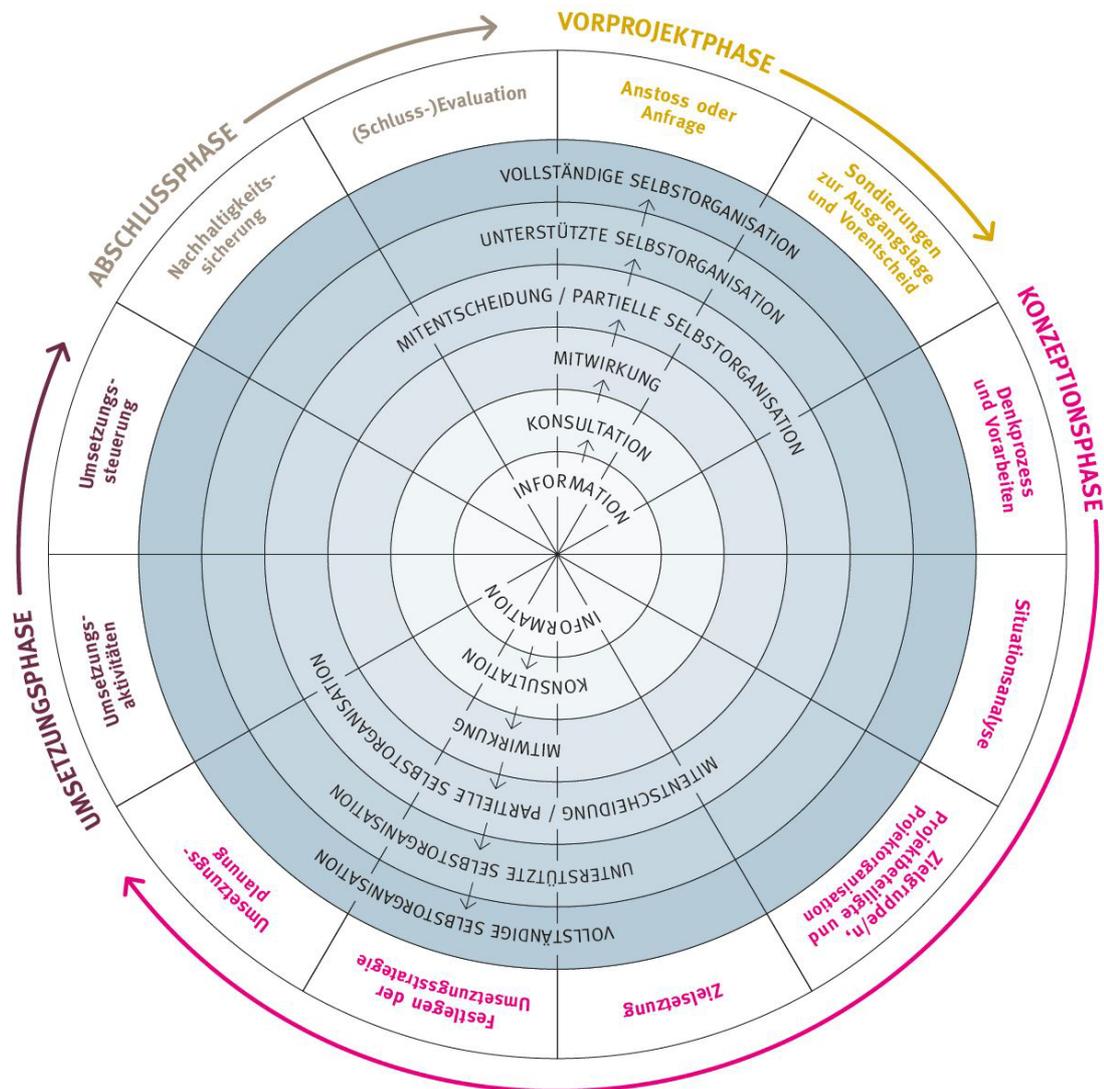
Laut Wettstein (2013) ist die SKA als soziale Aktion zu verstehen, welche sich abhängig von gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten der betroffenen Bevölkerung unterschiedlich ausdrückt. Die Aktion will Zielgruppen strukturieren und aktivieren, um die beabsichtigten sozialen Veränderungen zu erreichen (S. 35). Gregor Husi (2013) erklärt, dass die SKA den demokratischen, zwischenmenschlichen Zusammenhalt in der Gesellschaft fördert (S. 100). Die SKA ist dabei als *Türöffnerin* und *Brückenbauerin* zu verstehen: Sie schafft Zugänge, wo Adressat*innen auf verschlossene Türen stossen, und verbindet Menschen über Klassen, Milieus und Lebensbereiche hinweg miteinander (Husi, 2013, S. 150).

2.3.2 Partizipation

Der Begriff Partizipation stammt vom lateinischen *participatio*, was *Teilhabe*, *Teilnehmen* und *Beteiligtsein* bedeutet (Duden, ohne Datum b). Je nach wissenschaftlicher Disziplin, wird der Begriff unterschiedlich angewendet. Wie Peter Stade (2019) erklärt, ist Partizipation für die gesamte Soziale Arbeit von Bedeutung, da sie zum einen auf einem demokratischen Grundverständnis beruht und zum anderen die lebensweltliche Orientierung der Sozialen Arbeit sicherstellt (S. 50). In der SKA sollen partizipative Prozesse zum einen die Teilhabe und

Teilnahme aller Menschen ermöglichen (Hangartner, 2013, S. 285). Dies betrifft auch Menschen, die von formeller Partizipation ausgeschlossen sind (ebd.), wie beispielsweise Kinder und Jugendliche oder Erwachsene ohne eine Schweizer Staatsbürgerschaft. Zum anderen wendet die SKA Partizipation als Methode an, um die Selbstwirksamkeit der Adressat*innen zu stärken. Im Sinne des Empowerments soll es durch Partizipationserfahrungen möglich werden, dass die Adressat*innen Definitionsmacht über ihre Bedürfnisse und Potentiale erhalten (Annina Friz, 2019, S. 47-48). Dies wird durch niederschwellige Partizipationsangebote, welche auf die Zielgruppen abgestimmt sind, geschaffen (Hangartner, 2013, S. 285).

Partizipation ist somit ein zentrales Arbeitsprinzip der SKA (Hangartner, 2013, S. 284) und kann im soziokulturellen Handlungsfeld sowohl Mittel als auch Ziel darstellen (Stade, 2019, S. 52-54). Als Mittel trägt sie laut Stade (2019) im Sinne von Bildung dazu bei, dass Adressat*innen ihre Kompetenzen weiterentwickeln können, sodass eine Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen möglich wird. Als Ziel soll Partizipation eine Erweiterung der Demokratie ermöglichen, indem sie durch Teilhabe ein gerechteres Machtsystem im Gemeinwesen, Quartier oder innerhalb der eigenen Angebote schafft (ebd.). Stade (2019) weist darauf hin, dass Partizipation stets auf verschiedenen Ebenen stattfindet, je nach Intensität der Beteiligung der Adressat*innen. In der Theorie bestehen unterschiedliche Annahmen darüber, wo Partizipation beginnt und wo sie endet (S. 55). Für soziokulturelle Projekte schlägt Stade folgendes Modell vor:



56

Abbildung 2: Partizipationsstufen nach Stadelmann (Stadelmann, 2019, S.56)

Wie in der Abbildung sichtbar ist, beginnt in dem Modell die Partizipation bei der Information, d. h. dem Informieren der Adressat*innen, und endet mit der letzten Stufe, der vollständigen Selbstorganisation.

Um die Partizipationsstufen im Kontext des offenen Settings im Kids-Treff einordnen zu können, folgen hier einige Beispiele dazu (vgl. Stadelmann, 2019, S. 57):

- INFORMATION: Die Kids werden über Flyer und über die Schule auf das Angebot aufmerksam gemacht.
- KONSULTATION: Die Fachperson hat ein Programm für den Nachmittag geplant. Die Meinung der Kids dazu wird eingeholt.
- MITWIRKUNG: Der Treff soll umgestaltet werden, dazu werden mit den Kids gemeinsam Ideen entwickelt, wie dies aussehen könnte.

- MITENTSCHEIDUNG/PARTIELLE SELBSTORGANISATION: Mit den Kids wird diskutiert und festgelegt, welche Regeln für den Treff gelten sollen.
- UNTERSTÜTZTE SELBSTORGANISATION: Eine Gruppe von Kids übernimmt einen Teil des Nachmittagsprogramms. Sie werden von der Fachperson dabei begleitend unterstützt.
- VOLLSTÄNDIGE SELBSTORGANISATION: Die Kids planen selbstständig eine Nachmittagsaktivität und treffen sich ohne Fachperson ausserhalb des Treffs.

3 Offenheit versus Struktur: Chancen und Grenzen für die Partizipation

Wie im vorherigen Kapitel sichtbar wurde, können die Grundprinzipien und Begriffe der SKA und OKJA nicht trennscharf voneinander definiert werden, sondern beschreiben sich gegenseitig. Auch der Begriff „Offenheit“ wird innerhalb der OKJA auf vielfältige Weise interpretiert. Wie Fimpler und Hannen (2016) erklären, beschreibt er Ausprägungen hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen (S. 98). Lothar Böhnisch und Richard Münchmeier (1999) beschreiben, dass Offenheit bedeutet, Jugend „geschehen zu lassen“, also nicht pädagogisch vorstrukturiert zu sein (S. 223). Der Begriff „offen“ stammt aus den Anfängen der Jugendarbeit, wobei sie sich mit ihm klar gegenüber der organisierten, verbandlichen Jugendarbeit abgrenzen wollte (Stephan Wyder, 2013, S. 7). Heute ist die Jugendarbeit mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die auch dem Prinzip der Offenheit eine neue Bedeutung geben. Im vorliegenden Kapitel sollen das Verständnis für die Entwicklung der „Offenheit“ sowie deren Dimensionen, Chancen und Grenzen, die sich ihr heute stellen, beleuchtet werden. Speziell wird auch der Begriff „Struktur“ für den vorliegenden Forschungskontext erfasst. Hiermit soll abschliessend eine Antwort auf die zweite Forschungsfrage gefunden werden:

2. Wie wird „Offenheit“ in der OKJA verstanden, und was sind die Chancen und Grenzen der Offenheit?

3.1 Ein kurzer Exkurs in die Theorieentwicklung der Jugendarbeit

Die Theorieentwicklung der Jugendarbeit, welche in den Nachgängen des Zweiten Weltkrieges entstand, ist stark geprägt von den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Strömungen und politischen Motivationen (Fimpler & Hannen, 2016, S. 96).

So war die Theorieentwicklung laut Fimpler und Hannen (2016) in den 1960er und 1970er Jahren etwa von der 68er-Bewegung und einem Mangel an offenen Freizeitangeboten sowie der Bildungsexpansion geprägt. Wenig später wurde sie von emanzipatorischen Theorien beeinflusst, die den Jugendlichen geeignete Mittel für gesellschaftliche Konflikte aufgrund des Kapitalismus vermitteln wollten. Darauf folgten anti-kapitalistische Ansätze, welche die Jugendlichen dazu befähigen sollten, das kapitalistische System grundsätzlich in Frage zu stellen. Aus dem emanzipatorischen und dem anti-kapitalistischen Ansatz entstand schliesslich die Theorie der bedürfnisorientierten Jugendarbeit, die Abstand davon nimmt, gesellschaftliche und politische Verantwortung zum Mittelpunkt der Jugendarbeit zu machen. Vielmehr sollen die Themen und Bedürfnisse der Jugendlichen ins Zentrum rücken (S. 96).

Fimpler und Hannen (2016) erklären, dass seit den 1980er Jahren die klassischen Theorien an Einfluss auf die Praxis verloren. Sie wurden als zu schwerfällig bezeichnet, da sie nicht konkrete Probleme in der Praxis der offenen Jugendarbeit untersuchten. In dieser Zeit entstand beispielsweise die sozialraumorientierte Jugendarbeit. Zusammenhänge von Jugendphase und Gesellschaft schlossen sich nicht mehr gegenseitig aus, sondern ergänzten sich. Jugendarbeit wurde folgend als „anti-pädagogische“ Aktion oder Prävention verstanden. Einrichtungen entstanden, welche ihre inhaltliche Zielsetzung, abhängig von Besucher*innen und Sozialraum, aus verschiedenen Aspekten der vergangenen Theorien zusammensetzten (S. 96).

Gegenwärtige gesellschaftliche Herausforderungen wie Beschleunigung und gesellschaftliche Differenzierung, internationale Mobilität und demographischer Wandel sowie politische Polarisierung und Ressourcenknappheit (Ulrike Sturm, Barbara Emmenegger & Bea Durrer, 2016, S. 5) steigern derzeit auch die Komplexität in der Jugendarbeit. Wie Deinet et al. (2017) erklären, erfordern die aktuellen Herausforderungen immer wieder eine Neuorientierung und Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes. Hinweise für diese Neuorientierung bieten unter anderem die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen (S. 11-13).

3.2 Dimensionen der Offenheit

„Eine offene Jugendarbeit ist offen, ist offen, ist offen! Offen in Bezug auf die absolute Niederschwelligkeit bzw. die Teilnahmemöglichkeit der Jugendlichen!“ (Rolf Heusser, 2013, S. 7).

Wie in der Einleitung von Kapitel 3 erwähnt, beschreibt „Offenheit“ Ausprägungen in verschiedenen Dimensionen (Fimpler & Hannen, 2016, S. 98). An dieser Stelle wird eine Auswahl dieser Dimensionen aufgeführt, welche auch immer wieder auf die bereits beschriebenen Handlungsprinzipien der OKJA (vgl. Kapitel 2.1) verweisen.

Vielfalt

Der Begriff Offenheit bezieht sich, wie in Kapitel 2.1 erläutert, auf die Öffnung gegenüber soziokultureller Vielfalt sowie gegenüber den unterschiedlichen Lebenslagen und Bedürfnissen der Adressat*innen (DOJ, 2018, S. 5). Ungeachtet der Herkunft, sozialen Situation und Hautfarbe sollen alle Kinder und Jugendlichen an den Angeboten der OKJA teilnehmen können (Nina Hovenga & Lars Nier, 2019, S. 158). Hovenga und Nier (2019) erklären dazu:

Die Offene Arbeit steht dafür, Angebote zu bieten, die jedes Kind, mit seinen eigenen Erfahrungen, Bedürfnissen und Wünschen wahrnehmen kann. So leistet die OKJA einen wichtigen Beitrag zu einem gemeinschaftlichen partizipativen Miteinander. Das gemeinsame Erleben, die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, das gegenseitige Kennenlernen, das WIR sind der Schlüssel zur Anerkennung von Diversität, zum Zulassen von Vielfalt und damit zu gelungener Inklusion. (ebd.)

Freiwilligkeit

Ein weiteres Kennzeichen der Offenheit ist auch die Freiwilligkeit der Wahrnehmung der Angebote. Die Jugendlichen bestimmen selbst, wann und wie sie die Angebote nutzen wollen (vgl. Kapitel 2.1).

Inhalt und Programm

Mit Offenheit wird zudem die freie inhaltlich-programmatische sowie zeitliche Ausgestaltung der Angebote angesprochen (Fimpler & Hannen, 2016, S. 99). Wie in Kapitel 2.2 zum offenen Setting beschrieben, gibt es keine feste Programmplanung. Es liegt aus diesem Grund nur mittelbar in den Händen der Fachkräfte, was innerhalb des Treffs passiert (ebd.). Inhalte und Arbeitsweisen werden, wie Benedikt Sturzenhecker (2007) erklärt, im Zusammenspiel von Adressat*innen, Fachpersonen, Trägerschaft und spezifischen Arbeitsbedingungen bestimmt (S. 20).

Methodisch-didaktische Ausgestaltung

Die Angebotsformen der OKJA und deren methodisch-didaktische Ausgestaltung sind ebenfalls offen und ohne formalisierte Handlungsabläufe ausgelegt (Fimpler & Hannen, 2016, S. 99). Dies kann laut Fimpler und Hannen auf die geschichtliche Entwicklung des Arbeitsfeldes zurückgeführt werden, welche in selbstverwalteten Jugendzentren, Fanprojekten, aufsuchender Arbeit und Abenteuerspielplätzen ihre Ursprünge findet (ebd.).

Öffentlichkeit

Ein weiterer Aspekt der Offenheit ist, dass die OKJA öffentlich ist, d. h. ihre Aktivitäten werden nach aussen transparent dargestellt. Damit steht die OKJA unter ständigem Legitimationsbedarf vor der Trägerschaft und Öffentlichkeit (Wettstein, 2013, S. 4).

Für die Forschung und Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird vor allem die strukturelle Offenheit bezüglich Inhalt und Programm und methodisch didaktischer Ausgestaltung untersucht.

3.3 Chancen der Offenheit

In der Literatur über die OKJA lässt sich eine Vielzahl an Argumenten für die Offenheit finden, die stets auf einer demokratischen Grundhaltung basieren und Kinder und Jugendliche zur Partizipation an der Gesellschaft befähigen wollen. Laut dem DOJ (2019) sollen die Jugendlichen mittels Partizipation, Diskussion und Verhandlung in ihrer Emanzipation, Autonomie und Demokratiefähigkeit gestärkt werden (S. 9). Im Folgenden werden zwei Argumente für die Offenheit genauer beleuchtet.

3.3.2 Offenheit als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse

Wie Sturzenhecker (2007) erklärt, muss die Jugendarbeit, wenn sie nahe an den Bildungsthemen der Subjekte sein möchte, flexibel sein und sich immer wieder auf neue Problemlagen und Eigenarten der spezifischen Lebenswelten von Jugendlichen einrichten. Aus diesem Grund kann sie nicht, wie beispielsweise die Schule, bestimmte Prozesse, Inhalte und Methoden vorstrukturiert bereithalten (S. 21). So meint Sturzenhecker (2007): „Je näher eine pädagogische Arbeit an die Lebenswelt herankommen will, desto offener muss sie sein“ (ebd.).

Da Sturzenhecker (2007) zufolge Normalität nicht mehr ein eindeutiger Normentwurf, sondern differenziert, pluralisiert und unsicher ist, gibt es auch für die Jugendphase kein allgemeines Orientierungskonzept. Somit wird Jugendarbeit zur „Verständigungsarbeit“: In ihr sollen die Kinder und Jugendlichen ihre Orientierungen klären und ihre Entscheidungen beraten können, ohne dass sie durch Pädagogik und Vorgaben der Institutionen in eine Richtung gedrängt werden (S. 21). Nur so kann es Sturzenhecker zufolge möglich sein, dass Kinder und Jugendliche ihre eigene Persönlichkeit sowie einen sozialen Zusammenhang entwickeln können (ebd.).

Die institutionellen Strukturen können beschrieben werden als Frei-Raum, als ein außerordentlich offenes Feld, das nur durch wenige strukturelle Bedingungen gerahmt und zusammengehalten wird. Diese Rahmungen reichen gerade, um trotz Offenheit das Feld überhaupt herzustellen, sodass es Handlungsanreize gibt und soziale Prozesse zustande kommen können. (Sturzenhecker, 2007, S. 20)

3.3.3 Offenheit als Mittel zur Partizipation und Bildung

Mit der Offenheit soll zudem die Partizipation möglich werden: Die Kinder und Jugendlichen erhalten die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Einmischung (Fimpler & Hannen, 2017, S. 103). Die Jugendarbeit kann laut Bärbel Bischmas und Achim Schröder (2003) zwar bestimmte Angebote machen, bedarf jedoch einer hohen Flexibilität, damit die Jugendlichen sich auch einbringen können. Somit soll mit der Offenheit eine grösstmögliche Beteiligung erreicht und Selbstbildung angestossen werden (S. 43).

