

Florian Arlt, Arno Heimgartner (Hg.)

Zeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit



Florian Arlt, Arno Heimgartner (Hg.)

Zeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit

Soziale Arbeit – Social Issues

herausgegeben von

Univ.-Prof. Mag. Dr. Arno Heimgartner

(Universität Graz)

und

FH-Prof. Mag. Dr. Maria Maiss

(Fachhochschule St. Pölten GmbH)

Band 24

LIT

Florian Arlt, Arno Heimgartner (Hg.)

Zeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit

LIT

Umschlagbild: Arno Heimgartner

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-51102-7 (br.)

ISBN 978-3-643-66102-9 (PDF)

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2022

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: wien@lit-verlag.at <https://www.lit-verlag.at>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Inhalt

I	Einleitung	1
II	Zeit in der Jugendarbeit: Systematisches, Skizzenhaftes und Projektvorschläge <i>Josef Scheipl</i>	7
III	Jugend und Zeit <i>Lothar Böhnisch</i>	23
IV	Zeit für ein gelingend(er)es Leben und ein Wohlergehen für alle <i>Gertraud Pantucek</i>	39
V	Jugendzeit als Bildungszeit? Lebenslagenabhängige Veränderungen der Zeitlichkeit in jugendlichen Übergängen <i>Stephan Sting und Alban Knecht</i>	57
VI	Eigene Zeit für Kinder <i>Helga Zeiher</i>	77
VII	Dimensionen von Zeit und Offene Jugendarbeit <i>Florian Arlt</i>	87
VIII	Jugendzeit – Zeitverwendung und Zeitempfinden von Jugendlichen in Deutschland <i>Anne Berngruber und Nora Gaupp</i>	103
IX	„Leisure is Pleasure“ – Zeitempfinden und jugendkulturelle Freizeitwelten zu Beginn der 2020er <i>Beate Großegger</i>	123
X	Zeit in der Jugendforschung <i>Manfred Zentner</i>	135

XI	Zeitbudgets in der Offenen Jugendarbeit <i>Nicole Walzl-Seidl</i>	151
XII	Digitaler Mediengebrauch: Zwischen Zeitverschwendung und sinnvoller Zeitnutzung <i>Markus Meschik und Elena Stuhlpfarrer</i>	167
XIII	Zeit und Inklusion <i>Hannelore Reicher</i>	187
XIV	Zeitprobleme <i>Viktoria Fröhlich und Arno Heimgartner</i>	205
XV	Covid-19 als Zeitembruch? Auswirkungen der Pandemie auf junge Menschen in Österreich <i>Martin Auferbauer, Karina Fernandez, Elisabeth Zehetner</i>	217
XVI	Verzeichnis der Autor*innen	235

I Einleitung

Seit jeher fragen wir nach dem Wesen der Zeit, deren Einfluss auf die Menschen und deren Zusammenspiel mit den Menschen. Zeit begegnet uns im Lebensalltag in vielen Bereichen, Formen und auch Zusammenhängen. Der Zeitbegriff in seinen unterschiedlichen Qualitäten, Dimensionen und gesellschaftlichen Deutungen ist über die gesamte Lebensspanne eines Menschen präsent. Und die Lebenszeit des Menschen ist begrenzt, ungewiss und in eine Richtung verlaufend!

Zeit bestimmt auch die Pädagogik der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und die beteiligten Kinder und Jugendlichen. Gerade das Arbeitsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit ihren grundlegenden Prinzipien, wie zum Beispiel Offenheit, Niederschwelligkeit, aber vor allem auch lebensweltorientierte Grundhaltung, bietet auf unterschiedlichen Ebenen und aus unterschiedlichen Zeitbetrachtungen heraus zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine diskursive Auseinandersetzung.

Die diversen zeitlichen Dimensionen, wie etwa die rasante Entwicklung unserer Gesellschaft, umspannen Zugänge zu Bildungs- und Erziehungszeiten, die Entstehungsgeschichten der Lebensphase Jugend, Zeit als pädagogische Größe, Zeiten für Beziehungen, gesellschaftlich akzeptierte Zeit („sinnvolle“ Freizeitgestaltung) für Kinder und Jugendliche, Zeitbudgets von Mitarbeiter*innen und den Besucher*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Qualitäten von subjektivem Zeitempfinden und die Inhalte von Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes in der Zeit und im gesellschaftlichen Kontext, aber natürlich auch die Endlichkeit der Zuständigkeiten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Sinne einer Sozialpädagogik der Lebensalter. Die unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und ihre vielschichtigen Zugänge erscheinen mannigfaltig, divers und auch sehr zeitfüllend.

Einen weiteren Zeitfaktor kann auch die Ausbildung der Fachkräfte darstellen, die im Sinne der Professionalisierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erforderlich ist: Wie viel Zeit benötigt ein Mensch, um in einer Profession gut anzukommen? Welche Dimensionen von Zeit benötigen Fachkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, um gut mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten zu können? Offene Kinder- und Jugendarbeit ist sicherlich ein Bereich, der mit vielen „Zeiten“ zurechtkommen muss, um seine Charakteristika, Prinzipien und Methoden entfalten und gewährleisten zu können. Antworten müssen dabei gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen gefunden werden! Oder wie es Udo Jürgens und Siegfried Rabe im Titelsong der beliebten Serie „Es war einmal ... der Mensch“, „Tausend Jahre sind ein Tag“, im Kinderprogramm des öffentlich-rechtlichen Fernsehens in den 1980er-Jahren so schön ausdrückten:

„Weißt du, wie viel Sterne stehen
und wohin die Flüsse gehen?

Sag, warum der Regen fällt,
wo ist das Ende dieser Welt?

Was war hier vor tausend Jahren?

Warum können Räder fahren?

Sind Wolken schneller als der Wind?

So viele Fragen hat ein Kind.

Ach Kind, komm lass die Fragereien,
für so was bist du noch zu klein.

Du bist noch lange nicht so weit.

Das hat noch Zeit.

Was ist Zeit? (...) Ein Augenblick, ein Stundenschlag, tausend Jahre sind ein Tag!

Wie wird der Mensch zum Nimmersatt?

Wer alles hat, kriegt noch Rabatt.

Und woher kam die Gier nach Geld?

Wie kommt der Hunger auf die Welt?

Warum kommt jemand in Verdacht,

nur weil er sich Gedanken macht?

Ist man noch frei, wenn man nichts wagt?

Ja, was ein junger Mensch so fragt.

He, junges Volk, was soll denn das?

Und leistet ihr doch erstmal was!

Ihr werdet auch noch mal gescheit.

Das bringt die Zeit.

Was ist Zeit? (...) Ein Augenblick, ein Stundenschlag, tausend Jahre sind ein Tag!

Ist diese Welt denn noch erlaubt?

Die Erde ist bald ausgeraubt,

das Wasser tot, das Land entlaubt,

der Himmel luftdicht zugeschraubt,

die schöne Lüge vom Good Will,

das hübsche Spiel vom Overkill.

Und wann macht ihr die Waffen scharf?

Wenn ich das auch mal fragen darf.

Das wird verdammt nochmal so sein.

Und wer soll uns das je verzeihen?

Ich bitt euch, fragt, solange ihr seid,

denn ihr seid die Zeit.

Was ist Zeit? (...) Ein Augenblick, ein Stundenschlag, tausend Jahre sind ein Tag!“

(Jürgens & Rabe, 1979)

Vielleicht ist es gerade jetzt wieder an der Zeit, in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit viele Fragen zu stellen und gemeinsam nach gesellschafts-politischen Lösungen für eine gerechtere Welt zu suchen? Grundlegende Konzepte, wie beispielsweise jenes der Lebensbewältigung, um Dimensionen von Selbstwirksamkeit, Gerechtigkeit und Zufriedenheit oder auch die Menschenrechte an sich um Themen wie das Recht auf eine klimagerechte Welt oder das Recht auf Teilhabe in der digitalen Welt usw. zu erweitern?

Der Frage nach den Zusammenhängen von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Zeit oder welche „Zeiten“ für die Offene Kinder- und Jugendarbeit von Bedeutung sein können und müssen, möchte sich dieses Buch annehmen. Es sind die „Zeiten“ der Kindheit und der Jugendphase und die Zeiten der Beziehungen in einem sozialpädagogischen Handlungsfeld. Es ist die Frage nach der freien Zeit oder der Freizeit von Kindern und Jugendlichen in der heutigen Gesellschaft. Wird ein zeitliches Moratorium des sich Entwickelns und Bildens den heutigen Kindern und Jugendlichen noch zugestanden oder geht es um verwertbare Zeiten?

Die vielschichtigen Textbeiträge dieser Publikation thematisieren die Zusammenhänge von Kindheit/en bzw. Jugend/en, die Qualitäten von Zeit in unserer Gesellschaft und unterschiedliche Aspekte und Zugänge zu den Zeiten von Kinder- und Jugendarbeit. Die Suche nach geeigneten Konzepten bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und für die Zeiten von Beziehungen spielen vor dem Bildungs- und Erziehungsauftrag eine wesentliche Rolle. Pädagogische Inhalte, soziokulturelle Ausdrucksformen und die Vermessung von Jugendzeiten in der Gesellschaft wechseln sich dabei ab und bestimmen die Textbeiträge mit ihren multiperspektivischen Inhalten.

Die Autor*innen stellen viele Fragen zur Zeit und zu ihrem Einfluss auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Am Beginn stellt *Josef Scheipl* Zeit als zentrales Merkmal in der Jugendarbeit vor den Raum als eine wichtige pädagogische Größe, um die Zeiträume der Jugendphase durch Beziehungen zu begleiten und dabei vielfältige, zeitgemäße und zukunfts offene Angebote gemeinsam zu entwickeln und zu nutzen.

Das Moratorium der Jugendzeit vermisst *Lothar Böhnisch* und umreißt Jugend als Zeit des Erwachsenwerdens mit einem sozialpädagogischen Bezug in einer unsicher gewordenen Gesellschaft.

Dazu trifft *Gertraud Pantucek* Überlegungen bezüglich eines gelingend(er)en Lebens mit und für alle in einer zeitlichen Achtsamkeit für ein Ganzes und stellt so eine Verbindung zu einem möglichen Wohlergehen für alle her.

Den zeitlichen Druck und die dadurch dynamisierten Verwertungslogiken im Kontext einer sozialinversiven Bildungs- und Sozialpolitik fokussieren *Stephan Sting* und *Alban Knecht* mit dem Appell der „Ermöglichung von Jugend“ durch die Verfügbarmachung von unverzweckten Zeiten für Kinder und Jugendliche.

Den Blick auf die eigene Zeit sowie auf das zeitvergessene Sich-Einlassen und In-Gelegenheitsstrukturen-Verweilen beleuchtet *Helga Zeiher* in ihrem Beitrag über die Ambivalenz von Zeitregimes bei Heranwachsenden in unsere Gesellschaft.

Anschließend verweist *Florian Arlt* auf die unterschiedlichen Blicke und Dimensionen von Zeit, die im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit als Sozialisationsort in Betracht gezogen werden können.

Mit Zeitverwendung und Zeitempfinden von Jugendlichen in Deutschland und dem Ringen um Freiräume im Jugendalter beschäftigten sich *Anne Berngruber* und *Nora Gaupp* in ihrem Textbeitrag.

Einen jugendsoziologischen Blick wirft *Beate Großegger* auf das Zeitempfinden und die jugendkulturellen Freizeitwelten zu Beginn der 2020er mit den differenzierten Bedarfen an Jugendfreizeit und den daraus resultierenden unterschiedlichen Rückschlüssen für die Jugendarbeit.

Darauf folgend beschäftigt sich *Manfred Zentner* mit der zeitlichen Dimension in der Jugendforschung und deren Übergängen im Zeitenwandel der Gesellschaft.

Nicole Walzl-Seidl widmet sich der Gestaltung und Erfassung von Zeit und plädiert für den Einsatz von Zeitbudgets bei Jugendlichen als sozialräumliche Methode und Instrument der Qualitätsentwicklung und Angebotsplanung in der Offenen Jugendarbeit.

Die Qualitäten von Zeit beim digitalen Mediengebrauch von Jugendlichen und ihre gesellschaftlichen Zuschreibungen nehmen *Markus Meschik* und *Elena Stuhlpfarrer* in ihre Betrachtungen auf und leiten davon Handlungsempfehlungen für die Praxis ab.

Hannelore Reicher widmet sich mit ihrem Beitrag dem großen Bereich der Inklusion als grundlegender Haltung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und als Schlüssel zur Teilhabe in gesellschaftlichen Strukturen mit dem Ausblick auf Wirkungen für die Praxis.

Der Beitrag von *Viktoria Fröhlich* und *Arno Heimgartner* legt Probleme im Zusammenhang mit der Zeitnutzung vor und thematisiert dabei die individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten der Veränderung unseres Umgangs mit der Zeit. Insbesondere wird der Frage nachgegangen, ob und welche Zeitregeln aufgestellt werden sollen und wie deren Einhaltung bewerkstelligt werden kann.

Am Schluss behandeln *Martin Auferbauer*, *Karina Fernandez* und *Elisabeth Zehetner* die Zäsur der Covid-19-Pandemie als Zeitumbruch und deren Auswirkungen auf junge Menschen und deren Lebensrealitäten sowie abgeleitete Angebote und Maßnahmen für eine Unterstützung zur Lebensbewältigung für Kinder und Jugendliche.

Nehmen Sie sich also genügend Zeit, um diese unterschiedlichen Zugänge auf sich wirken zu lassen und mit dem umfangreichen Thema „Zeit“ eine spannende und hoffentlich inspirierende Zeit zu verbringen. Gemeinsame zukunftsweisende Entwicklungen in der Kinder- und Jugendarbeit benötigen einfach Zeit, um Wirkungen in unserer Gesellschaft zu entfalten, wir denken die Zeit ist dafür reif!

Dieses Buch ist ein Kooperationsprojekt des Steirischen Dachverbandes der Offenen Jugendarbeit und der Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik. Für die Unterstützung bei der Fertigstellung dieses Buches ist Frau *Anneliese Pirs* herzlich zu danken.

Für das sorgfältige Korrekturlesen ist *Reinhard Czar* und *May Shehata* sehr zu danken.

Florian Arlt und Arno Heimgartner

II Zeit in der Jugendarbeit: Systematisches, Skizzenhaftes und Projektvorschläge

Josef Scheipl

1 Zeit ist die zentrale Kategorie in der Jugendarbeit – eine pointierende Vorbemerkung

Zeit ist das zentrale Merkmal in der Jugendarbeit (im Folgenden: JA). Die Zeit – so die hier vertretene These – ist in der JA wichtiger als der Raum. Selbstverständlich brauchen Jugendliche Räume. Räume als Rückzugsräume, um für sich sein, sich spüren und erproben zu können. Sie benötigen aber auch eigene räumliche Öffentlichkeit als „Aneignungs- und Anerkennungsräume“, „um auf sich aufmerksam machen (und) sichtbar werden zu können“ (Böhnisch, 2020, S. 159). Die Suche von Cliques nach räumlicher Öffentlichkeit, ihre Besetzung von Räumen dienen wesentlich zur Demonstration ihrer Gruppenidentität. Aber solche Räume müssen nicht in jedem Fall durch die JA organisiert sein. JA, ob soziokulturell oder sozialräumlich ausgerichtet, braucht in solchen Räumen vor allem Zeit, um die Jugendlichen dabei zu unterstützen, sich auf ihre individuelle Weise darstellen zu können. Sie benötigt Zeit, um Sicherheiten im Verlauf einer oftmals durchaus kritischen Besetzung von Räumen und deren Aneignung aufzubauen u. v. a. m. Das erfordert Zeit zum Reden und zum Zuhören, zum Dialog und zum gemeinsamen Tun. Wo es dann stattfindet, muss es durch JA nicht unbedingt (sozial)räumlich (vor)strukturiert sein. Jedenfalls benötigt dieses Tun Zeit und lebensweltorientierte Offenheit im weitesten Sinne.

2 Die Altersspanne – ein zeitlicher Rahmen für „Jugend“

Als einer der ersten Berührungspunkte von Zeit und JA bietet sich die Diskussion um die Altersspanne von „Jugend“ an (im Kontext der internationalen Jugendforschung ist der Terminus „Adoleszenz“ gebräuchlich). Dazu haben österreichische Jugendforscher/-innen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts Grundsätzliches geleistet:

Siegfried Bernfeld, der Nestor der österreichischen Jugendforschung, bemisst „die reine Eigenart der Jugend (...) etwa auf das Alter von 10 – 25 Jahren“ (Bernfeld, 1917, S. 225). Die herausragende Kinder- und Jugendforscherin Charlotte Bühler definiert zunächst als „Jugend“ die an die Kindheit „anschließenden Perioden der Pubertät und Adoleszenz“ (Bühler, 1921/1927, S. 11). Den Zeitrahmen für das Jugendalter („fünfte Phase“) schlägt sie vom 14. bis zum 19. Lebensjahr vor. Sie merkt aber an, dass „die Phasenabgrenzung (...) als eine mehr prinzipielle, denn als zahlenmäßig im Jahrgang absolut definitive anzusehen“ ist und dass eventuell „das ganze Phasenbild um ein Jahr hinaufzurücken“ sei (Bühler, 1931/1967, S. VIII). Paul Lazarsfeld (vgl. 1931, S. 4) setzt den Rahmen mit dem 14. und dem 19. Lebensjahr. Als besonders bemerkenswert fasst er ein Spezifikum aus eingehenden Analysen der „großstädtischen Jugend“ zusammen: „Die Pubertät des Proletariats ist relativ verkürzt und dadurch entgeht ihm ein Teil jener Quellen an Energien, Umwelterweiterungen und Zielsetzungen, die zu speisen die biologische Funktion der Pubertät in der freien Entwicklung ist. Dabei wollen wir unter dem Schlagwort ‚verkürzte Pubertät‘ zunächst eine zeitlich und inhaltlich starke Reduktion des psychologischen Überbaus über die physiologischen Reifungsvorgänge verstehen“ (ebda., S. 54). Neben Lazarsfelds unmissverständlichen Anregungen für entsprechende strukturelle und inhaltliche Maßnahmen im Rahmen des formellen Bildungssystems (Verlängerung der Schulpflicht) kann diese als klassisch zu wertende Erkenntnis nach wie vor geradezu als Steilvorlage für die Arbeit der JA gewertet werden. Er weist darüber hinaus auch auf die „vernichtende Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung“ hin, die Arbeitslosigkeit auf Jugendliche ausübt (vgl. ebda., S. 77). Der Grazer Pädagoge und Psychologe Otto Tumlrir (vgl. 1924/1954, S. 70 und S. 96) spannt schließlich den Zeitrahmen für das Jugendalter zwischen dem 14. und etwa dem 20. Lebensjahr auf (Details siehe: Scheipl, 2020).

Aufgrund interindividueller Unterschiede und gesellschaftlicher Entwicklungen (z. B. Verlängerung der Ausbildungszeiten) kommt man aus pädagogisch-psychologischer Sicht gegenwärtig zunehmend davon ab, obere Altersgrenzen festzulegen (vgl. Rossmann, 1997, S. 134). Aktuell wird im 6. Jugendbericht der Bundesregierung (2011) darauf verwiesen, dass „heute generell gilt, dass die Jugendphase innerhalb komplexer und sich rasch verändernder Lebensbezüge als ‚Lernphase‘ (...) eine zeitliche Ausdehnung rechtfertigt“ (Dreher, 2011, S. 33). Als Begrenzungen schlägt man von soziologischer Seite aber dann doch wieder lebenszeitbezogene Richtwerte vor: für eine frühe pubertäre Jugendphase etwa vom 12. bis zum 17. Lebensjahr, dem schließt sich eine mittlere Phase bis etwa zum 21. Lebensjahr an, der „schließlich eine späte Jugendphase der 22–30-Jährigen (folgt), gekennzeichnet durch den graduellen Übergang zur vollen Erwachsenenrolle“ (Richter, 2011, S. 29).

3 Jugend-Zeit und gesetzliche Vorgaben

Neben der entwicklungspsychologischen Perspektive ist im Rahmen von JA klarerweise auch die rechtliche Sichtweise für die zeitliche Begrenzung von „Jugend“ von Bedeutung. In Österreich wird der zeitlich vorgegebene „Jugend-Status“ aus rechtlicher Sicht regional unterschiedlich definiert. Vor weiteren sozialpädagogischen Überlegungen ist daher zunächst festzustellen, wie der Gesetzgeber – im Auftrag der Gesellschaft – „Jugend“ bzw. „Jugendliche“ festlegt und wie er demnach die Zeitspanne für die (Offene) (O)JA als Institution eingrenzt. Die Vorgaben dazu leisten die einschlägigen gesetzlichen Ausführungen des Bundes und – als für die (O)JA in erster Linie zuständig – der Bundesländer.

Das Bundes-Jugendförderungsgesetz (BGBl. I Nr. 126/2000) legt auch in der geltenden Fassung (BGBl. I Nr. 32/2018) Jugend „bis zur Vollendung des 30. Lebensjahres“ fest (§ 2 (1)). Gleiches gilt für das Jugendvertretungsgesetz (BGBl. I Nr. 127/2000; i. d. g. F. BGBl. I Nr. 136/2001; ebenfalls § 2 (1)).

Die Bundesländer Niederösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol und Vorarlberg haben die Agenden zur Förderung der Jugend und zum Jugendschutz in sogenannten Jugendgesetzen zusammengefasst. Sie dehnen die zeitliche Obergrenze, für welche Jugendförderung und somit das Angebot

(O)JA möglich ist, in das dritte Lebensjahrzehnt aus. Am großzügigsten bezüglich der Altersspanne erweist sich das Bundesland Salzburg (LGBl. Nr. 13/2019). Dessen Jugendgesetz legt im Abschnitt über Jugendförderung Folgendes fest: „Als junge Menschen (Jugend) im Sinn der Jugendförderungsbestimmungen gelten Personen, die das 30. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Land Salzburg haben; bei Personen, die nicht die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, genügt der Aufenthalt im Land“ (§ 3). Das Steiermärkische Jugendgesetz (LGBl. Nr. 69/2018) gibt in § 2 folgende Definitionen vor: „1. Kinder: Personen bis zum vollendeten 14. Lebensjahr; 2. Jugendliche: Personen ab dem 14. Lebensjahr bis zum vollendeten 18. Lebensjahr; 3. Junge Menschen: Personen zwischen sechs und 26 Jahren (für den Bereich der Jugendförderung).“ Niederösterreich und Vorarlberg beziehen sich diesbezüglich auf das 25. Lebensjahr: Im Kinder- und Jugendgesetz des Landes Vorarlberg (LGBl. Nr. 63/2018) gelten nach § 2 (2) „für die Jugendförderung (...) auch junge Erwachsene bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres als Jugendliche“. Das Niederösterreichische Jugendgesetz (LGBl. Nr. 98/2018) fördert „Jugendtreffs und andere Jugendaktivitäten von Niederösterreichischen Landesbürgern unter 25 Jahren“ (§ 3 (2)). Das Land Tirol legt zwar ein „Jugendgesetz“ vor (LGBl. Nr. 51/2020), definiert aber „Jugendliche“ entsprechend der Vorgabe für das Jugendschutzgesetz im vierten Abschnitt „als Personen zwischen dem vollendeten 14. und dem vollendeten 18. Lebensjahr“ (§ 11 (2)). Im 2. Abschnitt über „Förderung der Jugend“ sind keine ausgeweiteten Altersbestimmungen enthalten. Die übrigen Bundesländer (Burgenland, Kärnten, Oberösterreich und Wien) weisen keine Jugendförderungsgesetze, sondern bloß Jugendschutzgesetze aus. Diese definieren bei der Altersbestimmung einheitlich als obere Altersgrenze die „Vollendung des 18. Lebensjahres“. Doch für Maßnahmen zur Jugendförderung ist man offensichtlich bereit, höhere Altersschwellen gelten zu lassen. In Wien beispielsweise versteht man ein „Kernalter“ für die Unterstützung von Angeboten der Jugendarbeit zwischen dem 14. und 22. Lebensjahr. Allerdings werden etwa Musikprojekte bis zum 25. Lebensjahr von der Jugendbehörde gefördert; in Ausnahmefällen können das auch Projekte sein, die junge Menschen bis zum 30. Lebensjahr einbeziehen (Mitteilung des Behördenleiters an den Autor; 17.6.2020). Kärnten legt im Jänner 2020 eine eigene 18 Punkte umfassende „Richtlinie für die Gewährung von Förderung durch das Landesjugendreferat“ vor

(<http://jugend.ktn.gv.at>; 19.6.2020). Darin ist von „jungen Menschen“ die Rede, allerdings ohne Alterszuschreibung.

Die Altersgrenzen für „Jugendliche“ liegen in den gesetzlichen Vorgaben also derzeit im Allgemeinen zwischen dem 12. und dem vollendeten 26. bzw. 30. Lebensjahr; sie sind variabel, mit der Tendenz zu einer Öffnung nach oben. Als Begriffe, um für junge Menschen „die Zeit zu dehnen“, damit sie Angebote der (O)JA nutzen können, werden verwendet: „Junge Menschen“, „junge Erwachsene“, oder es wird die Umschreibung „Kernalter“ gewählt.

4 Zur „pädagogischen Zeit“ im Allgemeinen: Von wenigem Grundsätzlichen ...

„Zeit“ kann begriffen werden als „ein Mittel zur Orientierung in und zwischen Geschehnissen (z. B. Handlungen; d. A.), um sie in ihrer Reihenfolge und ihrer Dauer ordnen zu können“ (de Haan, 1996, S. 11). Als „gemessene Zeit“ ist sie demnach ein „gesellschaftliches Konstrukt“ (ebda.).

Erziehung geschieht in der Zeit. Erziehung erfolgt in Beziehung und Begegnung. Beziehung und Begegnung zwischen Menschen meinen einen Prozess, in welchem diese ihre Tiefendimensionen entfalten können. Die Menschen brauchen einander und benötigen einen „Zeit-Raum“ im Hier und Jetzt, um die werden zu können, die sie von ihren Möglichkeiten her sind: „In seinem Sein bestätigt will der Mensch durch den Menschen werden und will im Sein des anderen eine Gegenwart haben“ (Buber, 1978, S. 36).

„Gegenwart haben“ meint, in der Zeit zu sein. Doch ein Charakteristikum der erlebten soziokulturellen Gegenwart scheint die Beschleunigung zu sein – etwa im Transport- und Verkehrswesen, im Arbeitsprozess, z. B. durch Multitasking, beim Essen durch Fast Food etc. Die Pädagogik steht nun in einem eigentümlichen, verschärften Spannungsverhältnis zur gelebten Gegenwart: *Zeit zu geben* für Erkenntnis, für den zeitaufwendigen Prozess des Zu-sich-Kommens und der (Selbst-)Vergewisserung sowie *Zeit bestmöglich zu nutzen* für die Vermittlung der „Welt“ und ihrer Angebote. Die Fülle der Welt und die Kürze des Lebens – in der JA ist das die letztlich doch kurze Spanne der Jugend – in Einklang zu bringen, das scheint eine Grundherausforderung der Pädagogik und mit ihr der JA zu

sein (vgl. de Haan, 1996). Dabei reicht es für die Pädagogik nicht, bloß Spuren im Sand zu zeichnen. Es geht ihr um die Befähigung für zukünftiges Handeln im breitesten Sinn. Denn in jedem Lernen steckt ein Moment *Zukunft*, da es Befähigung vermittelt. Indem pädagogisches Handeln im Hier und Jetzt anregt, unterstützt, begleitet, ist die *Gegenwart* von Relevanz. Dadurch, dass sie auf bereits Gekonntem, Gewusstem, Bekanntem, noch Unfertigem, bislang Blockiertem etc. aufbaut, spielt die *Vergangenheit* herein. Demnach ist die Kategorie Zeit in all ihren Dimensionen dem pädagogischen Handeln immanent (vgl. Lüders, 1995, S. 162).