Laut Fimpler und Hannen (2016) gehört die Offenheit zu einem ganzheitlichen Bildungsprozess dazu (S. 111). Die beiden Autoren erklären:

Jugendarbeit schafft Räume und nimmt Jugendliche als Subjekt ernst, um ihnen Möglichkeiten zur Entfaltung und Erweiterung der Persönlichkeit zur Verfügung zu stellen. Die Maxime der Freiwilligkeit und modalen Flexibilität unterstützen diesen Zusammenhang. Hieraus folgt, dass die Offene Jugendarbeit den Jugendlichen wichtige Rahmenbedingungen eröffnen kann, damit diese ihre Entwicklung zum Erwachsensein konstruktiv bewältigen. Gleichzeitig können sie aber auch die Jugend als Zeit eigener kultureller Vielfalt nutzen. (ebd.)

Damit strukturelle Offenheit und Freiwilligkeit diesen ganzheitlichen Bildungsprozess ermöglichen können, sind die Fachpersonen darauf angewiesen, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Bedürfnisse transparent darstellen (Fimpler & Hannen, 2016, S. 103). Nur so kann laut Fimpler und Hannen ein gemeinsamer Aushandlungsprozess stattfinden, der ein essenzielles Moment in der OKJA darstellt (ebd.).

3.4 Grenzen und Herausforderungen der Offenheit für die Partizipation

Der oben beschriebene Aushandlungsprozess ist Sturzenhecker (2007) zufolge nicht ohne eine Beziehungsgestaltung zwischen den Beteiligten machbar (S. 20). Aus diesem Grund soll in den nächsten Kapiteln der Fokus von der Metaebene der normativen Vorstellungen über Jugendarbeit hin zur konkreten Umsetzung in der Praxis geführt werden. Bezzola und Gäumann (2017) stellen in ihrer Diskursanalyse über die SKA kritisch fest: „So greift die SKA in ihrer Argumentation auf Werthorizonte wie Freiheit und Demokratie zurück, wo sie die Grenzen ihrer Praxis nicht zu benennen sowie die Begrenzungen ihres Gestaltungsraums und ihre gesellschaftlichen Wirkungen nicht zu reflektieren vermag“ (S. 31). Auch Wettstein (2013) stellt Grenzen dieser normativen Beschreibungen fest und erklärt, dass in den unterschiedlichen Beschreibungen der OKJA qualitative Ansprüche an die Arbeit gefordert werden, die gleichzeitig auch Eingrenzungen bedeuten (S. 5). Diese Grenzen sollen an dieser Stelle kritisch untersucht werden.

3.4.1 Ist die Offenheit offen für alle?

Wie Ines Hugle (2013) vom Jugendzentrum Purple Park in Basel erklärt, kann die OKJA nicht jede*n erreichen. Die formelle Offenheit der OKJA hat Grenzen, derer sich Fachpersonen bewusst sein müssen (S. 19). Bischmas und Schröder (2003) meinen dazu, dass die Angebote der OKJA zwar allen Jugendlichen offenstehen und keine Zielgruppe ausschliessen – gleichzeitig sind jedoch viele Angebote so gestaltet, dass bestimmte Adressatengruppen praktisch keinen Zugang zu ihnen finden (S. 43).

Die OKJA befindet sich stets in einem Spannungsfeld, Angebote möglichst so offen auszurichten, dass keine Spezifizierungen bestimmte Gruppen ausschliessen, und andererseits ihre Angebote an spezifische Gruppen anzupassen, sodass sich diese auch angesprochen fühlen. Albrecht Schönbucher (2013), Geschäftsführer der Jugendarbeit Basel, findet es wichtig, dass ein diversifiziertes Raum- und Infrastrukturangebot besteht, das eine breite Auswahl an Interessen gleichzeitig zulässt und damit unterschiedliche Zielgruppen anspricht (S. 16). Hugle (2013) hingegen schreibt: „Jugendarbeit braucht eine je spezifische Ausgestaltung – sei es betreffend der Nutzungsformen, der inhaltlichen Ausrichtung, den Handlungsansätzen oder bezüglich der spezifischen Kulturen“ (S. 19). Laut Hugle (2013) bleibt jedoch stets das Ziel, eine möglichst breite Gruppe mit den Angeboten der OKJA anzusprechen. Dafür sei jedoch eine klare pädagogische Haltung wichtig. Diese bedarf beispielsweise bestimmter Regeln, wie Respekt gegenüber der Infrastruktur, Besucher*innen und Mitarbeiter*innen, da sonst das Gesamtsystem gefährdet sein kann. Mit dieser klaren Haltung kann es auch vorkommen, dass einzelne Jugendliche oder ganze Cliques keinen Zugang zum Treff mehr erhalten (S. 19). Hugle meint dazu: „Offenheit wird also auch durch Ausschluss und Trennung gewährleistet“ (ebd.).

Damit wird sichtbar, dass die OKJA nicht offen für alle sein kann. Je nach Zusammensetzung und Bedürfnissen der Jugendlichen bringt eine Entscheidung für etwas stets auch eine Entscheidung gegen etwas mit sich. Entscheidet man sich beispielsweise, offen für alle zu sein, egal wie territorial oder regelbrechend eine Gruppe sein mag, werden womöglich dafür andere Gruppen den Treff nicht mehr besuchen. Wie Wettstein (2013) erklärt, ist die Jugend als Zielgruppe nicht eine homogene Masse, sondern eine sehr binnendifferenzierte Altersgruppe, die sich lediglich an bestimmten Anlässen als grössere Einheit zeigt. Ausserdem ist gerade in der Jugendzeit Identifikation und Abgrenzung von anderen Peergruppen wichtig, um eine eigene Orientierung zu finden – womit auch der offene Treff selten mehrere Gruppen gleichzeitig erreichen kann. Es gibt zudem Jugendliche, die lieber strukturiertere Angebote nutzen wollen (S. 4).

Nach Wettstein (2013) ist, es wichtig, sich zu entscheiden, ob das Angebot eher an Jugendliche ausgerichtet ist, die in der Lebensbewältigung unterstützt werden sollen, oder an Jugendliche,

die in der Lebensgestaltung gefördert werden sollen. Beim ersteren geht es um Jugendliche, die Unterstützung bei der Problembewältigung brauchen, bei letzterem um junge Menschen, die ihr Leben gut bewältigen können, jedoch Förderung brauchen, um ihre Fähigkeiten zu entfalten (S. 5). Wettstein zufolge geht oftmals nicht beides im gleichen Angebot (ebd.).

Aus den Aussagen lässt sich erkennen, dass abhängig von der jeweiligen Fachperson und Arbeitsweise unterschiedliche Meinungen bezüglich der Offenheit bestehen. Einige Stimmen sind dafür, weniger differenziert zu arbeiten, um möglichst offen für alle zu sein, andere dafür, differenzierter zu arbeiten, damit bestimmte Gruppen überhaupt einen Zugang finden können. Auch die Trägerorganisationen gehen Wettstein (2013) zufolge davon aus, dass meist nur ein kleiner Teil der Zielgruppe die Angebote nutzt (S. 5). Um offener für mehr Kinder und Jugendliche sein zu können, bräuchte es mehr Ressourcen, die der OKJA meist fehlen. Hügler (2013) erklärt dazu:

Offenheit in der Jugendarbeit braucht Personal. Ähnlich den räumlichen Voraussetzungen darf eine kritische Grösse an Mitarbeitenden nicht unterschritten werden, um Offenheit hinsichtlich der gesetzten Themen und Inhalte zu gewährleisten. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Lebenslagen, Lebensstilen und Lebensbedingungen der Nutzerschaft braucht personelle Ressourcen und die Zeit für Beziehungen. (S. 18)

3.4.3 Partizipation ist kein Selbstläufer

Wie in den vorherigen Kapiteln bereits einige Male erläutert, sollen Kinder und Jugendliche in den Angeboten mitwirken, ohne dass Inhalte, Räume und Verhaltensweisen institutionell vorgegeben werden (vgl. Wettstein, 2013, S. 5). Kinder und Jugendliche sollen sich laut Wettstein mit den Vorgaben aktiv auseinandersetzen und damit echte Chancen haben, sich einzubringen und ihre Ideen zu verwirklichen (ebd.). Diese Auseinandersetzung geschieht jedoch meistens nicht von allein, sondern muss oftmals erst erlernt oder von der Fachperson angeleitet werden. Wettstein erklärt, dass Selbstverantwortung und Eigenaktivität in der Gesellschaft und Erziehungsumgebung meist nicht gefördert werden, weswegen Kinder und Jugendliche diese Fähigkeit nicht automatisch mitbringen, sondern erst entwickeln müssen. Oft verlassen Adressat*innen das Angebot, die diesen Prozess als zu anstrengend empfinden oder damit überfordert sind (ebd.). Wie Fimpler und Hannen (2017) erklären, muss die Jugendarbeit geeignete Bedingungen zur Verfügung stellen, da sich echte Partizipation sonst nur schwer und wenig nachhaltig umsetzen lässt (S. 115). Deinet et al. (2017) erklären, dass das Paradoxe sei, dass Partizipation nicht ohne Partizipationserfahrungen angeeignet werden könne (S. 163).

Partizipation setzt also Partizipationserfahrung voraus, d.h. ohne entsprechende Erfahrung können Subjekte nicht gelingend partizipieren. Partizipation in der Offenen

Kinder- und Jugendarbeit ist somit kein Selbstläufer, der bei entsprechendem Angebot von den Besucherinnen auch angenommen wird. Vielmehr ist es Aufgabe des Handlungsfeldes, allen Kindern und Jugendlichen Partizipationserfahrungen zu ermöglichen. (Deinet et al., 2017, S. 163)

Damit Kinder und Jugendliche partizipieren können, müssen sie sich nach Deinet et al. erst einmal als handlungsfähige Subjekte erfahren (ebd.). Wie die Autor*innen weiter erklären, sind Partizipationserfahrungen die Voraussetzung für Partizipation, die wiederum gesteigerte Partizipationsformen hervorbringen (Deinet et al., 2017, S. 185). Deinet et al. zufolge ist es kritisch zu betrachten, ob es Fachkräften gelingt, den Kindern und Jugendlichen die passenden Partizipationserfahrungen zu bieten, die es ihnen ermöglichen, an weiteren Partizipationsstufen (vgl. Kapitel 2.3.2) teilzunehmen (ebd.). Die Autor*innen fordern, dass die OKJA das Bewusstsein dafür schärft, und sind der Meinung, dass ein Bedarf zur Methodenentwicklung besteht (ebd.). Daraus lässt sich schliessen, dass Offenheit allein nicht ausreicht, damit Kinder und Jugendliche in den Angeboten der OKJA partizipieren können. Bedürfnisse zu äussern, Inhalte und Strukturen zu reflektieren und Ideen einzubringen, braucht für unterschiedliche Besucher*innen ein methodisch konzipiertes Lernsetting. Wie bereits erwähnt, bedarf es ausserdem einer vertrauensvollen Beziehung sowohl zur Fachperson als auch untereinander (vgl. Sturzenhecker, 2007, S. 20). Im folgenden Kapitel soll aufgezeigt werden, welche Bedeutung demnach Halt und Struktur für die Partizipationschancen der Adressat*innen haben.

3.5 Die Bedeutung von Halt und Struktur

In vielen Angeboten der Jugendhilfe, wie beispielsweise Erziehungsberatung, soziale Gruppenarbeit oder Einzelbetreuung, ist es laut Bischmas und Schröder (2003) selbstverständlich, davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche ein Bedürfnis nach Halt haben (S. 43). Wie die beiden Autoren erklären, hat die Jugendarbeit jedoch oft Probleme, diese haltende Funktion einzunehmen und zu konzipieren (ebd.). Gründe dafür lassen sich möglicherweise in der Geschichte der Jugendarbeit finden, die mit dem Streben nach Emanzipation und Offenheit eine Abgrenzung von pädagogisch stark vorstrukturierten Institutionen wie die Schule suchte (vgl. Kapitel 3.1). Bischmas und Schröder (2003) äussern kritisch: „Theoretiker der Jugendarbeit beschäftigen sich nicht gern mit der inneren Befindlichkeit von Jugendlichen, weil sie befürchten, damit ihren emanzipatorischen und freiheitserweiternden Impetus aufgeben zu müssen“ (S. 44).

Schon 1998 beschreibt Lothar Böhnisch, dass die modernen Herausforderungen vermehrt zeigen, dass Jugendliche sehr auf sich gestellt sind und Peergroups nicht mehr ausreichend sind, um jugendliche Aufgaben zu bewältigen (Böhnisch, 1998, S. 25). Im Anbetracht dieser Umstände

können Beziehungsgestaltung, Halt und Struktur in der OKJA eine neue Relevanz erhalten. Im nächsten Kapitel sollen konkrete Beispiele dafür diskutiert werden.

3.5.1 Zum Begriff der Struktur

Der Begriff „Struktur“ beschreibt einen gegliederten Aufbau sowie die innere Gliederung (Dudenohne Datum c). Mit den Strukturen eines offenen Settings sind beispielsweise die Rahmenbedingungen wie die inhaltliche Gliederung und der methodisch didaktische Aufbau, Abläufe sowie die zeitlich-räumlichen Grenzen gemeint. Des Weiteren beschreiben Strukturen die Gliederung der anwesenden Gruppe. Dies meint, wie bestimmte Aufgaben und Rollen der einzelnen Mitglieder verteilt sind, die Beziehungen zueinander sowie die Ziele, Normen und Regeln, die bestehen (vgl. Olaf Geramanis, 2007, S. 9-10). Laut Husi (2013) schränken Strukturen, wie es ein weitverbreitetes Verständnis unterstellt, die Praxis nicht nur ein, sondern ermöglichen sie auch (S. 109). Husi erklärt, dass hierbei neben erkannten auch viele unerkannte Handlungsbedingungen auf das Handeln wirken (ebd.).

3.4.2 Die Bedeutung von Struktur für das Arbeiten in der Gruppe

Im offenen Setting der OKJA wird grösstenteils mit Gruppen zusammengearbeitet (Ausnahme kann eine Beratungssituation sein). Für ein gelingendes Arbeiten in der Gruppe ist das aktive Reflektieren und Aufbauen passender Strukturen essenziell: Oliver König und Karl Schattenhofer (2018) erklären, dass Gruppen als sozialer Mikrokosmos zu verstehen sind, in denen wesentliche Strukturmerkmale des Alltags abgebildet und reproduziert werden (S. 81). Somit entstehen in Gruppen neben bewusst gestalteten auch unbewusst produzierte Strukturen, die sich im Verhalten und Zusammenspiel der einzelnen Akteur*innen widerspiegeln (ebd.).

Wie Bischmas und Schröder (2003) erklären, gibt es in jeder Einrichtung explizite und implizite Regeln, die sich auf die Chancen zur Herstellung und Ausgestaltung von Beziehung auswirken. Die beiden Autoren erläutern, dass die Rahmenbedingungen eines Treffs sowohl aus äusseren Merkmalen – wie Regeln zur Benutzung der Räumlichkeiten, Terminen oder Öffnungszeiten – bestehen als auch aus den Vorstellungen, welche die Jugendlichen und Mitarbeitenden davon haben. Demnach ist es wichtig, dass die Fachpersonen wissen, wie der äussere Rahmen auf die Adressat*innen wirkt und wie diese die teils ausgesprochenen und teils unausgesprochenen Regeln interpretieren (S. 55-56).

Rahmen ist nicht gleich Rahmen und ein wichtiger Schritt der Professionellen liegt darin, die Sicht des Anderen auf den Rahmen zu erfahren. Eine Beachtung der Perspektiven des Gegenübers erweitert die Kompetenzen im Umgang miteinander. Es schärft die Aufmerksamkeit für Verschiebungen. Denn der Rahmen bleibt in Bewegung, er wird in Teilbereichen immer neu ausgehandelt. (Bischmas & Schröder, 2003, S. 56)

Um die Sicht des Anderen zu erfahren, schlagen Bischmas und Schröder vor, unausgesprochene Erwartungen und Regeln mit den Jugendlichen zu benennen und ein transparentes Arbeitsbündnis zu vereinbaren (ebd.). „Das Arbeitsbündnis zeigt auf, unter welchen Bedingungen beide Seiten bereit sind, miteinander tätig zu sein bzw. miteinander auszukommen“ (ebd.).

Ebenso wie Regeln, ist die Definition eines gemeinsamen Ziels und Sinns von Bedeutung und kann der Gruppe Orientierung und Motivation bieten. Verbundenheitsgefühle und ein inneres Band, welche durch eine gemeinsam getragene Kultur erzeugt werden, wecken Gerald Hüther zufolge erst Engagement (Peter Endres & Gerald Hüther, 2014, S. 42-45). Dies kann laut Hüther nur erweckt werden, wenn ein gemeinsames, starkes und klares Ziel in der Gruppe ausformuliert wird (ebd., S. 72). Erst die Vorstellung eines gemeinsamen Werkes macht es möglich, dass sich in einer Gemeinschaft auf Augenhöhe begegnet werden kann und die Mitglieder wahrhaft motiviert sind, sich in dieser zu beteiligen (ebd., S. 40).

Sind wenige Rahmenbedingungen und definierte Strukturen vorhanden, so wird dies in der Disziplin der Gruppendynamik mit dem Begriff „Niedrigstrukturierung“ benannt (vgl. König & Schattenhofer, 2018, S. 78). Um einen möglichst niederschweligen Zugang für die Adressat*innen zu ermöglichen, werden die offenen Settings der OKJA, wie oben beschrieben, niedrigstrukturiert gestaltet.

König und Schattenhofer (2018) erklären, dass das niedrigstrukturierte Arbeiten jedoch gerade für Neulinge in einer Gruppe eine hemmende und verunsichernde Wirkung haben kann (S. 81). Die Unklarheit über den Ablauf und die Strukturen kann eine starke Überforderung auslösen (ebd.). In einer offenen Arbeitsform in der Gruppe wird es den Autoren zufolge schwieriger, sich zu orientieren, und es wird aufwendiger, mit anderen Kontakt herzustellen (König & Schattenhofer, 2018, S. 70-71). Wie König (2001) erklärt, können niedrigstrukturierte Ansätze von den Adressat*innen eine hohe Belastungsfähigkeit verlangen (S. 252). In der Gruppendynamik werden laut König bei Klient*innen mit einer geringen Ich-Stärke mehr strukturierende Elemente in der Arbeit integriert. Durch die verstärkte Wahrnehmung der Leitungsaufgabe sollen so psychodynamische Schwächen der Teilnehmer*innen gehalten werden (ebd.). Speziell grosse Gruppen können unberechenbar wirken, und es braucht mehr Selbstbewusstsein, um sich als abgegrenzte Person wahrzunehmen und handlungsfähig zu bleiben (König & Schattenhofer, 2018, S. 70-71).

Die Verunsicherung in einem offenen Setting kann nach König und Schattenhofer (2018) zu Rückzug, starken Emotionen oder dem Verlust des Gespürs für die eigenen Ich-Grenzen führen

(S. 71). Den Autoren zufolge sollen höher strukturierte Formen der Zusammenarbeit in der Gruppe vorgezogen werden, wenn das offene Arbeiten zu weit von der Erfahrungswelt der Adressat*innen entfernt ist (König & Schattenhofer, 2018, S. 75). Hierbei soll jedoch ein freier Dialog und Aushandlungsprozess stets bestehen bleiben, damit die Bedürfnisse der Teilnehmenden sichtbar werden können und sich diese nicht automatisch einer Organisationsform unterwerfen (ebd., S. 71).

Daraus lässt sich schliessen, dass klare Strukturen auch Halt geben können und die Partizipation damit erleichtern. Gerade hinsichtlich der bereits erwähnten modernen Herausforderungen und im Anbetracht des Umstands, dass die Adressatenschaft bezüglich ihrer persönlichen Ressourcen sehr divers ist, kann dies sinnvoll sein. Sabine Ader (2013) erklärt, dass ein methodisch planvoll arrangiertes Gruppensetting in der OKJA vielfältige Möglichkeiten bietet, um die Kernelemente Freiwilligkeit, Mitbestimmung, Selbstorganisation und Diskursivität umzusetzen (S. 434): „Durch ihre spezifischen Arbeitsweisen kann sie Mädchen und Jungen darin unterstützen, ihre eigene Positionsbestimmung im Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft vorzunehmen und Fähigkeiten zu erwerben, dies immer wieder neu tun zu können – eine Anforderung, die gerade modernen Gesellschaften an ihre Mitglieder stellen“ (ebd.).