Unter den Sozialisations- und Erziehungsbedingungen der Moderne und Postmoderne meint die Bedeutung von „Zeit“ für die Jugend allerdings nicht mehr eine Lenkung durch „Disziplinarzeit“ (vgl. Foucault, 1977, S. 192–196): Es geht nicht vornehmlich um eine Zeitplanung im Sinne einer strikten Festsetzung von Rhythmen, Zwängen und um Regelungen von Wiederholungszyklen bestimmter Tätigkeiten; es geht auch nicht mehr in erster Linie um „ein ‚Programm‘, das die Durcharbeitung der Tätigkeiten selbst gewährleistet und ihren Ablauf und ihre Phasen von innen her kontrolliert“ (ebda., S. 195), das sozusagen das Verhalten in seine Elemente zerlegt, etwa im Sinne von: „Die Zeit durchdringt den Körper und mit der Zeit durchsetzen ihn alle minutiösen Kontrollen der Macht“ (ebda.). Heutzutage geht es neben Familie und Schule eher um die Regulierbarkeit der jungen Menschen durch die Angebote des Marktes und der Medien im Rahmen der Gruppe der Gleichaltrigen als vermittelnde Instanzen. „Das System der Gleichaltrigen hat in der Moderne eine Bedeutung erlangt, die es so noch nie zuvor in der Geschichte hatte“ (Fend & Berger, 2019, S. 158).

Damit ist die Bedeutung der außerschulischen Lernfelder, zu denen die (O)JA zu rechnen ist, für das Verständnis von „Zeit“ bei Jugendlichen offenkundig.

5 ... über einige Relativierungen des Verständnisses von „Zeit“ zwischen Erwachsenen und Jugendlichen und mögliche pädagogische Folgerungen ...

Eine erste Relativierung des Verständnisses von Zeit zwischen Erwachsenen und Jugendlichen: Wir Erwachsene haben immer wieder auch Angst,

die Zeit, die wir vor uns haben, entsprechend zu bewältigen. Daher wollen wir die Jugendlichen zum Lernen motivieren. Wir führen ihnen vor Augen, dass das Lernen eine Investition in die Zukunft ist. Diese Motivationsversuche gehen nur allzu oft ins Leere. Zahlreiche Jugendliche lernen vornehmlich, um bei den Altersgleichen/Peers gut dazustehen, um den sozialen Ansprüchen ihrer Clique gerecht zu werden, um dort etwas darzustellen oder das zu werden, was sie sich wünschen. Sie wollen sich selbstwirksam erleben, warum und wo auch immer. Sie lernen wahrscheinlich eher selten aus den Ängsten heraus, um sich eine Versicherung für die Zukunft im Sinne der Erwachsenen zu schaffen.

Eine weitere Relativierung erfährt die inhaltliche Qualität der Zeit. Nicht selten verfallen Erwachsene einer Illusion, etwa in dem Sinne: Wir sind glücklich, wenn wir jung sind; wir sind in der Jugend glücklicher als später im Leben. Aber stehen nicht gerade die Jungen unsicher im Leben? Ist nicht die Jugend eine von Krisen gebeutelte Zeit, ja überwiegend eine Zeit der Krise, in der es darum geht, das eigene Selbst zu entwickeln? Das geht nicht ohne Krisen ab, bereitet mitunter nicht geringe Schmerzen. Um damit zurechtzukommen, sind „stabile“ Begegnungsangebote hilfreich. Dementsprechend ist neben Familie und Schule auch JA als zentrale Sozialisationsinstanz gefordert. Demnach wäre die (O)JA hinsichtlich des Angebots von stabilen Beziehungsstrukturen, von Ganzheitlichkeit sowie der Anerkennung der Bedürfnisstrukturen der Jugendlichen gefragt, was entsprechendes zeitliches Investment unumgänglich macht.

(O)JA – stärker an der Bearbeitung von Herausforderungen aus Vergangenheit und Gegenwart orientiert – ist demnach eher „sozialarbeiterisch aufgeladen“. Legt sie hingegen das Gewicht deutlicher auf das Hier und Jetzt mit einem Fokus hin zur Zukunft, überwiegt ein sozialpädagogisches Moment.

6 ... bis hin zu ausgewählten spezifischen Zeitthemen in der Arbeit mit Jugendlichen

Alltägliche Erfahrungen und empirische Evidenzen leiten beispielhaft die Auswahl der folgenden sechs Themenbereiche.

1. Jugendarbeiter/-innen waren selbst einmal Jugendliche. Damit kommt die biografische Dimension des Jugendarbeiters/der Jugendarbeiterin ins

Spiel, die eine persönlich bedeutsame Vergangenheit mit der gegenwärtigen Tätigkeit verknüpft. Siegfried Bernfeld (vgl. 1925/2000, S. 142) hat darauf hingewiesen, dass „die seelischen Tatsachen im Erzieher“ neben „der gesellschaftlichen Struktur“ und der „Erziehbarkeit des Kindes“ sein pädagogisches Handeln massiv beeinflussen und somit Erfahrungen aus der Vergangenheit des Jugendarbeiters über seine Interaktionen mit den Jugendlichen in der Gegenwart bis in die Zukunft der Jugendlichen wirken. Aufseiten des Jugendlichen kommt dessen biografische Dimension als bisheriger Lebenslauf mit den entsprechenden Möglichkeiten und Grenzen ins Spiel.

2. Die Gegenwart verlangt ihren unhintergehbaren Platz im pädagogischen Handeln. Aber die Pädagogik hat auch die Aufgabe, die Jugend zu „bemündigen“ und sie auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Über dieses Bestreben sind die pädagogischen Fachkräfte nicht selten dazu verleitet, über den fernen Horizont der Zukunft die nahe gelegene Gegenwart ihrer Klientel zu übersehen (vgl. Schleiermacher, 1827/1957, S. 47–50). Diese klassische Erkenntnis wird aktuell thematisiert durch den Mahnruf der Jugendlichen anlässlich des 16. Forums Kinder- und Jugendarbeit in Niedersachsen im Jahr 2007: „Ihr nennt uns Zukunft, wir sind aber auch Gegenwart“ (Roth, 2007). Es geht in der (O)JA demnach zentral auch darum, den Moment achtsam erleben zu lassen und ergebnisoffen nutzen zu dürfen.

3. In diesem Zusammenhang wird die Pädagogik mit einer anscheinend notwendigen Widersprüchlichkeit von Jugend immer wieder herausgefordert: Diese will einerseits Zeit für die Gegenwart haben und sie mit dem „Recht auf den heutigen Tag“ (Korczak, 1926/2008, S. 40) auskosten. Andererseits können Jugendliche die Zukunft (das Erwachsensein) – zum Beispiel hinsichtlich der Teilhabe an der Konsumwelt oder der sexuellen Selbstbestimmung – kaum erwarten. Sie leben in ständiger „Angst“, etwas zu versäumen; sie wollen der Zeit voraus sein, zumindest aber in der Zeit sein. Hier könnte die (O)JA den Raum bieten, den heutigen Tag zu leben und ihn zu öffnen für die Auseinandersetzungen und Reflexionen mit den Fantasien des Morgigen, des Zukünftigen. Darüber hinaus lädt sich eine solche Wartezeit mit einer gewissen Ambiguität auf. Sie scheint nicht zu vergehen, man fühlt sich zum Nichtstun verurteilt. Das verleitet junge Menschen häufig dazu, die Zeit entweder zu verträdeln oder sich mit

überschießenden Aktivitäten „verkürzen“ zu wollen. Beide Zugänge bieten hervorragende Möglichkeiten, den Umgang mit der Zeit im Rahmen der (O)JA zu reflektieren und dabei darauf zu achten, dass die Wahrnehmung von „Zeit“ wesentlich bestimmt ist von unseren Tätigkeiten bzw. Erlebnissen. So führen etwa das Warten, Langeweile, Angst oder Verzweiflung zu einer Verlangsamung des erlebten Zeitflusses, während die Zeit beim Spiel oder bei konzentrierten Tätigkeiten zu „verfliegen“ scheint (vgl. Hammond, 2019, S. 293–317).

4. Es gilt wohl die einfache Erkenntnis, dass „Zeit“ auch im alltäglichen jugendlichen Leben hohe Priorität genießt – wenn es darum geht, einen Event zu planen, sich für ein Spiel oder einen Treff zu verabreden etc. Planungen nehmen Zukünftiges vorweg und erfordern eine Handhabung, ein Management der Zeit, was gelernt sein will.

5. Gegenwärtig wird dem Aspekt der Transition, des Übergangs im Sinne des Status- und Rollenwechsels in individuellen Sozialisationsverläufen bzw. als Entwicklungsschritte in der zeitlichen Perspektive des Lebenslaufs, besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. z. B. Schröer et al., 2013). Dies lässt sich wohl als „Schlüsselphänomen“ verstehen, das für das Zusammenspiel von Jugend und Zeit steht. Eine „Sozialpädagogik des Übergangs“ meint vorrangig „eine Unterstützung bei der Bewältigung biographischer Übergänge“ (Stauber & Walther, 2018, S. 1799). Sie nimmt sich vor allem der Übergänge in den Beruf an, wobei es u. a. auch non-formale Bildungsräume zu erschließen gilt, wie sie etwa in der JA gegeben sein können – um Zeit und Raum zu finden, sich selbst in neuen Rollen zu erproben, eigene Ressourcen für neue Aufgabenfelder zu erkennen, sich aufeinander in wechselnden Perspektiven zu beziehen etc. Darin ist das Spannungsfeld zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowohl in seiner individuellen zeitlichen Verortung der generationellen als auch der historischen Zeit aufgemacht. Auf eine besondere Zielgruppe macht in diesem Zusammenhang Sting (vgl. Sting et al., 2018, S. 178 f.) aufmerksam: „Care Leaver“, welche Jugendhilfeeinrichtungen nicht als hilfreich, sondern als belastend erlebt haben, konzentrieren sich auf eine gegenwartsbezogene Orientierung des Sich-Einrichtens im beschränkten sozialen Raum mit einer Tendenz zur Selbstexklusion. Eine Einbindung in Peerbeziehungen erschließt „die mit Abstand relevanteste soziale Ressource“ (ebda.) für diese Jugendlichen beim Aufbau zukunftsorientierter

Einstellungen. Über den Aufbau entsprechender jugendarbeiterischer Settings wäre eine „inklusive Jugendarbeit“ besonders gefordert (vgl. Scheipl, 2011).

6. Grundsätzlich erreicht (O)JA die Jugendlichen in ihrer Freizeit. Über diese inhaltliche Bestimmung von „Zeit“ soll schließlich noch ein substanzieller Zugang zur Zeitthematik angeschnitten werden: Auf welche Weise Freizeit inhaltlich gestaltet wird, kann für die jugendliche Bildungs- und Ausbildungsentwicklung durchaus gravierende Folgen zeigen. Eine breit angelegte Untersuchung von Burtscher-Mathis und Häfele (2018) arbeitet diesbezügliche Zusammenhänge heraus. Die Studie zeigt, dass jüngere Jugendliche (13-jährige SchülerInnen), die einen Teil ihrer Freizeit in Vereinen mit einem strukturierten Angebot und unter Anleitung von Erwachsenen verbringen und dabei lernen, Aufgaben und Ziele in Kooperation mit anderen umzusetzen, in diesem Alltagssetting Fähigkeiten erwerben, die für das Lernen in der Schule bzw. am Arbeitsmarkt gut anschlussfähig (transferabel) sind. Jugendliche hingegen, die einen großen Teil ihrer Freizeit selbstgesteuert ohne vorgegebene Ziele und ohne Aufgaben sowie ohne Begleitung von Erwachsenen auf Straßen, Plätzen (Spiel-, Sportplätze, Parks etc.) oder alleine zu Hause verbringen, nützen ihre Freizeit für Beschäftigungen wie „Shoppen“, „Zocken am Computer“ etc. Die dabei erworbenen Fähigkeiten sind in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt bisher wenig verwertbar. Das implizierte Vorhandensein von stabilen Beziehungsstrukturen und Begegnungsangeboten, wie oben ausgeführt, dürfte für die Ausbildung der transferablen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Bedeutung sein.

7 Was kann „Zeit“ im Rahmen der Jugendarbeit noch bedeuten? – Assoziationen

„Was ist die Zeit?“ Etwas weniger systematisch betrachtet: „*Die Zeit, die ist ein sonderbar Ding.*“¹ Sie verweist auf Bewegung in der Gegenwart, auf Vergangenes und Zukünftiges. Jugendliche wollen sich – wohl auch in der (O)JA – überwiegend auf den Moment konzentrieren, das Leben genießen,

¹ Hugo von Hofmannsthal: Der Rosenkavalier. Komödie für Musik in 3 Aufzügen. Zit. n.: Kurt Pahlen (1994, 4. Auflage): Richard Strauss. Der Rosenkavalier. Textbuch, Einführung und Kommentar. Mainz, München: Piper und Schott, S. 97.

so wie es ist. Sie wollen das Hier und Jetzt nicht versäumen. Die Vergangenheit ist vorbei, und die Zukunft kratzt die jungen Menschen vielfach noch nicht. Für die (O)JA ist das insofern herausfordernd, als schließlich doch alles zusammengehört. Hermann Hesse² drückt in unnachahmlichen lyrischen Bildern aus, was als assoziative Leitlinie für (O)JA in ihrer Beziehung zu „Zeit“ gelten könnte:

„Wie jede Blüte welkt und jede Jugend / Dem Alter weicht, blüht jede Lebensstufe, / Blüht jede Weisheit auch und jede Tugend / Zu ihrer Zeit und darf nicht ewig dauern. / Es muß das Herz bei jedem neuen Lebensrufe / Bereit zum Abschied sein und Neubeginne, / Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern / In andre, neue Bindungen zu geben. Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, / Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.“

Prosaisch ausgedrückt, lässt sich daraus folgern, dass auch (O)JA eine Zeitspanne zur Verfügung hat, in der sie Angebote schafft, damit die Jugend „blühen“ kann – nach dem Motto: „Jugendarbeit solle Jugend *ermöglichen* können“ (Böhnisch, 2020, S. 153). Sie muss also Zeit aufbringen für die Gegenwart der/des Einzelnen; aber auch für die Zukunft der/des Einzelnen – jeweils bei Bedarf unter Einbeziehung der Gruppe; die Vergangenheit wird wohl stärker auf die/den Einzelne/n fokussiert bleiben müssen – auf seine/ihre Probleme aufgrund der bisherigen Lebensumstände etc. Das heißt, die (O)JA ist selbstverständlich für höchst unterschiedliche Angebote zuständig. Denn auch für die Jugendlichen von heute gilt, was vor Zeiten der Prediger lehrte: *„Weinen hat seine Zeit, lachen hat seine Zeit; klagen hat seine Zeit, tanzen hat seine Zeit“* (Kohélet 3,4, S. 689).

Doch die (O)JA hat ein „Ablaufdatum“. Sie steht nicht nur für sich. Sie hat auch vorzubereiten auf neue „Lebensstufen“ und „neue Bindungen“, hat auf „neue Lebensrufe“ zu hören und Perspektiven für den Zauber neuer Anfänge hin zu einer mehr und mehr eigenverantworteten Persönlichkeit zu öffnen. (O)JA per se (und ohne Ablaufdatum) – ein möglicher Traum mancher Jugendarbeiter/-innen, der leider pädagogisch zu wenig reflektiert ist – greift zu kurz. Von hier aus betrachtet, erweist die Diskussion um die Verschiebung der Altersgrenzen für die Abgrenzung von „Jugend“ nach oben, ins Erwachsenenalter hinein, dieser möglicherweise zwar einen gut

² Hermann Hesse: *Stufen*. Aus: Hermann Hesse, *Sämtliche Werke*. Herausgegeben von Volker Michels. Band 10: *Die Gedichte*. Bearbeitet von Peter Huber. 2002. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

gemeinten, aber nicht wirklich einen guten Dienst. Demnach dürfte der bewusst unbestimmten Vorgabe, wonach die Jugendphase „im Alter von 12 Jahren beginnt und über das 25. Lebensjahr hinaus reicht, womit jene Lebensspanne definiert ist, in der die Jugendarbeit ihre Angebote Jugendlichen unterbreitet“ (Das wertstatt-Team, 2020, S. 8), mit einigem Vorbehalt zu begegnen sein. Auch die demokratiepolitisch begrüßenswerte Herabsetzung des Wahlalters (aktiv: 16. LJ; passiv: 18. LJ; Wahlgesetz 2007; BGBl. I Nr.: 28/2007) unterstützt beispielsweise die Zumutung einer (lebenszeitbezogenen) Beförderung der Mündigkeit und nicht deren Verzögerung.

8 Anregungen für kleine Projekte ³ – (neben den vielen anderen Aktivitäten)

Wie können sie ‚Zeit‘ für sich veranschaulichen, fassbarer machen? Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt und dienen als Anregung, um neben der üblichen Arbeits-, Schul-, Lern- oder Freizeit andere Sichtweisen zum schwer begreifbaren Phänomen „Zeit“ zu eröffnen.

„Unser Zeitgefühl, also das Gefühl für das Vergehen der Zeit, wird von unserer Wahrnehmung geschaffen und nicht von den Uhren“, meint die britische Psychologin Claudia Hammond. Sie ist der Auffassung, dass „im menschlichen Geist eine Verbindung zwischen Zeit und Raum besteht“, und sie schreibt: „Uns hilft jede noch so geringe räumliche Visualisierung bei ihrer Erfassung. (...) Wenn wir sie also räumlich, im Verhältnis zum eigenen Körper denken, erleichtert uns das den Umgang mit dem Zeitgefüge“ (Hammond, 2019, S. 141).

Die Autorin weist beispielsweise auf zahlreiche Testreihen bei Menschen des anglo-amerikanischen und des europäischen Kulturraumes hin, die gezeigt haben, dass eine starke Verbindung zwischen dem Wort „Vergangenheit“ und einer Position auf der linken Seite besteht (vgl. ebda., S. 142–143). Lassen Sie Ihre Jugendlichen Zeitleisten oder Zeitkreise zeichnen, so platzieren diese sehr wahrscheinlich durchgängig die Vergangenheit links, die Gegenwart in der Mitte und die Zukunft rechts auf dem Zeitstrahl. Das Gleiche passiert, wenn Sie Ihren Personen Kärtchen mit den Begriffen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorlegen und diese ersuchen,

³ Diese Anregungen folgen im Wesentlichen den Ausführungen von Hammond (2019, S. 142–156).

die Kärtchen zu ordnen. Plausibel dafür steht die Annahme, dass die Menschen der westlichen Welt von links nach rechts schreiben bzw. lesen: Das Wort links wird früher geschrieben/früher erfasst als das Wort rechts und ist bereits Vergangenheit, wenn wir das nächste Wort rechts schreiben oder lesen. Arabisch und Hebräisch werden von rechts nach links geschrieben und gelesen. Die Jugendlichen dieser Sprachen werden aller Wahrscheinlichkeit nach die Vergangenheit rechts, die Gegenwart wieder in der Mitte und die Zukunft links platzieren.

Aber auch die Sprache drückt das Zeitliche in räumlichen Metaphern aus (vgl. ebda., S. 144–156): z. B. „*Das Beste liegt noch vor uns*“ oder „*Bringen wir es hinter uns*“. Im Deutschen werden die horizontalen Metaphern überwiegen, während im Mandarin mehr vertikale Metaphern (frühere Ereignisse sind oben, spätere unten) gefunden werden. Die Beispiele lassen sich konkretisieren, z. B.: „*Wenn dieser Punkt hier für heute steht – wo sind dann gestern und morgen?*“ Oder: „*Wenn diese Stelle für das Mittagessen steht, wo befinden sich dann Frühstück und Abendessen?*“ Untersuchungen in den USA zeigen, dass Mandarin-Sprecher, ob sie in Kalifornien oder Taiwan leben, acht Mal häufiger als englischsprachige Menschen die Zeit im vorhin genannten Sinn vertikal darstellen.

Ein weiterer Aspekt bei Zeitangaben liegt darin, ob Dauer eher als Entfernungsmetapher (eine „*lange Zeit*“; „*long time*“) oder als Mengenmetapher („*viel Zeit*“; „*much time*“) ausgedrückt wird: „*Wie lange dauert es, bis der Krug voll ist?*“ bzw. „*Wie viel Zeit braucht es ...?*“

Auch die Anregung, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch Kreise auf einem Blatt Papier zu veranschaulichen, kann zu unterschiedlichen Ergebnissen führen: Sind die Kreise gleich groß oder unterscheiden sie sich diesbezüglich? Was wollen die Betroffenen damit ausdrücken? Wie sind die Kreise angeordnet – horizontal, vertikal, durcheinander?

Gedankliche Zeitreisen können sich auch körperlich ausdrücken: Untersuchungen haben ergeben, dass sich Menschen, wenn man ihnen die Augen verbindet und sie ersucht, sich einen bestimmten Tag vor vier Jahren vorzustellen (z. B. Geburtstag, Neujahr etc.), ohne es zu merken, ganz leicht nach hinten lehnen; fragt man sie, wie dieser Tag in vier Jahren sein wird, beugen sie sich unwillkürlich leicht nach vor.

Und auf die folgende einfache Frage gibt es gleich zwei korrekte Antworten: „*Das für Mittwoch angesetzte Meeting muss um zwei Tage nach vorne verlegt werden. An welchem Tag findet es statt?*“ Beide Antworten – Montag oder Freitag – sind korrekt. Bei der Antwort „*Montag*“ ist es die Zeit, die sich für Sie bewegt (Zeitbewegungs-Metapher): Sie bleiben also ruhig stehen, während die Zeit sich auf Sie zubewegt; bei der Antwort „*Freitag*“ hingegen bewegen Sie sich entlang einer Zeitleiste auf die Zukunft zu (Eigenbewegungs-Metapher). Nähert sich der Tag der Prüfung oder sind Sie auf dem Weg dorthin?

Schließlich könnten Sie die Jugendlichen noch dazu anregen, den einzelnen Wochentagen Farben zu geben, und sie ersuchen, ihre Assoziationen zu beschreiben bzw. zu erläutern (vgl. ebda., S. 116).

Der Umgang mit diesen sieben Anregungen in jugendarbeiterischen Settings dürfte so manche interessanten Einblicke in die individuelle Vorstellungswelt des Einzelnen bezüglich der Zeitwahrnehmung eröffnen.

9 Schluss

Die Zeit ist in uns und um uns. Sie durchdringt uns, sie bestimmt unser Leben und selbstverständlich auch die (O)JA. Sie ist allgegenwärtig und bleibt doch ein Geheimnis:

*„Was ist also die Zeit? Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es, wenn ich es aber einem, der mich fragt, erklären sollte, weiß ich es nicht.“*⁴

Die (O)JA sollte sich besser nicht bemühen, das Rätsel „Zeit“ lösen zu wollen. Sie hat vielmehr die ihr zugedachten Zeiträume zu nutzen – für vielfältige zeitgemäße und zukunfts offene Angebote, die grundsätzlich mit Beziehungsarbeit zu unterfüttern sind.

Literatur:

Bernfeld, S. (1917). Ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend. (Archiv für Jugendkultur) – Entwurf zu einem Programm. In: *Annalen der Natur-*

⁴ Aurelius Augustinus: Confessiones, Buch 11. Leicht abgewandelter Text in der Ausgabe von Bernhart, J., Buch 11. Darmstadt 1984, S. 629.

- und Kulturphilosophie*. Band 13 aus 1917 (hrsg. von W. Ostwald & R. Goldscheid). (S. 217–251). Leipzig: Unesma.
- Bernfeld, S. (1925/2010). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhnisch, L. (2020). *Sozialpädagogik der Nachhaltigkeit. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Buber, M. (1978). *Urdistanz und Beziehung* (4. verbesserte Auflage). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Bühler, Ch. (1921/1927). *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*. (4. Auflage) Jena: Verlag Gustav Fischer.
- Bühler, Ch. (1931/1967). *Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins*. 3. Auflage, Leipzig: Verlag Hirzel/unveränderte 4. Auflage, Göttingen: Verlag Hogrefe.
- Burtscher-Mathis, S. & Häfele, E. (2018). *Schulzeit, Freizeit und soziale Entmischung. Eine vergleichende Analyse des Freizeitverhaltens an sieben Vorarlberger Schulstandorten*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Forschungsprojekt im Auftrag der Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung im Amt der Vorarlberger Landesregierung. Bregenz: Eigenverlag Amt d. Vorarlberger L-Reg.
- Das wertstatt-Team (2020). Vorwort. In: Land Steiermark – AG Bildung und Gesellschaft: FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.), *jugendarbeit: potenziale und perspektiven. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung* (S. 8–9). Graz: Verlag für Jugend und Jugendpolitik.
- Dreher, E. (2011). Jugend aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In: BM für Wirtschaft, Jugend und Familie (Hrsg.) (2011), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. Teil A (S. 33–36). Wien: Eigenverlag BMWJF.
- Fend, H. & Berger, F. (2019). *Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp tb wissenschaft.
- Haan de, G. (1996). *Die Zeit in der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hammond, C. (2019). *Tick Tack. Wie unser Zeitgefühl im Kopf entsteht*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Korczak, J. (1926/2008). *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Lazarsfeld, P. (1931). Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf. In: *P. Lazarsfeld: Jugend und Beruf. Quellen und Stu-*

- dien zur Jugendkunde* (hrsg. von Charlotte Bühler), Heft 8 (S. 1–87). Jena: Verlag Gustav Fischer.
- Lüders, M. (1995). *Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffes für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Prediger (Kohélet) (2017). In: *Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung*, revidiert 2017. Hrsg. von den Evangelischen Kirchen in Deutschland. S. 687–695. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Richter, R. (2011). Soziologischer Jugendbegriff – Was ist Jugend? In: BM für Wirtschaft, Jugend und Familie (Hrsg.) (2011), 6. *Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. Teil A (S. 27–32). Wien: Eigenverlag BMWJF.
- Rossmann, P. (1997). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Bern u. a.: Verlag Hans Huber.
- Roth, R. (2007). *Das Modell-Projekt – Idee und Konzeption*, 2007, in: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C41427403_L20.pdf (23.08.2020)
- Scheipl, J. (2011). Schnittstellen von Jugendwohlfahrt und Jugendarbeit. In: BM für Wirtschaft, Jugend und Familie (Hrsg.) (2011), 6. *Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. Teil A (S. 577–586). Wien: Eigenverlag BMWJF.
- Scheipl, J. (2020). Jugendforschung in Österreich: Historische Schwerpunkte – ausgewählte aktuelle Bezugnahmen. In: Berger, F. et al. (Hrsg.), *Jugend – Lebenswelt – Bildung. Perspektiven für die Jugendforschung in Österreich*. Budrich: Leverkusen-Opladen.
- Schleiermacher, F. (1827/1957). *Pädagogische Schriften*, hg. von Erich Weniger: Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Band I, Düsseldorf/München 1827/1957: Küpper Verlag.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.) (2013) . *Handbuch Übergänge*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Stauber, B. & Walther, A. (2018). Übergänge im Lebenslauf und Übergangsforschung. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit*. 6. überarbeitete Auflage (S. 1790–1802). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sting, St., Groinig, M., Hagleitner, W. & Maran, Th. (2018). *Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von „Care Leavern“*. Wissenschaftlicher Endbericht zum Jubiläumsfondsprojekt 16821. Klagenfurt: Eigenverlag Univ. Klagenfurt.
- Tumlirz, O. (1924/1954). *Die Reifejahre*. Leipzig: Julius Klinkhardt (Erstauflage 1924 in zwei Bänden; 3. neubearbeitete Auflage 1954 in einem Band).

III Jugend und Zeit

Lothar Böhnisch

1 Das Zeitverständnis der „Generation“ Jugend

Jugendliche haben ein lebensalterstypisches Zeitverständnis, ein besonderes „Generationserleben“. Sie verstehen sich in derselben gesellschaftlichen Zeit anders als Erwachsene und ältere Menschen. Generationsverbundenheit und Generationskonflikte sind im Zusammenhang dieser „Generationenlagerung“ (Mannheim, 1965) zu sehen. Dasselbe Ereignis wird von Jungen und Älteren – aufgrund ihrer verschiedenen Lebensalter und damit anderen Zeiterlebnisse – unterschiedlich interpretiert. Bei den Jungen ohne Rücksicht auf das Vergangene, bei den Älteren meist im Vergleich zum Vergangenen oder im Gefühl bzw. der Integration des Gegenwärtigen als des Gewordenen. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, ob die gesellschaftlichen Bilder von Lebensalter und Lebenslauf und das subjektive Lebensempfinden in der jeweiligen Lebensphase miteinander konvergieren oder auseinanderfallen. Dies kann zu typischen Bewältigungskonflikten – besonders in der Jugend oder im Alter – führen, aber auch zu Differenzen, die Bewältigungsanstöße geben und Lernen in Gang setzen können.

Auch hier wird deutlich, dass Kindheit, Jugend, Erwerbsalter und Alter mehr sind als nur Bezeichnungen für Altersgruppen, dass in ihnen vielmehr eine gesellschaftliche Vorstellung und Ordnung steckt, nach der Menschen in einer modernen Gesellschaft ihr Leben in Einklang mit den gesellschaftlichen Erwartungen organisieren. Dass Kinder sich noch relativ eigensinnig entwickeln dürfen, dass Jugendliche lernen, Erwachsene arbeiten und alte Menschen sich sozial bescheiden müssen, beinhaltet so viel an gesellschaftlichen Vorgaben, dass wir ruhig sagen können, dass sich über diese Definitionen der Lebensalter Gesellschaft massiv in die individuellen

Lebenswelten vermittelt. Alt und jung war man zu allen Zeiten, aber wie wir heute das Alter, die Jugend, den erwerbsbezogenen Erwachsenenstatus erleben, ist typisch für unsere Zeit, denn die heutigen Lebensalter sind Konstrukte der Moderne.

Dennoch bleibt die Jugend herausragend, weil sich an ihr immer auch das Verhältnis der Lebensalter zueinander, das Generationenverhältnis, gesellschaftlich entzündet hat. Seit der vorletzten Jahrhundertwende – der Zeit der Jugendbewegung – wurde die Jugend nicht in ihrer Generationsgestalt thematisiert. Der Begriff der „jungen Generation“ hat seitdem für die (Sozial-)Pädagogik eine mehrfache Bedeutung. Zum einen signalisiert er ein typisches strukturelles Integrationsproblem der modernen Jugend beim Hineinwachsen in die Gesellschaft: Die junge Generation tritt gleichsam „neu“ in die jeweilige gesellschaftliche Kultur ein und braucht deshalb – strukturell, nicht intentional gesehen – keine Rücksicht auf die bisherigen gesellschaftlichen Traditionen zu nehmen, was zu typischen Generationskonflikten führt. Zum Zweiten verweist der an der Jugend orientierte Generationsbegriff auf ein bestimmtes Verhältnis der Generationen untereinander und mithin darauf, in welche Hierarchie die Lebensalter in der Moderne zueinandergebracht sind. Denn wachstumsorientierte moderne Industriegesellschaften sind von der Idee besessen, dass das jeweils Neue auch immer das Bessere ist. Wir können das tagtäglich an der Werbung beobachten, die sich im Vorbringen und Anbieten immer wieder neuer und besserer Produktgenerationen geradezu überschlägt. Insofern verbindet sich mit „Jugend“ immer noch ein höherer Wert als mit „Alter“, auch wenn die Jugendlichen selbst in ihren sozialen und beruflichen Lebensperspektiven wenig davon spüren.

Das Bild von der Jugend als besonderer Generation mit einem entsprechenden Zeitgefühl wurde vom Soziologen Karl Mannheim in den 1920er-Jahren geprägt. Er sprach von der „spezifischen Vitalität“ der Jugend: „Die Jugend ist ihrer Natur nach weder fortschrittlich noch konservativ, doch zufolge der in ihr schlummernden Kräfte zu allem Neuen bereit“ (Mannheim, 1952, S. 62). Jugendliche sind nach diesem Bild in ihrem Alter noch nicht in den Status quo der herrschenden Ordnung verstrickt, sie treten gleichsam erst in die Gesellschaft ein, sie haben noch keine festen gesellschaftlichen Interessenbindungen. In dieser Möglichkeit des jungen Menschen, in die Gesellschaft der festen Institutionen und Rollen einzutreten, ohne

auf deren Geschichte Rücksicht nehmen zu müssen, in ihrem Noch-nicht-gewöhnt-Sein an den gesellschaftlichen Status quo ist die lebensalterstypische Bereitschaft Jugendlicher angelegt, mit allem zu sympathisieren, was im sozialen Sinne dynamisch und/oder unetabliert erscheint. Diese Sympathie überträgt sich dann oft auch auf Gruppen, die von ihren Lebensformen her eine wie auch immer gerichtete soziale Gegenordnung symbolisieren. Dieses optimistische Bild von der politisch sensiblen jungen Generation ist in den 1990er-Jahren einer öffentlichen Betrachtungsweise gewichen, der zufolge das Generationsgefühl der Jugend eher in Pessimismus und Zukunftsangst umgeschlagen war.

Jugendliche sind heute – wie wir alle auch – rund um die Uhr in den Medien konfrontiert mit sich überstürzenden Bildern und auf sie einstürzenden Eindrücken von sich ständig wiederholenden Umwelt- und Hungerkatastrophen, Verbrechen gegen die Menschlichkeit sowie der unsäglich großen Kluft zwischen Reichen und Armen auf der Welt und zunehmend auch im eigenen Land. Sie stehen unter dem situativen Zwang, sich damit auseinanderzusetzen, und fühlen sich in ihrer Gegenwartsorientierung unmittelbar davon angesprochen. Der Generationsmechanismus wirkt auch hier: Sie reagieren direkt betroffen ohne Rücksicht auf Vergangenheit und (Hinweise auf) Sachzwänge. Nur: Im Gegensatz zur jungen Generation der 1968er- und 1970er-Jahre, die noch in die gesellschaftliche Absicherung und biografische Verlässlichkeit einer bildungsoptimistischen Jugendphase eingebettet war und aus dieser Hintergrundsicherheit heraus politisch werden konnte, haben die neueren Jugendgenerationen diese Hintergrundsicherheit nicht mehr. Eher spüren viele ein biografisches Ausgesetztsein angesichts einer Jugendzeit, in die immer wieder alltägliche Bedrohungen durch Bildungskonkurrenz und Statusangst latent hineinspielen.

Adoleszenzkrisen im Jugendalter werden aber weiterhin Antriebe für kritisches Jugendverhalten sein. In welche Richtung sich nun aber dieses Verhalten bewegt, hängt von den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Konstellationen ab, in denen sich Jugendliche und ihre soziale Umwelt entwickeln. Deshalb darf die nostalgische Mystifizierung der „politischen Jugend“ der 68er nicht verdecken, dass auch in der „pragmatischen“ Jugend der 1980er- und 1990er-, aber auch der 2000er-Jahre lebensalterstypische kritische Antriebe stecken. Die Chance der Vitalität der Jugend besteht eben darin, dass Jugendliche vom gesellschaftlichen Status quo

noch unbefangen, aber auch von physisch-psychischen Antrieben noch unverbraucht gesellschaftlich Neues oder Abweichendes ohne Rücksicht auf das Althergebrachte risikoreich und experimentell ausleben können. Allerdings wird in der Jugendforschung konstatiert, dass der Jugend heute aufgrund ihrer hohen Individualisierung die gemeinsame identitätsstiftende Generationsorientierung abgeht (vgl. Kohli, 2007), aus der frühere Jugendgenerationen ihre politische Antriebskraft geschöpft hätten. Die politische Jugendbildung kann ein solch geteiltes Generationsgefühl in ihren Projekten fördern. Dazu braucht es aber ein pädagogisches Feld, das nicht generationshierarchisch aufgebaut ist, und ein Forum, in dem die politische und kulturelle Vitalität Jugendlicher an die Öffentlichkeit kommen kann. Die politische Bildung der Jugendarbeit und Jugendverbände kann von ihrer Struktur her – Gleichaltrigenkultur, gleichberechtigte Intergenerationenbeziehungen und aneignungsoffene Räume – dies organisieren und den Jugendlichen dabei wenigstens einen Teil dieser Hintergrundesicherheit und des psychosozialen Rückhalts geben, die dem gesellschaftlichen Status der Jugend abhandengekommen sind.

Die Jugendstudien der 2000er-Jahre hat das Ende der jungen Generation als „kritische Masse“ der Zukunftsentwicklung der Gesellschaft signalisiert. Die Jugend bleibt zwar weiter eine besondere Sozialgruppe in der Spannung von Separation und Integration, sie ist aber nicht mehr – per Generationsdefinition – den anderen Lebensaltern gegenüber in einer Ausnahmestellung. Denn das Generationenverhältnis und -gefüge scheint sich ja – so wurde bereits argumentiert – nachhaltig zu ändern: Zum einen kommt das Alter, das die Modernisierung als Restkategorie zugunsten der jungen Generation zurückgelassen hatte, in dem Maße wieder ins gesellschaftliche Generationenspiel, in dem die Jugend an gesellschaftlicher Relevanz verloren hat. Zum anderen ist das Label „junge Generation“ mit seinem Gütezeichen des Neuen, Unverbrauchten von der Sozialgruppe Jugend gelöst worden, zum Warenetikett („Produktgeneration“) mutiert. Der Generationenzusammenhang und seine Dynamik scheinen entgesellschaftet, ökonomisiert und privatisiert.

Der Schein trägt. Die Generationsdynamik der Adoleszenz bleibt, ihr widerständiger Generationsdruck des Subito bricht bei vielen Jugendlichen auch heute noch und wieder auf – in den sozialen Bewegungen, aber auch im Alltag der Schülerdemonstrationen zur Klimafrage. Sogar die rechts-

radikalen jungen Männer agieren in politischen Abspaltungen. Die Frage ist nun, wie man Jugendliche pädagogisch an ihr Potenzial als „politische Generation“ erinnern kann. Wie kann das Subito, das ja in jedem Jugendlichen schlummert, politisch geweckt werden?

2 Jugend als Zeit der zweiten Chance

„Die Zeit bis zum Ausbruch der Pubertät, die so genannte Latenzphase, gibt die Chance zur Festigung der in den ersten Lebensjahren gebildeten Strukturen, aber die Pubertät, mit der die zweite, die Adoleszenzphase anfängt, bringt alles wieder durcheinander. Der Triebdurchbruch der Pubertät lockert die vorher in der Familie gebildeten psychischen Strukturen auf und schafft damit die Voraussetzungen für eine nicht mehr auf den familiären Rahmen bezogene Umstrukturierung der Persönlichkeit.“ (Erdheim, 1988, S. 193)

Der entscheidende Unterschied zwischen Pubertät und frühkindlicher Entwicklungszeit besteht darin, dass die sexuellen Reifungsprozesse in der Adoleszenz nun nicht mehr – wie in der frühkindlichen Reifezeit – strikt innerhalb des familiären Kontextes ablaufen, sondern diesen überschreiten. Die damit verbundene Ablösung von der Familie, das selbstständige Hinaustreten in die soziale Welt – ein Prozess, den wir jugendpädagogisch als zentral für die Herausbildung des Selbst und der Persönlichkeit ansehen – macht die Pubertät zum „Entwicklungsmoment (der) Differenzierungsgrade, Kultivierungsniveaus der Persönlichkeit“ (Bernfeld, 1925, S. 131) im Spannungsverhältnis zwischen Familie und Kultur. Dieses Spannungsverhältnis wird von Erdheim als „Dilemma“ der Adoleszenz bezeichnet. Denn Familie und Kultur sind durch ganz unterschiedliche, in ihren Charakteristika widersprüchliche Strukturelemente gekennzeichnet: „Die Familie zentriert sich um Intimitätsstrukturen herum; die Beziehungsformen sind in erster Linie Verinnerlichungs- und Identifikationsprozesse. Kultur hingegen strukturiert sich um das Phänomen der Arbeit“ (ebda.). Dass sich aus dieser Spannung heraus eine besondere jugendkulturelle Schubkraft entwickeln kann, ist – wenn wir der Erdheim’schen These weiter folgen – auf das besondere Wirken narzisstischer Stimmungen in der Pubertät zurückzuführen. Dieses ausgeprägte Narzissmus-Phänomen bei Jugendlichen darf nicht als Störung betrachtet, sondern muss in seiner Funktionalität für den sozialen Ablösungs-, Orientierungs- und mithin Identitätsfindungsprozess der Jugendlichen gesehen werden:

„Der pubertäre Trieb Schub (...) erschüttert diese Ich-Funktionen und damit auch die etablierten Wahrnehmungsformen der Realität (diese Wirklichkeit war bis zur Pubertät vor allem durch das Realitätsprinzip der Familie bestimmt – L. B.). Auf dieser Erschütterung des ‚familiären‘ Realitätsprinzips gründet die kulturelle Relevanz der Adoleszenz. Das Auftreten der Menstruation bei Mädchen sowie die Unbeherrschbarkeit des Phallus beim Knaben verändern das Selbstbild des Körpers und damit auch den Bezug zur Umwelt. Die Verselbständigung innerer und äußerer Objekte ist eine befremdende Erfahrung, und der in der Pubertät neu aufblühende Narzissmus bekommt die kompensierende Funktion, die auseinanderfallende Welt zusammenzuhalten.“ (Erdheim, 1988, S. 198)

Diese Prozesse in ihrer biografischen Neuartigkeit, ihrer Zerrissenheit, ihren Entfremdungsgefühlen, ihren Verwechslungen von innerer und äußerlicher Wirklichkeit und den damit verbundenen Projektionen bringen die Jugendlichen dazu, dass sie, da sie während der Ablösung und der damit verbundenen sozialen Erweiterung ihres Lebensraums dauernd mit sich selbst beschäftigt sein müssen, nur das Persönliche, die Einzigartigkeit ihrer Wahrnehmung der Welt sehen. Der Narzissmus zwingt das Individuum, „die Dinge subjektiv und neu zu sehen (...) Treibender Motor dieser Entwicklung sind die narzisstischen Größen- und Allmachtsphantasien der Jugendlichen, welche die Herausforderung an die Erwachsenen auf die Spitze treiben“ (ebda., S. 198). Hier treffen sich das Jugend- und Zeitbild der Generationentheorie Karl Mannheims und das der Psychoanalyse. Dem historischen Neu-Eintreten in die gesellschaftliche Kultur, das die Generationentheorie mit der Jugend verbindet, entspricht die These von der subjektiven neuen Sichtweise der Jugend auf die Welt vor dem Hintergrund der pubertären Triebentwicklung. Generationentheorie und Psychoanalyse der Jugend liefern uns die Begründung dafür, dass die Jugendphase nicht nur in der Persönlichkeitsentwicklung, sondern vor allem auch in dem „Individuum-Welt-Verhältnis“ eine kritische ist.

3 Das Moratorium als gesellschaftlich eingerichtete Jugendzeit

Die moderne gesellschaftliche Arbeitsteilung mit ihrem Grundmuster von sozialer Differenzierung und sozialer Integration hat der gesellschaftlichen

Konstruktion Jugend ihren Stempel aufgedrückt: Jugend als gesellschaftlicher Mechanismus von Separation und Integration. Die jungen Menschen werden – ausnahmslos – nach der mittleren Kindheit von der Gesellschaft separiert, d. h. vom Arbeitsprozess suspendiert, damit sie in einem Schon- und Experimentierraum des Aufschubs, also eines Moratoriums, sich lernend auf die spätere Eingliederung (Integration) in die Gesellschaft vorbereiten können. „Integration durch Separation“, so lautet also bis heute – angesichts der Verlängerung der Bildungsprozesse – die jugendsoziologische Zauberformel (vgl. Schröder, 2004).

Jugendliche können aber heutzutage leicht in eine *Selbstständigkeitsfalle geraten*: Einerseits sind sie im postmodernen Vergesellschaftungsprozess auf eine Art und Weise freigesetzt, dass sie früh soziokulturell selbstständig werden; gleichzeitig verspüren sie den gesellschaftlichen Druck, sich zurückzunehmen, die Dynamik der Adoleszenz zu unterdrücken. Das macht hilflos. Wenige spalten ihre Hilflosigkeit in Gewalt gegen Schwächere ab. Die Mehrheit lebt – mit der Unbefangenheit der Jugend – ihr eigenes Leben, um sich so an den sozialen und gesellschaftlichen Problemen, von denen das Jugendalter heute nicht verschont ist, vorbeizulavieren. Heute reiben sich viele Jugendliche nicht mehr am Gesellschaftlichen, sondern übernehmen früh das biografische Bewältigungsmodell der Erwachsenen. Die sozial indifferente Ausrichtung am Projekt des „eigenen Lebens“ und der jugendkulturelle Narziss gehen ineinander über. Die Mediengesellschaft feiert sie als optimistische Generation, die „Tritt gefasst“ hat, und übersieht dabei die utilitaristische Tendenz genauso wie die Tatsache, dass fast ein Drittel der Jugendlichen möglicherweise im Sog des biografischen Scheiterns steckt.

Das Modell des „Moratoriums“, an das sich die Pädagogik klammert und das „Jugend“ bisher ausgemacht hat, ist somit schon in der klassischen Jugendzeit immer weniger greifbar (vgl. Schröder, 2004). Da hilft auch wenig, mit dem Hilfskonstrukt der „Verlängerung der Jugendphase“ in das Lebensalter der jungen Erwachsenen hineinzuooperieren und hier das Jugendmodell des Übergangs und des Experimentierens anzusetzen. Denn diese Lebensphase ist schon voll in der Konkurrenz- und Verdrängungsszenarie der segmentierten Arbeitsgesellschaft aufgegangen. Hier kann die Jugend ihren Generationstrumpf, wie ihn noch Karl Mannheim für die „junge Generation“ herausgestellt hatte, nicht mehr ausspielen. So ist für viele

junge Menschen in Deutschland und Österreich und in anderen europäischen Ländern mit sozialstaatlicher Moratoriumskonstruktion die ehemals geschützte Jugendphase zum offenen und deshalb riskanten Bereich der Selbstbehauptung und Generationenkonkurrenz geworden. Die Jugendforschung spricht inzwischen von einem „Ernstraum“, in dem die Jugendlichen spüren, dass hier schon Weichenstellungen für ihre Zukunft getroffen werden. Eine Jugend unter Druck, deren gemeinsames Generationsgefühl in der „geteilten Sorge“ zu bestehen scheint, einmal keinen richtigen Platz in der Gesellschaft finden zu können (vgl. Münchmeier, 2008). Das hochgehaltene Jugendmodell, an dem sich viele noch orientieren, kann damit leicht zur Generationsfalle werden, aus der man immer häufiger mit extremen Bewältigungsmitteln – Sucht, Gewalt, Autoaggression – auszubrechen versucht.

Denn aus der gesellschaftlichen Perspektive hat sich die Generationenfrage gegen die Jugend gedreht. Karl Mannheim hatte in den 1920er-Jahren die kulturelle und soziale Kraft der Jugend und ihrer Symbole eng an den jeweiligen Modus der Vergesellschaftung gebunden. Eine Gesellschaft im Prozess der Modernisierung, die auf die Zukunftssymbolik Jugend nicht nur unter dem Aspekt der demografischen Reproduktion angewiesen war, erzeugte auch ein Klima, in dem sich die soziale Gruppe Jugend entfalten, ein gleiches Zeitverständnis vermitteln und sich entsprechend sozial darstellen konnte.

Ist die Arbeitsgesellschaft aber – wie heute – nicht mehr auf die massenhafte Qualifikation und Arbeit aller angewiesen, zieht sie ihre Fortschrittsymbolik nicht mehr aus der Jugend, sondern aus ihrer ökonomisch-technischen Eigendynamik (vgl. neue *Produktgenerationen* werden kreiert, das Symbol Jugendlichkeit hat sich von der Jugend abgelöst; vielleicht scheint die alte Jugendsymbolik noch in der Konsumwerbung auf, aber auch dort ist die Jugend längst eine Gruppe unter anderen). Dies und auch die im Jugendalter früh einsetzende Biografisierung haben die Generationseinheit Jugend immer mehr aufgelöst, die Kluft zwischen dem, was die Gesellschaft weiterhin von Jugend erwartet, und dem, wie sich die einzelnen Jugendlichen in ihrer Befindlichkeit darstellen, ist größer geworden. Auch deshalb gelingt es den Jugendstudien immer weniger, eine gesellschaftliche Generationseinheit Jugend zu präsentieren. In dieser Spaltung der Generationenfrage geraten die Jugendlichen in eine Selbstständigkeits-

falle: Einerseits sind sie im postmodernen Vergesellschaftungsprozess auf eine Art und Weise freigesetzt, in der sie früh soziokulturell selbstständig werden; gleichzeitig spüren sie den gesellschaftlichen Druck, sich zurückzunehmen, die Dynamik der Adoleszenz zu unterdrücken. In dieser Ambivalenz muss man also die Ergebnisse der neueren Jugendstudien interpretieren, nach denen viele Jugendliche schon früh in das biografische Modell der Erwachsenenwelt hineinwachsen. Die Jugend scheint nicht mehr neu in die Kultur einzutreten, wie das Karl Mannheim generationstypisch beschrieben hat, sie reibt sich immer weniger an der Erwachsenenengesellschaft, sondern sucht früh, sich in ihr zu verbergen, in ihr unterzukommen. Dies aber bringt sie unter Druck. Sie müssen einen eigenartigen Spagat versuchen: so lange wie möglich in der Familie bleiben, aus der man sich eigentlich ablösen soll, gleichzeitig jugendkulturell experimentieren können und sich dennoch so elastisch wie möglich in die Gesellschaft einfädeln, an der man sich nicht lange reiben kann (vgl. dazu Menz, 2008). Die Jugendarbeit kann deshalb längst nicht mehr so selbstverständlich wie früher auf das Konstrukt Jugend in seiner gesellschaftlichen Relevanz zählen, sie muss mehr denn je in ihren Beziehungs- und Raumangeboten dazu beitragen, den Jugendlichen „Jugend zu ermöglichen“ (vgl. Böhnisch, Plakolm & Wächter, 2016). Dabei treffen wir in der Offenen Jugendarbeit vor allem auf sozial benachteiligte Jugendliche, denen der Experimentierstatus Jugend verwehrt ist oder den sie sich risikoreich zu erkämpfen versuchen und dabei immer wieder in riskanten Bewältigungslagen hängen bleiben.

4 Jugendzeit und Schulzeit

Die Schule ist von ihrer institutionellen Zeitlogik her zukunftsorientiert. Das Leben der Kinder außerhalb der Schule, in der Peerkultur, vielleicht auch unter den Schulbänken ist dagegen gegenwartsorientiert. Dieses Spannungsfeld von gegenwartsorientiertem Leben und zukunftsorientierter Schule, welches den Schüleralltag beherrscht, muss von den Kindern immer wieder emotional und sozial ausgeglichen bewältigt werden (vgl. Böhnisch, 2019). Das lineare Zeitverständnis der Schule ist auf Aufschub gerichtet: „Du sollst heute etwas lernen und leisten, damit du morgen etwas hast.“ So lautet das Prinzip der Schule. Dieses Aufschubprinzip der Schule ist mit der Versicherung verbunden: „Wenn du heute lernst und auf etwas verzichtest, damit du morgen etwas hast, dann kannst in unse-

rer Gesellschaft auf die Selbstverständlichkeit und Sicherheit vertrauen, dass du das morgen auch bekommst.“ – Diese Sicherheit beziehungsweise Selbstverständlichkeit ist jedoch nicht mehr gewährleistet. In Ländern wie Österreich oder Deutschland ist sie immer noch relativ gut für viele Jugendliche gegeben. Doch der Prozentsatz der Jugendlichen, die diese Sicherheit nicht mehr erfahren, ist in den letzten 30 Jahren auch in unseren Ländern deutlich gestiegen, in südeuropäischen Ländern noch mehr. Dort ist eine Jugendarbeitslosigkeit von bis zu 40 Prozent zu verzeichnen. Viele Jugendliche formieren aus dieser Unsicherheit heraus ihre Gegenwartsorientierung und sagen: „Ich will mir heute etwas leisten; ich will heute auf nichts verzichten, weil ich ja nicht weiß, was morgen ist.“ Diese Tendenz macht sich auch in der Schule bemerkbar. Aktuelle Jugendberichte aus Österreich und Deutschland präsentieren wieder eine Jugend, die sehr stark taktiert, nicht mehr alles mitmachen will, was die Schule verlangt, sondern darauf achtet, gut durchzukommen. Sie müssen sich die Sicherheit, dass sie später etwas haben, selbst schaffen – eine sehr verbreitete Einstellung, die von Jugendlichen aus der Mittelschicht, die eine Familie im Rücken haben, die sie fördert und unterstützt, wesentlich besser durchsetzbar ist als von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Schichten. So zeigt sich in unseren Gesellschaften, dass die familiäre Herkunft wieder eine große Rolle spielt, obwohl sie in der sozialstaatlichen Gesellschaft keine Rolle mehr spielen sollte. Doch schon in der Schule oder im Bildungserfolg ist soziale Ungleichheit zu beobachten.

Ein weiteres Zeitproblem der Schule ist die *Stoffverdichtung* in Zusammenhang mit der *Zeitverdichtung*. Bei Betrachtung der Lehrpläne von Schulen ist ein problematischer Zusammenhang zwischen Zeitverdichtung, Stoffverdichtung und Beschleunigung zu beobachten. Beschleunigung heißt Mithalten-Müssen: als Schulen und SchülerInnen in einer wachstumsfixierten Gesellschaft. Dieser Zwang des Mithaltens durchzieht heute alle Gesellschaften. Die PISA-Studien haben zwischen den Ländern eine Bildungskonkurrenz hervorgebracht, die auf die Schulen zurückwirkt und den Druck zum Mithalten-Müssen erzeugt. Dieser Mithaltewzwang führt dazu, dass die Linearität in der Schule wegweisend bleibt und es immer schwieriger wird, zyklische Phasen einzuführen. Die Entwicklung von Ganztagschulen stellt den Versuch dar, diese Phasen unter dem vorhin genannten Begriff „Rhythmisierung“ einzuführen. Rhythmisierung bedeutet aber in

ihrer Grundfigur nicht bloß, dass im Jugendalter entwicklungsgemäß Phasen der Spannung von Phasen der Entspannung abgelöst werden. Jugendliche in der Pubertät ticken eben, die Zeiteinteilung, insbesondere die „Körperzeit“, betreffend, anders. In Dänemark zum Beispiel gibt es Überlegungen, den Schulbeginn auf den Nachmittag zu verlegen, weil die Schülerinnen und Schüler am Morgen so schwer aufstehen. Dies hat keineswegs mit durchlebten Nächten zu tun, sondern mit der Körperentwicklung, die in der Jugendzeit sehr dramatisch und anstrengend ist. Rhythmisierung bedeutet auch, dass Räume eröffnet werden, die das Lineare durchbrechen können: Kommunikations-, Beziehungs-, Begegnungs-, Projekträume. Das heißt auch weg von der Stoffdichte und hin zu Stoffgrundstrukturen im Sinne von: „Wenn ich das in Physik verstanden habe, kann ich auch ein Problem in der Geografie lösen.“ Das ist für mich persönlich das Wichtige an dem Konzept der Rhythmisierung. Für Jugendliche in der Pubertät (Zehn- bis Fünfzehnjährige) bedeutet Rhythmisierung die Möglichkeit, ihre Entwicklungsbesonderheiten auszuspüren, für ältere Jugendliche Zeit für Mitbestimmung. Rhythmisierung bedeutet aber auch Zeitautonomie für die Lehrenden. Nicht nur Schülerinnen und Schüler stehen unter dem Beschleunigungszwang und dem Stoffdruck, sondern auch die Lehrenden: Sie haben wenig Zeit und wenig Möglichkeiten, zu sich zu kommen. Das Innehalten-Können ist ein wichtiger Aspekt der Rhythmisierung. Die Möglichkeit, sich den Stoff anzueignen, ist etwas anderes, als den Stoff bloß zu wiederholen. Bei der Stoffwiederholung wird auf der linearen Strecke zurückgefahren. Die Stoffaneignung braucht Räume und Beziehungen, die nicht vom Stoff diktiert werden, sondern wo die Lernenden anerkannt werden und ihre Rolle spielen können, wie zum Beispiel beim Gruppenlernen oder in Projekten. Über die Anerkennung erfahren die Lernenden die Motivation zum Lernen und zur Anstrengung, was gewährleistet, dass sie handlungsfähig bleiben. Menschen müssen anerkannt werden und dürfen nicht immer wieder unter dem Druck des Scheiterns, des Versagens stehen, was bei der linearen Stoffvermittlung oft der Fall ist.