Weiter erläutert Ader (2013), dass die bewusst konzeptionell gestaltete Arbeit mit Gruppen in der OKJA nicht besonders „en vogue“ ist. Dies lässt sich daran erkennen, dass sich in der Literatur zu methodischen Grundfragen kaum Bezüge zur Gruppenarbeit finden lassen (S. 433-437). Trotz allem spielt sich der Alltag der OKJA permanent in Gruppen ab, woraus sich Ader (2013) zufolge für die Fachpersonen „(. . .) ein anspruchsvolles und manchmal nur schwer zu durchschauendes Bedingungsgefüge ergibt“ (S. 437). Ader (2013) plädiert dafür, sich angesichts der umfangreichen Möglichkeiten im offenen Gruppensetting an Ansätzen der Gruppenpädagogik zu orientieren und dass es einer konzeptionellen Debatte bedarf, was Arbeit mit Gruppen in der OKJA heute bedeutet (S. 437). Gruppen sollen methodisch bewusst genutzt und Lernsituationen geschaffen werden, die subjektbezogene Erfahrungen in der Gruppe zugänglich machen (ebd.). „Die Offene Kinder- und Jugendarbeit kann hier selbstbewusst an die eigenen Traditionen anknüpfen, da Beziehungsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Ausdrucksfähigkeit, Rollenflexibilität und Ermutigung zur Selbst- und Mitverantwortung schon immer zu ihren leitenden Zielsetzungen gehörten“ (ebd.).

Damit wird deutlich, dass es für eine gelingende Partizipation im Treff ein bewusstes Hinterfragen und Aufbauen von Strukturen bedarf. Dies kann beispielsweise durch die Schaffung eines Arbeitsbündnisses sowie das Finden gemeinsamer Ziele geschehen. Pädagogisch

vorstrukturiertes Handeln kann vor diesem Hintergrund sinnvoll sein, da zu viel Offenheit in einer Gruppe auch zu Überforderung führen kann. Ansätze aus der Gruppendynamik und Gruppenpädagogik können ein Verständnis für das Arbeiten mit Gruppen liefern. Da die OKJA in ihrem Alltag stets mit Gruppen zusammenarbeitet, kann sie methodisch von diesen Ansätzen profitieren.

3.4.3 Die Bedeutung von Halt auf der Beziehungsebene

Wie Böhsich (2003) erklärt, befinden sich die Angebote der Jugendarbeit und soziokulturellen Einrichtungen stets in einem Spannungsfeld zwischen vorgegebenen Strukturen und Selbstständigkeit der Jugendlichen. Die OKJA soll hierbei Freiraum gewähren und gleichzeitig eine schützende und haltende Funktion einnehmen (S. 43). Deinet et al. (2017) fanden in einem Forschungsprojekt zum aktuellen Entwicklungsstand der OKJA in vier Kommunen in Nordrhein-Westfalen heraus, dass die Besucher*innen der offenen Angebote aktiv nach Bezugspersonen suchten, welche ihnen oftmals in der eigenen Familie fehlten. Die Fachpersonen erklären sich dies mit der Veränderung des ursprünglichen Charakters der Familie, da häufig beide Eltern arbeitstätig sind. Aus diesem Grund rückt die Beziehungsarbeit und kulturelle Erziehung verstärkt in den Mittelpunkt der Aufgaben der OKJA (S. 78). Bezüglich der Veränderungen der Adressatenschaft wird zudem speziell eine auffallend hohe Zahl an ADS/ADHS-diagnostizierten Kindern von den Fachpersonen genannt (ebd.).

Trotz des offensichtlichen Bedürfnisses der Kinder und Jugendlichen nach Bezugspersonen im Treff sehen die Autor*innen Deinet et al. (2007) dies kritisch. Sie argumentieren, dass eine starke Ausrichtung auf Arbeitsbeziehungen und Einzelfallorientierung in der OKJA die eigene Offenheit beschneidet und dadurch andere Besucher*innen ausgeschlossen werden könnten (S. 202). „Hieraus liesse sich dann die These ableiten, dass eine Schwerpunktsetzung auf ‚Beziehungsarbeit‘ eine geringere Nutzung der OKJA durch Kinder und Jugendliche hervorbringt (bezogen auf deren Anzahl), eine stärker raumbezogene OKJA hingegen eine grössere Nutzung“ (Deinet et al., 2017, S. 204). Die Autor*innen hinterfragen, ob und welche Ziele mit einer Fokussierung auf Beziehungsarbeit umgesetzt werden können (ebd., S. 202):

Vielmehr zeigt sich, dass für einige Kinder und Jugendlichen die intensive Beziehung zu den erwachsenen Fachkräften im Mittelpunkt steht und verschiedene andere niederschwellige Leistungen und Angebote der jeweiligen Einrichtungen in den Hintergrund rücken. Offen bleibt, was sich aus solchen Arbeitsbeziehungen für die betreffenden Kinder und Jugendlichen empirisch ergibt und welche Ziele der Offenen Kinder- und Jugendarbeit damit empirisch erreicht werden können. (ebd.)

Ob weniger Beziehungsarbeit bedeuten würde, dass die OKJA wirklich offener für mehr Besucher*innen wäre, bleibt unbeantwortet. Auch stellt sich die Frage, ob damit die Ziele der OKJA besser erreicht werden würden. So betonen Endres und Hüther (2014), dass es vertrauensvolle Beziehungen zueinander braucht, damit unterschiedliche Menschen gemeinsam innovative und nachhaltige Lösungen für bestimmte Probleme suchen, denn nur so können sie den Nutzen gemeinsamer Anstrengung erfahren (S. 28-29). „Nur dann kann sich das herausbilden, was wir Gemeinsinn nennen“ (ebd.). Weiter schreibt der Hirnforscher und Neurobiologe Gerald Hüther (2013), dass es für das Lernen essenziell ist, die Fähigkeit zu besitzen, sich mit Menschen, anderen Lebewesen und kulturellen Phänomenen in der Lebenswelt in Beziehung zu setzen. Je höher das Spektrum an Beziehungserfahrungen ist, desto komplexer sind die Netzwerkstrukturen im Gehirn. Je komplexer diese Netzwerkstrukturen sind, desto besser sind junge Menschen in der Lage, sich in komplexen Lebenssituationen zurechtzufinden und Herausforderungen mit kreativen Ideen zu begegnen (S. 28-29). Hüther (2013) meint dazu:

Primäre Aufgabe kommunaler Jugendarbeit muss daher sein, Heranwachsende zu ermutigen und zu inspirieren, sich immer wieder auf neue Beziehungserfahrungen einzulassen. Nur so können Kinder und Jugendliche ständig neue Erfahrungen sammeln und in Form zunehmend komplexer werdender neuronaler Netzwerkstrukturen in ihrem Hirn verankern. Dazu brauchen Kinder und Jugendliche hinreichend offene und komplexe Freiräume zum eigenen Entdecken und Gestalten. Vor allem aber brauchen sie Menschen, die bereits über ein breites Spektrum an Erfahrungen verfügen und mit denen sie sich emotional verbunden fühlen, die sie wertschätzen und die sie als Orientierung bietende Vorbilder für ihre eigene Weiterentwicklung akzeptieren. (ebd.)

Karl Gebauer und Gerald Hüther (2004) zufolge sind die wachsenden Lern- und Verhaltensstörungen Auswirkungen davon, dass Kinder heute in immer unsicherere soziale Beziehungsgefüge hineinwachsen (S. 8). Wie die Autoren erläutern, mangelt es für die Herstellung sicherer Bindungen oftmals an den dafür erforderlichen Rahmenbedingungen, an emotionaler Zuwendung und Feinfühligkeit, inspirierenden Anregungen und an einer angemessenen Grenzziehung (ebd.). Gebauer und Hüther (2004) erklären dazu: „So sind immer mehr Kinder gezwungen, den daraus resultierenden Mangel an emotionaler Sicherheit durch verstärkte Selbstbezogenheit zu kompensieren. Sie schaffen sich eine eigene, von ihnen selbst bestimmte Lebenswelt und schirmen sich gegenüber fremden Einflüssen und Anregungen ab, die nicht mit ihren Vorstellungen übereinstimmen.“ (S. 8)

Damit Kinder jedoch ihre Kompetenzen weiterentwickeln können, braucht es ein breites Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen und Herausforderungen (Hüther, 2004, S. 15). Um sich auf diese einzulassen und neue Situationen nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung bewerten zu können, brauchen Heranwachsende Gefühle von Sicherheit und Geborgenheit, welche in intensiven Beziehungen zu anderen Menschen entstehen (ebd.). Hüther (2004) zufolge bedarf es dieser emotionalen Sicherheit, damit ein Kind fähig ist, über seine Rolle in der Welt nachzudenken und die eigenen Möglichkeiten zur Partizipation, zur Gestaltung und Veränderung in der Welt wahrzunehmen (S. 30).

Der Psychiater und Psychotherapeut Franz Resch (2004) erklärt, dass es gerade, wenn gesellschaftliche Lebensformen und Werte einem konstanten Wandel unterliegen, umso bedeutsamer wird, dass Kinder und Jugendliche die notwendige Verlässlichkeit im Mikrosystem zwischenmenschlicher Intimität finden können (S. 103). Auch Hüther (2013) betont, dass sich die Welt, in die Kinder und Jugendliche heute hineinwachsen, in rasanter Geschwindigkeit verändert. Um sich in der Fülle von Angeboten, Anforderungen und Erwartungen orientieren zu können, brauchen Kinder und Jugendliche äussere Vorbilder und innere Leitbilder (S. 36).

Nur unter dem einfühlsamen Schutz und der kompetenten Anleitung durch erwachsene ‚Vorbilder‘ können Kinder vielfältige Gestaltungsangebote auch kreativ nutzen und dabei ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten erkennen und weiterentwickeln. Nur so kann im Frontalhirn ein eigenes, inneres Bild von Selbstwirksamkeit stabilisiert und für die Selbstmotivation in allen nachfolgenden Lernprozessen genutzt werden. (Hüther, 2013, S. 36-37)

Damit wird deutlich, dass für die Partizipation und die Lernprozesse, welche für Kinder und Jugendliche in der OKJA offen sein sollen, gerade Sicherheit und Halt in der Beziehung wichtig sind. Wie Wolfgang Schröer (2011) meint, geht es darum, weder die offene Arbeit zu romantisieren noch die Möglichkeit funktionierender Arbeitsbündnisse in Erziehungshilfen abzuerkennen (S. 49):

Erzieherische Hilfen haben im Einzelfall nicht nur ihre Berechtigung, sondern auch Möglichkeiten, die über die der offenen Arbeit hinausgehen. Doch gerade der Umstand, dass in der offenen Arbeit Erziehungsschwierigkeiten für gewöhnlich nicht am Anfang der Interaktion stehen, eröffnet die Möglichkeit einer anderen Beziehung. (ebd.)

Ader (2013) betont, dass aus der Sozialpsychologie bekannt ist, dass der Mensch ein soziales Wesen und unmittelbar auf Beziehungen angelegt ist. Dadurch streben Menschen nach Zugehörigkeit und Intimität. Das menschliche Handeln wird wesentlich von den gemachten

Erfahrungen mit der sozialen Umwelt beeinflusst (S. 433). Um die Anliegen der OKJA zu erreichen, dass Kinder und Jugendliche zu mehr Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement befähigt werden, bedarf es eines wechselseitigen Prozesses von Selbsttätigkeit und äusserer Anregung durch vorhandene bzw. speziell gestaltete Erfahrungsfelder (Ader, 2013, S. 433). Begegnung, Beziehung und Gemeinschaft sind demnach für diesen Prozess essenziell (ebd.).

4 Fazit der theoretischen Grundlage

In der theoretischen Grundlage wurde sichtbar, dass die Handlungsprinzipien der OKJA (Offenheit, Freiwilligkeit, Bildung, Partizipation, Niederschwelligkeit und lebensweltliche Orientierung) auf den Aufgaben und Grundsätzen der Soziokulturellen Animation aufbauen. Die OKJA und die SKA beziehen sich hierbei stets darauf, Menschen zu ermächtigen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und die Kohäsion zu stärken. Somit ist die Partizipation der Adressat*innen stets ein Ziel der SKA und der OKJA – und gleichzeitig ist sie auch ein zentrales Arbeitsprinzip: Mittels Partizipation soll die Zielgruppe lernen, ihre Bedürfnisse und Ideen einzubringen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Den Adressat*innen sollen Erfahrungsfelder zur Verfügung gestellt werden, die einen ganzheitlichen Bildungsprozess ermöglichen.

Das offene Setting im Kids-Treff stellt ein solches Erfahrungsfeld dar. Die Adressat*innen bestimmen selbst, wie sie den Treff innerhalb der Öffnungszeiten nutzen möchten. Hierfür bedarf es stets eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses, welcher ein Kernelement der OKJA darstellt. Mit dieser Offenheit sollen ein niederschwelliger Zugang und eine hohe Beteiligung erreicht werden.

Die alleinige Orientierung an normativen Werten wie Offenheit scheint jedoch in der Praxis nicht immer ausreichend zu sein. Was passiert, wenn die Offenheit für die Partizipation der Kinder und Jugendlichen im offenen Setting zwar da ist, diese das Angebot jedoch nicht wahrnehmen können? Gründe dafür können mangelnde Partizipationserfahrung sein, Überforderung, die eine grosse Gruppe mit wenigen Strukturen auslösen kann, sowie das Fehlen einer Beziehung, welche genügend Halt gibt, damit sich die Kids auf Herausforderungen einlassen können.

Die theoretische Auseinandersetzung mit der SKA und der OKJA findet oft auf einer Metaebene statt und bietet verhältnismässig wenige pädagogische Methoden für die Praxis. Gründe dafür lassen sich beispielsweise in der Geschichte der Theorieentwicklung finden: Diese ist stark davon geprägt, dass sich die OKJA mit ihren emanzipatorischen Ansätzen von den pädagogisch stark vorstrukturierten Ansätzen anderer Institutionen abgrenzen will. Bis heute ist ein bewusst

konzeptionell gestaltetes Arbeiten mit Gruppen in der OKJA nicht besonders „en vogue“, obwohl die Arbeit mit den Adressat*innen zum grössten Teil in der Gruppe stattfindet (Ader, 2013, S. 436-437).

Kritische Stimmen äussern, dass Beziehungsarbeit nicht eine zentrale Aufgabe der OKJA sein darf, da diese dadurch weniger Adressat*innen erreichen kann. Die Niedrigstrukturierung und Raumorientierung sollen dies hingegen ausgleichen und eine möglichst breite Partizipation ermöglichen. Fraglich ist jedoch, wie zielführend dies hinsichtlich der modernen Herausforderungen, in die Kinder und Jugendliche hineinwachsen, ist. So sind diese mit Anforderungen konfrontiert, die sich rasch wandeln, und leben in einer Gesellschaft, die sich in ihrem Lebensstil weiter ausdifferenziert und durch eine hohe Mobilität geprägt ist. Fachpersonen äussern, dass Kinder und Jugendliche verstärkt nach Bezugspersonen im Treff suchen. Gerade die zehn- bis vierzehnjährigen Kids befinden sich in einer Zwischenphase vom Kind zur Adoleszenz, in der sie Orientierung und Anerkennung durch Bezugspersonen brauchen.

Damit Partizipation und Bildungsprozesse mit den gegebenen Herausforderungen gelingen können, braucht es – neben einer Grundhaltung der Offenheit – Rahmenbedingungen, Strukturen, Beziehung und Vertrauen. Nicht nur für Kinder und Jugendliche kann es überfordernd sein, diese herzustellen. Auch für Fachpersonen, welche in der Literatur der OKJA wenige Bezüge zur Gruppenarbeit finden, sind oftmals in der Praxis mit einem schwer durchschaubaren und anspruchsvollen Bedingungsgefüge konfrontiert (Ader, 2013, S. 433-437). Auch Seeger (2017) meint, dass das offene Setting viel Geschick von Fachpersonen verlangt, um sich darin zurechtzufinden (S. 10). Die Perspektiven der Fachpersonen, die in der Praxis tätig sind, sollen im folgenden Forschungsteil die theoretischen Erkenntnisse des Grundlagenteils ergänzen.

5 Methodisches Forschungsvorgehen

Wie in Kapitel 1.2 erläutert, entwickelt sich die SKA durch die gegenseitige Beeinflussung der Fachdebatte und Praxis weiter (Bezzola & Gäumann, 2017, S. 33). Theoretische Konzepte sind für die Praxis nur so lange von Wert, als sie auch laufend der Theorie-Praxis-Transformation unterzogen werden (Petrušić, 2013, S. 8). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle mittels qualitativer Forschung der theoretische Grundlagenteil überprüft und erweitert werden. Während bei der quantitativen Forschung ein Ausschnitt der beobachteten sozialen Vielfalt auf Skalen abgebildet wird, werden bei der qualitativen Forschung soziale Sachverhalte interpretiert und verbal beschrieben (Jochen Gläser & Grit Laudel, 2010, S. 27). Die Komplexität der sozialen

Sachverhalte wird hierbei nicht bereits bei der Datenerhebung, sondern erst bei der Datenauswertung reduziert (ebd.). Die Forscherin entschied sich für eine qualitative Forschung, da diese nach Uwe Flick (2017) den zu untersuchenden Gegenstand in seiner Komplexität und Ganzheit im alltäglichen Kontext darstellt (S. 27). Im vorliegenden Kapitel werden die dafür relevanten Forschungsfragen sowie die Forschungsmethode, das Sampling, die Datenaufarbeitung und -auswertung dargestellt.

5.1 Forschungsfragen

Wie in der Darstellung unten sichtbar wird, soll in der Forschung die Frage 2, welche bereits im Grundlagenteil diskutiert wurde, ergänzend beantwortet werden. Ausschliesslich mit der Forschung wird die Frage 3 beantwortet. Die Frage 4 soll mit den Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Grundlagenteil und der Forschung beantwortet werden.

Theoretische Grundlage	Forschung	Fragestellung
x		1. Nach welchen Handlungsprinzipien werden offene Treffs in der OKJA gestaltet, und welchen Stellenwert hat dabei Partizipation?
x	x	2. Wie wird „Offenheit“ in der OKJA verstanden, und was sind die Chancen und Grenzen der Offenheit?
	x	3. Welche Chancen und Herausforderungen im offenen Setting erleben Fachpersonen in der Leitung von offenen Kids-Treffs? i. Was braucht es, damit Partizipation im offenen Setting gelingen kann? ii. Gibt es Themen, welche in der Theoriebildung der SKA mehr Vertiefung brauchen?
x	x	4. Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die SKA ableiten, um offene Kids-Treffs möglichst zugänglich für Partizipationserfahrungen zu gestalten?

Abbildung 3: Fragestellung der Forschung (eigene Darstellung)

5.2 Qualitative Methode: Expert*innen-Interview

Für die Forschung wurde das Expert*innen-Interview als qualitative Methode ausgewählt, da sich die Forschungsfragen auf das Wissen und Handeln von Fachpersonen der SKA beziehen, die Erfahrung in der Leitung eines offenen Treffs haben.

In der qualitativen Forschung werden nach Horst Otto Mayer (2006) konkrete verbale Aussagen über einen Gegenstand mittels eines Leitfadenterviews gewonnen. Charakteristisch ist

hierbei, dass die Fragen offen formuliert sind und das Interview nicht strikt nach einer festgelegten Reihenfolge der Fragen stattfinden muss (S. 36). Der konsequente Einsatz des Leitfadens ermöglicht jedoch eine Strukturierung der Fragen und stellt sicher, dass keine relevanten Aspekte der Forschungsfrage übersehen werden. Zudem wird die Vergleichbarkeit für die Auswertung erhöht (ebd.). Das Expert*innen-Interview stellt eine bestimmte Form des Leitfadeninterviews dar, bei der nicht die Person im Vordergrund steht, sondern ihre Funktion als Expert*in eines bestimmten Handlungsfeldes (ebd., S. 37). Mayer erklärt dazu: „Das Experteninterview bezieht sich auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt. Auch wird der Befragte nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung einbezogen“ (ebd.). Wie Michael Meuser und Ulrike Nagel (1991) erklären, entscheiden die Forschenden abhängig vom Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage, wer als Expert*in gilt (S. 443). Im nachfolgenden Kapitel wird die Auswahl der Expert*innen genauer erläutert.