Statt Handlungsverdichtungen und Zeitverknappungen braucht es „Rousseaus berühmte Einsicht, dass es gilt Zeit zu verlieren statt zu gewinnen, u. a. darauf, dass die Kinder/Jugendlichen in der Schule (...) mediative Haltepunkte benötigen, um zu sich selbst zu finden, mit sich ins Reine zu kommen, sich mit sich selbst über ihre bisherige Biografie und ihre nächst-

liegenden Wünsche und Pläne zu verständigen. Das bedeutet immer auch Abstand zu gewinnen von der eigenen Unterrichtsarbeit, von den aktuellen Lernanstrengungen und beinhaltet immer auch den Versuch, den eigenen Bildungsweg zu bilanzieren, sich über die eigenen Stärken und Schwächen usw. klar zu werden – und zwar ohne dass ich anderen (insbesondere Lehrerinnen bzw. Eltern) darüber Rechenschaft ablegen müsste.“ (Braun & Wetzel 2000, S. 93). Zeit verlieren heißt also Zeit gewinnen. Oder: Ein Lob den pädagogischen Umwegen. Betrachten wir das Beispiel eines notorisch auffälligen Schülers, ein Begriff, der immer wieder in Gutachten auftaucht, da sich die Schule zuerst auf die Verhaltensauffälligkeit fokussiert.

5 Jugend als Zeit des Erwachsenwerdens

Seit der Jugendbewegung sind Jugendforschung und Sozialpädagogik eigenartig fixiert auf die Gleichaltrigenkultur der Jugendlichen, wie wir sie in der Peergroup exemplarisch kennengelernt haben. Die Hinwendung zum *Jugendgemäßen*, wie es Anfang des 20. Jahrhunderts hieß, und später zur Jugendkultur hat allerdings die Jugendpädagogik immer wieder in Verlegenheit gebracht. Wie soll man in eine eigenständige *Jugendkultur*, in einen autonomen Jugendraum überhaupt pädagogisch intervenieren?

In den 1980er- und 1990er-Jahren wurde in der Jugendarbeit geradezu ein pädagogischer Kult um diese Jugendkultur gemacht. Alles, was Jugendliche von sich aus in Szene setzten, war eben jugendgemäß und hatte ohne Wenn und Aber von der Jugendarbeit akzeptiert und als Anknüpfungspunkt für eine die Jugendkultur begleitende Arbeit pädagogisch legitimiert zu werden. Wertungen seitens der Pädagogik galten dagegen als Eingriff in die Authentizität und Autonomie der Jugendkultur. So nimmt es nicht wunder, dass bis heute in der Jugendarbeit eigentlich das Prinzip der Nichtintervention vorherrscht; die Gleichaltrigenkultur Jugendlicher wird mit einem schlechten pädagogischen Gewissen umkreist. Es bleibt dann nicht selten beim Räume-zur-Verfügung-Stellen (die JugendarbeiterInnen als „Raumwärter“) und gelegentlichen Interventionen, wenn sich rivalisierende Gruppen im Haus in die Quere kommen oder wenn ab und zu ein gemeinsames Projekt angesagt ist, das den Treff aus seinem Alltagstrott bringen soll.

Neben den jugendkulturellen Raumbedürfnissen scheint es aber doch noch andere Bedürfnisse bei den Jugendlichen zu geben. Allerdings fällt es den JugendarbeiterInnen oft schwer zu begründen, dass sie als *Personen* von den Jugendlichen angegangen und beansprucht werden. Sie spüren zwar, dass es wohl wichtig für die Jugendlichen ist, dass die JugendarbeiterInnen als Personen da sind, die von ihnen gebraucht werden – nicht als Kumpel, aber auch anders als die Lehrer und Eltern –, aber sie können es pädagogisch oft nicht einordnen. Ihre jugendkulturzentrierte Arbeit verstellt ihnen den Blick dafür. So ist die Fixierung auf die Jugendkultur bis heute eine pädagogische Barriere in der Jugendarbeit geblieben.

Diese Bedenken hätten wahrscheinlich wenig genutzt, wenn nicht Jugendliche selbst Signale in der Richtung gesetzt hätten, dass sie den Jugendarbeiter und die Jugendarbeiterin nicht nur als passive Jugendkulturwarte, sondern auch als *Erwachsene* suchen, und zwar als die *anderen Erwachsenen* im Vergleich zu Lehrern, Eltern und öffentlichen Funktionsträgern. Viele von ihnen machten die Erfahrung, dass Jugendliche Erwachsene brauchen, die sie in ihrer jugendkulturellen Eigenart verstehen und belassen können und ihnen trotzdem als zu respektierende Erwachsene begegnen, an denen sich die Jugendlichen orientieren, an denen sie vieles beobachten und für sich übersetzen können, das sie zum Erwachsensein hinzieht, auch wenn sie jugendkulturell selbstständig und in Distanz oder gar in Opposition zur Erwachsenenwelt stehen.

Jugendliche werden neugierig, wie sich MitarbeiterInnen in Konfliktsituationen gegenüber ihren PartnerInnen verhalten, wie sie sich in ihrer Lebensführung geben, welche Standpunkte sie beziehen und wie weit man mit ihnen gehen kann. Es entwickelt sich eine personale Beziehung zwischen JugendarbeiterInnen und Jugendlichen, die von den MitarbeiterInnen nicht so ohne Weiteres nur als Vorbildbeziehung auf der einen oder gar als Kumpelverhältnis auf der anderen Seite empfunden wird. Vor allem gegen den Begriff „Kumpel“ wehren sich viele JugendarbeiterInnen vehement. Denn hier haben manche von ihnen negative, d. h. vor allem persönliche überfordernde Erfahrungen gemacht. Sie haben gelernt, dass die Kumpelrolle – ob sie nun die MitarbeiterInnen den Jugendlichen anbieten oder ob sie sich die Jugendlichen selbst herausnehmen – jene spezifische Balance von Distanz und Nähe zerstört, welche dem „anderen Erwachsensein“ innewohnt. Dies wird besonders dann plausibel, wenn es um die

alltägliche Herausforderung Offener Jugendarbeit geht, um die Frage nach den Grenzen: Wie, wo und wann muss ich im Umgang mit den Kids und den Jugendlichen Grenzen setzen? Aus der Kinder- und Jugendsoziologie wissen wir, dass das Experimentierenkönnen mit Grenzen jugendkulturell typisch und das Setzen von Grenzen pädagogisch zentral ist. Die JugendarbeiterInnen nehmen in diesem Zusammenhang für sich in Anspruch, dass sie in ihrem pädagogischen Aufgabenverständnis mit Grenzen anders umgehen als ErzieherInnen in relativ geschlossenen Einrichtungen oder LehrerInnen in der Schule. Denn nicht (wie dort) über Regeln, institutionelle Kontrolle und Sanktionen darf das geschehen, sondern über Aushandeln, Kommunikation, Auseinandersetzung und Vorbildfunktion. Die JugendarbeiterInnen haben den Eindruck, dass die Jugendlichen diesen besonderen „Pädagogischen Bezug“, die Orientierung an der erwachsenen, aber auch jugendzugewandten Persönlichkeit des Mitarbeiters oder der Mitarbeiterin suchen, auch wenn sie das so nicht offen ausdrücken.

Der Begriff des *Pädagogischen Bezugs*, den ich hier gebrauche, wurde vom deutschen Sozialpädagogen Herman Nohl (1933) formuliert. Er geht davon aus, dass in der Entwicklungsdimension des Jugendalters eine pädagogische Aufforderungsstruktur enthalten ist, welche sich nicht nur an der Gleichaltrigen-, sondern auch an der Erwachsenenperspektive des Jugendalters ausrichtet. Nohls zentrale These dabei ist, dass die besondere pädagogische Entwicklungsgesetzlichkeit des Jugendalters darin besteht, dass Jugendliche über ihre Jugend einen noch nicht gekannten, aber entwicklungsthematisch erahnten Erwachsenenstatus anstreben und dazu die eigenständige Jugendkultur sowie die („anderen“) Erwachsenen gleichermaßen benötigen.

Wir haben diese Thematik vor dem Hintergrund der Praxisbeobachtungen und -erfahrungen in der Jugendarbeit aufgemacht, weil die konventionelle Jugendforschung die Beziehungen Jugendlicher zu Erwachsenen in der Regel nur aus der jugendkulturellen Perspektive beleuchtet: Wie grenzen sich Jugendliche von der Erwachsenenwelt ab, wo teilen sie die Erwachsenennormen? Auf den Prozess des Erwachsenwerdens selbst gehen sie kaum ein. Auch hier gilt wieder die obige Kritik an einer Jugendarbeit, die nur die Jugendkultur in der Abgrenzung zum Erwachsenenalter, nicht aber die pädagogischen Verbindungen der Jugendlichen zum Erwachsensein sieht. Die für die Jugendarbeit wichtige These lautet also, dass das Ju-

gentalter immer *gleichzeitig* auf zwei Ebenen thematisiert werden muss: auf der Ebene der Jugendkultur und auf der Ebene des Erwachsenwerdens. „Gleichzeitig“ bedeutet dabei, dass die der konventionellen Jugendforschung und Jugendarbeit implizite Alltagstheorie des Jugendalters – erst Ausleben von Jugendkultur und später dann Übergang ins Erwachsenenalter – so nicht haltbar ist. Denn auch in der Zeit, in der Jugendliche sich jugendkulturell entfalten, bricht immer wieder Ahnung vom späteren Erwachsensein durch, will man erwachsen werden, aber eben jugendkulturell gebrochen, „anders“ als die lizenzierten Erwachsenen in Familie, Schule, Ausbildung und institutioneller Öffentlichkeit.

Mag sein, dass in dem Maße bei Jugendlichen das frühe Interesse am späteren Erwachsensein provoziert wird, in dem soziale Probleme und der mit ihnen verbundene Bewältigungsdruck in die Jugendphase hineinreichen, aber auch in dem Maße, wie die soziokulturelle Akzeleration die Jugendlichen sozial weiterträgt, als sie biopsychisch entwickelt sind, und die Generationenkonkurrenz zunimmt. Das unterscheidet die gegenwärtige Zeit von den Siebziger- und Achtzigerjahren, in denen das Jugendalter als öffentlicher Bildungs- und Experimentierraum gesellschaftspolitisch anerkannt und – angesichts einer ökonomisch prosperierenden Gesellschaft – auch entlastet war.

Diese Suche nach den „anderen Erwachsenen“ wird auch in einer Zeit virulent, in der sich die Erwachsenen selbst ihres Erwachsenenstatus nicht mehr sicher sind und deshalb die Jugendlichen Schwierigkeiten haben, sich von ihnen abzugrenzen und sich – zumindest temporär – gegen sie zu entwickeln. Der gesellschaftliche Motor des Generationenkonflikts ist ins Stottern geraten. Die Individualisierung mit dem Zwang zum Aushandeln der Positionen hat die Familien ergriffen, das Erwachsensein hat seine Selbstverständlichkeit eingebüßt, hat sich selbst individualisiert und als fragiles Mannsein und beengendes Frausein entpuppt. Der sich überschlagende Wettbewerb um Arbeitsplätze und Konsumteilhabe verlangt Jugendlichkeit von allen Altersgruppen. Die Schwierigkeit, „erwachsen zu werden“, und die Schwierigkeit des „Erwachsenseins“ liegen auch im 21. Jahrhundert in unserer Gesellschaft eng beisammen.

Literatur

- Böhnisch, Lothar/Plakolm/Wächter, Natalie (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien. Mandelbaum.
- Böhnisch, Lothar (2019): Soziale Theorie der Schule, Batmannsweiler. Klinkhardt.
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Neuwied Kriftel. Luchterhand.
- Erdheim, Mario (1988): Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1952): Das Problem der Jugend in der modernen Gesellschaft. In: Mannheim, K.: Diagnose unserer Zeit. Zürich Wien. Europa Verlag.
- Mannheim, Karl (1965): Das Problem der Generationen (1928). In: Friedeburg, L. von (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln/Berlin. Kiepenheuer.
- Münchmeier, Richard (2008): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Opladen. Budrich.
- Nohl, Herman (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H./Pallat, L.: Handbuch der Pädagogik. 1. B.: Die Theorie und Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza. Beltz.
- Menz, Simone (2008): Übergänge und Familie. Weinheim und München. Juventa.
- Schröer, W. (2004): Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, K./Scheffold, W./Schröer, W.: Entgrenzte Lebensbewältigung. Weinheim und München. Juventa.

IV Zeit für ein gelingend(er)es Leben und ein Wohlergehen für alle

Gertraud Pantucek

Gesetzt den Fall, es ist sozialer sowie professioneller Konsens, den großen allgemeinen Aufgaben von Sozialer Arbeit zu folgen, die in der internationalen Definition zusammengefasst darin liegen, dass Empowerment und Wohlergehen von allen Menschen anzustreben ist (Definition IFSW 2014¹) und dies in der alltäglichen Übersetzung für die Arbeit mit Adressat*innen z. B. von Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2018) im Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit seit vielen Jahren als Unterstützung eines „gelingenden Lebens“ mit Beachtung von Eigensinn in diversen Lebenswelten und deren gegenwärtigen Perspektiven ausgeführt wird, stellt sich die allgemeine und spezifische Frage, wie das in konkreten sozialen Situationen entlang von tiefgreifenden globalen und technischen Neue-

¹ Die internationale Definition von Sozialer Arbeit wurde 2014 in Melbourne von der International Federation of Social Workers (IFSW) gemeinsam mit der International Association of Schools for Social Work (IASSW) beschlossen. Die nachfolgende deutsche Version wurde übersetzt durch den Deutschen Berufsverband der Sozialen Arbeit (DBSH) und dem Deutschen Fachbereichstag Soziale Arbeit (2016) und vom Österreichischen Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) übernommen:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden.“ (Definition Soziale Arbeit – obds_final.docx)

rungen umzusetzen sei. Was lässt sich tun von „Sozial Arbeitenden“ als Unterstützung anbietenden Menschen von außen, die mehr oder minder freiwillig und eigenmotiviert aufgesucht werden, meist große Lebensweltferne, aber hohe Ansprüche haben, um Aufträgen und Mandaten gerecht zu werden, damit ein erhöhtes Wohlergehen für alle und Verbesserungen von Lebens- und Existenzbedingungen erreicht werden können? Welche Hilfsmittel/„Tools“ kommen dabei zum Einsatz und wie bedeutsam ist dafür das Thema Zeit? Dieser Frage wird in diesem Beitrag reflektierend und anhand von fünf Thesen nachgegangen. Vorausgesetzt wird die nach wie vor gegebene unmittelbare Bedeutung von Sozialer Arbeit bei der Verwirklichung von sozialer Gerechtigkeit im Sinne von ökonomischer Umverteilung sowie von Anerkennung und Schutz von pluralen Lebensentwürfen und einem besonderen Bewusstsein zu differenzsensiblen Vorgehen (Lamp, 2007). Sozialarbeiter*innen sind als Expert*innen beizuziehen bei der Linderung und Bekämpfung von Armut, Gewalt und Suchterkrankungen, beim Zugang und der Kommunikation mit Randgruppen und „Schwer Erreichbaren“ (Gurr, Kaiser, Kress & Merchel, 2016 und Simon, 2020). Die primären Aufgaben von Sozialarbeiter*innen liegen in der Entwicklung von Angeboten, um Menschen mit Exklusionserfahrungen oder -risiko zu einem gelingenden und wünschenswerten Leben zu inspirieren oder dorthin wieder retour zu holen. Oft geht es dabei um die Übersetzung von hohen und komplexen Anforderungen für die eigene Lebensgestaltung, wie z. B. ein Ausbildungsplatz oder eine berufliche Integration erreicht und erhalten werden kann oder noch davor wie eine existenzielle Absicherung mittels finanzieller Unterstützung erfolgreich beantragt werden kann. Dies ist aufgrund von häufigen kleinen oder größeren Änderungen wie aktuell gerade der Rückführung einer bedarfsorientierten Mindestsicherung in eine bundesländerspezifische Sozialhilfe und auch wegen zunehmender digitaler Anforderungen bei Antragsstellungen und grundsätzlicher Orientierung über Beihilfen, Förderungen und Unterstützungsangeboten keine triviale Aufgabe. Zudem ist es für viele nach wie vor schambesetzt, Sozialhilfe, Beihilfen oder auch nur Beratung in Anspruch zu nehmen. Ein sensibles und wohlwollendes Vorgehen von Sozialarbeiter*innen ist insofern von Vorteil, als dadurch Wohnmöglichkeiten erhalten bleiben, Schulden sich gar nicht erst aufbauen oder verringern lassen und insgesamt Druck aus belasteten Alltagssituationen von Einzelnen und Familien genommen wird.

Selbstverständlich gilt für Sozialarbeiter*innen ein unermüdlicher Einsatz, um Leid zu vermindern, vitale und kognitive Grundbedürfnisse zu sichern und generell auf die Einhaltung von Menschenrechten und ethischen Standards² zu beharren. Zusätzlich hat eine nicht zu unterschätzende Wichtigkeit, dass auch Sozialarbeiter*innen in Debatten zu neuen und schwierigen Grenzziehungen einbezogen werden und sie sich selbst im Sinne ihrer Adressat*innen und ihrer Profession verstärkt zu Wort zu melden. Ebenso gefordert sind dabei die Ausbildungsstätten von Sozialer Arbeit. Lothar Böhnisch regt dazu an, die gegebenen wohlfahrtspluralistische Soziallandschaften und insbesondere „Netzwerke statt Maßnahmen“ in den Blick zu nehmen (2018, S. 224). Er sieht (die vielen) Hochschulen für Soziale Arbeit in einer möglichen Schlüsselrolle zur Koordinierung, Vermittlung und Veröffentlichung der vielfältigen Angebote im Sozialbereich, mit den Vorteilen, dies auch in eine transdisziplinäre Ausbildung einbringen zu können und in Diskursen und Debatten zur „Verteidigung des Sozialen“ bei der Erzeugung eines „kollektiven sozialen Bewusstseins“ mitzuwirken (ebda.). Gegenwärtig sind wesentliche Diskursthemen neben der klassischen Interessenvertretung von armen und armutsgefährdeten Menschen insbesondere das hohe Ausmaß an Arbeitslosigkeit und psychischer Erschöpfung im Zuge der Corona-Pandemie und eine dringliche Klärung und Verbesserung von humanitären Fragen rund um Migration, Asyl und Rückführungen. Eine vierte wichtige Debatte liegt im Bereich der zunehmenden Digitalisierung und der damit einhergehenden Veränderungen in Verbindung mit Datenanalysen, beim Einsatz von neuen Technologien zur Unterstützung bei Hilfsleistungen im Alltag, z. B. mittels Smartphone oder technischer Assistenzsysteme, oder auch einer Algorithmierung von Entscheidungsprozessen und Risikovorhersagen (Kutscher et al., 2020). In einem fünften Diskursstrang sind die neuen Formen gesellschaftlicher Kommunikation, speziell auch im Bereich der „sozialen Medien“ und in virtuellen Räumen,

² Ein Entwurf zu „Ethischen Standards der Sozialen Arbeit in Österreich“ wurde vom Österreichischen Berufsverband der Sozialen Arbeit, ÖBDS, 2020 beschlossen. Grundlegend hat zudem der Internationale Berufsverband, IFSW, drei Richtlinien mit ethischen Prinzipien erstellt: „Ethics in Social Work“, „Standards and Human Rights in Social Work“, „Training Manual Children’s Rights“ und auch seitens der Vereinten Nationen wurde 1994 vom Centre of Human Rights ein Manual for Schools of Social Work and Social Profession entwickelt und 1997 in deutscher Übersetzung zur Verfügung gestellt: UN-Handbuch „Menschenrechte und Soziale Arbeit“ (PG: Ethik in der Sozialen Arbeit >OBDS).

zu beleuchten, um eine Stärkung des sozialen Zusammenhalts und eine Überbrückung von Polarisierungen und ideologischen Zuspitzungen anzustreben und der Frage nachzugehen, inwiefern Sozialarbeit auch „Versöhnungsarbeit“ (Wieler & Zeller, 1995, S. 18) nach Kriegs- und Fluchterfahrungen bzw. auch in Friedenszeiten leisten kann. Sich abzeichnende große weitere gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben liegen in der Bewältigung von Bedrohungsszenarien aufgrund von Überbevölkerung und demografischen Schiefen, klimatischen und gesundheitlichen Überlastungen und den enormen wirtschaftlichen Neuerungen aufgrund von beschleunigten informationstechnologischen und biotechnischen Abläufen und Möglichkeiten. Diese Themen und damit verbundene politische und wirtschaftliche Entscheidungen und Vorgaben berühren Soziale Arbeit vorerst nur indirekt, bestimmen mittelfristig jedoch den Rahmen für ein gelingendes Leben und Wohlergehen von allen und führen im schlimmsten Fall zu totalitären Engführungen und zu neuen Formen von Ausgrenzungen und Ausbeutung. Gegen eine Tendenz, soziale Themen und Problemlagen kaum und eher oberflächlich zu thematisieren, ist mittels Sozialarbeitsforschung oder auch Praxisforschung (vgl. z. B. Alisch & May, 2018, S. 15–19) vorzugehen, um kontinuierliche Verbesserungsvorschläge für die Handlungspraxis von Sozialer Arbeit, aber speziell auch für öffentliche Debatten und Entscheidungsträger*innen zur Gestaltung von erforderlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aufzubereiten.

In welcher Form sind die bisherigen Ausführungen mit dem Thema Zeit in der Sozialen Arbeit verbunden? Anhand von fünf professionellen Tools für Soziale Arbeit und damit verbundenen Thesen werden Themen von oben aufgegriffen und weitergedacht.

Professionelles Tool 1: Entwicklung von Verständnis zu einer Problemlage und Aufbau eines differenzierten und hochindividuellen Interventions- und Entwicklungsplans

These 1: Zeit ist ein Schlüsselfaktor, um individuelle und kollektive Bedingungen in konkreten Lebenswelten und Sozialräumen zu verstehen und darauf fördernd einzuwirken. Für diese Form von Sozialer Arbeit (der Förderung von Entwicklung in Verbindung mit relevanten Systemen) stand schon einmal mehr Zeit zur Verfügung.

Ein Fall (nie ist damit nur eine Person gemeint!) wird zum Fall von Sozialer Arbeit, indem in Bezug auf ein allgemeines und ein individuelles

Thema die Zuständigkeit für eine mögliche Bearbeitung zur Verbesserung der Lage geklärt und der Beginn einer Betreuung oder die Entwicklung eines Projekts vereinbart wird. Ein Beispiel dafür ist, dass allgemein in unserer Gesellschaft gilt, dass erwachsene Menschen ihre finanziellen Existenzgrundlagen selbst zu sichern haben, dies meist mittels Erwerbsarbeit (oder einer Erbschaft oder eines Lotteriegewinns) tun, und sie Unterstützung erhalten, sollten sie Probleme bei der Inklusion in den Arbeitsmarkt bzw. hinsichtlich eines konkreten Jobs haben. Zu Beginn eines individuellen Falles steht (zumindest bisher) nicht eindeutig (oder punktgenau) fest, wie viel Zeit es braucht, um eine Anamnese und soziale Diagnose zu erstellen, in der zu klären ist, warum und wie es zur Erwerbslosigkeit kam und welche Interventionen zielführend sein könnten, damit sich eine gewünschte Veränderung einstellen würde und jemand nachhaltig einen Arbeitsplatz erhält. Bekanntlich gibt es neben dem ersten Arbeitsmarkt mit Arbeitsstellen in der Wirtschaft auch einen zweiten Arbeitsmarkt in der Sozialwirtschaft, die sogenannten „sozialökonomischen Betriebe und Projekte“. In diesen zweiten Arbeitsmarkt mit diversen Dienstleistungsjobs werden Menschen vermittelt, die mittels Arbeitserprobung, Trainings und der Entwicklung von Kompetenzen befähigt werden sollen, erfolgreich in den ersten Arbeitsmarkt einzusteigen. Der Erfolg dieser sozialen Maßnahme wird nun z. B. daran gemessen werden, ob jemand 90 Tage nach der Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt in diesem noch tätig ist (und eben nicht wieder arbeitslos wurde). Erfolg könnte auch an Zwischenschritten gemessen werden und an einer geglückten persönlichen oder gesundheitlichen Stärkung, um in Folge nachhaltiger in einen Job einsteigen zu können. Die Zeit für die Entwicklung der Fähigkeiten im Rahmen von Arbeit im zweiten Arbeitsmarkt war einige Zeit mit einem Jahr befristet und wurde bereits vor etlichen Jahren nach Vorgaben des Arbeitsmarktservice AMS in vielen Projekten auf sechs Monate gekürzt bzw. bedarf es einer besonderen Begründung, warum jemand mehr als sechs Monate benötigte und ob es eine positive Prognose bei einer verlängerten Betreuung gäbe. Nur wenn die Zielerreichung – hier die Inklusion in den Arbeitsmarkt – erkennbar erreichbar scheint, darf eine Betreuung verlängert werden. Einer ähnlichen Logik wird auch bei einer Verlängerung von stationärer oder mobiler Betreuung von Jugendlichen, die ab 18 Jahren volljährig sind, gefolgt. Nur wenn sie in Ausbildung sind oder einem Beruf nachgehen und relativ stabil sind, darf eine Betreuung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe verlän-

gert werden, um den Einstieg in ein selbstständiges, „gelingendes Leben“ abzusichern. Kritisch zu sehen ist hier die Unterscheidung zwischen jenen, die erkennbar auf einem guten Weg sind und bei denen Ziele erreichbar scheinen, und jenen, die „schwer erreichbar“ sind und sich nicht als fähig oder willig genug zeigen. Übergänge von einer „Maßnahme mit Sozialer Arbeit“ in die Selbstständigkeit sind kritische Zonen, die oft erfolgreich verlaufen, in denen aber auch ein Scheitern nicht so überraschend sein sollte. Vielleicht braucht es nochmals einen Anlauf, um einen „Zugang zu den *nicht Zugänglichen*“ (Simon, 2020, S. 7), nochmals etwas mehr (oder auch reichlich) Zeit, um eine eigene Arbeitsstelle oder eine eigene Wohnmöglichkeit zu erhalten und abzusichern. In Bezug auf einen gesicherten und nachhaltigen Arbeitsplatz für Menschen mit sozialen, mentalen oder physischen Einschränkungen ist die aktuelle Lage in unserer Gesellschaft insgesamt nicht sehr vielversprechend, da auch aufgrund von zunehmender Digitalisierung Jobs mit langsamen, sich wiederholenden, überschaubaren und einfachen Arbeitsaufgaben weniger werden und verstärkt Tempo, die Lösung von komplexen Aufgaben und eine kontinuierliche Lern- und Veränderungsbereitschaft erwartet werden. Die Umgestaltung von analogen Arbeitsprozessen zu digitalen Formen, bei denen z. B. Bearbeitungen und Ablagen nicht mehr gedruckt und in Ordnern erfolgen, sondern online ablaufen, fordert neues Denken und eine neue Organisation von Aufgaben und von Kooperationen. Welche konkreten Aufgaben dabei zukünftig noch von Menschen zu leisten sein werden und welche von künstlicher Intelligenz, wie Assistent*innen und Algorithmen übernommen werden, zeigt sich im Laufe der nächsten Jahre. Davon hängt ab, wofür Menschen zukünftig im Sinne von erwerbstätigen Arbeitnehmer*innen gebraucht und bezahlt werden. Welche neuen Formen von Sozialer Arbeit in Folge entstehen werden, um Arbeitsinklusion erreichbar zu machen, ist ebenso offen wie die Frage, ob Existenzsicherung zwangsläufig mit Erwerbsarbeit verknüpft bleiben wird oder z. B. ein Basiseinkommen eine wünschenswerte und notwendige Grundsicherung für alle mit sich bringen würde. Dabei entstünde auch „freie“ Zeit, um unbezahlte bzw. nicht bezahlbare Care-Arbeit für Kinder, kranke und ältere Menschen zu ermöglichen. Wer wagt es, parallel zur Umgestaltung von analogen zu digitalen Arbeitsabläufen und dem damit einhergehenden Wegfall von klassischen Arbeitsplätzen Phasen und Formen von Arbeit und Arbeits-Zeit ganz neu zu denken? Fragen, die dabei am Beginn stehen könnten: Wie wollen wir leben? Wie wol-

len wir unsere Gesellschaft gestalten? Um wen wollen wir uns sorgen? Was können Menschen besonders gut? Was und welche Entscheidungen wollen wir nicht zu künstlicher Intelligenz „auslagern“? Welche gesellschaftlichen Gesamtkosten gehen mit Automatisierung und Digitalisierung einher? Wer profitiert in welcher Weise und wie werden die Kosten verteilt?