5.3 Auswahl der Interviewpartner*innen

Das Sampling (engl. *Sample*: Stichprobe) beschreibt die Stichprobenziehung, welche die Personen umfasst, die für die Forschung ausgewählt und untersucht werden (Marius Metzger, 2009, S. 1). In der qualitativen Sozialforschung sollen die Stichproben möglichst heterogen sein, da es darum geht, einen differenzierten Einblick in soziale Phänomene zu erhalten (Patton, 1990; zit. in Metzger, 2009, S. 1). Somit ist nach Mayer (2006) vor allem die Relevanz der ausgewählten Personen für den Forschungskontext wichtig. Als Expert*in gilt eine Person, die über ein begrenztes Gebiet ein klares und abrufbares Wissen hat (S. 38). Metzger (2009) spricht von der „deduktiven Stichprobenziehung“, die Kriterien werden hierbei vor dem Beginn der Untersuchung durch Vorüberlegungen festgelegt (S. 1). Folgend werden die Sampling-Kriterien dargestellt, welche von der Autorin aufgrund der Fragestellungen und theoretischen Grundlage festgelegt wurden:

Gemeinsame Kriterien:

- SKA-Fachperson (Studium in Sozialer Arbeit, Fachrichtung Soziokultur)
- Erfahrung in der Leitung eines offenen Treffs mit Kids

Heterogene Auswahl bezüglich:

- Arbeitserfahrung (Anzahl Jahre) im offenen Treff
- Abschluss des Studiums
- gendergemischter / genderspezifischer Treff
- städtische / ländliche Treffs

Es wurde angestrebt, vier Expert*innen zu interviewen und dabei eine möglichst heterogene Auswahl herzustellen. Damit sollten unterschiedliche Aspekte in der Auswertung miteinander verglichen werden können. Beispielsweise wurde bei den genderspezifischen Treffs einmal ein Mädchen* - und einmal ein Jungen*-Treff ausgesucht. Die Expert*innen wurden sowohl aufgrund informeller Gespräche mit Kolleg*innen aus der Praxis ausfindig gemacht als auch durch eine Internet- und Telefonrecherche.

5.4 Umsetzung der Interviews

Bei der Entwicklung des Interviewleitfadens orientierte sich die Autorin an Mayer (2006), der vorgeschlägt, aufgrund der Problemstellung und theoretischen Vorüberlegungen Themenkomplexe inklusive Nachfrage-Themen zu definieren (S. 43-44). Die Leitfragen wurden offen und halboffen gestellt. Hiermit sollte sichergestellt werden, dass, wie in Kapitel 5.2 erwähnt, der Fokus stets bei den Forschungsfragen bleibt und eine Vergleichbarkeit gewährleistet ist. Gleichzeitig sollte genug Offenheit bestehen bleiben, sodass die Expert*innen Raum für ihre Themen und möglicherweise neue Themen erhielten (Friebertshäuser, 1997; zit. in Mayer, 2006, S. 43). Um sicherzustellen, dass die Fragen verständlich formuliert sind und Antworten für das Forschungsinteresse generieren, wurde ein Pretest (Probeinterview) (vgl. Mayer, 2006, S. 44) mit einer Berufskollegin aus der SKA gemacht.

Aufgrund der Corona-Situation wurden drei der vier Interviews per Videotelefonie geführt. Diese wurden direkt über das Softwareprogramm aufgenommen. Das Interview, welches physisch stattfand, wurde per Sprachaufzeichnung mit dem Telefon aufgenommen. Anschliessend wurden die Audiodateien transkribiert.

5.5 Datenauswertung

Für die Auswertung der Interviews wurde das sechsstufige Verfahren nach Claus Mühlfeld, Paul Windolf, Norbert Lampert und Heidi Krüger angewendet, wie es in Mayer (2013) beschrieben ist (S. 48-50). Mayer (2013) benennt dieses als eine pragmatische Vorgehensweise, welche den Schwerpunkt auf die offenkundigen, unverdeckten Kommunikationsinhalte legt (S. 48). Folgend wird das sechsstufige Verfahren nach Mühlfeld et al. beschrieben:

In der ersten Stufe werden die transkribierten Interviews durchgelesen und diejenigen Textstellen markiert, die auf den ersten Blick Antworten auf die Fragen des Leitfadens liefern (Mayer, 2013, S. 48). Bei der zweiten Stufe werden die transkribierten Interviews ein zweites Mal durchgelesen und Textstellen in ein bereits vorliegendes Kategorienschema eingeordnet. Während des Einordnens können die Kategorien zugleich erweitert werden (Mayer, 2013, S. 49). Anschliessend wird, wie von Mayer (2013) erklärt, auf der dritten Stufe eine innere Logik

zwischen den Passagen hergestellt. Hierbei werden bedeutungsgleiche sowie sich widersprechende Textstellen beachtet. Diese innere Logik wird in der vierten Stufe präzisiert und verschriftlicht. In der fünften Stufe wird der Text mit Zitaten aus den Interviews ergänzt und die Auswertung mit dem transkribierten Text verglichen. Zum Schluss wird in der sechsten Stufe eine Präsentation der Ergebnisse in Form eines Berichts dargestellt (S. 50).

6 Forschungsergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse der Expert*innen-Interviews anhand der Kategorien dargestellt. Relevante Aussagen werden mit Zitaten aus den Interviews unterstrichen (Mayer, 2013, S. 50). Die Darstellung der Ergebnisse stellt nach Mühlfeld et al. einen inneren Zusammenhang zwischen den Aussagen her und zeigt Gemeinsamkeiten sowie Widersprüche auf, sodass die Ergebnisse zum Schluss diskutiert werden können (ebd.).

6.1 Darstellung der Expert*innen und Treffangebote

Zum Einstieg der Interviews wurden die Expert*innen jeweils gebeten, ihre persönliche Arbeitserfahrung sowie den Aufbau und die Abläufe ihres Treffs zu schildern. Dies sollte einen anschliessenden Vergleich zur Erkenntnisgewinnung ermöglichen. Im Folgenden werden die Expert*innen und Treffangebote, die sie leiten, zusammengefasst dargestellt.

	Expertin 1	Expertin 2	Experte 3	Expertin 4
Person				
Arbeitserfahrung im offenen Treffsetting	4,5 Jahre	1,75 Jahre	15 Jahre (13 Jahre davon in genderspezifischem Treff)	13 Jahre (12 davon in genderspezifischem Treff)
Abschluss Studium Soziale Arbeit, Fachrichtung Soziokultur	Seit 6 Jahren Bachelor	Im Studium, 2/3 bereits absolviert	Kurz vor Abschluss des Studiums	Seit 15 Jahren Bachelor
Treff				
Merkmale des Treffs	Gendergemischter Treff, städtisch, 1.-6. Klasse, durchschnittlich 20-30 Besucher*innen, 2 Personen in der Treffleitung + 2 Mitarbeitende	Gendergemischter Treff, ländlich, 1.-6. Klasse, durchschnittlich 14 Besucher*innen, 1 Person in der Treffleitung	Genderspezifischer Treff: Jungen*, 4.-6. Klasse, durchschnittlich 15 Besucher, 1 Person in der Treffleitung	Genderspezifischer Treff: Mädchen* und Frauen*, 10-20 Jahre, durchschnittlich 15 Besucherinnen, 3 Personen in der Treffleitung
Merkmale Zielgruppe	Praktisch alle mit Migrationshintergrund	Grossteil mit Migrationshintergrund	Heterogen, viele mit Migrationshintergrund, unterschiedliche Bildungsmilieus der Eltern	Heterogen, Mädchen* aus teuren Wohnquartieren bis hin zu Mädchen* die in günstigeren Hochhäusern und Wohnsilos wohnen. 80 bis 90 % mit Migrationshintergrund, Armut und Klassismus sind präsenste Themen
Rahmenbedingungen	1 x pro Woche für 2 Stunden	1 x pro Woche für knapp 2 Stunden	1 x pro Woche für 3 Stunden	3 x pro Woche: <u>1. Tag:</u> 4 Stunden geöffnet, eher jüngere Mädchen* (zwischen 10-13 Jahre) <u>2. Tag:</u> 3 Stunden geöffnet, nicht so zahlreich besucht,

				dafür Möglichkeit, sich Sachen vertiefter anzuschauen (Gespräche oder Aufgaben machen) 3. Tag: 5 Stunden geöffnet, gemeinsam Kochen und Abendessen
Räumlichkeiten	kein eigener Raum für den Treff → Treffpunkt auf dem Pausenplatz, dann in Quartiermöglichkeiten oder Aussenraum (je nach Wetter)	- kein eigener Raum für den Treff → Spielen auf dem Schulhausgelände	eigener Treffraum mit typischer Infrastruktur (Tischtennistisch, Sofas, Laptop usw.), Kiosk / Bar, Raum ist direkt neben dem Mädchen*treff	eigener Treffraum mit viel Infrastruktur (Küche, Billardtisch, Tischfußball, Sofas, Discokeller, Bastelmaterial usw.)
Inhalt	jeweils ein Programm, dies wird teilweise von den Kids gestaltet, teilweise von den Fachpersonen (z.B. Basteln, Backen, Party, Wald usw.)	vor allem Spielen: Kids können bestimmen, was gespielt wird, Fachperson stellt je nach Jahreszeit verschiedene Spielutensilien zur Verfügung	Spiele, Gespräche, Hängen, kein festes Programm	- Jüngere spielen vor allem - Ältere sitzen oft am grossen Tisch in der Küchenzeile und reden miteinander - Manchmal wird ein Programm angeboten
Rituale	gemeinsamer Start im Kreis mit Begrüssung und Programm erklären, Zvieri, gemeinsames Aufräumen	- zu Beginn Ballspiel, dann Zusammenkommen im Kreis und Aushandlung, wer was spielen möchte - Aufräumen - Abschluss: Ballspiel	- Begrüssung einzeln (hallo sagen und Hand geben) - Kids machen sogleich, wozu sie Lust haben (Musik hören, Tischtennis, Tischfußball, Handyspiele, Kiosk usw.)	- Einzeln Begrüssung und Verabschiedung - Zvieri (+ freitags Abendessen)
Sonstiges	je nach Programm kommen andere Kids in den Treff	Ca. halbjährlich gemeinsames Definieren von Regeln	Bar und Kiosk sind wichtige Orte für Fragen und Gespräche zwischen Kids und Leitung	- viel Beratung und Begleitung bei den Älteren

Abbildung 4: Darstellung der Expert*innen und Treffangebote (eigene Darstellung)

6.2 Verständnis von Offenheit

Die Interviewten brachten ein vielschichtiges Verständnis von Offenheit zum Ausdruck. Von allen wurde genannt, dass sie darunter verstehen, mit einer offenen Haltung den Kids zu begegnen und ihre Bedürfnisse und Themen aufzunehmen. Dies bedeutet beispielsweise, nicht schon voreingenommen den Nachmittag zu planen, sondern den Bedürfnissen und Ideen der Kids Raum zu geben und die Aktivitäten gemeinsam auszuhandeln.

E3: Einfach mal ein Akzeptieren und offen sein. Das ist der erste Schritt, die erste Haltung ist die Offenheit.

E2: Zum einen sicher, dass die Kids für ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse eintreten können und sich diese bewusst werden lassen und diesen auch Platz gelassen werden.

E4: Dass wir probieren, eine Stimmung und Kultur zu etablieren, wo, logisch können sie Krach haben – aber dass sie es halt aushandeln oder dass sie es nicht so gestalten, dass dann irgendwie eine nicht mehr kommt oder verschwindet. Das bedeutet auch Offenheit für mich. Und Offenheit bedeutet auch für mich, dass wir sie wahrnehmen mit ihren Themen und dass wir die auch aufgreifen können. Und merken, wo sie stehen, was ihnen wichtig ist, was sie bringen, was sie an uns herantragen.

E2 erklärte, dass Offenheit für sie zudem bedeutet, dass die Kids Materialien zweckentfremdet nutzen können sowie Spiele erfinden, experimentieren und ausprobieren können. Der Expertin zufolge können durch die Offenheit ausserdem soziale Kompetenzen in der Gruppe entwickelt werden: Es besteht die Möglichkeit, Probleme und Konflikte auszuhandeln und ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche Regeln es für das Zusammenleben braucht.

Des Weiteren wurde von allen betont, dass Offenheit bedeutet, dass der Treff niederschwellig zugänglich und für jede*n offen ist. Um dies zu realisieren, sind Freiwilligkeit und Unverbindlichkeit zentrale Elemente. Wie E4 erklärt, bedeutet dies beispielsweise auch, ohne Anmeldung zu arbeiten und als Fachperson stets zu kommunizieren, dass der Treff offen für alle ist und aktiv Hindernisse, die dem gegenüberstehen, anzugehen. Dies kann beispielsweise bedeuten, für das Abendessen im Treff, welches 5 Franken kostet, den Preis zu senken, wenn sich eine Adressatin* dies nicht leisten kann.

Offenheit gegenüber körperlich beeinträchtigten Adressat*innen wurde nur einmal genannt, wobei angesprochen wurde, dass der Treff nicht optimal barrierefrei gestaltet sei.

6.2 Chancen der Offenheit

Die Chancen der Offenheit wurden bei allen Interviews während des gesamten Gesprächsverlaufs immer wieder sichtbar. Folgend werden diese zusammengefasst.

Niederschwelligkeit

Besonders betont wurde von allen Expert*innen, dass das offene Setting die Chance eines niederschweligen Zugangs bietet. Wie E4 erklärt, ist ihrer Meinung nach das offene Setting in der OKJA einer der wenigen Orte in der Gesellschaft, die so niederschwellig zugänglich sind. Nach E4 sind die offenen Rahmenbedingungen vor allem für diejenigen Adressatinnen eine Erleichterung, welche sich selbst organisieren müssen:

E4: Und ich denke das macht es tatsächlich einfach für die Kinder, die sich selber organisieren müssen, also die jetzt nicht irgendwie Klavierstunde da, Pfadi dort, ist eh schon klar und die Eltern bringen und holen sie. Sondern sie haben irgendwie frei, vielleicht sind die Eltern gar nicht da und die schaffen es vielleicht nicht, zu einem bestimmten Zeitpunkt mit einem gepackten Rucksack, mit den richtigen Sachen drin, wo zu sein und für die ist es sehr einfach und sehr hilfreich, wenn wir einfach da sind.

Partizipationserfahrungen sammeln und Selbstwirksamkeit fördern

E2 betont, wie wichtig es ist, die Möglichkeit eines offenen Treffs zu haben, in dem Partizipationserfahrungen gesammelt werden können. Die Expertin sieht es als grosse Chance, wenn Kids schon früh die Möglichkeit erhalten, offene Strukturen kennenzulernen und in diesen Erfahrungen zu machen.

E2: Und ich glaube, je früher sie dies lernen und damit in Kontakt kommen, umso besser, weil schlussendlich ist nachher nicht das ganze Leben vorgegeben und es sagt dir nicht immer jemand, was man jetzt als nächstes machen muss und was richtig oder falsch ist, sondern es ist auch an einem selbst zu überlegen, ja was ist jetzt für mich wichtig, und wie will ich leben und was möchte ich machen. Und gerade wenn man früh mit Partizipation und Mitbestimmung anfängt und Beteiligung, dann hat dies ja viele Auswirkungen. Dass sie beispielsweise, gerade wenn sie älter werden, eine höhere Stufe von Partizipation umsetzen können, eigene Projekte machen und dann auch wieder für das Gemeinwohl eine Leistung erbringen. (...) Das ist etwas, wo ich sagen würde, es hat eine nachhaltige Wirkung, für sie selbst aber auch für das Umfeld.

Alle Expert*innen sind sich einig, dass das offene Setting den Kids die Chance bietet, eigene Ideen umzusetzen, sich auszuprobieren und Verantwortung zu übernehmen. Adressat*innen können damit Erfahrungen sammeln, welche für viele im Alltag so nicht möglich sind. Durch Erfolgserlebnisse, indem beispielsweise die Gruppe von der eigenen Idee überzeugt werden kann oder einzelne Programmteile des Nachmittags selbst gestaltet wurden, kann die Selbstwirksamkeitserfahrung der Kids gefördert werden.

E3: Und ich merke einfach die Freude, wenn sie selbst Sachen durchführen und machen können. Das kommt immer gut an.

Beratung

Die Expert*innen der beiden genderspezifischen Treffs sprachen zudem die Chance von Beratungen im offenen Setting an. E3 schätzt die Gespräche auf Augenhöhe und die Themen und Meinungen, mit denen die Adressaten* das Gespräch mit der Leitung suchen. Im Mädchen*treff scheint die Beratung am meisten Gewicht zu haben. E4 sprach dies mehrmals an. Das offene Setting bildet laut der Expertin einen niederschweligen und geschützten Zugang für Beratungen.

6.3 Herausforderungen im offenen Setting

In den Interviews legte die Autorin einen Schwerpunkt auf die Herausforderungen im offenen Setting; einerseits, um die dritte Forschungsfrage zu beantworten und andererseits, um entsprechende Handlungsempfehlungen für die Praxis ableiten zu können.

6.3.1 Wenn Unruhe und Konflikte das Arbeiten in der Gruppe erschweren

Durch das unverbindliche Kommen und Gehen kann im offenen Setting eine Unruhe entstehen. Es besteht die Gefahr, dass sich der Nachmittag verläuft, ohne dass wirklich ein gemeinsamer Prozess stattgefunden hat. Dies fällt vor allem bei dem städtischen gemischten⁴ Treff auf, der einmal wöchentlich für zwei Stunden stattfindet und eine sehr breite Zielgruppe hat. Wie E1 erklärt, soll den Adressat*innen die Möglichkeit gegeben werden, während des Treffs Neues zu lernen und einen Gruppenzusammenhalt zu erfahren. Damit dies gelingt, braucht es – gerade weil kein fester Treffraum besteht und es die Zielgruppe grösstenteils nicht gewohnt ist, partizipativ zu arbeiten – laut der Expertin mehr Struktur:

E1: Also, wir bringen schon auch so etwas Struktur. Wir haben gemerkt, so ganz freie Nachmittage machen wir eigentlich fast nicht mehr, so dass es einfach ganz frei ist – weil, es ist viel zu unruhig dann. (...) Meistens ist es eigentlich eine Mischung zwischen, wir geben so etwas den Rahmen vor und wir lassen innerhalb des Rahmens sie entscheiden, was für ein Spiel sie machen wollen, welches Zvieri wollt ihr machen. Und manchmal gibt es aber auch Nachmittage, die sie ganz selbst organisieren, dass sie ein Fussballturnier machen wollen oder einen Ausflug. Aber in der Regel ist es schon, dass wir einen Rahmen vorgeben und sie innerhalb des Rahmens entscheiden.

Im ländlichen gemischten Treff waren, als die Expertin den Treff übernahm, wenige Strukturen vorhanden. Dies führte laut E2 dazu, dass viel Unruhe herrschte und die Nachmittage eher

⁴ Mit „gemischt“ ist jeweils „gendergemischt“ bezüglich der Zielgruppe gemeint.

ausufernd und wild waren. Aus diesem Grund führte die Fachperson Anfangs- und Schlussrituale ein. Ausserdem legt sie mit den Kids gemeinsam halbjährlich Regeln für den Nachmittag fest.