Professionelles Tool 2: Erstellung von flexiblen und passgenauen Zeit- und Phasenplänen bei Fallbearbeitungen

These 2: Sozialarbeitsindizierte Interventionen sind so frühzeitig, so kurzfristig und so flexibel wie möglich anzulegen.

Hier treffen drei Leitprinzipien von Sozialer Arbeit aufeinander und ist es methodisch grundlegend, diese passend zu verweben und einzusetzen. Die Anwendung von unterschiedlichen Formen von Prävention (universell-primär für alle, selektiv-sekundär für Risikogruppen und indiziert-tertiär bei gefestigtem Risikoverhalten) mit experimentellen Projekten, Schulungen, Vorträgen etc. ist in Bezug auf Unterstützung eines gelingenden Lebens und ein nachhaltiges Wohlergehen absolut wesentlich. Je mehr an aktiver Ressourcen- und Selbstwirksamkeitsdynamik in Gang gesetzt werden kann, desto weniger müssen individuelles Leid, Stigmatisierung und Ausgrenzung erfahren werden und desto kürzer dauern Betreuungen. Anzumerken ist allerdings: Bei Weitem nicht immer ist präventive Arbeit wirksam und jedenfalls gilt, es braucht Ressourcen und ausreichend Zeit (!) für kreative und interaktive Begegnungsformen. Das zweite hier angesprochene bedeutsame Prinzip von Sozialer Arbeit ist, Hilfe und Unterstützung stets so anzulegen, dass sie keine Abhängigkeit bewirken darf, sondern Selbstbestimmung und Eigenständigkeit zu fördern und daher eine zeitliche Befristung (!) unbedingt erforderlich ist. Soziale Arbeit darf keine Dauerlebensbegleitung sein und benötigt neben einem bewussten Beginn und einer Auftragsbestimmung immer auch eine zeitliche Festlegung. Wer legt sie nun die Betreuungs-Zeit fest? Dies ist eine gute Frage, die genauso wie sonstige Inhalte der Arbeitsvereinbarung nur kooperativ und flexibel zwischen Betreuer*innen und Adressat*innen zu vereinbaren ist. Die Phase des Aufbaus einer Arbeitsbeziehung braucht andere Zeitvereinbarungen als eine verdichtete, intensiviertere Arbeitsphase oder die Phase einer Beendigung bzw. einer Nachbetreuung. Ideal sind flexible Möglichkeiten und nicht für alle immer das gleiche Zeitausmaß mit z. B. einer Stunde pro Woche. Je mehr Abwechslung in einer Betreuungsbeziehung arrangiert wird

und es möglich ist, sich an neutralen Orten (Beratungsstelle, Café ...) zu treffen oder Lagebesprechungen auch in der Lebenswelt der Klient*innen (zu Hause, auf der Straße, in stationären Einrichtungen ...) oder bei Ausflügen und Spaziergängen durchzuführen und dies auch zeitlich zu variieren (einmal in der Früh und einmal am Abend), desto lebendiger verläuft eine Betreuung und wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, überraschende Potenziale zu erreichen und versteckte Ressourcen zu entdecken. Was spricht dagegen, Betreuungen zeitlich (örtlich und thematisch) maximal flexibel anzulegen? Wie kann zeitliche Flexibilität unterstützt und gehalten werden?

Professionelles Tool 3: Politischer und gesellschaftlicher Rahmen für das Wohlergehen von allen

These 3: Die Einbettung von Sozialer Arbeit in die jeweilige Zeitgeschichte und Gesellschafts- bzw. Sozialpolitik ist evident und historisch vielfach untersucht. Neue soziale Bewegungen führten auch zu neuen Formen von Sozialarbeit. Was dies für gegenwärtige und zukünftige Innovationen von Sozialer Arbeit bedeutet, ist aufgrund eigener Involviert- und Betroffenheit nur vage und mit Ungewissheiten versteh-, analysier- und vorhersehbar.

Die Traditionen und Entwicklungslinien von Sozialer Arbeit in Österreich wurden in einer historischen Skizze von Gerhard Melinz (2000, S. 26–27) aufbereitet. Er untersuchte ausgehend von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zu den 1980er-Jahren den sogenannten Wohlfahrtsmix, das bürgerliche Engagement und welche sozialen Netze im Rahmen der jeweiligen Wohlfahrtspolitik vorhanden waren. So gab es beispielsweise selbst während der extrem normierenden und totalitären NS-Ära mit vielen schwierigen Kriegsjahren staatliche Unterstützung und Fürsorge für „gute, deutsche Volksgenossen“. Diese erhielten zu Beginn der „Jugendwohlfahrt in nationalsozialistischer Zeit“ (Wolfsgruber, 2013, S. 50) eine verbesserte Versorgung. Gleichzeitig erfolgte bei einer intensivierten Umsetzung der eugenischen Rassengesetze eine prinzipielle Unterscheidung zwischen lebenswertem Leben in der deutschen Volksgemeinschaft und einer Ausgrenzung und Vernichtung durch unmenschliche und todbringende Arbeitseinsätze sowie auch durch Diagnosen und absichtliche Tötungen von nicht arischen und unerwünschten bzw. unangepassten Bevölkerungsgruppen. Die Mitwirkung von Sozialarbeiter*innen im Rahmen ihrer Tätigkeit

als Gesundheits- und Jugendfürsorger*innen bestand z. B. darin, in Hausbesuchen Erhebungen zu Erkrankungen und Behinderungen zu machen, damit in Folge Erwachsene und Kinder in Spitäler und Heime eingewiesen wurden und damit auch ihre Tötung in Kauf genommen wurde. Rasch wurde dafür auch eine neue Ausbildungsstätte, die „*Soziale Frauenschule der Stadt Wien*“ zur Ausbildung von „Volkspflegerinnen“, eröffnet, um alle Mitarbeiterinnen der Jugendwohlfahrt entlang von politischen Vorgaben zu schulen (ebda., S. 54). Ansätze für zumindest passiven Widerstand, indem z. B. bewusst Gutachten liegen geblieben sind oder Erhebungen nicht so genau durchgeführt wurden, und wie die Übergangszeit danach und die neue Jugendwohlfahrt gestaltet wurden, finden sich in der Forschung von Gudrun Wolfsberger (2013). Jüdische und politisch nicht passende Fürsorgerinnen wurden bei der NS-Machtübernahme sofort gekündigt. Sie gingen oft – freiwillig oder erzwungen – in die Emigration, z. B. in die USA. Wenig ist über deren beruflichen und persönlichen Werdegang bekannt und es gibt dazu viele Leerstellen. Ich hatte zu Beginn der 1990er-Jahre im Rahmen einer Oral-History-Forschung von Joachim Wieler und Susanne Zeller die Möglichkeit, Porträts von vertriebenen Sozialarbeiter*innen (die oft erst in den USA ihre Ausbildung machten) kennenzulernen, und wurde eingeladen, ein biografisches Interview mit Greta Stanton, einer zum Zeitpunkt ihrer erzwungenen Emigration 20-jährigen Frau und späteren Sozialarbeiterin sowie Therapeutin und Professorin, zu übersetzen und zu einem Porträt zusammenzufügen (Pantucek-Kleinhofer, 1995). Eindringlich in Erinnerung ist für mich dabei, dass Stanton auch 50 Jahre nach ihrer Emigration sich persönlich nicht in der Lage sah, zu vergessen oder zu verzeihen (ebda., S. 274).

In (demütiger und schamvoller) Erinnerung an diese Zeit kann eine professionelle Haltung von Sozialarbeiter*innen (und allen im Sozialbereich Tätigen) nur darin liegen, alles zu tun, um nie wieder und niemals Menschen verachtende und vernichtende Anweisungen oder Vorgaben durchzuführen und, wie bereits oben ausgeführt, sich bei der Berufsausübung eindeutig auf die Einhaltung von Menschenrechten und ethischen Standards zu beziehen.

Historisch bekannt ist, dass nach der kriegerischen Niederschlagung der NS-Ära ab den 1950er-Jahren im Zuge des Wiederaufbaus der österreichischen Gesellschaft auch ein starker Ausbau des Sozialversicherungsstaats

tes unter Einbeziehung neuer Gruppen und verbesserter Leistungskataloge erfolgte. So wurde auch die Sozialhilfe von Ländern und Gemeinden modernisiert, und es kam zu zunehmend differenzierten Angeboten von Sozialer Arbeit, auch aufgrund von sozialen Bewegungen wie der Studentenbewegung, der Frauenbewegung, der offenen und kritischen Psychiatriebewegung und vielen anderen. Melinz weist darauf hin, dass dennoch repressive Dimensionen des Umgangs mit sozial benachteiligten Gruppen auch in der sogenannten „Reformära Kreisky“ nicht verschwunden waren und sich bei Diskussionen zu „Zwangsarbeit“ (bei Bezug von Sozialhilfe) oder Bettlerverordnungen zeigten (Melinz, 2007, S. 27). Mit Beginn der 1990er-Jahre kam es in Österreich zu einem Rückbau des Sozialstaats und einer Reduzierung von zuvor zugestandenen Sozialleistungen, wie z. B. der Berechnung von Pensionsansprüchen anhand der „15 finanziell besten Arbeitsjahre“ oder einem Bezug von Familienbeihilfe, wenn jemand erst nach seinem 26. Lebensjahr ein Studium beginnt oder seine Studienzzeit über diese Zeit hinaus dauert. Diverse kleine Beispiele an Reduktionen folgten. Gleichzeitig wurden aber auch neue Vergünstigungen für alle eingeführt, wie Gratis-Kindergartenjahre oder ein einkommensabhängiges Eltern-Karenzgeld.

Die aktuelle Soziallandschaft in Österreich ist äußerst heterogen mit vielen spezialisierten Angeboten. Neben einer allgemeinen Bundesgesetzgebung und der Zuständigkeit von unterschiedlichen Ministerien für diverse soziale Unterstützungsangebote wie dem Ministerium für Gesundheit und Soziales, den Ministerien für Arbeit, Bildung, Frauen, Justiz und Wirtschaft wird die konkrete Umsetzung von Sozialarbeit meist länderspezifisch geregelt. Wieso ist dies nun wichtig in Bezug auf Zeit? Da Soziale Arbeit ihre Aufträge und Finanzierung meist von öffentlich-politischer Seite erhält, braucht es Kontaktpflege und Verhandlungsbereitschaft mit unterschiedlichen öffentlichen Stellen. Zusätzliche Finanzquellen können Soziosponsoring, Förderungen aus EU-Töpfen (die meist national mitfinanziert werden müssen) oder Projekte im Rahmen von Forschungsprogrammen sein oder je nach sozialem Handlungsfeld auch Spendengelder. Es ist leicht nachvollziehbar, dass für die Akquise von finanzierten Projekten oder von Spendengeldern personelle und zeitliche Ressourcen für Projektmanagement und für Marketing erforderlich sind. Ob und wie soziale Dienstleistungen vom Vergaberecht und damit auch von Ausschreibungen

betroffen sind oder sein könnten, ist seit einiger Zeit aus Wettbewerbs- und Transparenzgründen in Abwägung und Diskussion. Jene Organisationen und Behörden, die solche Ausschreibungen von sozialen Diensten bisher abgewickelt haben, werden bestätigen, dass dies komplexe und zeitintensive Abläufe verursacht und die daran geknüpfte Erwartung an qualitätsvolle, kreative und maßgeschneiderte Konzepte zeitlich große Herausforderungen mit sich bringt. Wirtschaftlich ist für die Bieter*innen riskant, dass nur der „Bestbieter“ den (auf drei bis fünf Jahre) befristeten Zuschlag erhält. Wie Bestanbote im Sinne einer qualitativ hochwertigen Versorgung mit einem sozialen Angebot aussehen können und welche Kriterien im Sozialbereich besonders relevant sind, wurde in einem mehrjährigen EU-Projekt erforscht (Pantucek, 2007, S. 193–197).

Für das Jahr 2021 und danach: Was sind gegenwärtig „die Zeichen der Zeit“, um die es sich zu sorgen gilt und wozu neue soziale Angebote zu entwickeln wären? Akut zu nennen ist jene pandemische Gesundheitskrise namens „Corona/Covid-19“, die in Europa seit März 2020 (aber auch weltweit) aufgrund hoher Ansteckungs- und Todesraten unsere Bewegungsfreiheit massiv einschränkt, von allen Menschen seit mittlerweile einem Jahr immer größer werdenden körperlichen Abstand fordert und derzeit nicht einschätzbare Folgewirkungen auf Bildung, Wirtschaft und Soziales haben wird. Eine parallel große Herausforderung liegt in der Eindämmung der Klimakrise, die das ökologische System weltweit unter Druck bringt. Das hohe Ausmaß an rascher und erzwungener Digitalisierung aufgrund der Corona-Krise hat in Ansätzen gezeigt, welche revolutionär neuen Kommunikationsnetze vorhanden sind und nun rasch ausgebaut wurden, sodass fast jede/r von analog auf digital umsteigen konnte und die Devise „Digital First“ vielfach Erfolg hatte. Begleitende Fragen dabei sind, welche nachhaltigen Auswirkungen „Digital First“ hinsichtlich Ex- und Inklusion haben wird, wer davon besondere Vorteile hat, ob es tatsächlich legitim ist, von „digitaler Armut“ zu reden, welche neuen Möglichkeiten für Bildungs- und Erwerbsarbeit zu Hause erhalten bleiben und selbstverständlich werden und ob und wie zukünftig Steuerung und Kontrolle anhand von Datensystemen erfolgen wird. Dies ist nur der Beginn einer Liste von Fragen und, wie bereits zu Beginn dieses Beitrags beschrieben, müssen Sozialarbeiter*innen und Praxisforscher*innen im Sinne eines hoch entwickelten und humanitär ausgerichteten Sozialsystems an Diskursen teilnehmen und

sich positiv gestaltend einbringen. Schnelligkeit bei weitreichenden Entscheidungen muss im Katastrophenfall erfolgen. Abseits davon haben beachtliche, demokratisch abgestimmte und gut durchdachte und begründete Pläne und Vorgangsweisen vermutlich mittel- und langfristige Vorteile. Zu einer immer schnelleren Wirtschafts- und Finanzlage mit dem pflichtgemäßen Dogma von Wachstum und Ausbau, egal was es kostet und welche sozialen Nebenwirkungen in Kauf genommen werden, passt ein reflektiertes und sozial verträglich abgestimmtes Programm wenig. Allerdings liegt die Stärke von Sozialer Arbeit genau darin.

Professionelles Tool 4: Retard-Wirkung von Sozialer Arbeit – ihre Wirksamkeit zeigt sich mittel- und langfristig und ist eine Investition in die Zukunft

These 4: Soziale Arbeit ist ein langsamer Beruf mit stetiger Reflexionsarbeit. Um nachhaltige individuelle und soziale Änderungen für ein erhöhtes Wohlergehen zu erreichen, braucht es Zeit, Vertrauen und die Bereitschaft für Experimente. Interventionen sind besonders wirksam, wenn (Zeit- und sonstiger) Druck in positive Energie umgewandelt werden kann und akzeptierte Entwicklungen entstehen.

Soziale Arbeit ist in mehrfacher Hinsicht Reflexionsarbeit, und „Professionalität ist nur reflexiv möglich“ (Grunwald & Thiersch, 2018 S. 911). Für passgenaue Interventionen sind immer wieder Reflexionen von Adressat*innen, Umfeld-Systemen und Kooperationspartner*innen anzuregen, Hypothesen zu bilden, alternative Wege zur Lebens- und Alltagsgestaltung zu erproben sowie in vorsichtiger Weise Angehörige und Netzwerke hinzuholen. Zeitdruck verhindert ein qualitätsvolles Vorgehen, da Reflexionsarbeit Ruhe, Zeit und tragfähige Beziehungen benötigt. Psychische Verletzungen zu heilen, problematische Prägungen aufzulösen und eine neue Lebensgestaltung vorstellbar zu machen und in Ansätzen zu verwirklichen braucht Zeit, Vertrauen, neue und angenehme Kontakte und neben dem, was vielfach als „Eigensinn“ bezeichnet wird, auch ein Zugeständnis für „Eigenzeit“ (Safranski, 2018, S. 176). Welche Wirkungen und Folgen Soziale Arbeit mit sich bringt, wird in vielen Universitäten und Fachhochschulen beleuchtet. Die Notwendigkeit einer intensiveren Rückspiegelung der Ergebnisse im Sinne von partizipativer Praxisforschung wird zwar vielfach erkannt und bestätigt. Auch dabei ist der Faktor Zeit – neben einem prinzipiellen und offenen Interesse für Forschung und Entwick-

lung – für eine Dissemination in Richtung diverse Zielgruppen, inklusive Adressant*innen, bedeutsam (Weinbach, H., Coelen T., Dollinger B., Munsch C., Rohrman A., 2017).

Professionelles Tool 5: Arbeitszeiteinteilung und Abwehr von Überlastung

These 5: Freie, nicht verplante Zeit in Tages- und Monatskalendern ermöglicht Spielraum für eine erhöhte Eigen- und Fremdfürsorge und einen Puffer für unerwartete Vor- oder Nacharbeiten. Maximal 80 Prozent der Arbeitszeit dürfen verplant sein und 20 Prozent sind als Zeit-Reserve zu reservieren.

Es ist ein offenes Geheimnis und eine anerkannte Tatsache, dass professionelle Arbeit im Sozialbereich hohe Belastungen und spezifische Risiken wie eine erhöhte Burnout-Gefahr mit sich bringt. Neben einer fachlich-methodischen Wissensbasis, die je Handlungsbereich variiert und mittels Schulungen und Weiterbildungen erneuert und vertieft wird, werden von Sozialarbeiter*innen besondere Persönlichkeitskomponenten erwartet, wie z. B. eine empathisch-gelassene Aufmerksamkeit in Gesprächen, eine ausbalancierte Haltung zwischen Nähe und Distanz bei Kontakten und Krisen- oder Konfrontationsgesprächen mit Klient*innen, generelle Frustrationstoleranz, die Fähigkeit, mit Widersprüchen, Verweigerungen und hochemotionalen Situationen kreativ und lösungsorientiert umzugehen, und vieles mehr. Schnelle Reaktionen werden ebenso gefordert, allerdings im Vergleich zu Polizei- und Katastropheneinsätzen in einem geringeren Ausmaß. Häufiger geht es ums „Dranbleiben“ und die Fähigkeit, wiederkehrende Muster und Schleifen auszuhalten, dass versprochene Veränderungen gar nicht oder nicht nachhaltig umgesetzt werden und es passiert, ausgetrickst, belogen, hintergangen und bedroht zu werden. Unbestritten sind gleichzeitig die schönen und sonnigen Seiten von Sozialer Arbeit, wenn Hilfe und Unterstützung wirken und ein gelingenderes Leben möglich wird. Aber vielfach erfahren Sozialarbeiter*innen auch das Schwierige, Bittere, Überfordernde, Unerträgliche und dafür braucht es Platz und Zeit, um sich dazu auszutauschen, es loszuwerden und es nicht in das eigene Leben mitzunehmen. Wer gut für sich selbst sorgen kann, kann umso besser auch für andere sorgen und ihnen bei akuten oder chronischen Problemen beistehen. Bereits während der Ausbildung zum/zur Sozialarbeiter*in sollte geklärt werden, was für die eigene Selbstfürsorge besonders

hilfreich ist. Dieses besonders Hilfreiche braucht kontinuierlich Raum und Zeit im eigenen Arbeitsalltag. Pausen mit Kaffee- oder Teetrinken sind im Sozialbereich als aktiv produktive Zeit zu werten, die nicht nur aufgrund von Arbeitszeitgesetzen einzuhalten sind, sondern auch um die im Beruf geforderte Ruhe und Stärke wiederzuerlangen und sich für nächste Begegnungen im Fallgeschehen zu regenerieren. Eine produktive Fallarbeit wie an einem Fließband ist nicht möglich, da es ein fokussiert-individuelles Vorgehen braucht, um professionelle Fallarbeit und Begegnungen zu gestalten. Nicht das Fließband ist Vorbild, sondern künstlerisches Tun und Maßschneiderungen. Intervisionen und Supervisionen dienen dazu, Abstand, Ruhe und Konzentration wiederherzustellen. Für zeitliche Verplanungen in einem Kalender galt lange Zeit die Empfehlung, dass nur 80 Prozent der Arbeitszeit für Termine zu verwenden sind und 20 Prozent frei bleiben müssen für unvorhersehbare Krisen, dringende Vertretungsarbeit und produktive Eigenregeneration mit Tee oder Kaffee. Die Zahl an Fällen, mit denen in einer konkreten Arbeitsstelle gearbeitet werden kann, ist ein wesentliches Instrument zur Unterstützung von produktiver Fallarbeit und sollte regelmäßig (zumindest einmal Jahr) in einem Team und mit Führungskräften reflektiert und verhandelt werden. Bei wem ist aus welchen Gründen besonderer Einsatz erforderlich? In welcher Phase befinden sich Fälle? Was tun bei relativer Aussichtslosigkeit oder bei Unterstützung, die wie ein Fass ohne Boden wirkt? Wie können Fallzahlen passend verteilt werden, damit Kraft und Zeit für den Aufbau eines gelingenderen Lebens wirksam werden? Wie können bewusst jene erreicht werden, denen es besonders schlecht geht, die es besonders schwer haben und es sich und anderen schwer machen oder ganz unauffällig und unsichtbar sind?

Interessanterweise wird im Konzept der Lebensweltorientierung die Gestaltung der Dimension „erfahrene Zeit“ (neben den Dimensionen Raum und soziale Beziehungen) als Erstes genannt, das es zu gestalten gilt (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2002/2010, S. 187). Verwiesen wird dabei auf die Bedeutung von Lebensphasen im Lebenslauf und „auf Bewältigungsaufgaben in der jeweiligen Gegenwart und in der Gleichaltrigenkultur, in der Heranwachsende sich ihres Lebensstils und ihrer Möglichkeiten vergewissern“ (ebda.). Im Vergleich zur Bedeutung von Raum, öffentlichem und privatem Raum und Sozialräumen aller Art, hat ein bewusster Umgang mit der Dimension Zeit in Theorie und Praxis von Sozialer Ar-

beit eine gegenwärtig eher wenig beleuchtete, vielleicht unterschätzte Bedeutung. Im März 2021 wurde dem Phänomen „Zeit – ein konstitutiver Faktor in der Sozialen Arbeit“ im Rahmen einer Tagung der ogsa (Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit) nachgegangen und innerhalb der österreichischen Community von Praktiker*innen und Sozialarbeitswissenschaftler*innen diskutiert. Vielleicht ist es an der Zeit, die Bedeutung von Zeit für Soziale Arbeit neu zu erfassen und auf einer sozial gerechten Zuteilung von Zeitguthaben und -ressourcen zu bestehen (ogsaTAGUNG2021).

Mein persönlicher Ausblick

Die Philosophin Hannah Arendt hat zur Einflussnahme auf das Weltgeschehen argumentiert: „Sagen, was ist, verändert die Welt.“ Der Historiker Yuval Harari betont für die Erforschung und das Erkennen des Selbst und der Welt die Zeit, die es brauche für Mediation, und empfiehlt: „Einfach nur wahrnehmen“ (2020, S. 472). Es ist Zeit für ein gelingendes und gutes Leben in Balance für alle Menschen (Gleiches gilt auch für Fauna, Flora und das Ökosystem), die wir lieben, die wir z. B. aus Betreuungen und professionellen Begegnungen kennen und die nah oder fern von uns leben.

Literatur:

- Alisch, M. & May, M. (2017). Einleitung: Methoden partizipativer Sozialraumforschung. In: Alisch, M., May M. (Hrsg.), *Methoden der Praxisforschung im Sozialraum*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Böhnisch, L. (2018). *Die Verteidigung des Sozialen. Ermutigungen für die Soziale Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gurr, T., Kaiser, Y., Kress, L. & Merchel, J. (2016). *Schwer erreichbare junge Menschen: eine Herausforderung für die Jugendsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2018): Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U., Thiersch, H., Treptow, R. & Ziegler, H. (Hrsg./6., überarbeitete Auflage), *Handbuch Soziale Arbeit*. S. 906–915. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Harari, Y. N. (2020/2018). *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert*. 4. Auflage. München: C.H.Beck.
- Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Lamp, F. (2007). *Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Melinz, G. (2000). Der Wohlfahrtsmix und „bürgerliches Engagement“ – Eine historische Skizze. In: Roessler, Schnee & Spitzzy (Hrsg.), *Gemeinwesenarbeit und Bürgerliches Engagement*, S. 26–27. St. Pölten: Sozaktiv.
- Pantucek-Kleinhofer, G. (1995). Greta Stanton: „Das ‚noblesse oblige‘ eines Sozialberufs lag doch näher ...“. In: Wieler, J., Zeller, S. (Hrsg.), *Emigrierte Sozialarbeit. Portraits vertriebener SozialarbeiterInnen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Pantucek, G. (2007). „Soziale Zahlen“: Wie (be)rechnet sich Sozialarbeit in einer zahlenbasierten Welt? Leistungskriterien und (Kenn)zahlenentwicklung in der Sozialarbeit. In: EQUAL Entwicklungspartnerschaft Donau – Quality in Inclusion. S. 185–200. Linz: edition pro mente.
- Safranski, R. (2018). *Zeit. Was sie mit uns macht und was wir aus ihr machen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Simon, T. (2020). *Schwere Arbeit. Erzählungen vom gelingenden Beziehungsaufbau zu schwer zugänglicher Klientel*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, S. (2010). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinbach, H., Coelen, T., Dollinger, B., Munsch, C. & Rohrman, A. (Hrsg.) (2017): *Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge*. Beltz: Weinheim.
- Wieler, J. & Zeller, S. (Hrsg.) (1995): *Emigrierte Sozialarbeit. Portraits vertriebener SozialarbeiterInnen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Wolfgruber, G. (2013). *Von der Fürsorge zur Sozialarbeit. Wiener Jugendwohlfahrt im 20. Jahrhundert*. Wien: Löcker.
- Internetverweise:
- Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen (OBDS). (2018a). Internationale Definition der Sozialen Arbeit. Abgerufen am 15. Februar 2021 von https://www.obds.at/wp/wp-content/uploads/2018/04/definition_soziale_arbeit_-_obds_final.pdf
- Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen (OBDS). (2018b). Standards in der Praxis der Sozialarbeit unter Beachtung der Menschenrechte. Abgerufen am 15. Februar 2021 von https://www.obds.at/wp/wp-content/uploads/2018/04/standards_and_humanrights4.pdf

Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit (OGSA). (2020, 17. Juni). ogsa-TAGUNG2021. Abgerufen am 15. Februar 2021 von <https://ogsa.at/2020/06/17/tagung2021-3/>

V Jugendzeit als Bildungszeit?