E2: Ja, man kann halt alles machen und das hat dann nachher manchmal dazu geführt, dass sie sich gegenseitig geneckt haben und dass das fast nur noch Hauptinhalt war. Und dort habe ich halt die Erfahrung gemacht, wenn ich ein bisschen mehr Sachen leiten kann, dann kommen tatsächlich auch ihre Interessen hervor und dann können sie sich auf einer anderen Ebene engagieren, als engagieren, indem ich jemand anderen necke oder nerve. Auf der einen Seite war dies für mich wichtig, dass ich den Kindernachmittag mit einem guten Gefühl leiten oder begleiten kann und zum anderen möchte ich auch den Kindern und Jugendlichen gute Erfahrungen geben oder sie unterstützen zu guten Erfahrungen. Und das war mehr wert, so dass ich trotzdem etwas Struktur eingeben konnte.

Gemeinsame Lernerfahrungen können also auch von Konflikten in der Gruppe oder zwischen Einzelnen behindert sein. Beim gemischten städtischen Treff kann es laut E1 beispielsweise schon schwierig sein, dass im Anfangskreis einander zugehört wird. Respektlosigkeit untereinander ist immer wieder ein Thema und beeinflusst oftmals den gesamten Gruppenprozess. E2 beschreibt, dass ein Nachmittag voller Konflikte sowohl für die Fachperson als auch für die Kids sehr anstrengend sein kann, insbesondere, wenn sich die Konflikte zwischen Einzelnen über Wochen hinweg ziehen und latent im Hintergrund mitschwingen. Mittels Deeskalation wird versucht, die Konflikte zu schlichten, wobei die Herausforderung bleibt, wie viel Aufmerksamkeit Einzelnen gegeben werden soll und wie die Fachpersonen gleichzeitig den restlichen Besucher*innen in dieser Situation gerecht werden können.

E2: Dann kommen die anderen auch in eine schwierige Situation und da ist dann der Konflikt, wie fest dürfen wenige, die mehr Aufmerksamkeit brauchen, die schneller gereizt sind und dementsprechend eine Gruppendynamik verändern können, wie fest ist es gerechtfertigt, dass sie so einen grossen Einfluss haben auf die Gruppe und gibt es dann andere Personen, die nicht an den Kindernachmittag kommen, aufgrund von diesen Konfliktsituationen, die vielleicht nicht gut mit Konflikten umgehen können. Das ist eine Gratwanderung: Wie kann ich so unterstützen, dass eben alle, die Interesse haben, Platz an dem Kindernachmittag haben?

E4, die seit 13 Jahren in der Leitung eines offenen Treffs arbeitet, findet hingegen, dass Konflikte für sie nicht mehr eine Herausforderung darstellen, da es immer wieder ähnliche Dynamiken sind, bei denen man mit der Zeit Routine gewinnt.

E3, der seit 15 Jahren in der Praxis tätig ist, spricht von der Herausforderung einer hohen Dynamik im Treff. Das heisst, dass oftmals viele Dinge gleichzeitig passieren. Er nennt das Beispiel von Kids, die sexistische Musik im Treff laufen lassen. Dies möchte er in dem Moment gern thematisieren, doch wenn gleichzeitig ein Konflikt woanders im Raum ist, dann hat dieser

stets Vorrang. Auch wenn jemand das persönliche Gespräch sucht, hat das für E3 stets Priorität, da sonst die Beziehung gefährdet sein könnte. So passieren oftmals mehrere Dinge gleichzeitig, wobei theoretisch überlegte Vorgehensweisen in der Praxis manchmal nicht umgesetzt werden können.

6.3.2 Unverbindlichkeit

Eine weitere mehrmals genannte Herausforderung im offenen Setting ist die Unverbindlichkeit. Dadurch, dass die Adressat*innen in den Treff kommen können, wann sie möchten, kann es schwierig sein, Aktivitäten oder ein Programm für den Nachmittag zu gestalten; teilweise sogar, eine Beziehung aufzubauen – gerade weil die meistens Treffs nur einmal wöchentlich für zwei bis drei Stunden sind. Mit der Unverbindlichkeit zeigt sich zudem die Herausforderung, dass Projekte angefangen, aber nicht weitergeführt werden. E3 meint dazu, dass das, was sich in der Theorie schön anhört, in der Praxis manchmal nicht so einfach ist. Manchmal wollen die Jungen* bei ihm im Treff etwas organisieren, das etwas Vorbereitungszeit braucht, und wenig später haben sie schon keine Lust mehr, weiterzumachen. Der Interviewte äusserte den Wunsch, manchmal mehr Verbindlichkeit einfordern zu können und mit einer Gruppe spezifischer zu einem Thema zu arbeiten.

Im offenen Setting des Mädchen*treffs, in dem E4 tätig ist, hat die Unverbindlichkeit eine weitere Komponente: Wenn Adressatinnen der Leitung problematische Themen anvertrauen wie beispielsweise häusliche Gewalt oder Hinweise auf eine Selbstgefährdung. Hier können die Fachpersonen schnell in einen Graubereich kommen – ab wann stehen sie unter einem Handlungszwang, und wo zerstört ein zu aktivistisches Handeln die Beziehung? Bleibt eine Adressatin mitten in diesem Prozess fern, so ist dies für die Fachpersonen oftmals eine sehr schwierige Situation.

Wie in den Interviews deutlich wurde, bleibt die Unverbindlichkeit trotz der Herausforderungen gleichzeitig aber auch die grosse Chance des offenen Settings. E4 betont, dass für sie klar die Vorteile überwiegen. Denn gerade aufgrund der Unverbindlichkeit finden auch Personen in den Treff, die mit einer Anmeldung oder mehr Verpflichtungen nicht kommen würden.

6.3.3 Unterschiedliche Bedürfnisse aufgrund des Alters

Wie sich in den Interviews herausstellte, treffen im offenen Setting je nach Alter unterschiedliche Bedürfnisse aufeinander. Differenzen machen sich besonders zu Beginn des Kids-Alters – zwischen Zehn- und Zwölfjährigen – bemerkbar. Am meisten fällt dies im gemischten städtischen Treff auf. E1 erklärt, dass die Fünft- und Sechstklässler*innen beispielsweise gern in einem geschützten Bereich herumhängen und vor allem den Kontakt

zueinander suchen. Themen wie Verliebtsein, Sexualität und Partys sind im Vordergrund. Auch suchen sie mehr das Gespräch mit den Erwachsenen. Die Erst- bis Viertklässler*innen haben hingegen mehr das Bedürfnis, sich im Spiel zu erleben. Abhängig vom Programm kommen bei E1 deshalb auch unterschiedliche Kids in den Treff. Der Expertin zufolge braucht es ein separates Angebot für die sechste Klasse, da es schwierig ist, allen gerecht zu werden, ohne dass sich jemand langweilt oder es zu schwierig findet.

*E1: Ja, grundsätzlich empfinde ich unsere grosse Zielgruppe eine Herausforderung. Jetzt haben wir es etwas unterteilt. Wir haben einen Versuch gemacht, indem wir die erste bis vierte und fünfte bis sechste Klasse unterteilt haben und eigentlich schon gemerkt, so kann man viel mehr auf ihre Bedürfnisse eingehen. Und so ist es halt einfach, du hast Erstklässler*innen und Sechstklässler*innen im Extremfall und das finde ich sehr herausfordernd. Da merke ich, kann ich oftmals ihnen nicht gerecht werden, oder ich werde halt nur jemanden gerecht und der anderen Person wird es langweilig oder findet es zu schwierig.*

E3: Je nach Alter ist das unterschiedlich. Zehnjährige sind etwas anders drauf als Zwölfjährige. Die Zwölfjährigen wollen dann lieber mit den Mädchen sein und die treffen sich dann manchmal einfach im Gang und sind etwas pubertärer. Wir merken das sehr stark. Sobald sie in der sechsten Klasse sind, spielen andere Sachen eine Rolle.*

Im ländlichen gemischten Treff wird beobachtet, dass die Fünft- und Sechstklässler*innen sich eher mit Projekten abholen lassen und eine höhere Partizipationsstufe möglich ist. Hier funktionieren gemeinsame Aktivitäten gut. Die Älteren machen auch bei den Spielen mit den Jüngeren mit. E2 erklärt sich dies dadurch, dass die Adressat*innen aus einer kleinen Schule kommen, in der sie sich untereinander kennen, wodurch sich auch in der Freizeit die Altersgruppen durchmischen.

Im Mädchen*treff wurde die untere Altersgrenze von zwölf Jahren auf zehn Jahre erweitert, da es laut der Expertin in diesem Alter viel einfacher ist, spielerisch eine Beziehung aufzubauen. In der Oberstufe braucht es mehr Arbeit, Adressatinnen für den Treff zu gewinnen, da sie dann schon viel mehr peer-orientiert sind. Hier wird die grosse Altersspanne nicht als Herausforderung gesehen, da sich die einzelnen Gruppen bei unterschiedlichen Bedürfnissen im Treffraum gut separat beschäftigen können.

6.4 Grenzen der Offenheit

Wie E2 erklärt, gibt es im offenen Setting immer Inklusions- und Exklusionsmechanismen. Auch die anderen Interviewten bestätigen, dass nie alle Kids angesprochen werden können. Wer Zugang zum Treff findet und wer nicht, hängt von unterschiedlichen Komponenten ab. Genannt

wurden beispielsweise die Vereinbarkeit mit anderen Freizeitaktivitäten, die Erlaubnis der Eltern, welche Personen im Treff sind und ob das offene Setting ansprechend wirkt.

E2: Ich glaube ein Grund, wieso man nicht kommen will, ist vielleicht, weil es einen einfach nicht anspricht, weil man eigentlich sehr zufrieden ist in der Situation wo einem gesagt wird, was man machen soll. Und dann kann ich das machen und dann sind auch alle zufrieden mit mir. Das kann ein Grund sein und eben, dass man es vielleicht auch gar nicht so verleiden mag, das offene Setting, in dem ich etwas aushandeln muss. Weil, gerade wenn man dieses offene Setting sonst nicht so hat, ist es etwas, was man ja lernen muss und da kann es durchaus sein, dass man da nicht so Interesse hat, jetzt in so ein offenes Setting zu geraten.

E4 bestätigt, dass manche Kids etwas mehr Struktur brauchen und nur in den Treff kommen, wenn sie sich von einem bestimmten Programm angesprochen fühlen. Gerade bei Adressatinnen, die neu in den Treff kommen, sei es daher sinnvoll, etwas mehr Struktur und Programm vorzugeben:

E4: Also, dass eine gewisse Struktur ja auch wie eine Sicherheit vermitteln kann, jetzt eben zum Beispiel in Bezug auf, du kommst neu und du weißt nicht so genau, was der Treff ist. Das merken wir immer wieder, und darum machen wir auch immer mal wieder Programmpunkte.

E4 geht jedoch nicht davon aus, dass Mädchen* generell fernbleiben, weil es ihnen zu offen ist. Ob sie kommen oder nicht, hängt ihrer Meinung nach eher davon ab, ob sie die Leitung schon einmal gesehen haben oder ob sie Kolleginnen im Treff haben, die etwas machen, was sie auch gut finden. Zudem kann laut E4 die Leitung reagieren, wenn sie merkt, dass Adressatinnen mit der Offenheit nicht zurechtkommen. Offenheit kann nämlich im Sinne eines zu hohen Partizipationsanspruchs auch zu Überforderung führen. Dies wird laut der Interviewten vor allem bei Projekten sichtbar, welche eine sehr offene Ausgangslage haben. E4 erlebte es mehrmals, dass Adressatinnen dadurch überfordert oder verwirrt waren und dann nicht mehr auftauchten oder eine Teilnahme nicht interessant fanden, weil sie sich dies nicht vorstellen konnten.

E3 betont, dass es wichtig ist, zwar alle anzusprechen, doch dass nicht alle kommen können. Einerseits ist dies bezüglich der Ressourcen nicht umsetzbar, andererseits haben nicht alle das Bedürfnis, in den Treff zu kommen. Hierbei wäre es E3 zufolge jedoch wichtig, zu analysieren, warum manche Jugendliche keinen Zugang zum Treff finden und wie ein Angebot für deren Bedürfnisse gestaltet werden könnte.

6.5 Erkenntnisse zur Partizipation im offenen Setting

Der Anfang ist entscheidend

Mehrere Interviewte erwähnten, dass es wichtig ist, den Anfang bei neuen Besucher*innen gut zu gestalten. Laut E4 ist dieser entscheidend, damit diese einen Eingang ins offene Setting, in die Gruppen, in die Treffkultur finden. E2 versucht immer, offen und inkludierend zu sein, wenn Kids später oder neu hinzukommen. Sie erklärt ihnen, was auf dem Platz gerade passiert, und fragt, wobei sie Lust haben mitzuspielen. Auch im Mädchen*treff versuchen die Fachpersonen die Anfangsphase etwas zu erleichtern. Sie beobachten neue Besucherinnen, die noch nicht viele Freundinnen im Treff haben. Dabei schauen sie, ob diese sich wohl fühlen, ob sie Anschluss finden, und greifen proaktiv ein, wenn ihnen auffällt, dass sie sich langweilen. Ist dieser Anfang gelungen, kommen die Mädchen* laut E4 auch dann wieder, wenn der Nachmittag einmal etwas langweilig war, und können selbstständig ihre Themen und Bedürfnisse mitteilen.

Zwischen Aktivierung und einfach sein lassen

Hilfestellungen und Begleitung braucht es jedoch nicht nur bei neuen Besucher*innen, sondern allgemein, damit die Adressat*innen definieren können, was sie gern tun möchten. Hierbei handelt es sich laut den Expert*innen um einen Balanceakt: Einerseits die Kids zu aktivieren und für bestimmte Tätigkeiten zu motivieren, andererseits jedoch nicht zu aktivistisch einzugreifen und das Programm vorzugeben. Während beim gemischten städtischen Treff mittlerweile mehr Aktionen und ein Nachmittagsprogramm geplant und durchgeführt werden, sind Programm und Aktionen beispielsweise beim städtischen Jungen*treff weniger ein Thema. Hier besteht jedoch auch eine Infrastruktur im Treff, die den Kids viele Beschäftigungsmöglichkeiten bietet.

Wie E4 betont, ist es wichtig, dass die OKJA nicht mit einer Kita verwechselt wird. Das bedeutet, dass es beispielsweise auch in Ordnung ist, wenn die Kids mal zwei Stunden vor dem Handy sitzen oder auf dem Sofa schlafen. Es muss laut der Expertin nicht immer etwas laufen. E3 erklärt, dass das Herumhängen eine sehr wichtige Funktion für die Kids hat: Der offene Treff ist für einige Kids einer der wenigen Orte, an denen sie einfach mal nichts tun müssen und auch etwas zur Ruhe kommen können.

Passende Hilfestellungen bieten

Wie sich in der Forschung ergab, kann ein weiterer Grund für ein eher unbeteiligtes „Herumhängen“ auch sein, dass einige Kids nicht wissen, was und wie sie etwas im Treff tun können.

E3: Es gibt Jugendliche, die sich selbst nicht beschäftigen können, die keine Ideen haben, weil sie in ihrem Umfeld, sei das Zuhause oder sonst irgendwo, entweder Verpflichtungen haben, Erwartungen da sind, was sie machen müssen oder Konsumangebote haben, die sie nutzen können. Und ich beobachte, dass es Jugendliche gibt, die Schwierigkeiten haben, für die solche Sachen langweilig sind, das ist jedoch sehr personenabhängig.

Auch E1 bestätigt, dass eine grosse Hürde für eine höhere Partizipation darin liegt, dass die Kids es nicht gewohnt sind, selbst das Programm zu bestimmen und den Alltag nach ihren Ideen zu gestalten, da dies zu Hause und in der Schule oftmals nicht der Fall ist.

E4: Und tatsächlich so das Offene und so, ja was wollt ihr denn machen, oder ja, wir können ein Projekt machen, ihr könnt bestimmen, was. Meist, wenn man so einen sehr ultra-partizipativen Ansatz wählt, dann scheitert es. Weil sie es einfach nicht können, weil sie einfach überfordert sind und sich das nicht gewohnt sind, so zu denken und so viel selbst zu bestimmen. Und dann denke ich, ist es an uns, Steigbügel oder Hilfestellungen zu geben, dass sie dann eben einsteigen können.

Hierbei bleibt es jedoch wichtig, anzuerkennen, dass eine höhere Partizipationsstufe nicht „besser“ ist. Wie E4 erklärt, hängt die Partizipationsstufe stets von der Person oder Gruppe und ihren Ressourcen ab. Für die Adressat*innen kann es bereits essenziell sein, zu lernen mitzureden. Das lineare Denken „je mehr Partizipation, desto besser“ kann nach E4 sehr hinderlich sein, da so automatisch die Schwächeren von Anfang an nicht mitmachen oder gar nicht erst in den Fokus der Fachperson kommen. Auch E1 erklärt, dass sie anfangs das Gefühl hatte, die Partizipation müsste auf höheren Stufen stattfinden, jedoch mittlerweile sieht, dass die Stufe von den Adressat*innen abhängt und dass es auch wertvoll ist, wenn Fachpersonen ihre persönlichen Inspirationen einbringen:

E1: Ja, weil ich bin motivierter, wenn ich etwas reinbringen kann, was ich gerne mache. Und das hat eine Anziehung auf die Kinder, dass sie auch Lust haben, sich mir anzuschliessen. (...) Und darum, bei dieser Zielgruppe finde ich es schwierig, wenn man jetzt einfach immer nur warten würde, was kommt von ihnen, sondern es braucht wie eine gute Mischung. Und das finde ich kommt manchmal etwas zu kurz im Studium, oder ich finde, es wird zu wenig bewusst gemacht. Und in anderen Gebieten, glaube ich, braucht es das überhaupt nicht, dass wir als Fachperson etwas Eigenes mit einbringen, weil so viel von den Kindern kommt. Es kommt also auch sehr auf die Kinder darauf an, wie sie ihre Freizeit verbringen, wie sie aufgewachsen sind, was sie so von Zuhause mitbringen, wie gewohnt sie es sich sind, ihre Ideen einbringen zu können.

Beim ländlichen Treff besteht die Problematik, dass keine Ideen von den Kids kommen, nicht. Hier steht eher der Aushandlungsprozess im Mittelpunkt, da alle gern ihre Idee umsetzen wollen. Bei diesem Treff sind jedoch auch die Rahmenbedingungen enger gesetzt: Der Nachmittag wird mit gemeinsamen Spielen auf dem Schulhausgelände verbracht, und die Kids können innerhalb dieses Rahmens entscheiden, wie und was sie spielen möchten.

Bei den Interviews wurde zudem deutlich, dass es eher die gleichen Besucher*innen sind, die ihre Ideen umsetzen. Wie E1 erklärt, braucht es etwas Zeit, bis die Kids verstehen, dass man im Treff etwas selbst organisieren kann. Bei dem gemischten städtischen Treff sieht die Expertin zudem einen Zusammenhang mit den Ressourcen der Fachpersonen. So kommen beispielsweise mehr Anfragen, etwas organisieren zu dürfen, seit auch mehr Ressourcen für Projekte von den Fachpersonen zur Verfügung stehen.

Einen sicheren Raum schaffen

Wie E3 erklärt, findet im Treff Partizipation auf umso höheren Stufen statt, je wohler sich die Besucher* fühlen: Es ist wichtig, die Stimmung im Raum so herzustellen, dass sich die Kids entfalten können. E3 erklärt, dass die Kids hören und wissen müssen, dass alle ihren Platz haben und niemand besser oder schlechter ist. Damit sich jede einzelne Person im Raum wohl fühlt – sowohl die Kids als auch die Leitung – muss zusammen eine gute Stimmung geschaffen werden.

E3: Wenn sie sich wohlfühlen und ich nicht, dann ist keine gute Stimmung in dem Moment, dann muss sich etwas ändern. Und manchmal muss man das sehr feinfühlig angehen und manchmal merkst du es gar nicht. Aber dass sie sich wohlfühlen, dass sie sich geschützt fühlen und merken, ah ja, er kann das schon sagen, aber er steht nicht über mir oder er wird von dem Jugendleiter nicht bevorzugt, solche Sachen müssen stattfinden, müssen kommuniziert werden und müssen verstanden werden von ihnen, dann ist viel mehr möglich.