Lebenslagenabhängige Veränderungen der Zeitlichkeit in jugendlichen Übergängen

Stephan Sting und Alban Knecht

In der Jugendforschung ist die Jugendphase als eine von familiären und beruflichen Verpflichtungen zumindest partiell freie Zeit betrachtet worden, die Optionen für unterschiedlichste Formen von Bildung eröffnet – vom Erwerb beruflich relevanter Qualifikationen über Prozesse der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung bis zur sozialen Bildung im Sinne der Aneignung von sozialen Kompetenzen, der Konstitution von Zugehörigkeiten und der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe. „Time Out“ – eine befristete Auszeit – wurde zum Kennzeichen des Jugendalters (vgl. Reinders & Wild, 2003) und zum Ansatzpunkt einer Jugendarbeit, die Angebote für die Gestaltung dieser freien Zeit machte, die auf Freiwilligkeit und freier Selbsttätigkeit beruhten (vgl. Deinet et al., 2016, S. 914).

Mit der Ausbreitung der Humankapitalperspektive auf Bildung (vgl. Becker, 1964), die Bildung zu einem wichtigen Standortfaktor im ökonomischen Wettbewerb der Gesellschaften und zur Voraussetzung der Mitwirkung am „positionalen Wettbewerb“ innerhalb der Gesellschaft erklärt (Brown, 2004), droht die Perspektive auf die Jugend als freie Zeit zu verschwinden. Bildung „entgrenzt“ sich (Sting, 2020a); sie wird zu einem umfassenden, allgegenwärtigen Anspruch, der auch die Jugendarbeit (z. B. in Form von neuen „Bildungsallianzen“, Rauschenbach, 2015) längst erfasst hat und der die Bildungszeit in einen Habitus permanenter „Selbstoptimierung“ (Reinders, 2016) transformiert.

In unserem Beitrag wollen wir die Verschiebungen der Jugendphase im Verhältnis zur Bildung nachzeichnen und am Beispiel von drei verschie-

denen Gruppen von Jugendlichen andeuten, dass die mit dem Anspruch der Selbstoptimierung einhergehende Veränderung der Zeitlichkeit der Jugendphase in Abhängigkeit von der jeweiligen Lebenslage sehr unterschiedlich ausfällt. Abschließend werden wir einige Konsequenzen für die Offene Jugendarbeit andeuten.

1 Von der freien Zeit für Bildung zur Permanenz der Selbstoptimierung

Bildung zielt auf ein kritisch-reflexives, vernunftgeleitetes Welt- und Selbstverhältnis, dem eine Haltung zugrunde liegt, die Bourdieu als „scholastische Sicht“ bezeichnet hat (Bourdieu, 1998, S. 203). Diese Haltung hat spezifische soziale und ökonomische Lebensbedingungen zur Voraussetzung, die eine Distanz zu den alltäglichen Verpflichtungen und eine „von den Nöten des Lebens freie Zeit“ eröffnen. Sie ermöglichen eine Situation der „skolè“, der Muße, von der begrifflich die „Schule“ abgeleitet wird. Schule bedeutet damit ursprünglich eine freie Bildungszeit, ein distanzierteres, spielerisches Sich-Einlassen auf die Dinge zur Entwicklung eigener Fähigkeiten und zur reflektierten Auseinandersetzung mit sich und der Welt. Voraussetzung dafür ist eine privilegierte Lebenssituation, die Bourdieu zur „bürgerlichen Ur-Erfahrung“ erklärt hat (Bourdieu, 1998, S. 204–205).

Die bildungsbürgerliche Konstellation der Muße, der freien Zeit für Bildung, findet sich in der um 1900 entstehenden modernen Konzeption der „Jugend“ wieder, die die Vorstellung des „Moratoriums“ enthält: Die Entstehung von Jugend als gesonderter Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter geht mit einem „Bildungsaufschub“ einher (Schröer, 2016, S. 82). Jugend etabliert sich als eine eigenständige biografische Phase, in der eine zeitlich begrenzte Freisetzung von familiären und beruflichen Verpflichtungen stattfindet. Zugleich wird sie als Bildungszeit betrachtet, die zum einen von der Einbindung in Institutionen und Leistungszumutungen des Bildungssystems geprägt ist (vgl. Zinnecker, 2003, S. 53) und in der zum anderen angesichts vielfältiger biologischer und psychosozialer Entwicklungsprozesse (Dreher et al., 2011, S. 33) eine selbsttätige Persönlichkeitsentwicklung erwartet wird (Sander & Witte, 2011, S. 665). Das

Durchlaufen von Bildungsinstitutionen und Erwartungen an Selbstbildung stiften demnach den Rahmen für die Jugendkonzeption der Moderne.

Die Konzeption der Jugendzeit als Moratorium und Bildungszeit wird zu einem spezifischen „Integrationsmodus“ der jeweils nachwachsenden Generationen. Jugendliche müssen sich für die Übernahme zukünftiger Aufgaben qualifizieren. Zugleich ist die Gesellschaft nicht mehr statisch, sondern dynamisch: Anforderungen und Lebensbedingungen verändern sich. Um auf Neues vorbereitet zu sein, müssen sich Jugendliche verselbstständigen. Sie müssen anders werden als ihre Eltern und sich einen „eigenen, auf die Zukunft gerichteten Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit erarbeiten“ (Sting, 2012, S. 161). Damit verbunden sind Vorstellungen der „Selbsterziehung der Jugend“ oder der Selbstbildung (vgl. Ecarius et al., 2011, S. 18). Dementsprechend werden im 15. deutschen Kinder- und Jugendbericht „Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung“ als die zentralen Funktionszuschreibungen an die Jugend bezeichnet (BMFSFJ, 2019, S. 49). In dieser Form – als freie Zeit der Vorbereitung auf gesellschaftliche Aufgaben und der Herstellung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses – wird Jugendzeit zur Bildungszeit.

Schröer merkt an, dass sich diese Jugendkonzeption zunächst auf männliche Jugendliche aus wohlhabenden bürgerlichen Schichten beschränkte, die zur privilegierten Gruppe der Heranwachsenden gehörten, die das Gymnasium besuchten (vgl. Schröer, 2016, S. 87). In der historischen Jugendforschung wird die Zeit der Bildungsexpansion in den 1960er- und 1970er-Jahren als Epoche der Verallgemeinerung dieses Jugendmodells betrachtet. Mit der Ausbreitung weiterführender, verlängerter Bildungswegen wird die Jugendphase für immer mehr Heranwachsende von der Freisetzung für Bildung geprägt, die zugleich Freiräume für Experimente und Selbsterprobungen, für die Entfaltung jugendspezifischer Bedürfnisse und für neue freizeit- und konsumbezogene Lebensgestaltungsmöglichkeiten eröffnet (Sander & Witte, 2011; Zinnecker, 2003, S. 43).

Gegenwärtig wird die mit der Moratoriumsidee verbundene Jugendkonzeption in der Jugendforschung zunehmend hinterfragt. Im Zuge der fortschreitenden Ökonomisierung der Gesellschaft wird die Jugendphase mit einer Humankapitalperspektive konfrontiert, die gestiegene Ansprüche an den Erwerb qualifikatorischer Bildung mit sich bringt (Ecarius, 2020, S. 62; Sting, 2020a). Die Altersphase bis 18 Jahre wird von der Verpflich-

tung zur Absolvierung institutionalisierter Bildungsgänge bestimmt, während sich die freie Zeit für biografische Experimente und tentative Selbstpositionierungen in eine zweite nachschulische Jugendphase verschiebt.

In der Entwicklungspsychologie wird das Alter von 18 bis ca. 25 Jahren als „emerging adulthood“ bezeichnet (Arnett, 2000). Die Realisierung dieser zweiten Jugendphase findet sich in Gesellschaften mit ökonomischer Prosperität, und sie ist an Lebenslagen gebunden, in denen länger währende Bildungswege durch eine Freisetzung von beruflichen und familiären Verpflichtungen ermöglicht werden. In der Sozialen Arbeit wird die nachschulische Phase als „junges Erwachsenenalter“ bezeichnet und als eine biografische Zeit betrachtet, die von unsicheren Übergängen und „Entgrenzungen“ geprägt ist (Schröer, 2011). Der Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit dehnt sich zeitlich aus; die Liberalisierung des Arbeitsmarkts bringt eine steigende Prekarität von Arbeitsverhältnissen und die Notwendigkeit zu flexiblen Umorientierungen mit sich. Während einerseits auch die Freizeit zunehmend für den Bildungserwerb genutzt wird, nehmen andererseits Nebentätigkeiten neben langdauernden Bildungswegen zu (BMFSFJ, 2019, S. 52–54). Es entstehen „neue Mischungen von Medien, Familie, Mobilität, Freizeit, Lernen und Arbeit“ (Schröer, 2016, S. 94), die je nach Lebenslage als Chance oder Belastung wahrgenommen werden. Sie sind durch eine Verengung von Freiräumen und freier Zeit charakterisiert, die mit „Begriffen wie Zeitnot, Stress und Verdichtung“ umschrieben wird (BMFSFJ, 2019, S. 50).

Ecarius konstatiert, dass sich das Bild vom Bildungsmoratorium zur „Bildungsverpflichtung“ verschiebt. Bildung ist kein Privileg mehr, sondern Zwang, und sie wird nicht mehr mit der Vorstellung der freien Zeit assoziiert, sondern mit dem Erwerb einer permanenten Lernbereitschaft und der Herausbildung eines „Selbst-Managements“, das ein „fluides anpassungsbereites situatives Subjekt“ hervorbringt. An die Stelle der Selbstpositionierung treten das „Umgehen mit Dynamik“ und die „stete Neuerfindung“ (Ecarius, 2020, S. 62–65).

Die Jugendzeit bleibt in dieser Konstellation eine Zeit der Vorbereitung, ein Schwebezustand des „Dazwischens“, wobei die Übergänge diskontinuierlich und partiell werden und sich die Kentlichkeit der Jugendphase als Generationenverhältnis in eine Vielzahl individuell zu vollziehenden Entwicklungen auflöst (BMFSFJ, 2019, S. 83–84). Auf der einen Seite

sind Heranwachsende dem an alle gesellschaftlichen Subjekte gerichteten Anspruch permanenter „Selbstoptimierung“ ausgesetzt (Reinders, 2016). Auf der anderen Seite realisieren sie die mit der Jugendphase nach wie vor verbundene Übergangsarbeit in Form von partiellen Auszeiten, peer-bezogenen Selbstinitiationen und dezentrierten Statuspassagen (vgl. Sting, 2020b). Dabei bleibt die Frage offen, wie Jugend angesichts der Erfahrungen von „Verdichtung“ und „Beschleunigung“ „ermöglicht“ werden kann. Im 15. Deutschen Kinder- und Jugendbericht werden das „Ringen um Freiräume“, die (Wieder-)Herstellung von Zeitsouveränität und die Gewährleistung von freier Zeit für Selbstbildung und Persönlichkeitsbildung zu wesentlichen jugendpolitischen Forderungen erhoben (BMFSFJ, 2019, S. 470).

Während sich Spielräume und freie Zeiten im Zuge der Ökonomisierung der Gesellschaft für alle Heranwachsenden verengen, ist die Wahrnehmung der damit verbundenen Zumutungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Lebenslage höchst unterschiedlich. Sie reicht von der Anforderung zur Selbstoptimierung über den Druck zu schnellen Übergängen bis zur exkludierenden Blockierung der mit der Jugendphase einhergehenden Übergangsarbeit. Im Folgenden wollen wir die Veränderungen der Zeitwahrnehmung am Beispiel von drei unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen skizzieren.

2 Selbstoptimierung und Scholarisierung: Zeitwahrnehmungen bildungsorientierter Jugendlicher

In Jugendstudien wird deutlich, dass Heranwachsende die gesteigerten Ansprüche an den institutionalisierten Qualifikationserwerb annehmen. Der Anteil an jungen Menschen, die höhere Bildungsabschlüsse anstreben, steigt kontinuierlich an, ebenso die Zahl der Studienanfänger*innen. Laut nationalem Bildungsbericht 2018 verfügen inzwischen ca. 90 Prozent der 20- bis 24-Jährigen in Österreich über einen Bildungs- bzw. Ausbildungsabschluss, der dem Niveau der Sekundarstufe II entspricht (Oberwimmer et al., 2019, 204ff.). Die deutsche Shell-Jugendstudie von 2019 konstatiert, dass 68 Prozent der befragten 12- bis 25-Jährigen die Hochschulreife erwerben wollen (vgl. Albert et al., 2019a, S. 167). Fraij et al. haben mithilfe des Zeitvergleichs von Jugendstudien herausgearbeitet, dass die zeitliche

Ausdehnung des Schulbesuchs mit einer Zunahme der subjektiven Bedeutung von Schule und schulischem Erfolg, mit einer gesteigerten Schulaufmerksamkeit in Familien und in jugendlichen Gleichaltrigengruppen und mit einer Zunahme der im wöchentlichen Alltag aufgewendeten Zeit für den schulischen Unterricht und für freiwilliges Lernen einhergeht. Es zeichnet sich ein Prozess ab, den sie als „Scholarisierung der Jugend“ bezeichnen (Fraij et al., 2015, S. 168–174). Scholarisierung führt zu einer „Haltung des Subjekts, die ... auf Maximierung der Leistung, Selbststeuerung und -optimierung“ zielt (Fraij et al., 2015, S. 180). Als Voraussetzung der Selbstoptimierung führt sie zur Etablierung einer permanenten Lern- und Bildungsbereitschaft, die über institutionalisierte Bildungswege hinausgeht und auch die Freizeit erfasst.

In Jugendstudien wird erkennbar, dass die Mehrheit der Jugendlichen eine ausgeprägte Bildungsorientierung entwickelt und dass der Anspruch der Selbstoptimierung von Jugendlichen nicht nur als Druck erlebt wird. Zwar geht die Verpflichtung zu längeren Bildungswegen nicht mit einer Steigerung der „Schulfreude“ einher; die Freude an der Schule bleibt „eher gering ausgeprägt“ (Fraij et al., 2015, S. 175–176). Dennoch bezeichnen sich z. B. in der oberösterreichischen Jugendstudie 2016 87 Prozent der befragten 14- bis 25-Jährigen als sehr zufrieden oder einigermaßen zufrieden mit ihrer Lebenssituation (IMAS, 2016, S. 9). Zugleich scheint ein großer Teil der Heranwachsenden optimistisch in die eigene Zukunft zu blicken. Nach der Shell-Studie 2019 sind 84 Prozent der 12- bis 25-Jährigen zuversichtlich, dass sie ihre beruflichen Wünsche verwirklichen können (Albert et al., 2019a, S. 188). Die in den letzten Jahren erkennbare Verbesserung der Chancen am Arbeitsmarkt führt bei der Mehrheit der jungen Menschen zu einer positiven Zukunftsperspektive, in der sie auch Möglichkeiten für persönlichkeitsbezogene Interessen und für gesellschaftlich relevante Bestrebungen erkennen. So spielt vor allem für die höher gebildeten Jugendlichen die „Erfüllung“ im Berufsleben durch die Ausübung sinnvoller Tätigkeiten eine wichtige Rolle; zugleich nimmt das politische Engagement für Umwelt- und Klimafragen sowie für soziale Themen zu (Albert et al., 2019a, S. 204–205, 314; Rohrer & Gfrerer, 2020).

Es bleibt abzuwarten, in welcher Weise sich die Einschränkungen von Zukunftschancen infolge der Corona-Krise auf die Einstellungen und Haltungen Heranwachsender auswirken. Darüber hinaus ist diese eher

positive Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Herausforderungen an das Aufwachsen voraussetzungsvoll. Selbstoptimierung und Selbst-Management stellen hohe Ansprüche an die Eigenverantwortung und an das Umgehen mit Unsicherheiten und Kontingenz. Dies hat einen stabilen Rückhalt zur Voraussetzung, den Jugendliche vor allem in sozialen Nahbeziehungen finden.

Jugendstudien konstatieren übereinstimmend, dass der Stellenwert, den soziale Nahbeziehungen für Jugendliche haben, in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat (vgl. z. B. Großegger, 2011; Albert et al., 2019a; Institut für Jugendkulturforschung, 2019). Neben Freundschafts- und Gleichaltrigenbeziehungen hat dabei vor allem die Familie an Bedeutung gewonnen. „In einer kontingenten Gesellschaft avanciert die Familie für Jugendliche zu einem Ort des Bekannten und Vertrauten“ (Ecarius, 2020, S. 64). Zugleich fungiert die Familie als wichtige Unterstützungsinstanz bei der Bewältigung schulischer Aufgaben (Fraij et al., 2015, S. 177), als emotionales und soziales „Auffangbecken“ (Großegger, 2011, S. 200) und als Beratungsagentur für den Umgang mit flexibilisierten Anforderungen (Ecarius, 2020, S. 68). Bildungserfolgreiche, „hochleistende Jugendliche“ scheinen in besonderer Weise über ein „warmes, anregungsreiches und unterstützendes Elternhaus“ zu verfügen (Morasch, 2020, S. 117), während diese Fülle von Erwartungen an die Familie insgesamt die Gefahr der „privaten Überforderung“ in sich birgt (Ecarius, 2020, S. 69), da nicht in allen Familien entsprechende Ressourcen und Beratungskompetenzen vorhanden sind. Im 15. deutschen Kinder- und Jugendbericht wird angemerkt, dass die Beziehungsqualität in der Familie stark von der sozialen Herkunft abhängt. So kommen in der „unteren Schicht“ nur 21 Prozent der 12- bis 25-Jährigen „bestens“ mit ihren Eltern aus (BMFSFJ, 2019, S. 201–202), und auch Großegger stellt fest, dass in benachteiligten Lebenslagen familiäre Konflikte häufiger sind und sich die „Ressource Familie“ in einen Belastungs- und Stressfaktor verkehren kann (Großegger, 2011, S. 206).

Diese Hinweise deuten an, dass die Wahrnehmung der gegenwärtigen Jugendkonstellation in Abhängigkeit von der Lebenslage höchst unterschiedlich ausfallen kann. Während bildungsorientierte und sozial etablierte Jugendliche die Selbstoptimierungsanforderungen annehmen und in Bezug auf ihre Lebensoptionen optimistisch in die Zukunft blicken, sind Jugendliche mit geringen Ressourcen und problematischeren Bildungsverläufen

pessimistischer und mangels privater Unterstützung unsicherer. Es entsteht der Eindruck des Abgehängt-Seins, bei dem zahlreiche Optionen verwehrt sind, aber die Verantwortung für das drohende Scheitern individualisiert und den einzelnen Jugendlichen selbst zugeschrieben wird.

Schließlich bleibt die Jugendphase eine Zeit „verdichteter Entwicklung“ (Dreher, 2011, S. 33), in der sich neben dem Anspruch der Selbstoptimierung zahlreiche physische, psychische und soziale Übergänge ereignen. Diese „Zeit der biopsychosozialen Umstrukturierung“ (Streeck-Fischer et al., 2009, S. 183) wurde lange als Krisenzeit betrachtet, deren Verarbeitung Zeit erfordert (vgl. Blumenthal et al., 2020, S. 13–14). Die mit der Selbstoptimierung verbundene soziale „Beschleunigung“ (Rosa, 2005) führt zu einem subjektiv empfundenen Verlust von Freiräumen und freien Zeiten. Die Übergangskonstellation „Jugend“ zerfällt in partielle „Entwicklungsaufgaben“ (Dreher et al., 2011, S. 50–51), die individuell und sukzessive zu bewältigen sind, wobei sich die dafür vorhandene biografische Zeit verengt. Zur Pädagogisierung und Institutionalisierung der Jugendzeit kommt die Erwartung ständiger medialer Erreichbarkeit, was den Eindruck hervorruft, „keine Zeit mehr für sich“ zu haben (BMFSFJ, 2019, S. 109). Eine österreichische Studie zum Stressempfinden junger Erwachsener belegt, dass vor allem Studierende unter der Koordination unterschiedlicher Verpflichtungen aus Studium, Arbeit und Freizeit sowie unter einem Termindruck leiden, der als „Erledigungszwang“ und Zeitknappheit wahrgenommen wird (vgl. Koller, 2018). Auch Heranwachsende, die die Erwartungen an die Selbstoptimierung aufgreifen und überwiegend optimistisch in die eigene Zukunft blicken, erleben damit einen Zeitdruck und einen Verlust der Zeitsouveränität, der die Frage nach der Verfügbarkeit von Freiräumen und freier Zeit aufwirft, um die unterschiedlichen Erwartungen, die mit dem Jugendalter verbunden sind, zu bewältigen (vgl. BMFSFJ, 2019, S. 470).

3 Benachteiligte Jugendliche im Übergang

Anders als für die Schüler*innen der höheren Schulen gestaltet sich der Übergang für Jugendliche, die nach der Schule eine Berufsausbildung anstreben. In Österreich beginnen rund 40 Prozent der Jugendlichen eines Jahrganges nach der Pflichtschule eine Lehrausbildung (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 56), wobei der Übergang in den meisten Fällen auf unpro-

blematische Weise erfolgt (Egger et al. 2019, S. 31). Für die Jugendlichen bedeutet der Beginn einer Lehre die Einmündung in einen Berufsalltag und eine hauptsächlich an beruflichen Inhalten ausgerichtete Bildungskarriere. Dies geschieht bei 60 Prozent der Lehrlinge, wie Auszubildende in Österreich immer noch heißen, im Alter von 15 oder 16 Jahren; das Durchschnittsalter im ersten Lehrjahr lag 2019 bei 16,8 Jahren, während es im Jahr 2002 noch bei 15,8 Jahren lag (Dormayr & Löffler, 2020, S. 56). In Deutschland, wo sich immer häufiger Abiturient*innen für Lehrausbildungen entscheiden und andererseits die Übergangsdauer in die duale Berufsausbildung steigt (manche Jugendliche müssen Qualifizierungsmaßnahmen absolvieren, weil sie (noch) keine Lehrstelle gefunden haben), lag das Durchschnittsalter der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag im Jahr 2017 bereits bei 19,9 Jahren (BMBF, 2019, S. 180).

Obwohl der Übergang in Österreich meistens gut gelingt, gibt es dennoch eine Gruppe Jugendlicher, bei denen Probleme entstehen. Zwar gehört die Quote der frühen Schulabgänger in Österreich mit 7,8 Prozent (Referenzjahr 2019; Bundesanstalt Statistik Österreich, 2020) zu den niedrigsten der EU: 92,2 Prozent der 20- bis 24-Jährigen haben mindestens eine Lehre oder eine zwei- oder mehrjährige berufliche mittlere Schule abgeschlossen. Und obwohl die Quote der frühen Schulabgänger*innen in den letzten Jahren gesunken ist, haben sich dennoch im Jahr 2019 6,5 Prozent der Jugendlichen 18 Monate nach dem Schulabschluss nicht in einer weiterführenden Ausbildung befunden (Egger et al., 2019, S. 31). Die Zahl der NEET-Jugendlichen, also der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 24 Jahren, die sich weder in schulischer Bildung noch in Ausbildung oder Arbeit befinden, wird mit 66.000 Personen beziffert (Bacher, 2020, S. 23).

Eine Studie zu Besucher*innen von Jugendzentren in Wien, von denen viele zur Gruppe der benachteiligten Jugendlichen zählen, zeigt, dass sich 65 Prozent von ihnen „große Sorgen“ oder „etwas Sorgen“ machen, ihre Schule nicht zu schaffen, 76 Prozent machen sich Sorgen, keine Lehrstelle zu finden bzw. ihre Stelle zu verlieren (55 %), 52 Prozent befürchten, in der Zukunft arm zu sein. Nur insgesamt 14 Prozent gaben an, sich überhaupt keine Sorgen zu machen. Acht Prozent der Befragten gaben sogar an, in allen Bereichen (inklusive Sorgen um Ablehnung der Herkunft und der Religion) große Sorgen zu haben (Scheitz et al., 2016, S. 60). Die-

se Zahlen belegen die unterschiedliche Wahrnehmung von Übergängen in Abhängigkeit von der Lebenslage. Zahlreiche Bildungs- und Jugendstudien berichten von einer sozialen Spaltung, der zufolge ca. 20 Prozent der Heranwachsenden in ungünstigen, von relativer Armut betroffenen Lebensverhältnissen aufwachsen, über geringe Bildungs- und Berufschancen verfügen und pessimistischer sowie unsicherer in die eigene Zukunft blicken (z. B. Albert et al., 2019a, S. 317; Albert et al., 2019b, S. 485–486).

Wenn Jugendlichen ein direkter Übergang von der Schule in die Berufsausbildung nicht gelingt, sollen sie von einem Übergangssystem aufgefangen werden. Zum einen wurde in Österreich ab 2012 ein Jugendcoaching, das ein individuelles Berufsberatungsangebot darstellt und sich insbesondere an Schüler*innen jenseits der höheren Schulen richtet, flächendeckend eingeführt. Es erreicht die Schüler*innen meist im letzten Pflichtschuljahr und beabsichtigt, dass die Jugendlichen schneller in Ausbildung kommen, seltener den Lehrberuf oder die Lehrstellen wechseln und früher dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Zum anderen wird seit 2008 im Rahmen einer Ausbildungsgarantie ermöglicht, eine Lehre in einer überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA) zu absolvieren. So soll verhindert werden, dass sie längere Zeit in Warteschleifen von Qualifizierungsmaßnahmen verbringen, bevor sie in eine reguläre Lehre eintreten können. Diese ÜBAs finden entweder in Lernwerkstätten statt oder werden über verschiedene betriebliche Praktika gestaltet; darüber hinaus umfasst die Maßnahme auch sozialpädagogische Betreuung. 2017 wurde die Ausbildungsgarantie um eine Ausbildungsverpflichtung erweitert, die nun sicherstellen soll, dass sich alle Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren in der Schule befinden oder eine Ausbildung (wie z. B. eine Lehre) absolvieren. Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) begründet diese Veränderung damit, dass „wir uns keine ‚verlorene Generation‘ leisten können und wollen“ (BMAK o. J., S. 3) und dass so „Zukunftschancen“ gegeben werden (BMAK o. J., S. 3). Hintergrund dieser Maßnahme ist eine an wirtschaftlichen Interessen ausgerichtete, zunehmend sozialinvestive und aktivierende Politik der Beschäftigungsförderung Jugendlicher (Knecht & Atzmüller, 2019). Insbesondere zur Bedeutung der überbetrieblichen Lehre gibt es anhaltende Diskussionen. Arbeitgeberfreundliche Kreise monieren, das Angebot sei mit seiner pädagogischen Ausrichtung nicht nahe genug an den Erfordernissen des Arbeitslebens organisiert (z. B.

Knecht, Kuchler & Atzmüller, 2014, S. 509; Stelzer-Orthofer & Tamesberger, 2018, S. 29), während z. B. Mitarbeiter*innen von Jugendeinrichtungen ein Übergangsmangement kritisieren, das versucht, „mit sozialpädagogischen Mitteln und Griffen Jugendliche dazu zu bringen, Ausbildungen anzustreben“ (Atzmüller & Knecht, 2016, S. 122), die ihnen nicht wirklich entsprechen.

Die Diskussion über die fehlenden Sekundärtugenden „wie Fleiß, Durchhaltevermögen, Durchsetzungsvermögen, Befriedigungsaufschub“ (Stecher, 2003), die angeblich eine „Nachreifung“ erfordern (Atzmüller & Knecht, 2016), macht klar, dass in den Auseinandersetzungen um das Übergangssystem die Idee im Vordergrund steht, dass sich die Jugendlichen – im Zweifelsfall auch durch mehr Druck – nahtlos in die Arbeitswelt eingliedern sollen. Dementsprechend wurden zuletzt das bereits im Vergleich zu einer regulären Lehre reduzierte Entgelt in der ÜBA weiter gekürzt und die Lehrlinge verpflichtet, sich während einer Lehre in der ÜBA permanent auf reguläre betriebliche Lehrstellen zu bewerben. Auch für Lehrlinge über 18 Jahre, die ihre Lehre in regulären Betrieben absolvieren, sind die Rahmenbedingungen seit 2018 durch Änderungen des Arbeitszeitgesetzes anspruchsvoller geworden: Seitdem können Arbeitstage statt bis zu zehn Stunden nun bis zu zwölf Stunden dauern, Arbeitswochen bis zu 60 Stunden, während die Mindestdauer von Ruhezeiten in Gast- und Beherbergungsbetrieben reduziert wurde.

Jugendliche, bei denen sich zeitliche Verzögerungen im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung abzeichnen, sollen also durch die Einführung der Ausbildungspflicht und deren Begleitmaßnahmen zu einem schnellen Übergang gedrängt werden, der keine Selbstexperimente zulässt und die biografische Zeit für Selbstpositionierungen zugunsten einer Ausrichtung an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts beschneidet. Die Idee des Moratoriums, der freien Zeit für Bildung, ist für diese Gruppe von Jugendlichen obsolet; sie kann nur durch Praktiken der Verweigerung und des Widerstands eingefordert werden. Während Jugendliche, die am Übergang in den Beruf zu scheitern drohen, einer ständigen Aktivierung zur Verfügbarmachung für den Arbeitsmarkt ausgesetzt sind, stellt sich die Situation für junge Menschen mit Fluchterfahrung anders dar.

4 Junge Menschen mit Fluchterfahrung – Warten als Perspektive

Die Strukturen, in denen sich der Lebens- und Zeitverlauf jugendlicher Geflüchteter organisiert, führen zu einem anderen Umgang mit Zeit. Die jungen Menschen werden durch verschiedene rechtliche Regelungen und Verfahren in eine Warteposition gezwungen. Die Wartezeiten ergeben sich vor allem aus langen Verfahrensdauern (Vogtenhuber, Steiber & Leitner, 2018, S. 15). Während des Asylverfahrens gilt grundsätzlich ein Arbeitsverbot. Zwar gab es seit dem Jahr 2012 in Österreich für junge Asylwerber*innen unter 25 Jahren die Möglichkeit, unter strengen Voraussetzungen eine betriebliche Lehre in einem sogenannten Mangelberuf zu absolvieren, jedoch wurde 2018 diese einzige Möglichkeit für Asylwerber*innen, eine Ausbildung zu machen, abgeschafft. Wenn mit 15 Jahren die Schulpflicht erfüllt wurde, gibt es keine verbindlichen Bildungsangebote mehr; aus der Ausbildungsgarantie und der Ausbildungspflicht sind asylsuchende Jugendliche während des Asylverfahrens ausgeschlossen.

Warten kann dabei aus einer theoretischen Perspektive mit Paris (2001) als eine Situation verstanden werden, bei der das Vergehen der Zeit im Mittelpunkt steht, die auf ein zukünftiges Ereignis hin orientiert ist, die zur Passivität zwingt, Menschen vereinzelt und Menschen, die abhängig sind, betrifft. Das Warten der jugendlichen Antragsteller*innen stellt eine besondere Weise des Wartens dar (Rotter, 2015; Fritsche, 2012): Zuerst einmal ist es geprägt durch die hohe Unsicherheit über die Entscheidung, die im Verfahren gefällt wird. Unklar ist, ob das Warten mit einer Ablehnung, einer Duldung oder einer Anerkennung als Asylsuchender abgeschlossen wird, was weitreichende Auswirkungen auf das weitere Leben hat. Deshalb kann die Situation als „existenzielles Warten“ bezeichnet werden (Bodenstein & Knecht, 2017). Es ist ein organisiertes Warten, bei dem sich leicht ein Gefühl des Warten-Lassens einstellen kann.

Ein Lehrforschungsprojekt zur Situation jugendlicher Geflüchteter zeigte, dass die Dauer ihrer Asylverfahren bei einigen der interviewten Jugendlichen eher ein staunendes Unverständnis ausgelöst hat, während andere dies tatsächlich als bewusst schikanierendes Warten-Lassen wahrgenommen haben (ebda., S. 25). Die Machtlosigkeit und Ohnmacht gegenüber einer „totalen Institution Asyl“ (Täubig, 2009), die sämtliche gegenwärtigen

tige Lebensbereiche reglementiert und gleichzeitig über die Zukunft entscheidet, kann dabei zu einer Lähmung führen: Es ist die Kombination des erzwungenen Wartens mit der Prekarität der Lebensbedingungen und des Verfahrens, die die Jugendlichen in einer Art Schwebezustand hält. Dass sie wenig Kontakt zu österreichischen Jugendlichen haben, verstärkt den Effekt, nicht am „richtigen Leben“ teilhaben zu können (Bodenstein & Knecht, 2017). Dementsprechend gaben Jugendliche, die ein ehrenamtliches Schulprojekt besucht haben, an, vor ihrem Schulbesuch „gar nichts“ getan oder „nur geschlafen“ zu haben (ebda., S. 25; vgl. auch Rotter, 2015). Dagegen wurden die Schulbesuche als sinnvolle Beschäftigung sehr positiv bewertet, wobei die Jugendlichen im Sinne ihrer Integration lieber zusammen mit österreichischen Jugendlichen gelernt hätten.

Das „existenzielle Warten“ der Jugendlichen unterscheidet sich stark von der Idee des jugendlichen Moratoriums. Zwar stellen beide Formen der Aus-Zeit eine prinzipiell offene Situation dar, die jedoch im Fall der Asyl-suchenden zu keiner positiven (Selbst-)Bildungsbewegung führen kann, da die an die Jugendphase gerichteten Funktionszuschreibungen der Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung blockiert sind. Die Organisation des Wartens bis zur Entscheidung über das Asyl erschwert eine produktive Auseinandersetzung mit der Zukunft; sie führt zu einem passiven, sinnentleerten Verharren in der Zeit.

5 Fazit: Ansatzpunkte für die Jugendarbeit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Gros der Jugendlichen die eigene Zukunft chancenreich sieht. Die Mehrheit der jungen Menschen lässt sich auf die zunehmenden Anforderungen der Arbeitswelt und die Forderung nach höherer und selbstoptimierender Bildung pragmatisch ein, auch wenn das mit Anstrengung, Stress und Zeitnot verbunden ist. Diese Entwicklung geht mit einer Verlängerung der Übergangszeit einher, in der sich Bildungs-, Arbeits- und Freizeit mischen und in der durch partielle Auszeiten und eine Verschiebung von biografischen Entscheidungen, wie z. B. Familiengründung, Chancen für selbstbezogene Bildungsprozesse gesucht werden. Die Jugendarbeit hat konsequenterweise ihre Zuständigkeit auf die Altersgruppe bis zu 30 Jahren ausgeweitet, und sie kann an diese Dynamiken anknüpfen.

Demgegenüber werden die Lebensläufe von Jugendlichen, die Probleme haben, einen Ausbildungsplatz zu finden, denen eine adäquate Antwort auf die erhöhten Anforderungen an das Selbst-Management nicht zugetraut wird und die ihre eigene Zukunft eher problematisch sehen, durch aktivierende sozialpolitische Regelungen kanalisiert. Sie werden zu schnellen Übergängen in Bereiche gedrängt, in denen ein gesellschaftlicher Bedarf an Arbeitskräften vermutet wird. Dies führt zu einer Abwertung der Gegenwartsorientierung zugunsten einer Fokussierung auf das Morgen sowie zu einer Wende hin zu mehr extrinsischer Motivierung (Knecht, 2016). Dabei wird die starke Berufsorientierung des österreichischen Bildungssystems weiter intensiviert und zu einer Beschäftigungsorientierung transformiert.

Für (Sozial-)Pädagog*innen in der Jugendarbeit und vor allem in den Maßnahmen der Beschäftigungsförderung, wie z. B. dem Jugendcoaching, bringt das veränderte Zielvorgaben und Aufgabenstellungen mit sich. Sozialpädagogische Ziele, die an den jugendlichen Funktionszuschreibungen der Verselbstständigung und Selbstpositionierung ansetzen und mit der Ermöglichung von Selbstbildung verbunden sind, treten in den Hintergrund, was im weiteren biografischen Verlauf zu Abbrüchen, Verweigerungen und Erfahrungen des Scheiterns führen kann. Eine Gegenstrategie könnte darin bestehen, den Drang zu schnellen Übergängen durch die zeitliche Verschiebung des Beginns von Lehrausbildungen zu hinterfragen, um Jugendlichen mehr freie Zeit für die Persönlichkeitsentwicklung zu gewähren (vgl. Eder, 2018). Einen Gegenpol kann auch die offene Jugendarbeit errichten, indem sie freie Zeiten für die Gestaltung von partizipativen, von den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen ausgehenden Aktivitäten anbietet. Statt einer „Verzweckung“ der Zeit der Jugendlichen für qualifikatorische Bildung (Bütow, 2018, S. 51) ginge es dann darum, die im Verlauf dieser Aktivitäten stattfindenden Prozesse der Selbstbildung und der sozialen Bildung unterstützend zu begleiten (Sting, 2020a).

Jugendlichen Asylsuchenden wird dagegen die Entwicklung einer Zukunftsperspektive durch Ausgrenzung aus dem Bildungssystem sowie dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt unmöglich gemacht. Sie werden in eine Position des passiven existenziellen Wartens gedrängt, in der sie weder Möglichkeiten für positive, zukunftsbezogene Selbstbildungsbewegungen haben noch als relevantes Arbeitskräftepotenzial für das Feld der Beschäfti-

gung betrachtet werden. Ihre Lebenssituation geht mit einem hohen Maß an Ungewissheit einher, was zur Folge hat, dass sie im Verlauf der Zeit zukunftsbezogene Pläne und Ziele aus den Augen verlieren. Der dennoch stattfindende in vielen Fällen institutionell bedingte Übergang in ein eigenständiges Leben (z. B. durch Austritt aus einer Einrichtung für unbegleitete Minderjährige aufgrund des Erreichens der Altersgrenze) trifft sie dann abrupt und unvorbereitet (vgl. Petrovic, 2020). Jugendarbeit kann in dieser Phase zu einer Gelegenheitsstruktur werden, die informelle, alltagspraktische Unterstützung, Geselligkeit und Angebote zu sinnvollen Aktivitäten bereitstellt. Sie kann jedoch die Situation der „organisierten Desintegration“ (Täubig, 2009), die mit dem sinnentleerten Verlust von Lebenszeit verbunden ist, nicht aufheben.

Die verschiedenen Zeitlichkeiten der drei skizzierten Gruppen von Jugendlichen zeigen, dass die Wahrnehmung der Jugendzeit und der mit ihr verbundenen Möglichkeiten sich je nach Status unterscheidet. Junge Menschen unterliegen einer statusabhängigen, differenzierten Anrufung, die in der Sozialpolitik als „Dualisierung“ (Dallinger & Fückel, 2014) und in der Migrationsforschung als „Hierarchisierung“ (Horvath, 2014) bezeichnet wird; sie kennzeichnet die sozialinvestive Bildungs- und Sozialpolitik der letzten Jahre. Jugendliche werden in unterschiedlicher Weise gesellschaftlichen Qualifikations- und Verwertungsinteressen ausgesetzt, gegenüber denen sie freie Zeiten und Räume für selbstbezogene Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten erkämpfen müssen. Jugendarbeit kann dazu einen Beitrag leisten, indem sie sich die „Ermöglichung von Jugend“ im Sinne der Verfügbarmachung von Zeit zur Aufgabe macht (vgl. Krisch & Schröer, 2020).

Literatur

- Albert et al. (Hrsg.) (2019a). *Jugend 2019*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & Schneekloth, U. (2019b): Die 18. Shell Jugendstudie – Eine Generation meldet sich zu Wort. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(4), S. 484–490.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), S. 469–480.

- Asylkoordination (2017). Umfragen zu den Verfahrensdauern bei umF. www.asyl.at/adincludes/dld.php?datei=207.05.ma,umfrageverfahrensstnde.pdf (Zugriff: 19.10.2020).
- Atzmüller, R. & Knecht, A. (2016). Neoliberale Transformation der österreichischen Beschäftigungspolitik für Jugendliche. In: SWS-Rundschau, 56, 1, S. 112–132.
- Bacher, Johannes (2020). NEET-Jugendliche in Österreich: Problemausmaß, volkswirtschaftliche Kosten und Handlungsempfehlungen. *Momentum Quarterly*, 9(1), S. 18–34. <https://doi.org/10.15203/momentumquarterly.vol9.no1.p18--34>
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Illinois: University of Illinois.
- Blumenthal, S.-F., Sting, S. & Zirfas, J. (2020). Jugenden. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. In S.-F. Blumenthal, S. Sting & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen* (S. 9–30). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- BMASK (= Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (o. J.). BMASK, o. J.: *Ausbildung bis 18. Gründe für die Ausbildungspflicht*. www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BMASK-Ausbildungspflicht_bis_18.pdf (29.10.2020).
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019*. Berlin.
- BMFSFJ (= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2019). 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSFJ.
- Bodenstein, M. & Knecht, A. (2017). Existentielles Warten. Bildungswege und Alltagsstrategien jugendlicher Asylsuchender. *Asyl aktuell*, 4, S. 25–27.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brown, P. (2004). Gibt es eine Globalisierung positionalen Wettbewerbs? In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung* (S. 233–256). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978--3-663--07912--5_12
- Bundesanstalt Statistik Österreich (2020). Bildungsstand der Jugendlichen.
- Bütow, B. (2018). Bildung in der Jugendarbeit?! Überlegungen zu einem Spannungsfeld. In Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.), *Jugendarbeit: Bildung zur Selbstbildung* (S. 35–57). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Dallinger, U., & Fückel, S. (2014). Politische Grundlagen und Folgen von Dualisierungsprozessen: Eine politische Ökonomie der Hartz-Reformen. *WSI Mitteilungen*, 72(3), S. 182–191.

- Deinet, U., Nörber, M. & Sturzenhecker, B. (2016). Kinder- und Jugendarbeit. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 913–932). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Die Presse (2014). „Totales Versagen“: Kritik an langen Asylverfahren von Minderjährigen. *Die Presse*, 13.11.2014.
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2019). Lehrlingsausbildung im Überblick 2019. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. Wien: ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2020). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2018–2019. Wien: ibw / öbif.
- Dreher, E. (2011). Jugend aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 33–37). Wien: BMWFJ.
- Dreher, E., Sirsch, U., Strobl & S. Muck, S. (2011). Das Jugendalter – Lebensabschnitt und Entwicklungsphase. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 49–81). Wien: BMWFJ.
- Ecarius, J. (2020). Moderne und Spätmoderne. Jugend als generationell konstituiertes Ordnungsmuster. In S.-F. Blumenthal, S. Sting & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen* (S. 58–71). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eder, F. (2018). Die Sekundarstufe II. Schule und/oder/statt Beruf? In: H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thornhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 54–75). Münster: Waxmann.
- Egger, S., Robbrecht-Roller, S. & Mahringer, M. (2019). Bedürfnisse ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher in Oberösterreich – Ergebnisse eines partizipativen Forschungsprojekts. *WISO*, 42(3), S. 27–48.
- Fraij, A., Maschke, S. & Stecher, L. (2015). Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 10(2), S. 167–182.
- Fritsche, Andrea (2012). Zeit. Macht. Flüchtlinge. Und Flüchtlinge machen Zeit? Konzeptionen biografischer Zeiten im Asylkontext. *SWS-Rundschau* 52(4), S. 362–388.
- Großegger, B. (2011). Familie, Freunde/innen, Szene: Beziehungskulturen im jugendlichen Alltag. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend

- (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 199–227). Wien: BMWFJ.
- Horvath, K. (2014), *Die Logik der Entrechtung: Sicherheits- und Nutzendiskurse im österreichischen Migrationsregime*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- IMAS (2016). *OÖ Jugendstudie 2016*. www.junginooe.at/fileadmin/files/junginooe/Downloads/Broschueren/Jugendstudien/Jugendstudie_2016.pdf (29.10.2020).
- Institut für Jugendkulturforschung (2019). *Die Österreichische Jugendwertestudie 2019*. Wien: Institut für Jugendkulturforschung.
- Knecht, A. (2016). Die Bedeutung von psychischen Ressourcen für benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 48(4), S. 847–860.
- Knecht, A. & Atzmüller, R. (2019). Erschwertes Erwachsenwerden in der Berufsausbildung – Entwicklungen des Jugendregimes in Österreich. In: A. Heinen, C. Wiezorek & H. Wilhlems (Hrsg.), *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft – Zur Notwendigkeit einer ‚Neuvermessung‘ jugendtheoretischer Positionen* (S. 216–232). Weinheim: Beltz Juventa.
- Knecht, A., Karin, K. & Atzmüller, R. (2014). *Youth Poverty, Youth Inequality, and Youth Policy in Austria. Final Report. Work Package 3.*, 15. Kapitel (S. 494–541).
- Koller, K. (2018). „Also, ich habe Dauerstress“. Stressauslöser und Stressempfinden im Alltag Jugendlicher und junger Erwachsener. *Pädiatrie & Pädologie*, DOI: 10.1007/s00608–018–0599–9 (29.10.2020).
- Krisch, R. & Schröer, W. (Hrsg.) (2020). *Entgrenzte Jugend – Offene Jugendarbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Morasch, G. (2020). Leistungsorientierte Jugendliche – ein Widerspruch in sich? In S.-F. Blumenthal, S. Sting & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen* (S. 105–121). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2018). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Band 1. Graz: Leykam.
- Paris, R. (2001). Warten auf Amtsfluren. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(4), S. 705–733.
- Petrovic, M. (2020). *Leaving Care bei unbegleiteten Minderjährigen mit Fluchterfahrung nach Erreichen der Volljährigkeit*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität (Masterarbeit).
- Rauschenbach, T. (2015). Neue Bildungsallianzen – eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit. In Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (Hrsg.), *Offene Jugendarbeit in der Steiermark* (S. 239–246). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.

- Reinders, H. & Wild, E. (Hrsg.) (2003). *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, H. (2016). Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(2), S. 147–160.
- Rohrer, M. & Gferer, N. (2020): SOS-Kinderdorf Jugendstudie 2020. Vorstellungen junger Österreicher/innen von einer nachhaltigen und lebenswerten Zukunft. Wien.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rotter, R. (2016). Waiting in the asylum determination process: Just an empty interlude? *Time & Society*, 25(1), S. 80–101. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0961463X15613654>
- Sander, U. & Witte, M. D. (2011). Jugend. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 658–668). München: Reinhardt.
- Scheitz, I., Schnell, P., Nik Nafs, C., Güngör, K., Riffer, F. (2016). *Jugendliche in der offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen & abwertende Einstellungen*. Wien: think difference.
- Schröer, W. (2011). Zur Entgrenzung von Jugend. Jugendsozialisation im digitalen Kapitalismus. In S. Sting & V. Wakounig (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität* (S. 201–212). Wien: LIT.
- Schröer, W. (2016). Jugend. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 82–100). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stelzer-Orthofer, C. & Tamesberger, D. (2018). Die arbeitsmarktpolitische Agenda der schwarz-blauen Regierung: Symbolische Politik oder radikaler Umbau? *WISO*, 41(3), S. 14–43.
- Sting, S. (2012). Zum Wandel der Jugendphase. Übergänge auf Dauer gestellt. In G. Knapp & K. Lauermaun (Hrsg.), *Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit* (S. 160–176). Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Hermagoras.
- Sting, S. (2020a). Entgrenzte Bildung. Konsequenzen für die Offene Jugendarbeit. In R. Krisch & W. Schröer (Hrsg.), *Entgrenzte Jugend – Offene Jugendarbeit* (S. 110–122). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sting, S. (2020b). Prekäre Übergänge. Diskontinuierliche Jugendbiographien zwischen handlungsleitenden Jugendbildern und jugendkultureller Erzeugung von Liminalität. In S.-F. Blumenthal, S. Sting & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen* (S. 272–287). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Streck-Fischer, A., Fegert, J. & Freyberger, H. J. (2009). Gibt es Adoleszenzkrisen? In: J. Fegert, A. Streck-Fischer & H. J. Freyberger (Hrsg.), *Adoleszenzpsychiatrie* (S. 183–189). Stuttgart/New York: Schattauer.

- Täubig, V. (2009). *Totale Institution Asyl*. Weinheim: Juventa.
- Vogtenhuber, S., Steiber N. & Leitner, A. (2018). Erwerbstätigkeit von Flüchtlingen: Integrationsregime, Arbeitsmarktbedingungen und Charakteristika der Herkunftsländer. *IHS Sociological Series Working Paper 122*, <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4804>
- Zinnecker, J. (2003). Jugend als Moratorium. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 37 A. 64). Opladen: Leske + Budrich.

VI Eigene Zeit für Kinder¹

Helga Zeiher

1 Was ist „eigene Zeit“?

„Eigene Zeit“ kann Unterschiedliches bedeuten. Deshalb möchte ich meinen Ausführungen eine kurze Begriffsklärung vorausschicken. Drei Aspekte eigener Zeit sind zu unterscheiden:

– Die Eigenzeit von Prozessen. Prozesse zeichnen sich durch ein Nacheinander von Geschehnissen (Ereignissen und Handlungen) aus, das nicht zufällig zustande kommt, sondern wegen der Abhängigkeit des jeweils Späteren vom Vorausgegangenen notwendig entsteht: Die Frucht erscheint nach der Blüte; sie ist abhängig von deren vorheriger Existenz. Ich ergreife den Stift, bevor ich damit schreibe, denn Letzteres könnte ich nicht tun, ohne Ersteres getan zu haben. Aus der den Prozess treibenden Notwendigkeit geht Nacheinander von Geschehnissen, also Zeit, hervor: die eigene Zeit, „Eigenzeit“ eines Prozesses.

– Individuelle Eigenheit von Zeitgefühl, Zeiterleben und Zeitgebrauch. Den Stift zum Malen muss ein Kind zwar in die Hand nehmen, bevor es zu malen beginnen kann, doch wie schnell es zugreift, ist individuell verschieden. Und noch unterschiedlicher ist, mit welcher Zeitdauer, in welchem Tempo und in welchen Rhythmen Kinder das Malen ausführen. Die Zeit des Wahrnehmens, Denkens und Handelns hängt von individuellen Eigenheiten ab: von augenblicklichen Interessen, Motiven und Kompetenzen für ein bestimmtes Tun und auch von psychischen und kognitiven Mög-

¹ Der Beitrag „Eigene Zeit für Kinder“ von Helga Zeiher ist im Jahr 2010 in der Zeitschrift „Theorie und Praxis der Sozialpädagogik“ erschienen (1/2010, S. 7–11). Wir danken dem Klettverlag für die Erlaubnis des Nachdrucks.

lichkeiten und Beschränkungen für das Umgehen mit Zeit. Die Eigenzeit eines Prozesses wird in individueller, „eigener“ Zeit der Person realisiert.

– Selbstbestimmung über den eigenen Zeitgebrauch. Hier geht es um einen anderen Zeitaspekt individuellen Handelns: um das Entscheiden darüber, wann, mit welchem Zeitablauf und wie lange eine Person etwas tut. Dass individuelle Zeit nicht fremdbestimmt, „enteignet“, „entfremdet“, „entwertet“ werden dürfe, sondern selbstbestimmt gelebt werden solle, ist eine in der Moderne als Menschenrecht begründete Forderung.

Die Entfaltung eines jeden der drei Aspekte eigener Zeit kann gelenkt und sie kann gestört werden: Prozesszeiten werden in ihrer Entfaltung behindert, indem von außen oder durch die handelnde Person taktgebend, beschleunigend, verlangsamt, unterbrechend oder abbrechend eingegriffen wird. Im subjektiven Zeiterleben tritt dann Leiden an Zeit hervor: Gefühle von zeitlicher Überforderung, von Gehetzt-Sein und Stress wie auch von Langeweile. Jeder Eingriff geschieht in der Auseinandersetzung zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.

2 Zeitvergessen spielen und zeitstrukturiert lernen

In eigener Zeit Spielen, Trödeln und Träumen einerseits, Lernen andererseits gelten als die beiden kindgemäßen Aktivitäten. Der Kindheitsentwurf der Moderne hat Kinder in doppelter Weise außerhalb des Ernstes des Lebens, jenseits der Arbeitswelt der Erwachsenen platziert, und zwar in zwei ganz verschiedenartigen Kindheitswelten:

Die eine ist die Welt des zeitvergessenen Spielens. Ein Tun dem eigenen Zeitgefühl zu überlassen, halten wir für der Natur des Kindes gemäß. Dies entspricht der Auffassung des Kindes als noch sehr der Natur verhaftet und der Gesellschaft fern, die sich seit dem 18. Jahrhundert verbreitet hatte und die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in die Romantisierung des Kindes als dem ganz Anderen, nicht Entfremdeten mündete. Die dem Kind eigene natürliche Entwicklung, das „Kindgerechte“ und das „Kindgemäße“ sollten Maßstab der Erziehung sein (Honig, 1999). Die Orientierung am „Kindgemäßen“ und das Zulassen von zeitvergessenem Spiel hat vor allem in der Familie ihren Ort. Denn während Institutionen ihr Klientel vornehmlich im Hinblick auf den Institutionszweck wahrnehmen, ist es in der Familie die ganze Person, der die Aufmerksamkeit und Sorge gilt, wo Kinder in ihrer

Subjektivität wahrgenommen und akzeptiert werden und wo erwartet wird, dass sie in der Gegenwart glücklich sind. (Freilich gibt es in Familien Zeitmuster des Alltags und zeitlichen Koordinationsbedarf, die in kindliche Eigenzeiten eingreifen.)