Auch E4 betont, dass es viel Feingefühl der Fachpersonen braucht, damit sich die Kids wohl fühlen und nicht verloren gehen. So braucht es gewisse Hilfestellungen abhängig von den jeweiligen Adressat*innen. Dies bedeutet beispielsweise, zu reagieren, wenn eine Person von anderen ungerecht behandelt wird und Angst hat, sich zu Wort zu melden.

6.6.2 Vorteile spezifischerer Angebote

Je spezifischer und definierter der Rahmen und Inhalt des Treffs ist, desto mehr handelt es sich laut E3 um ein bestimmtes Setting im Treff und weniger um ein offenes Setting. Wie E1 erklärt, kann ein spezifischeres Angebot jedoch auch Chancen bieten:

E1: Weil dann würde man mehr ihren Bedürfnissen und ihren Wünschen gerecht werden und sie wären wahrscheinlich motivierter, etwas dazu beizutragen, weil es halt auch ihnen mehr entspricht und ihnen mehr Spass macht. Und ich denke, sie würden dann mehr beitragen. Was ja auch logisch ist. Wieso solltest du irgendwo etwas dazu beitragen, wo du das gar nicht unbedingt so toll findest.

E3: Ich finde das niederschwellige, offene Setting sehr spannend und es ist ziemlich herausfordernd zum Teil. Ich wünsche mir manchmal, dass ich mit einer fixen Gruppe thematisch arbeiten kann. (...) Du hast einfach nur eine Gruppe, da entsteht etwas. Wenn

du eine Clique hast, die einfach zueinander gehört, dann kann sehr viel Spannendes entstehen. Und zum Teil kann man vielleicht einfach nur Blödsinn reden, aber man redet miteinander, man ist miteinander und man hat einen gemeinsamen Austausch, ja, das wünsche ich mir manchmal.

Bei den Interviews stellte sich zudem heraus, dass gerade intimere Themen bezüglich Pubertät und Sexualität in den genderspezifischen Treffs besser angesprochen werden können.

E3: Zum Teil kann man einfach über gewisse Dinge reden, die sonst fast nicht oder anders möglich sind, als wenn es gemischt ist. Und einfach mal so nur unter Jungs zu sein, was sonst fast nicht stattfindet, ist einfach mal wichtig.

E4: Ich glaube tatsächlich, das Setting kann gewisse Sachen, welches ein gemischter Treff nicht oder nur in einem Glücksfall oder nur manchmal kann. Dafür können wir andere Sachen nicht, logisch.

Beim Mittelstufen-Jungen*treff wurde ausserdem erwähnt, dass viele Jungen* wenige männliche Bezugspersonen haben, da auch in der Primarschule viele Lehrpersonen weiblich sind. Aus diesem Grund kann eine männliche Fachperson im Treff eine wichtige Aufgabe erfüllen. Für die Jungen* ist ausserdem ein geschützter Raum, in dem sie unter sich sein können, laut E3 sehr wichtig.

Beim Mädchen*treff spielt die grössere Zugangschance eine wichtige Rolle: Wie E4 erklärt, gibt es Mädchen*, die nur in einen genderspezifischen Treff kommen dürfen. Der Expertin zufolge kann ein noch so gutes gemischtes, gendergerechtes Angebot bestehen – viele Eltern interessiert dies nicht, sie erlauben ihren Töchtern nur den Besuch eines Mädchen*treffs. Das ist für E4 das wichtigste Argument, warum es Mädchen*arbeit braucht. Im genderspezifischen Treff können die Kids jedoch beispielsweise weniger ihre Wirkung auf das andere Geschlecht ausprobieren.

6.6.3 Die Bedeutung der Beziehung im offenen Setting

Für alle Interviewten spielt die Beziehung zu den Adressat*innen im offenen Setting eine zentrale Rolle. Die Mehrheit erklärte, dass sich die Kids bei einer guten Beziehung zur Leitung eher getrauen, ihre Ideen einzubringen und Fragen zu stellen. Wie die Expert*innen erläuterten, gibt es den Kids Sicherheit und Orientierung, wenn sie die Leitung kennen und wissen, dass ihre Ideen wertfrei aufgenommen werden und sie Unterstützung erhalten, um diese umzusetzen.

E1: Zuerst ist eine Beziehung im Treff, ab und zu kommt man und dann sagen wir auch immer wieder, hey, man kann hier auch einmal selbst etwas machen, mitorganisieren. Und es sind eigentlich alle Kinder, die Ideen äussern, solche, die wir schon kennen und schon eine Beziehung zu haben.

E2: Es hilft ihnen sicherlich, dass sie in dem Sinn eine gewisse Stabilität in diesem offenen Setting haben: Sie haben mich als Konstante. Ich bin dort und mache mit ihnen den Kindernachmittag. Sie wissen, wie ich reagiere, sie können mich einschätzen, sie wissen, dass ich auch Mitspieler oder dass ich offen gegenüber ihren Ideen bin. Und ich denke, das hilft ihnen sicher. Aber ich kann es wie nicht vergleichen, ich bin ja nie da, wenn jemand anderes da ist und darum kann ich nicht sagen, wie sich die Kinder verhalten, wenn jemand anderes da ist.

E3: Dass eine Beziehung für Partizipation wichtig ist, würde ich mal sagen, ja, im Projekt. Wenn du so einzelne Sachen machst, wenn sie z. B. selbstständig ein Ping-Pong-Turnier machen, dann ist die ganze Beziehung nicht so sehr wichtig, dass sie das selbst durchführen können, ich unterstütze sie. Aber, der Grund wieso sie fragen, dass ich nicht nein sage, dass sie wissen, dass ich offen bin für das, dass sie mich das fragen können, das hat dann schon mit Beziehung zu tun. Mit Beziehung oder einfach Klärung, von was alles im Raum stattfinden kann, ich würde eher das sagen.

Auch der Zugang wird teilweise durch die Beziehung bestimmt. E4 erklärt, dass sie sich wünschte, es würde weniger von der Beziehung abhängen, doch gerade am Anfang ist eine stimmige Beziehung zwischen den Adressatinnen und der Leitung von Bedeutung. Es kann beispielsweise sein, dass ein Mädchen* nicht in den Treff kommt, wenn sie die Leitung nicht mag. Gleichzeitig kann eine gute Beziehung die Kids motivieren, an Projekten teilzunehmen. E3 hat schon erlebt, dass Adressaten in erster Linie bei einem Projekt mitgemacht haben, weil er sie dazu eingeladen hatte. Auch erzählen die Expert*innen, dass manche Kids in den Treff kommen, weil sie neugierig und interessiert an der Treffleitung sind, um das Gespräch mit ihr zu suchen und zu diskutieren. Wie E4 beschreibt, gibt dies ihnen auch die Möglichkeit, Entwicklungsaufgaben auszuleben.

6.7 Erkenntnisse zur Professionsbildung der SKA

Zum Schluss der Interviews wurden die Expert*innen zur Theoriebildung in der SKA befragt. Ziel war es herauszufinden, ob bezüglich der angesprochenen Herausforderungen im offenen Setting bestimmte Wissensbereiche und Theorien im Studium mehr Auseinandersetzung bedürfen.

Von der Mehrheit der Interviewten wurde erwähnt, dass sie sich eine Vertiefung in pädagogischen Themen wie Beziehungsgestaltung und Gruppenprozesse gewünscht hätten. Vor allem konkrete Methoden wie beispielsweise der Umgang mit Nähe und Distanz, herausfordernde Gruppendynamiken und Konfliktmanagement, Umgang mit Belohnung und Bestrafung, methodische Gestaltung des offenen Settings und Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen wurden erwähnt.

E2: Wie wir die Dinge angeschaut haben, war immer auf einer theoretischen und Meso-Makroebene und nie oder selten in der Mikroebene. Also eher auf ganze Gruppen in einem weiteren Sinne, wie kann man sie verbinden oder was ist das Ziel. Aber so konkret auf Einzelsituationen würde ich sagen haben wir relativ wenig konkret angeschaut.

E1: Ja, und so Beziehungsgestaltung. Was braucht es, damit wirklich eine gelingende Beziehung passieren kann? Gerade in so offenen Kontexten ist es ja sehr schwierig, und schlussendlich ist ja Beziehung alles. Sie kommen ja auch, wenn die Beziehung stimmt und vertrauen dir Sachen an und organisieren Projekte, wenn die Beziehung stimmt. Du musst Beziehungsaufbau machen und da auch etwas mehr zu dem: Wie gelingt das, was ist förderlich / hinderlich, gerade so in dem offenen Kontext? Da hatten wir, glaube ich, gar nichts dazu oder wenig.

E3: Also Sachen, die ich dir jetzt erzählt habe, wie das in der Praxis bei mir abläuft, was bei mir so Herausforderungen sind, was ich schwierig finde, was ich mir wünsche, das lerne ich nicht im Studium. Das wird einfach nur gestreift und das finde ich sehr schade.

*E1: Oft grenzt sich die SKA so ab von der Pädagogik, aber trotzdem finde ich das pädagogische Fachwissen recht wichtig. Ich meine, wir sind keine Pädagog*innen und gleichzeitig arbeiten wir ja trotzdem mit Beziehung und arbeiten auch mit Kindern. Es ist also die Frage, was heisst Pädagogik und wie würde das dann aussehen. Aber eigentlich, finde ich, habe ich zu wenig über Pädagogik gelernt.*

Die Mehrheit der Interviewten erklärte, dass sie sich fehlendes Wissen vor allem durch den Austausch mit anderen Ausgebildeten, der Schulsozialarbeit oder durch eigene Literaturrecherche angeeignet haben.

Jedoch wurde auch erwähnt, dass das Studium für das Verstehen von Prozessen eine gute Grundlage bietet und der eigene Stil und Professionalität dann erst in der Praxis wirklich entwickelt werden. Die Expertin, welche vor 15 Jahren das Studium abgeschlossen hatte, fand das Verhältnis von Theorie und konkreten Methoden ausgewogen und erkennt in der theoretischen Grundbildung des Studiums eine solide Basis, auf der dann selbstständig aufgebaut werden kann.

7 Diskussion der Forschungsergebnisse

Um die Forschungsfragen 2, 3 und 4 zu beantworten, werden im folgenden Kapitel die zentralen Erkenntnisse der Expert*innen-Interviews mit der theoretischen Grundlage verknüpft und diskutiert.

Mit den Schlussfolgerungen werden hypothetische Aussagen generiert, welche die Autorin aufgrund ihrer Sicht der Zusammenhänge zwischen den Forschungsfragen und der empirischen Untersuchung hergestellt hat.

7.1 Was Offenheit in der OKJA bedeutet

2. Wie wird „Offenheit“ in der OKJA verstanden, und was sind die Chancen und Grenzen der Offenheit?

In den Interviews stellte sich heraus, dass das Prinzip der Offenheit sich vor allem in der Haltung der Fachpersonen widerspiegelt. Alle Expert*innen waren sich einig, dass Offenheit in ihrer Arbeit bedeutet, die Themen und Bedürfnisse der Kids wahrzunehmen und wertfrei aufzunehmen. Hierbei ist es zentral, einen Raum herzustellen, in dem innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen gemeinsame Aktivitäten ausgehandelt und gestaltet werden können. Auch Hovenga und Nier (2019) bestätigen, dass die OKJA dafür steht, die Adressat*innen mit ihren eigenen Erfahrungen, Wünschen und Bedürfnissen wahrzunehmen. Mit dieser Funktion leistet sie einen bedeutenden Beitrag dafür, dass ein gemeinschaftliches und partizipatives Miteinander erlebt werden kann (S. 158). Damit dies möglich wird, braucht es den niederschweligen Zugang für die Zielgruppe. Für die Expert*innen aus der Praxis ist dies eine weitere Grundlage der Offenheit: Das offene Setting der OKJA soll für jede*n offen sein. Dies setzt laut der Mehrheit der Interviewten eine Unverbindlichkeit und Freiwilligkeit voraus. Den Kids muss es möglich sein, ohne An- und Abmeldung in den Treff zu kommen, wobei sie zu nichts verpflichtet sind. Das Verständnis der Expert*innen deckt sich grösstenteils mit den in Kapitel 3.2 erklärten Dimensionen der Offenheit. Wie im theoretischen Grundlagenteil wurde auch in den Interviews sichtbar, dass das Prinzip der Offenheit in der OKJA elementar ist und Chance und Herausforderung zugleich sein kann.

7.1.1 Offenheit als Mittel für Partizipation, Bildung und Selbstbestimmung

Das offene Setting ist, wie in den Interviews erwähnt wurde, einer der wenigen Orte, die für Kinder und Jugendliche so einfach zugänglich sind – auch wenn sie nicht aus einem gut organisierten Elternhaus stammen und ungeachtet dessen, ob sie sich einer bestimmten Gruppierung zugehörig fühlen. Kids erhalten somit die Möglichkeit, Partizipationserfahrungen zu sammeln und Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit und Demokratiefähigkeit zu entwickeln. An dieser Stelle wird sichtbar, dass die Offenheit, wie in Kapitel 3.3.3 beschrieben, ein wichtiges Mittel für Partizipation und Bildung darstellt. Wie der DOJ (2018) erläutert, ist die OKJA damit eine wichtige Ergänzung zur non-formalen und formellen Bildung (S. 5). Der offene Treff bietet

zudem die Chance, dass die Kids selbst entscheiden können, wie sie die Beziehung zur Leitung oder zum Treff gestalten wollen. Vor allem in den genderspezifischen Treffs wird in Form von Gesprächen vermehrt der Kontakt zu den Fachpersonen gesucht. Hier bietet die Offenheit die Chance, dass die Adressat*innen einen leichten und sicheren Zugang zu Beratung finden.

7.1.2 Das offene Setting spricht nicht alle an

Wie es eine Expert*in formuliert, bestehen im offenen Setting immer Inklusions- und Exklusionsmechanismen: Es kann niemals die gesamte Zielgruppe angesprochen werden. Und dies kann auch nicht das Ziel der OKJA sein, da sie nicht die Ressourcen dazu hat. Dennoch soll das Angebot all denen offenstehen, die Interesse haben, daran teilzunehmen. Das offene Setting spricht jedoch auch nicht jede*n an, da viel ausgehandelt werden muss und es keine Anleitung gibt, was gemacht werden muss. Auch Wettstein (2013) zufolge ist es wichtig, Jugendliche nicht als homogene Masse zu sehen, sondern anzuerkennen, dass Prozesse wie Abgrenzung wichtig für die Orientierung in der Jugendphase sind und es Jugendliche gibt, die lieber strukturierte Angebote nutzen wollen (S. 4).

In den Interviews fiel zudem auf, dass es oftmals zwischen den Bedürfnissen der Kids der fünften bis sechsten Klasse und dritten bis vierten Klasse Unterschiede gibt. Bei den Älteren besteht beispielsweise weniger stark ein Bedürfnis nach Spiel, sondern Gespräche, das Testen von Grenzen und das Organisieren von Partys stehen mehr im Vordergrund. Diese Differenz ist beim ländlichen Treff hingegen weniger bemerkbar. Hier spielen auch die Fünft- und Sechstklässler*innen mit den Jüngeren. Laut der interviewten Expertin kann ein Grund dafür sein, dass die Kids aus einer kleinen Schule kommen, in der sie sich untereinander kennen. Mit Blick auf die theoretischen Grundlagen kann ein weiterer Grund sein, dass die städtischen Adressat*innen in ihrer Entwicklung schon früher mit pubertären Themen beschäftigt sind. Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, sind Kids nach Drössler (2013) ein Grossstadtphänomen, da sie in dem urbanen Umfeld, in dem sie aufwachsen, schon früher mit Lebens- und Erfahrungswelten in Berührung kommen, welche aus traditioneller Sicht Erwachsenen vorbehalten sein sollten. Dadurch wird auch die Trennung zwischen Kindheit und Jugend soziokulturell uneindeutiger (S. 101-103). Aufgrund dieser Unterschiede kann es besonders im Kids-Alter (zehn bis vierzehn Jahre) teilweise schwierig sein, das offene Setting so zu gestalten, dass es die gesamte Altersspanne anspricht.

7.2 Offenheit als Chance und Herausforderung zugleich

3. Welche Chancen und Herausforderungen im offenen Setting erleben Fachpersonen in der Leitung von offenen Kids-Treffs?

Wie Fimpler und Hannen (2016) erklären, unterstützen die Maximen der Freiwilligkeit und Flexibilität es, dass Jugendliche ihre Persönlichkeit entfalten können (S. 111). Die Offenheit gehört den Autoren zufolge zu einem ganzheitlichen Bildungsprozess dazu (ebd.). Wie sowohl im Fazit der theoretischen Grundlage (siehe Kapitel 4) als auch in der Forschung festgestellt werden konnte, stellen die Chancen der Freiwilligkeit und Flexibilität jedoch gleichzeitig auch die Herausforderungen im offenen Setting dar. Eine alleinige Orientierung an diesen Maximen reicht oftmals nicht aus, um einen ganzheitlichen Bildungsprozess anzustossen.

Die Interviewten berichteten beispielsweise von der Schwierigkeit, im offenen Setting gemeinsam Aktivitäten zu planen und umzusetzen. Gerade weil die Kids kommen und gehen können, wie sie möchten, kann es schwierig sein, dass etwas Gemeinsames entsteht. Dies kann auch bedeuten, dass Adressat*innen nach kurzer Zeit wieder aus Projekten aussteigen, wenn sie keine Lust mehr haben. Gerade wenn der Treff nur einmal wöchentlich für zwei Stunden stattfindet und eine grosse Zielgruppe anspricht, kann der Aufbau einer Beziehung, die sogleich auch mehr Verbindlichkeit schafft, erschwert sein. Bei einer heterogenen Zielgruppe bezüglich Alter und Gender und speziell in städtischen Gebieten ist es zudem, wie in Kapitel 7.1.2 erwähnt, manchmal nicht möglich, allen Bedürfnissen gerecht zu werden. Dies hat zur Folge, dass die Kids teilweise nicht motiviert sind, am Angebot teilzunehmen.

Von der Mehrheit der Interviewten wurde ausserdem berichtet, dass Herausforderungen im offenen Treff Unruhe und Konflikte sind. Einzelne, die respektlos miteinander umgehen, können die Zusammenarbeit der gesamten Gruppe blockieren. Dadurch haben Konflikte für die Fachpersonen stets Vorrang, Deeskalation und das Ziehen von Konsequenzen ist immer wieder ein Thema. Hier wird sichtbar, welche hohe Dynamik oftmals im offenen Setting stattfindet.

7.3 Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des offenen Settings

i. Was braucht es, damit Partizipation im offenen Setting gelingen kann?

Mittels der Gegenüberstellung der Aussagen des theoretischen Grundlagenteils sowie der Forschung werden im Folgenden die Erkenntnisse für Handlungsempfehlungen im offenen Setting diskutiert.

7.3.1 Strukturen schaffen, die Orientierung bieten

In den Interviews wurde sichtbar, dass bei einer umfangreichen Treff-Infrastruktur mit verschiedenen Beschäftigungsmöglichkeiten der Bedarf nach einem bestimmten Programm für den Nachmittag weniger vorhanden ist. In den beiden gendergemischten Treffs, die beide keinen Treffraum haben, fiel die Bedeutung von Strukturen hingegen stärker ins Gewicht. Wie Sturzenhecker (2007) erklärt, können die institutionellen Strukturen der Jugendarbeit als ausserordentlich offenes Feld betrachtet werden, welches nur durch wenige strukturelle Bedingungen gerahmt wird (S. 20). Nach dem Autor sollen diese Rahmungen gerade ausreichen, um das Feld überhaupt herzustellen, sodass soziale Prozesse zustande kommen und Handlungsanreize gegeben werden (ebd.). Mit Blick auf die Forschung wird jedoch deutlich, dass es oftmals nicht ausreicht, lediglich ein offenes Feld zu gestalten, sondern dass dieses Feld pädagogisch bewusst konzipiert und gestaltet werden muss. Laut den Expert*innen kann das Definieren gemeinsamer Regeln und Rituale eine wichtige Orientierungshilfe für die Kids sein und helfen, eine Verbindlichkeit für das Zusammensein einzufordern. Besteht zu wenig Struktur, kann es bei manchen Treffs und Zielgruppen schwierig sein, dass etwas Gemeinsames entsteht und dass die Adressat*innen sich neue Kompetenzen im Sinne der Ziele der OKJA aneignen können. Für eine gelingende Partizipation im offenen Setting ist es laut den Expert*innen zudem notwendig, dass ein Raum hergestellt wird, in dem sich alle gleichberechtigt behandelt und wahrgenommen fühlen. Dies verlangt viel Aufmerksamkeit von den Fachpersonen. Zudem ist es wichtig, sicherzustellen, dass allen klar ist, was im Raum stattfinden kann. Hierbei ist nicht zu vergessen, dass auch die Fachpersonen selbst sich im Treff wohlfühlen müssen und, falls dies nicht der Fall ist, entsprechend handeln müssen. Bischmas und Schröder (2013) erläutern, wie in Kapitel 3.4.2 erwähnt, dass es im offenen Setting wichtig ist, zu überprüfen, wie die Adressat*innen die Rahmenbedingungen wahrnehmen und welche ausgesprochenen und unausgesprochenen Regeln vorhanden sind. Nur so kann dieser Rahmen auch wieder neu ausgehandelt werden (S. 55-56). Um diese Reflektion und Auseinandersetzung zu gewährleisten, schlagen die Autoren vor, ein transparentes Arbeitsbündnis miteinander zu vereinbaren (ebd.). Dies kann beispielsweise, wie von E2 dargestellt, in Form eines halbjährlichen gemeinsamen Besprechens und Definierens der Treffregeln geschehen. Die Expertin hat damit gute Erfahrungen sammeln können. Die Kids zeigten mehr Verbindlichkeit, und auch das Konfliktpotential nahm dadurch ab.

Wolfgang Bergmann und Gerald Hüther (2006) beschreiben, dass gerade Jugendliche, die sich suchthaft in virtuelle Welten flüchten, dies vor allem tun, um dort einen Halt zu finden und etwas zu kompensieren, das sie in der realen Welt nicht finden können (S. 146-147). Um sie wieder zu animieren, an der realen Welt teilzunehmen, muss ihnen das geboten werden, was ihnen oftmals fehlt: transparente Regeln und Strukturen, die Orientierung bieten; die Möglichkeit, selbstverantwortlich Entscheidungen fällen zu können und eigene Fähigkeiten zu entwickeln; Abenteuer, Überraschungen und Gefahren, die bestanden werden müssen; Ziele, die einen Sinn ergeben und Vorbilder, die inspirieren, etwas Neues zu lernen (ebd.).

Abhängig davon, wie partizipationserfahren die Kids sind, kann es hilfreich sein, wenn die Fachpersonen immer wieder bestimmte Programmpunkte und Aktivitäten einbringen. Dies kann die Kids zu neuen Aktivitäten inspirieren und auch für Neue den Zugang erleichtern, da ein gewisses Programm sie möglicherweise anspricht und ihnen Orientierung bietet.

7.3.2 Die Ressourcen der Adressat*innen erkennen

Wie im theoretischen Grundlagenteil erwähnt, ist nach Sturzenhecker (2007) Jugendarbeit „Verständigungsarbeit“, in der Kinder und Jugendliche ihre Orientierungen klären und ihre Entscheidungen beraten können – ohne dass sie durch Pädagogik und Vorgaben der Institution in eine Richtung gedrängt werden (S. 21). Kritisch zu hinterfragen bleibt angesichts der Forschungsergebnisse, inwieweit die Adressat*innen zu dieser Verständigungsarbeit in der Lage sind, wenn sie keine Übung und Erfahrung darin haben, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äussern. Die Fähigkeit, Ideen einzubringen und mitzuwirken, ist den Expert*innen zufolge abhängig von den Ressourcen der Adressat*innen, d. h. nicht etwas, das vorausgesetzt werden kann. Damit Kinder und Jugendliche partizipieren können, müssen sie sich laut Deinet et al. (2017) zuerst als handlungsfähige Subjekte erfahren (S. 163). Auch Ader (2013) erklärt, dass es in der OKJA darum geht, Kinder und Jugendliche so zu begleiten, dass sie eigenständige Subjekte werden, die ihre individuellen Vorstellungen und Bedürfnisse in das Verhältnis zu gesellschaftlichen Aufgaben und Erwartungen setzen können. Die dafür notwendigen Kompetenzen erwerben Heranwachsende in einem wechselseitigen sozialen Prozess, durch Selbsttätigkeit und Aneignung wie auch durch speziell gestaltete Erfahrungsfelder (S. 433).

Eine zu offene Ausgangslage kann laut den Expert*innen, dazu führen, dass die Kids verwirrt sind oder das Setting als langweilig empfinden. Die Reaktion kann ein Fernbleiben vom Treff oder ein Herumhängen beispielsweise vor dem Handy sein. Herumhängen im Treff kann einerseits eine wichtige Funktion zur Erholung übernehmen, gleichzeitig kann es auch eine Reaktion auf Frustration oder Überforderung sein. König und Schattenhofer (2018) erklären dazu, dass die Verunsicherung in einem offenen Setting zu Rückzug oder starken Emotionen

führen kann (S. 71). Je nach persönlichen Ressourcen der Adressat*innen können sehr offene Arbeitsweisen eine hohe Belastungsfähigkeit verlangen (König, 2001, S. 252). Aus diesem Grund wird in der Disziplin der Gruppendynamik oft mit einer verstärkten Wahrnehmung der Leitungsaufgabe gearbeitet, um psychodynamische Schwächen der Teilnehmenden zu halten (ebd.).

In diesem Sinne bedarf es laut den Expert*innen eines Feingefühls, die Adressat*innen wahrzunehmen und ihnen geeignete Hilfestellung und Aktivierung bieten zu können. Dies kann beispielsweise geschehen, indem der Möglichkeitsspielraum an Aktivitäten eingeschränkt oder speziell auf Einzelne eingegangen wird, die mit der Offenheit überfordert sind. Im ländlichen Treff, wo der Schwerpunkt der Aktivitäten klar beim Spielen liegt, besteht beispielsweise keine Problematik darin, dass die Kids nicht wissen, was sie tun wollen. Die Interviewten untermalten, dass eine höhere Partizipationsstufe (siehe Kapitel 2.3.2) nicht besser ist, sondern dass es darum geht, die Adressat*innen mit ihren persönlichen Ressourcen abzuholen und ihnen einen Einstieg in eine für sie passende Partizipationsform zu bieten.

7.3.3 Vorteile spezifischerer Settings

In Kapitel 3.4.1 wurde bereits angesprochen, dass in der OKJA ein Spannungsfeld zu bestehen scheint: Angebote einerseits unspezifisch zu gestalten, sodass sie möglichst offen für alle Gruppen sind; andererseits Angebote so spezifisch anzupassen, dass sich die Kids angesprochen fühlen. Dies spiegelt sich auch in den Interviews wider. Es wurde geäußert, dass eine kleinere Zielgruppe angesprochen wird, je spezifischer das Angebot ist. Gleichzeitig wurde jedoch auch erläutert, dass durch ein spezifischeres Angebot mehr Engagement und Motivation und damit auch Verbindlichkeit entstehen kann. Bei den genderspezifischen Treffs besteht ein stärkerer Austausch bezüglich persönlicher Themen. Speziell im Mädchen*treff spielt Beratung eine wichtige Rolle. Hier können auch prekäre Lebenssituationen junger Frauen aufgefangen und diese begleitet oder triagiert werden. Auch von Drössler (2013) wird betont, dass Mädchen*arbeit im Kids-Alter einen hohen Stellenwert hat, da diese teilweise andere Bedürfnisse als die eher territorial und expressiv orientierten Jungen* in diesem Alter haben (S. 106-107). Wie eine Interviewte äusserte, ist für sie der Grund, warum es Mädchen*arbeit braucht, jedoch vor allem der Zugang: Einigen Mädchen* wird es von ihren Erziehungsberechtigten nicht erlaubt, an einem gendergemischtem Treff teilzunehmen.

7.3.4 Beziehung als Basis für Partizipation

Verhältnismässig wenig angesprochen wird in der Literatur der OKJA die Bedeutung der Beziehung für das partizipative Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Wie in Kapitel 3.4.3 erwähnt, erläutern Deinet et al. (2007) beispielsweise kritisch, dass ein Fokus auf Beziehung und

Einzelfallorientierung die Offenheit der OKJA beschneidet und Besucher*innen ausschliessen könne (S. 202). Gleichzeitig konnten die Autor*innen feststellen, dass Jugendliche im Treff verstärkt nach Bezugspersonen suchen und somit die Beziehungsarbeit vermehrt in den Mittelpunkt der Aufgaben der OKJA gerückt ist (ebd.). Die Expert*innen-Interviews bestätigen, dass Beziehungsarbeit ein zentrales und notwendiges Element im offenen Setting ist. Vor allem am Anfang ist ein gelungener Beziehungsaufbau wichtig, damit die Besucher*innen weiterhin in den Treff kommen. Auch gemeinsame Projekte gelingen eher, wenn eine stabile Beziehung vorhanden ist. Die Kids getrauen sich dadurch, ihre Ideen und Anliegen einzubringen, und es entsteht mehr Verbindlichkeit. Endres und Hüther (2014) bestätigen, dass es vertrauensvolle Beziehungen zueinander braucht, damit Menschen gemeinsam nach kreativen Lösungen suchen. Durch die Beziehung entsteht ein gemeinsamer Sinn, der motiviert, sich für etwas einzusetzen (S. 28-29). Gebauer und Hüther (2004) beschreiben, dass die vermehrten Lern- und Verhaltensstörungen Auswirkungen der unsicheren sozialen Beziehungsgefüge sind, in die Heranwachsende heute hineinwachsen (S. 8). Damit sich ein Kind mit Herausforderungen auseinandersetzen kann und fähig ist, partizipativ am Geschehen teilzunehmen, braucht es laut Hüther (2004) emotionale Sicherheit durch die Beziehung zu den Mitmenschen (S. 30). Auch Resch (2004) betont, dass es gerade in einer Zeit, in der gesellschaftliche Werte und Lebensformen einem konstanten Wandel unterliegen, für Kinder und Jugendliche umso wichtiger ist, eine notwendige Verlässlichkeit in Mikrosystemen zwischenmenschlicher Intimität zu finden (S. 103). Die Expert*innen erklären in den Interviews ebenfalls, dass die Beziehung für die Kids im offenen Setting eine wichtige Konstante ist und ihnen Sicherheit und Orientierung bietet.

7.3.5 Die Bedeutung des Betreuungsschlüssels

Eine zentrale Rolle für eine gelingende Partizipation im offenen Setting spielt der Betreuungsschlüssel. Nach Hugle (2013) braucht es personelle Ressourcen, um Offenheit hinsichtlich der gesetzten Themen und Inhalte zu gewährleisten. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Bedürfnisse und Lebenslagen der Besucher*innen aufgenommen werden können und Zeit für Beziehungen besteht (S. 18). Auch kann so besser auf einzelne Konflikte eingegangen werden, ohne dass die ganze Gruppe auf die Fachperson warten muss. Wie der Betreuungsschlüssel im Vergleich zur Grösse der Besuchergruppe aussehen sollte, hängt von den Ressourcen der Beteiligten und des Treffs ab. In der Forschung wurde beispielsweise sichtbar, dass im Mädchen*treff mit drei Fachpersonen in der Leitung genug Raum bleibt, dass auch Beratungen stattfinden können. Im gemischten städtischen Treff ohne Treffraum, kann es jedoch manchmal auch bei vier Mitarbeitenden eine Herausforderung sein, einen gemeinsamen Prozess zu gestalten.

7.4 Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen der SKA

ii. Gibt es Themen, welche in der Theoriebildung der SKA mehr Vertiefung brauchen?

Die interviewten Expert*innen äusserten grösstenteils, dass Themen wie Beziehungsgestaltung im offenen Kontext, Nähe und Distanz, Gruppenprozesse begleiten und Konfliktmanagement eine vertiefte Auseinandersetzung brauchen, um mit den genannten Herausforderungen im offenen Setting professionell umzugehen. Wie eine Expertin äusserte, fragt sie sich, ob die oftmals betonte Abgrenzung zur Pädagogik in der SKA sinnvoll ist, wenn doch vieles in dem Arbeitsfeld mit Beziehung und dem Umgang mit Konflikten zu tun hat. Wie in Kapitel 3.4.2 erläutert, bietet das Gruppensetting in der OKJA für Fachpersonen ein anspruchsvolles und manchmal nur schwer durchschaubares Bedingungsgefüge (Ader, 2013, S. 243). Laut Ader bedarf es einer vertieften Auseinandersetzung damit, was die Arbeit mit Gruppen in der OKJA heute bedeutet (ebd.). Die Autorin plädiert dafür, das Gruppensetting konzeptionell und methodisch bewusster zu gestalten, damit subjektbezogene Lernerfahrungen in der Gruppe zugänglich werden (ebd.). Vor dem Hintergrund der dargelegten Erkenntnisse kann infrage gestellt werden, ob Aussagen wie beispielsweise von Böhnisch und Münchmeier (1999), dass offene Jugendarbeit „Jugend geschehen lassen“ soll, ohne pädagogisch vorstrukturiert zu sein (S. 223), noch zeitgemäss und zielführend sind.

8 Schlussfolgerungen für die Soziokulturelle Animation

Anhand der obigen Synthese der Forschungsergebnisse und des theoretischen Grundlagenteils wird im folgenden Kapitel ein abschliessendes Gesamtfazit mit Handlungsempfehlungen für die SKA gezogen. Noch offen gebliebene Fragen werden im Ausblick für eine weiterführende Forschung festgehalten.

8.1 Gesamtfazit

Mit den Ergebnissen des theoretischen Grundlagenteils sowie der Forschung wird sichtbar, wie vielschichtig das Prinzip der Offenheit als Kernelement der OKJA ist. Es bezeichnet eine Haltung der Fachperson, die Bedürfnisse und Ideen der Kinder und Jugendlichen wertfrei aufzunehmen, wobei es auch den niederschweligen Zugang und Freiwilligkeit beschreibt. Somit kann das Prinzip der Offenheit aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und bewertet werden. Die

Wurzeln des offenen Arbeitens lassen sich in den Jugendbewegungen der 68er finden, in denen sich die offene Jugendarbeit von pädagogisch stark strukturierten Institutionen wie der Schule abgrenzen wollte und eine Antwort auf mangelnde Freizeitangebote und gesellschaftliche Konflikte aufgrund des Kapitalismus war.

In der vorliegenden Arbeit wurde herausgearbeitet, wo die Chancen und Herausforderungen in der Gegenwart liegen. Hierbei stellte sich heraus, welche bedeutende Rolle die OKJA mit den offenen Treffsettings in der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen einnehmen kann. Als einer der wenigen Freizeittorte, die derart niederschwellig für eine breite Zielgruppe zugänglich sind, bietet die OKJA die Chance, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich mit ihren Bedürfnissen auseinanderzusetzen und ihre Freizeit selbstbestimmt und nach ihren Ideen zu gestalten. Sie bietet einen Ort, an dem die Adressat*innen wichtige Erfahrungen in der Gruppe machen können und Bezugspersonen für Beratung und persönliche Anliegen finden. Mit dem Zugang zu Bildung und Partizipation leistet die OKJA einen wichtigen Beitrag für mehr Chancengleichheit.

Auch stellte sich heraus, dass beim Herstellen dieser Erfahrungsräume in einem offenen Setting einige Herausforderungen entstehen. Für diese liefert die reine Orientierung an Werten wie Offenheit, Niederschwelligkeit und Freiwilligkeit nicht genügend Antworten. Es besteht die Gefahr, dass mit einem Verbleiben auf der Metaebene zu wenig die konkreten Herausforderungen in der Praxis betrachtet werden, welche konkrete methodische Antworten verlangen, um professionell handeln zu können.

Viele der von den Expert*innen genannten Herausforderungen sind pädagogischer Art. Im offenen Setting können Konflikte, Unruhe, eine fehlende Verbindlichkeit und ein erschwerter Beziehungsaufbau Hindernisse für die Umsetzung der Ziele der OKJA und SKA sein. Sollen Selbstwirksamkeitserfahrungen und das Erlernen von Kompetenzen wie Demokratiefähigkeit im offenen Setting möglich werden, so bedarf es eines Wissens darüber, was die Adressat*innen brauchen, um sich auf Lernerfahrungen einlassen zu können. Speziell bei der Zielgruppe Kids – den Zehn- bis Vierzehnjährigen, die sich in einer Zwischenphase von Kindheit und Jugend befinden – und aufgrund der gegenwärtigen Herausforderungen eines sich ständig verändernden Alltags gewinnt ein pädagogisch strukturiertes Handeln im offenen Setting an Bedeutung.

Damit Partizipation und Bildungsprozesse möglich sind, braucht es oftmals bestimmte Hilfestellungen für die Kids. Die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu formulieren, sich an Aushandlungsprozessen zu beteiligen und Ideen umzusetzen, kann nicht vorausgesetzt werden. Damit die Kids motiviert sind, sich im offenen Setting diesen Herausforderungen zu stellen, sind eine stimmige Beziehung und Gruppendynamik und klare Rahmenbedingungen von Vorteil.

Durch eine Beziehung zueinander und das Definieren gemeinsamer Ziele und Regeln kann ein gemeinsamer Sinn und damit Verbindlichkeit in einem freiwilligen Kontext entstehen. Ein Halt durch Strukturen wie transparente Regeln und die Klärung, was im Raum möglich ist, kann es den Kids erleichtern, handlungsfähig zu werden, da sie weniger stark mit der Orientierung im offenen Setting beschäftigt sind.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Befunde ist zu hinterfragen, ob es ausreicht, Jugend einfach geschehen zu lassen. Das Grundprinzip der Offenheit ermöglicht Vieles, und gleichzeitig kann es auch Potentiale verschliessen: Zu viel Offenheit kann überfordernd wirken. Dies wiederum kann zu Konflikten und Desinteresse führen und verhindern, dass sich die Kids auf einen gemeinsamen Prozess einlassen können. Mitbestimmung und Teilhabe sind etwas, das viele Adressat*innen aus ihrem Alltag nicht gewohnt sind. Nur wer sich als selbstwirksam erfahren hat, traut es sich auch zu, Ideen einzubringen und einen Beitrag für das Gemeinwesen leisten zu können. In diesem Sinne geht es nicht darum, das offene Setting absolut offen und ohne Strukturen zu gestalten, sondern darum, innerhalb dessen Strukturen zu schaffen, die ein Handeln ermöglichen. Im folgenden Kapitel werden die konkreten Handlungsempfehlungen für die SKA dargelegt.

8.2 Handlungsempfehlungen für die SKA

Mit den Handlungsempfehlungen (siehe Abbildung 4) wird die letzte Forschungsfrage beantwortet:

4. Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die SKA ableiten, um offene Kids-Treffs möglichst zugänglich für Partizipationserfahrungen zu gestalten?



Abbildung 5: Handlungsempfehlungen für die SKA (eigene Darstellung)

1. Wahrnehmung der Zielgruppe und ihrer Ressourcen und Herausforderungen

Wie oben erwähnt, bedarf es einer Reflektion, welche Strukturen im offenen Setting bestehen und wie diese das Handeln ermöglichen oder behindern. Laut der Charta der Soziokulturellen Animation (2017) orientiert sich die SKA an den Ressourcen der Menschen vor Ort. Auch mit der Forschung konnte festgestellt werden, dass es kein allgemeingültiges Rezept gibt, wie ein offenes Setting möglichst für die Partizipation der Zielgruppe gestaltet werden kann: Abhängig von den Besucher*innen und Fachpersonen und davon, ob es ein ländliches oder städtisches Gebiet ist und je nach Quartier, sind andere Ressourcen und Herausforderungen vorhanden. Dementsprechend empfiehlt es sich, auszuprobieren, wie viele Vorgaben, Programmpunkte, Rituale und Regeln hilfreich sind, damit die Kids und auch die Fachperson genug Orientierung und Motivation verspüren, ihre Ideen einzubringen und gemeinsam etwas zu gestalten. Hierbei sollen Konflikte und Spannungen von Nichtwissen und Langeweile nicht ausgeschlossen werden, jedoch nicht den Hauptbestandteil des Nachmittags ausmachen.

2. Ein Blick über den Tellerrand

Professionelles Handeln bedeutet laut Hangartner (2013), ein methodisches Handeln anzustreben, das sich an Theorien und reflektierten Rückkoppelungen aus der Praxis orientiert (S. 291). Um den genannten Herausforderungen im offenen Setting, wie beispielsweise Konflikten und Unruhe, Unverbindlichkeit und Überforderung, professionell zu begegnen, lohnt sich zudem ein Blick über den Tellerrand: Durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit Themen wie beispielsweise Beziehungsgestaltung, Gruppenpädagogik und Umgang mit Konflikten können methodische Antworten gefunden werden, welche die Partizipation der Kinder und Jugendlichen im offenen Setting erleichtern. Das offene Setting hat durch den niederschweligen Zugang und das bedürfnisorientierte Arbeiten ein hohes Potential, dass Kinder und Jugendliche Zugang zu wichtigen Lernerfahrungen erhalten. Dieses Potential könnte aus Sicht der Autorin jedoch noch mehr genutzt werden, wenn aus einer pädagogischen und psychologischen Perspektive klarer ist, was Kinder und Jugendliche brauchen, um sich auf die Lernerfahrungen einzulassen.

Eine Abgrenzung der SKA zur Sozialpädagogik bleibt bestehen, und zwar in dem Sinne, dass das Lernangebot der SKA nach Hangartner (2013) stets als implizit zu verstehen ist und die Adressat*innen selbst entscheiden, was sie lernen wollen (S. 292). Dennoch kann auch im freiwilligen, impliziten Kontext eine Verbindlichkeit geschaffen werden. Laut Emanuel Müller (1999) schliesst die freiwillige Teilnahme es nicht aus, dass die Adressat*innen innerhalb der vom Animator oder der Animatorin initiierten Kontext mit der Zeit zu einer hoch verbindlichen Arbeitsweise finden (S. 135). Damit dies im offenen Setting gelingt und, wie in der Charta der Soziokulturellen Animation (2017) beschrieben, die Teilhabe und Mitgestaltung Aller eine Selbstverständlichkeit ist, bedarf es methodischen Wissens, welches sich weg von der Metaebene hin zu den konkreten pädagogischen und psychischen Herausforderungen bewegt. Auch der Berufskodex (AvenirSocial 2010) deutet darauf hin, dass die Soziale Arbeit bei komplexen Herausforderungen interdisziplinär arbeitet. Situationen sollen damit umfassend und transdisziplinär mit ihren Wechselwirkungen analysiert, bewertet und bearbeitet werden (S. 15). Damit sich Fachpersonen dabei an fachlichen Erklärungen, Methoden und Vorgehensweisen orientieren können (AvenirSocial 2010, S. 8), empfiehlt es sich, bereits im Studium mehr Themen aus der Pädagogik und Psychologie in den Fokus zu nehmen.

3. Orientierung schaffen

Innerhalb des offenen Settings können Fachpersonen einen klaren Rahmen schaffen, in dem sich die Kids frei bewegen und experimentieren können. Sind der Rahmen und die Grenzen nicht eindeutig, kann es sein, dass die Besucher*innen, speziell wenn sie den Treff noch nicht gut

kennen, ständig mit dem Orientieren beschäftigt sind. Auch steigt damit das Potential für Konflikte und Unruhe und behindert damit die Möglichkeit, dass Lernerfahrungen in der Gruppe möglich werden.

Ein klarer Rahmen hingegen kann es für die Adressat*innen erleichtern, Ideen zu entwickeln, da es für sie leichter vorstellbar ist, was möglich ist. Dieser kann beispielsweise dadurch geschaffen werden, dass Regeln gemeinsam definiert werden, der Möglichkeitsspielraum mit einem bestimmten Thema für den Nachmittag eingeschränkt wird, sowie Rituale und gleichbleibende Abläufe eingeführt werden.

Ausserdem sind der Aufbau einer Beziehung und das Definieren gemeinsamer Anliegen und Ziele wichtig, um trotz der Offenheit und Freiwilligkeit ein Engagement und Verbindlichkeit zu schaffen.

4. Quantität oder Qualität?

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse wird sichtbar, dass es zu reflektieren gilt, ob das Ziel des offenen Settings sein soll, räumlich möglichst offen zu sein bzw. möglichst viele Kinder und Jugendliche zu erreichen – oder ob ein qualitativ möglichst hochwertiges Angebot geschaffen werden soll. Das eine soll das andere nicht ausschliessen. Doch braucht es, um sowohl eine breite Zielgruppe zu erreichen als auch ein qualitativ hohes Angebot zu schaffen, in dem die Ziele der OKJA umgesetzt werden, auch eine dementsprechende Anzahl an Fachpersonen im Treff.

Da im offenen Setting oftmals viele Dinge gleichzeitig passieren, kann es für die Fachpersonen schwierig sein, allem gerecht zu werden. Gerade das Eingehen auf Einzelne, Beratung und Gespräche, das Wahrnehmen ungerechter Behandlungen, das Anleiten von Aushandlungsprozessen, Deeskalation und Beziehungsaufbau sind Dinge, die Zeit brauchen.

Mit einem spezifischeren Angebot wird die Zielgruppe eingeschränkt, jedoch kann mehr nach den Bedürfnissen der Adressat*innen gearbeitet werden. Es besteht mehr Raum, sich auf ihre Themen einzulassen und gemeinsam etwas zu erarbeiten. Denn dort, wo etwas wirklich interessiert, liegt mehr Motivation und damit auch mehr Verbindlichkeit. Ein spezifischeres Setting könnte beispielsweise bedeuten, mit einer kleineren Altersspanne zu arbeiten, beispielsweise nur mit der sechsten Klasse, oder thematisch im Treff einen Schwerpunkt zu setzen.

Ausgehend von der Zielgruppe können unterschiedliche Spezifizierungen sinnvoll sein. In der Forschung wurde beispielsweise sichtbar, dass sich beim ländlichen Treff, bei dem der Inhalt auf Spiel und Spass eingegrenzt ist, eine breite Altersspanne auf einen gemeinsamen Gruppenprozess einlassen kann. Beim städtischen gemischten Treff hingegen, bei dem die

inhaltliche Gestaltung des Treffnachmittags offen ist, besteht ein Bedarf, altersspezifischer zu arbeiten, da die Bedürfnisse der Kids sehr weit auseinander gehen.

8.3 Ausblick

In der vorliegenden Bachelorarbeit wurde unter anderem kritisiert, dass die OKJA und die SKA oftmals auf Werte zurückgreifen und sich auf Theorien auf der Metaebene beziehen, anstatt konkrete methodische Antworten für die Praxis zu liefern. Die Handlungsempfehlungen, die im Rahmen der Arbeit generiert werden konnten, bleiben ebenfalls eher auf einer allgemeinen Ebene. Dennoch sollen sie einen Anhaltspunkt dafür bieten, wo es sich für Fachpersonen der SKA lohnen könnte, spezifischere Forschung zu betreiben. Aus Sicht der Autorin wäre es bereichernd, Antworten aus einer psychologischen Perspektive darüber zu generieren, was Kinder und Jugendliche benötigen, damit sie sich auf Lernerfahrungen einlassen können; gerade vor dem Hintergrund, dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche Ressourcen und psychodynamische Schwächen mitbringen: Wie in der Recherche sichtbar wurde und die Autorin auch in ihrer eigenen beruflichen Erfahrung beobachten konnte, kann es für manche Kinder und Jugendliche schon schwierig sein, sich für kurze Zeit auf etwas zu fokussieren. Dementsprechend wird es auch schwierig, dass sie sich auf einen Gruppenprozess einlassen können. Folgende Fragen ergeben sich: Welche Hilfestellungen können soziokulturelle Fachpersonen liefern? Wie kann die SKA von psychologischem und pädagogischem Wissen über Kinder und Jugendliche zur Umsetzung ihrer Ziele profitieren? Wie kann dies stärker in der Ausbildung integriert werden?

Für die Autorin war die gemeinsame Reflektion mit anderen Fachpersonen über die Chancen und Herausforderungen der Offenheit in der Praxis sehr spannend. Auch die Expert*innen meldeten zurück, dass sie durch das Interview ihren Praxisalltag und Handeln reflektieren konnten und dass Themen angesprochen wurden, die sie auch immer wieder beschäftigen. Die Autorin hofft, mit der vorliegenden Arbeit einen Anstoß geben zu können, um die Grenzen der SKA bezüglich ihres Theoriebezugs etwas auszudehnen und Inspiration für ein ganzheitlicheres Arbeiten zu geben.

8 Quellenverzeichnis

- Ader, Sabine (2013). Arbeit mit Gruppen. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 101-109). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-18921-5_52.
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autorin.
- Bergmann, Wolfgang & Hüther, Gerald (2006). *Computersüchtig: Kinder im Sog der modernen Medien* (3. Aufl.). Düsseldorf: Walter.
- Bezzola, Franco & Gäumann, Simone (2017). *Im Dialog mit der Soziokultur. Eine Diskursanalyse der Fachdebatte zur soziokulturellen Animation. ISE Working Paper Reihe Nr 1, 2017*. Luzern: Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, Institut für Soziokulturelle Entwicklung. Gefunden unter <https://zenodo.org/record/376583#.YFcMM-YxIQJ>
- Bischmas, Bärbel & Schröder, Achim (2003). *Beziehungen in der Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI 10.1007/978-3-663-09403-6.
- Böhnisch, Lothar (1998). Der andere Blick auf die Geschichte. Jugendarbeit als Ort der Identitätsfindung und der jugendgemässen Suche nach sozialer Integration. In Lothar Böhnisch, Martin Rudolph & Barbara Wolf (Hrsg.), *Jugendarbeit als Lebensort* (S. 19-38). Weinheim: Juventa Verlag.
- Böhnisch, Lothar & Münchmeier, Richard (1999). *Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Brüschweiler, Bettine, Furrer, Heidi, Reutlinger, Christian & Vetterli, Madeleine (2019). Soziales Andocken ermöglichen – Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in der Schweiz. In Ulrich Deinet (Hrsg.), *Herausforderung angenommen Offene Kinder- und Jugendarbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen* (S. 80-93). Weinheim: Beltz Juventa.

- Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz [DOJ]. (2018). *Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger*innen*. Gefunden unter https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ_2018_web.pdf
- Deinet, Ulrich, Icking, Maria, Nüsken, Dirk & Schmidt, Holger (2017). *Potentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Innen- und Aussensichten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Drössler, Thomas (2013). Kids, die 10- bis 14-Jährigen. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 101-109). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-18921-5_10.
- Duden (ohne Datum a). *Setting*. Gefunden unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Setting>
- Duden (ohne Datum b). *Partizipation*. Gefunden unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Partizipation>
- Duden (ohne Datum c). *Struktur*. Gefunden unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Struktur>
- Düx, Wiebken & Rauschenbach, Thomas (2016). In Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 261-283). Wiesbaden: Springer VS.
- Endres, Peter & Hüther, Gerald (2014). *Lernlust: worauf es im Leben wirklich ankommt*. Hamburg: Murmann.
- Fimpler, Tobias & Hannen, Philipp (2016). *Kernaufgaben der Offenen Jugendarbeit: Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und eigenständiger Legitimation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, Uwe (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gebauer, Karl & Hüther, Gerald (Hrsg.). (2004). *Kinder brauchen Wurzeln: neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung* (4. Aufl.). Düsseldorf: Walter.

- Geramanis, Olaf (2007). *Gruppen-Kompass. Gruppen-Design zwischen Struktur und Prozess*.
Gefunden unter <http://fachforum-mobbing.psychologie-und-arbeit.de/wp-content/uploads/Prof.-Dr.-Olaf-Geramanis-Gruppen-Kompass.pdf>
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grossmass, Ruth (2014). Beratungsräume und Beratungssettings. In Frank Nestmann, Frank Engel & Ursel Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1. Disziplinen und Zugänge* (3. Aufl., S. 487-495). Tübingen: dgvtv-Verlag.
- Hafen, Martin (2013). Die Soziokulturelle Animation aus systemtheoretischer Perspektive. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 157-202). Luzern: Interact.
- Hangartner, Gabi (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 265-322). Luzern: Interact.
- Heusser, Rolf (2013). Offenheit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit!? Statements von DOJ-Vorstandmitgliedern. *InfoAnimation*, 30, 7-9. Gefunden unter <https://doj.ch/wp-content/uploads/InfoAnimation-30.pdf>
- Hochschule Luzern Soziale Arbeit & Stiftung für soziokulturelle Entwicklung und Partizipation (2017). *Charta der Soziokulturellen Animation*. Luzern: Autor*in.
- Hovenga, Nina & Nier, Lars (2019). «Vielfalt – Wir leben sie!» das landesweit geförderte Projekt der Arbeitsgemeinschaft Offene Türen NRW e.V. In Ulrich Deinet (Hrsg.), *Herausforderung angenommen. Offene Kinder- und Jugendarbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen* (S. 140-159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hugle, Ines (2013). Voraussetzungen für Offenheit in der Praxis aus Sicht des Jugendzentrums PurplePark. *InfoAnimation*, 30, 18-19. Gefunden unter <https://doj.ch/wp-content/uploads/InfoAnimation-30.pdf>

- Husi, Gregor (2013). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 97-156). Luzern: Interact.
- Hüther, Gerald (2004). Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns. In Karl Gebauer & Gerald Hüther (Hrsg.), *Kinder brauchen Wurzeln* (4. Aufl., S. 15-34). Düsseldorf: Walter.
- Hüther, Gerald (2013). *Kommunale Intelligenz: Potenzialentfaltung in Städten und Gemeinden*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- König, Oliver (2001). Individualität und Zugehörigkeit - die Gruppe "Kurt". In Klaus Antons, Andreas Amann, Gisela Clausen, Oliver König & Karl Schattenhofer (Hrsg.), *Gruppenprozesse Verstehen. Gruppendynamische Forschung und Praxis* (S. 205-280). Opladen: Leske + Budrich. DOI 10.1007/978-3-322-97510-2
- König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2018). *Einführung in die Gruppendynamik* (9. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Mayer, Horst Otto (2006). *Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung* (3. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Metzger, Marius (2009). *Sampling: Wie kommt man zur Stichprobe?* Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Emanuel (1999). Ein Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation. In Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze* (S. 95-160). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Resch, Franz (2004). Der Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die kindliche Entwicklung. In Karl Gebauer & Gerald Hüther (Hrsg.), *Kinder brauchen Wurzeln: neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung* (4. Aufl., S. 90-106). Düsseldorf: Walter.

Seger, Jasmin (2017). *Ein Beitrag zum Berufsverständnis der Soziokulturellen Animation: Entstehung von soziokulturellen Beratungssituationen im offenen Setting und mögliche Einflussfaktoren am Beispiel der Offenen Jugendarbeit. Soziokulturelle Beratung im offenen Setting*. Bachelorarbeit Hochschule Luzern Soziale Arbeit.

Schröer, Wolfgang (2011). Durchblick: Aktuelle Herausforderungen der Kinder- und Jugendarbeit. Nur die kleine Schwester der Jugendarbeit? Offene Arbeit mit Kindern. *Sozial Extra*, 35 (7-8), 46-49. Gefunden unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s12054-011-0314-6>

Stade, Peter (2019). Partizipation. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 50-67). Luzern: Interact.

Sturm, Ulrike, Emmenegger, Barbara & Durrer Bea (2016). Quartierentwicklung: Auf dem Weg zu einer neuen politischen Kultur. *Forum Raumentwicklung*, 3, 4-7.

Sturzenhecker, Benedikt (2007). Kinder- und Jugendarbeit ist erfolgreich. *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit*, 23 (1), 18-23.

Verband offene Kinder- und Jugendarbeit Kanton Bern [voja]. (2015). *Die offene Kinder- und Jugendarbeit als Akteurin einer Bildungslandschaft*. Gefunden unter <https://www.voja.ch/index.php?section=Downloads&cmd=27&download=14>

Wettstein, Heinz (2013). Offene Jugendarbeit – ein Praxisbegriff – ein Arbeitsfeld. *InfoAnimation*, 30, 3-6. Gefunden unter <https://doj.ch/wp-content/uploads/InfoAnimation-30.pdf>

Wyder, Stefan (2013). Offenheit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit!? Statements von DOJ-Vorstandmitgliedern. *InfoAnimation*, 30, 7-9. Gefunden unter <https://doj.ch/wp-content/uploads/InfoAnimation-30.pdf>

Anhang

Interview-Leitfaden

Interviewpartner*in:

Datum:

Organisation:

Einführung:

- Vorstellung (Name, Institution, Arbeitserfahrung, Abschluss Studium)
- Dank
- Ziel des Interviews:
Perspektiven aus der Praxisrealität erfahren, welche Chancen und Herausforderungen Offenheit für die Partizipation im offenen Setting im Kidstreff mit sich bringt.
- Zeitrahmen
- Auf Anonymität verweisen
- Tonaufnahme: Ok?
-

Hauptteil:

- 1. Beschreibung des Settings und der Zielgruppe**
 - In was für einem offenen Setting arbeitest Du?
 - Wie lässt sich eure Zielgruppe beschreiben?
 - Welche Rahmenbedingungen und Strukturen sind im Treff vorhanden? Zeitfenster, Abläufe, Rituale
- 2. Verständnis von Offenheit**
 - Was bedeutet für Dich «Offenheit» im Treff?
- 3. Chancen im offenen Setting**
 - Was sind Deiner Meinung nach die Chancen dieser Offenheit im offenen Setting des Kidstreffs?
 - Was ist für dich ein gelungener Nachmittag?
- 4. Welche Herausforderungen ergeben sich für die Fachperson im offenen Setting?**
 - Wie läuft ein typischer Nachmittag im Treff ab?
 - Was findest Du daran herausfordernd? Was empfindest Du als anstrengend, was löst Frustration aus?
- 5. Wie offen ist das offene Setting?**
 - Wie offen empfindest Du den Treff für die gesamte Zielgruppe, wer kommt, wer bleibt weg?
 - Gibt es eine Kerngruppe, die immer kommt? Warum denkst Du, dass diese regelmässig kommt?
 - Wie verhalten sich neue Besucher*innen?
- 6. Welche Herausforderungen bestehen für die Partizipation der Kids?**
 - Wie können die Kids im Treff partizipieren?

- Wann ist die Partizipation für die ganze Gruppe im Treff schwierig?
- Gibt es einzelne Kids, die Schwierigkeiten an der Partizipation haben und woran lässt sich dies erkennen?
- Wird auf diese Kids speziell eingegangen?
Falls Ja: Wieso? / Falls Nein: Wieso nicht?
- Wieviel wird von der Leitung vorgegeben, eingebracht?
- Muss Partizipation zuerst gelernt werden?
- Ist in der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe Kids (10-14) deiner Meinung etwas speziell zu beachten, im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen?
- Wie wichtig empfindest du Beziehung für die Partizipation?

→ **bei genderspezifischen Treff's:**

- Welche Vorteile bringt Deiner Meinung nach ein genderspezifisches Angebot?

7. Handlungsempfehlungen für die SKA

- Wie reagierst Du auf die genannten Herausforderungen?
- Hast Du Methoden in der Ausbildung gelernt, auf die Du zurückgreifst?
- Gibt es bezüglich Fachwissens etwas, worüber Du gerne mehr in der SKA-Ausbildung gelernt hättest?

Abschluss

- Gibt es noch etwas, was noch nicht zur Sprache gekommen ist?
- Dank
- Weiteres Vorgehen
- Interesse am Endprodukt?