Die andere Kindheitswelt ist die der Arbeitswelt der Erwachsenen vorgelegte Welt des für Kinder veranstalteten Lernens. Diese besondere Lernwelt entstand mit der Einführung der Pflichtschule für alle Kinder und dem Verbot der Erwerbsarbeit im Kindesalter. Institutionen kommen nicht umhin, ihre Klientel einem strikten Zeitregime zu unterwerfen. Das tun Schulen mit Jahrgangssystem, Stundenplan und detaillierten Curricula, und das tun auch Kitas. Auch hier findet der Betrieb in den meisten Einrichtungen werktags zu bestimmten Tageszeiten statt. Und auch hier folgt der Betrieb einem Zeitplan, der in Zeitvorgaben für Mahlzeiten, für Ruhezeiten, für veranstaltete gemeinsame Aktivitäten, für freie Spielzeiten, für Aufenthalte drinnen und draußen besteht. Professionelles Personal trägt diese zeitlichen Vorgaben und Erwartungen an die Kinder heran und setzt sie gegebenenfalls auch gegen den Willen von Kindern durch.

In welchem Verhältnis zueinander stehen die beiden Kindheitswelten und damit auch die unterschiedlichen Erwartungen an den Zeitgebrauch der Kinder?

Im vergangenen Jahrhundert haben die Bedeutung, die dem Lernen zugeschrieben wird, sowie in Institutionen organisiertes und systematisch gesteuertes Lernen zunehmend stärkeres Gewicht im Leben aller Kinder erhalten. Das zeigt sich konkret an der Ausbreitung solchen Lernens in der Lebenszeit der Kinder. Einen ersten starken Schub erfuhr diese Entwicklung im Zusammenhang der westdeutschen Bildungsreformen der späten 1960er-Jahre. Die damals neuen Konzepte der Sozialisation und des informellen Lernens machten Erziehern und Eltern bewusst, dass jedwedes Tun und Erleben von Geburt an Lernen bedeutet und deshalb möglichst früh achtsam zu steuern und zu kontrollieren sei. Kleinkindbetreuung wurde zu frühkindlicher Erziehung, Kindertageseinrichtungen wurden zum Elementarbereich des Bildungswesens. Bildungsorientierte Eltern bemühen sich seither immer früher um Lernförderung, kaufen Lernspielzeug, inszenieren bildende Erlebnisse, schicken ihre Kinder zu außerschulischen Bildungsveranstaltungen. Im Extremfall werden schon Ungeborene mit spezieller Musik oder mit Fremdsprachen traktiert.

Den zweiten Schub erleben wir gegenwärtig. In der wissensorientierten, globalisierten Wirtschaft wird die Zukunftsvorbereitung der Kinder an die neuen ökonomischen Realitäten der Arbeitswelt angepasst, also an Zeitverdichtungen und Zeitverlängerungen des Arbeitens sowie an individualisierte Bestimmung von Arbeitsprozessen und Arbeitszeit. Das ängstliche Bestreben von Eltern, ihr Kind möglichst früh für die Zukunft zu wappnen, nimmt weiter zu. Bildungsförderung im vorschulischen Alter zu verstärken ist erneut politisches Programm aller Parteien. Schulpolitische Maßnahmen setzen Kinder stärker und lebenszeitlich früher unter schulischen Lerndruck, zum Beispiel indem im vierten Schuljahr durch „zentrale Vergleichstests“ der Übergang ins Gymnasium eine größere Hürde erhält.

Was bedeutet diese Entwicklung für die Zeit der Kinder? Seit den frühen 1980er-Jahren hat die Tendenz, Spielen durch strukturierte Bildungs-, Spiel- und Sportveranstaltungen zu ersetzen, Klagen über das „gehetzte“ und „verplante“ Kind hervorgerufen. Heute sind Überforderungssymptome wie Erschöpfung, Versagensangst und psychosomatische Erkrankungen schon bei Viertklässlern verbreitet. Aufgeschreckte Eltern protestieren gegen schulpolitische Maßnahmen, durch die Lernzeiten verdichtet werden, Kinderärzte warnen und Medien machen sich zu Advokaten gestresster Kinder. Auch die Verbreitung von Hyperaktivität (ADHS) – bei 4,8 Prozent aller Kinder, so schätzt das Robert-Koch-Institut (Schlack u. a., 2007) – wird häufig auf gestiegenen Leistungsdruck zurückgeführt, hat aber wohl noch eine Reihe weiterer Ursachen.

Trotz des zunehmenden Zeitdrucks für ihre Kinder bleiben Eltern gegenüber diesen Entwicklungen meist ambivalent. Ängste davor, ihr Kind könne später zu den Verlierern auf dem Arbeitsmarkt gehören, stehen im Widerstreit mit dem Wunsch nach gegenwärtigem Wohl des Kindes. So versuchen Eltern in der Regel, beides zu verbinden. Viele Eltern, vor allem Eltern aus bildungsnahen Schichten, verstärken den Leistungsdruck der Schule, versuchen zugleich, ihre Kinder dagegen zu schützen. Denn nicht nur die elterlichen Leistungserwartungen an Kinder steigen, sondern auch die elterlichen Wünsche, ihr Kind in der Gegenwart glücklich zu sehen (Zeihner, 2005).

Wissenschaftler diskutieren kritisch, ob pädagogische Frühförderung den kindlichen Lernprozessen förderlich sein kann, wenn sie sehr früh auf schulförmige Art und zeitlich verdichtet betrieben wird (Leu, 2008). Kritik

richtet sich unter anderem darauf, dass in individuell besondere Entwicklungsprozesse eingegriffen und diesen so ihre Eigenzeit genommen wird, sowie darauf, dass man auf diese Weise kulturell und sozial besonderen Zeitbedarfen von Kindern keineswegs gerecht wird. So schreibt Wolfgang Edelstein (2008, S. 42): „Kinder aus unterschiedlichen Herkunftskulturen oder unterschiedlichen sozialen Milieus benötigen unterschiedlich viel Entwicklungszeit für bestimmte Aufgaben – je nach den kognitiven und motivationalen Dispositionen, die ihre Kultur für den Erwerb bestimmter Bedeutungszusammenhänge mitgibt oder aber verweigert.“

3 Individualisierung der Zeitbestimmung

Das menschenrechtlich begründete Postulat der Moderne, einem jeden die Möglichkeit zu geben, seine Individualität zu entfalten, hat seit dem 18. Jahrhundert auch die pädagogischen Theorien bestimmt. Im 20. Jahrhundert gab es mehrfach schulreformerische Versuche zu individualisierten Lernformen. Doch erst in jüngster Zeit beginnen individualisierter Unterricht und Selbststeuerung des Lernens durch die Kinder tatsächlich zur allgemeinen Praxis zu werden, zumindest in Grundschulen und Kitas. Offensichtlich konnten bisher allein pädagogische und entwicklungspsychologische Konzepte diese Veränderungen nicht bewirken.

Dies gelingt erst heute im Kontext entsprechender gesellschaftlicher Veränderungen, die insbesondere in der Arbeitswelt stattfinden. Ein Blick auf den Wandel der schulischen Zeitregimes zeigt, dass die Zeitmuster der Kinderinstitutionen in ihrer Geschichte bis heute immer die Zeitmuster abgebildet haben, die in der Arbeitswelt der Erwachsenen jeweils vorherrschend waren oder sind.

In der industriegesellschaftlichen Moderne wurden die Schüler durch strenge Schuldisziplin in die Anpassung an externe Zeitstrukturen, in Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit eingeübt, die man später in der Arbeitswelt von ihnen erwartete. Legitimiert durch die Notwendigkeit für künftiges Wohl, war Zeitdisziplinierung ausdrückliches Erziehungsziel. Immer hat das erwartete künftige Wohl die Einschränkungen der individuellen Entfaltung im aktuellen Leben als Kind gerechtfertigt. Dieses Zeitregime begann obsolet zu werden, als sich in den 1960er-Jahren die Gewichte von der industriellen zur Dienstleistungs- und Wissensproduktion verlagerten

und Demokratisierungstendenzen der Nachkriegszeit durchsetzten. Dem Zuwachs an Zeitsouveränität an den Arbeitsplätzen Erwachsener entsprechen jetzt Forderungen, Kinder ihre Zeiten des Lernens, Essens und Schlafens selbst regulieren zu lassen. Ein intensiver wissenschaftlicher und öffentlicher Diskurs gegen die bisherige autoritäre Erziehung und für mehr Autonomie der Kinder entfaltete sich, und Entwicklungspsychologen und Pädagogen arbeiteten Konzepte des Kindes als Subjekt und Akteur aus. Die Individualrechte der Moderne wurden somit ausdrücklich auch auf das aktuelle Sein der Kinder bezogen und nicht mehr nur, wie in der Pädagogik bis dahin vorherrschend, als Erziehungsziel auf ihr Erwachsenwerden. Dies hatte radikale Auswirkungen auf die persönlichen Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen; Verhandeln ist an die Stelle von Befehlen getreten. Das Wohl des Kindes wird seither auch dadurch definiert, dass seine Bedürfnisse und Interessen respektiert werden und Kinder ihr Handeln möglichst selbst bestimmen können, auch zeitlich.

Im Bereich der Organisationsstrukturen setzte damals eine gegenläufige Veränderung ein: Während durch Erwachsene persönlich ausgeübte Fremdkontrolle abnahm, wuchs das Ausmaß struktureller Zeitrestriktionen im Alltag der Kinder. Die Expansion institutionalisierter Angebote zur Kleinkindbetreuung und Freizeitgestaltung bedeutete für Kinder vermehrte Einschränkungen ihrer Zeit durch feste Zeitstrukturen. Damit vervielfältigten sich die strukturierten Angebote, unter denen die Einzelnen auswählen können. Dieser Trend zur Optionalisierung zeigte sich auch in den Schulen, wo Wahlmöglichkeiten zwischen Fächern ausgebaut wurden. Wenn mehr Wahlmöglichkeiten erreichbar sind, ist es erforderlich, sich vorab über Angebote zu informieren, Zeiten zu koordinieren und Zukunft bindende Entscheidungen selbst zu treffen. Wahlmöglichkeiten fordern auf diese Weise Selbstbestimmung und rationale Zeitverwaltung des Alltagsprogramms heraus (Zeihner & Zeihner, 1994).

Jetzt, am Anfang des 21. Jahrhunderts, haben sich die Bedingungen für das Bestimmen über eigene Zeit noch einmal stark verändert. Die Vervielfältigung und Wählbarkeit strukturierter Angebote erreicht Kinder heute in einem kulturellen Kontext, in dem individuelle Entscheidungen über das eigene Leben und individuelle Verantwortung für die Ausgestaltung einer persönlichen Identität zunehmend wichtig werden (Hengst, 2007). Das betrifft nicht zuletzt die von Medien und Markt den Kindern vermittelten

Identitätsvorlagen, die vielfältiger geworden sind und somit zum Wählen nötigen.

In der gegenwärtigen „späten“, „fluiden“ oder „reflexiven“ Moderne verändert sich auch die zeitliche Organisation einzelner Aktivitäten. Diese bleibt mehr den Einzelnen überlassen. Zeiten des Arbeitens und auch solche des privaten Lebens (z. B. Zeiten des Einkaufens oder der Mahlzeiten) werden individuell gestaltbar. Mit Zeit wird flexibler umgegangen, Aktivitäten sind weniger ortsgebunden, Distanzen können mit virtuellen Mitteln überbrückt werden (vgl. Bauman, 2000). Solche Veränderungen traten zuerst in der Arbeitswelt auf. Nun erreichen sie auch Kinder in den Kinderinstitutionen. Denn weil die junge Generation mit den Zeitkompetenzen ausgestattet werden soll, die sie voraussichtlich in ihrem künftigen Arbeitsleben brauchen wird, werden gegenwärtig Organisationsformen des veranstalteten Lernens denen der veränderten Erwerbsarbeit angeglichen.

Ist dieser Autonomiegewinn zum Wohl der Kinder? Die neue individuelle Zeitautonomie führt bei Kindern in gleicher Weise an Grenzen wie in der Arbeitswelt Erwachsener. Wenn jeder Einzelne seine Zeiten selbst steuern soll, wird zwar Fremdzwang auf die Zeitbestimmung zurückgenommen. Damit verschwindet Zwang jedoch nicht; erzwungen wird jetzt, das eigene Leben selbst zu steuern. Schon Norbert Elias hat von „Fremdzwang zum Selbstzwang“ gesprochen. Selbstzwang kann den Einzelnen überfordern, wenn er sich selbst unter Stress setzt. Darauf wird unter anderem in kritischen Debatten über Individualisierungsfolgen für Kinder hingewiesen, die in nordischen Ländern seit Längerem geführt werden, wo diese pädagogischen Veränderungen schon im Gange sind. Hanne Warming Nielsen und Jan Kampmann (2007) berichten über Erfahrungen in Dänemark, wo Kinder vom Kindergarten an Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen sollen, wo sie angehalten werden, die eigene Person und ihre Möglichkeiten bewusst selbst zu formen und diese Prozesse und ihre Erfolge zu reflektieren. Die Autoren weisen auf die Ambivalenz zwischen Gewinn an eigenständiger Verfügung einerseits und dem Zwang, die solche „imposed self-governance“ andererseits für die Kinder bedeute, hin. Kinder mit unterschiedlichem sozialem oder ethnischem Hintergrund würden die schulischen Herausforderungen zu individualisiertem Handeln unterschiedlich annehmen. Hier tue sich eine neue Quelle sozialer Ungleichheit auf. Der Erfolg von Reformen zur zeitlichen Steuerung des Lernens durch die Kin-

der selbst – das zeigt sich gegenwärtig auch in Deutschland – hängt von den Möglichkeiten und Fähigkeiten der Lehrer und Erzieher ab, Kinder individuell zu unterstützen.

Auswirkungen auf andere Lebensaspekte bleiben oft unbeachtet, etwa Auswirkungen auf die Zeit für soziale Beziehungen in Familien wie unter Kindern. Eine norwegische Studie zeigt, wie die Forcierung des Ziels Selbstbestimmung die Vereinzelung von Kindern befördern kann. In einem Kindergarten, dessen architektonische Gestalt so geplant war, dass einem jeden Kind raum-zeitliche Selbstbestimmung seiner Aktivitäten nahegelegt wurde, zeigte sich ein Mangel an sozialer Nähe und an Zugehörigkeitsgefühl unter den Kindern (Kjørholt & Tingstad, 2007). Die Autorinnen plädieren dafür, über der Förderung von individueller Autonomie die Ziele kollektive Verantwortlichkeit, Solidarität und wechselseitige persönliche Zuwendung nicht zu vernachlässigen.

Zusammenfassend sei festgehalten: Zum einen bedeutet die zunehmende Verlagerung des Alltagslebens in Institutionen, dass Kinder ihr Tun deren Zeitregimes unterwerfen müssen. Unterbrechungen und Abbrüche, erzwungene Beschleunigungen und Wartezeiten sind häufig. Zum anderen bringen die neuen Herausforderungen zu zeitlicher Selbstbestimmung Kindern zwar Gewinn an eigener Zeit, sie können Kinder aber auch überfordern. Für Kinder ebenso wie für Erwachsene ist der Umgang mit Zeit heute in hohem Maße von Ambivalenzen und Widersprüchen geprägt: Ein jeder erfährt Zeit und lebt seine Zeit zwischen persönlichen Zugeständnissen und strukturellen Zeitzwängen, zwischen Optionen und Notwendigkeiten, zwischen ökonomischen Anforderungen zu flexibler individueller Zeitbestimmung und intensiver, beschleunigter Leistung, zwischen Fremdzwang und Selbstzwang.

Literatur

- Bauman, Zygmunt (2000): *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Edelstein, Wolfgang (2008): *Entwicklungszeit, soziale Zeitvoraussetzungen der Schüler und das schulische Zeitregime*. In: H. Zeiher und S. Schroeder (Hrsg.): *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten*. Weinheim und München: Juventa, S. 41–44.
- Elias, Norbert (1984): *„Essay über Zeit“*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Hengst, H. (2007) Not quite here and not quite there. Metamorphoses of the world within reach. In: H. Zeiher, D. Devine, A. T. Kjørholt & H. Strandell (Hrsg.), *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kjørholt, Anne Trine & Tingstad; Vebjorg (2007): *Flexible Places for Flexible Children? Discourses on new kindergarten architecture*. In: H. Zeiher, D. Devine, A. T. Kjørholt & H. Strandell (Hrsg.) *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*. Odense: University Press of Southern Denmark, S. 169–189.
- Leu, Hans-Rudolf (2008): *Früher, schneller, besser? Grenzen der Instrumentalisierung frühkindlichen Lernens*. In: H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.) (2008): *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten*. Weinheim und München: Juventa, S. 45–55.
- Schlack, Robert, Hölling, Heike, Kurth, Bärbel-Maria, Huss, Michael (2007): *ADHS bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Daten aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS)*. Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House. Doc 07gmds353.
- Strandell (Hrsg.) *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*. Odense: University Press of Southern Denmark, S. 95–119.
- Warming Nielsen, Hanne und Kampmann, Jan (2007): *Children in command of time and space?* In: H. Zeiher, D. Devine, A. T. Kjørholt & H. Strandell (Hrsg.): *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*. Odense: University Press of Southern Denmark, S. 191–214.
- Zeiher, Hartmut J. & Zeiher, Helga (1994): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim und München: Juventa.
- Zeiher, Helga (2005): *Neue Zeiten – neue Kindheiten? Wandel gesellschaftlicher Zeitbedingungen und die Folgen für Kinder*. In: A. Mischau & M. Oechsle (Hrsg.): *Arbeitszeit – Familienzeit – Lebenszeit: Verlieren wir die Balance?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 74–91.

VII Dimensionen von Zeit und Offene Jugendarbeit

Florian Arlt

Zeit spielt auch im Arbeitsfeld der Offenen Jugendarbeit auf unterschiedlichen Ebenen eine dominierende Rolle. Die verschiedenen zeitlichen Dimensionen umspannen zum Beispiel die Entwicklung unserer Gesellschaft, Entstehungsgeschichte der Offenen Jugendarbeit, die Lebensphase Jugend, Zeit als pädagogische Größe, gesellschaftlich akzeptierte Zeit von Jugendlichen, Zeitbudgets von Mitarbeiter*innen und den Besucher*innen der Offenen Jugendarbeit, Qualitäten von subjektivem Zeitempfinden und die Inhalte von Angeboten der Offenen Jugendarbeit, die Weiterentwicklung von Offener Jugendarbeit in der Zeit und im gesellschaftlichen Kontext und natürlich auch die Endlichkeit von Zuständigkeiten der Offenen Jugendarbeit im Sinne einer Sozialpädagogik der Lebensalter. Die unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen in der Offenen Jugendarbeit und ihre dabei vielschichtigen Zugänge erscheinen mannigfaltig, divers und auch sehr zeitfüllend. Aus diesem Grund wird sich dieser Artikel auf ein paar ausgewählte Aspekte und Blitzlichter zu relevanten zeitlichen Dimensionen in der Offenen Jugendarbeit beschränken.

1 Offene Jugendarbeit, Gesellschaft und Zeit

Die Offene Jugendarbeit stellt einen bedeutenden öffentlichen Sozialisationsort für Jugendliche dar. Jugendliche benötigen Zeit, Experimentierfelder und Gestaltungsräume, welche auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind und in denen sie sich frei entwickeln und Selbstwirksamkeit erfahren können. Sie müssen als gleichwertige Partner*innen von Erwachsenen anerkannt werden und an der Entwicklung der Gesellschaft auf unterschied-

lichen Ebenen sowie im Hinblick auf lokale, regionale und überregionale Fragestellungen eingebunden und beteiligt werden. Jugendliche brauchen Zugang zu jenen Informationen, die sie für die Mitgestaltung der Zukunft unserer Gesellschaft benötigen, und sie müssen die Möglichkeit von der Erwachsenenwelt bekommen, sich in die anstehenden Entscheidungen einbringen zu können (Amt der Steiermärkischen Landesregierung, 2016, S. 5f.). Die Modernisierung der Gesellschaft geht auch mit erheblichen Veränderungen der Lebenswelten von Jugendlichen und ihrer Zeitressourcen einher. Diese Entwicklung wird unter anderem durch einen Bedeutungswandel der traditionellen Familie beschleunigt, der dazu geführt hat, dass immer mehr Aufgabenbereiche von Erziehung und Bildung außerhalb des Elternhauses erworben werden. Gleichzeitig werden die Bereiche von schulischer Bildung und beruflicher Ausbildung aber immer wichtiger und zeitintensiver. Diese gesellschaftliche Entwicklung dürfte nachhaltig und tatsächlich erst der Anfang sein. Betrachtet man z. B. den Bereich der Digitalisierung, dann wird auch sehr schnell klar, welche Veränderungen noch weiter zu erwarten sind. Demgegenüber scheint der zunehmende Leistungsdruck für viele Jugendliche nur mehr schwer bewältigbar. Das Moratorium der Jugendzeit wird brüchig. In Anbetracht der weitreichenden Änderungen der Lebenswelten von Jugendlichen werden wir uns von der Idee verabschieden müssen, dass die etablierten Sozialisationsinstanzen in den traditionellen Formen noch Gültigkeit haben (ebda.) und Zeit für uns alle zu einem wertvollen Gut wird.

2 Das Phänomen Zeit

Zeit begegnet uns im Lebensalltag in vielen Bereichen, Formen und auch Zusammenhängen. Im gesellschaftlichen Leben erscheint sie uns als Arbeitszeiten, soziale Zeiten, Freizeiten, Ausbildungszeiten, Fahrtzeiten und auch als Wartezeiten. Einige Menschen verfügen über sehr viel „freie Zeit“, andere haben oftmals „keine Zeit“! Die gesellschaftlichen Beurteilungen von unterschiedlichen Zeitbudgets werden dabei oftmals entgrenzt betrachtet und auch differenzierten Bewertungen unterzogen. Diese Bewertung hängt auch mit Teilhabemöglichkeiten und deren gesellschaftlichen Zuschreibungen zusammen. Dabei wird auch der Begriff von „Work-Life-Balance“ und „Lebenssinn“ breit diskutiert und verhandelt.

Der Zeitbegriff in seinen unterschiedlichen Qualitäten, Dimensionen und gesellschaftlichen Deutungen unseres Alltags ist dominierend über die gesamte Lebensspanne der Menschen. Und die Lebenszeit des Menschen ist begrenzt, ungewiss und in eine Richtung verlaufend!

Wie Menschen ihre Zeit verbringen, ist sehr unterschiedlich und oftmals nicht unbedingt selbstbestimmt. Die Gesellschaft fordert dabei ihre Zeittribute, wie z. B. Arbeitszeit, Ausbildungszeit, Präsenzdienstzeit und Familienzeit. Weiters kann man seinen Mitmenschen aber auch Zeit schenken, mit ihnen Zeit verbringen, Zeit produktiv nutzen, sie vergeuden oder gemeinsam auch Zeit totschiessen, und wenn alles schiefgeht, kann man auch die Zeit einfach verschlafen (Lenz, Universalgeschichte der Zeit, 2017, S. 11).

In der Physik zählt die Zeit zu den grundlegenden Größen, um unsere Welt zu beschreiben und zu verstehen. Sie läuft stetig und unaufhaltsam in eine Richtung ab, von der Vergangenheit, die wir erforschen können, in die Zukunft, die offen ist, von der Geburt zum Tod, wenn wir biologische Prozesse betrachten. Von einer Ordnung hin zur Entropie. Die Zeit definiert ein „Vorher“ und ein „Nachher“. Zur Angabe eines Zeitpunkts wird die Uhrzeit verwendet. Die Menschen teilen sie in Einheiten, die man äußerst genau messen kann: Stunden, Minuten, Sekunden. Legte man früher die Zeit in Tag und Nacht fest, also mit einem Tag, der einer Umdrehung der Erde um sich selbst entspricht, bestimmt man heute die Zeit viel genauer in 24 Stunden, pro Stunde 60 Minuten und eine Minute zu 60 Sekunden. Eine Sekunde entspricht dabei 9 192 632 770 Perioden der Strahlung des Überganges zwischen den beiden Hyperfeinstruktur-Niveaus des Grundzustandes von Atomen des Elements Cäsium-133 (Hawking, 1991, S. 27). Diese Betrachtung macht im sozialen Zusammenleben des Menschen aber wenig Sinn, eine einheitliche Zeitstruktur hingegen schon, um sein Sozialleben organisieren zu können.

Dabei ist die Betrachtung der Zeit in der Physik doch noch etwas komplizierter. Mit den physikalischen Modellen, mit denen Wissenschaftler die Entstehung und Zusammensetzung des Universums beschreiben, bricht zum Zeitpunkt des Urknalls auch der Zeitbegriff zusammen. Seit dem Urknall ist die Zeit erst eine wichtige Größe für das Verständnis unserer Welt. Die Relativitätstheorie verknüpft die Zeit eng mit den räumlichen Dimensionen zur „Raumzeit“, die in vier gleichberechtigten Dimen-

sionen, drei Raumrichtungen und der Zeit, unser Universum aufspannt (CERN/LHC-Kommunikation Deutschland, 2020). Eine weitere verwirrende Eigenschaft der Zeit in der Physik wird ebenfalls mit der Relativitätstheorie beschrieben und besagt, dass die Zeit nicht an allen Orten gleichmäßig schnell verläuft. Je schneller sich ein System, zum Beispiel ein Satellit, bewegt, umso langsamer verläuft dort die Zeit. Das kommt auch unserem subjektiven Zeitempfinden nahe, je nach Situationen und Qualitäten empfinden wir das Vergehen von Zeit subjektiv sehr unterschiedlich (CERN/LHC-Kommunikation Deutschland, 2020).

Die Zeit beschreibt immer die Abfolge von Ereignissen, hat also eine eindeutige, unumkehrbare Richtung. Mithilfe der physikalischen Prinzipien der Thermodynamik kann diese Richtung als Zunahme der Entropie in einem abgeschlossenen System bestimmt werden. Dieses Phänomen ist uns im Alltag durchaus bekannt, z. B. räumt sich das Kinderzimmer auch nicht von selbst wieder auf (Hawking, 1991, S. 21).

In der Philosophie fragt man seit jeher nach dem Wesen der Zeit, was auch Themen der Weltanschauung berührt. Die Psychologie untersucht die Zeitwahrnehmung und das Zeitgefühl. Die Ökonomie betrachtet Zeit auch als Wertgegenstand. In den Sprachwissenschaften bedeutet „Zeit“ die grammatische Form der Zeitwörter, das Tempus (Wikipedia, 2020).

Die subjektive Wahrnehmung der Zeitdauer hängt aber davon ab, was in der Zeit passiert. Ein ereignisreicher Zeitraum erscheint kurz. Hingegen dauern ereignisarme Zeiträume manchmal quälend lange. Von dieser Beobachtung leiten sich auch die Begriffe kurzweilig und langweilig ab (Hawking, 1991, S. 23).

3 Zeit und Lebenszyklus

Der biologische Zeitbegriff hängt mit rhythmischen Abläufen in der Natur zusammen, die periodisch verlaufen. Damit ist zwar nur eine grobe zeitliche Orientierung möglich, die jedoch weite Teile der menschlichen Entwicklungsgeschichte beeinflusste. Auch heute spielen tages- und jahreszeitliche Rhythmen bei der Diskussion um Leistungskurven, Schlafforschung etc. eine Rolle. Gerade in der Debatte um ständige Erreichbarkeit und weltweite Vernetzung wird wieder eine Rückbesinnung auf natürliche Rhythmen und Eigenzeiten gefordert (Wissing, 2004, S. 16). Psy-

chologische und pädagogische Überlegungen beziehen sich auf die jedem Menschen individuell zur Verfügung stehende Lebenszeit mit all ihren Dimensionen und Ausprägungen. Der soziologische Zeitbegriff könnte mit den gesellschaftlichen Vereinbarungen in Bezug auf das Thema Zeit beschrieben werden. Das in der Kultur herrschende Zeitverständnis prägt stark das gesellschaftliche Zusammenleben und das persönliche Wohlbefinden der dort lebenden Menschen. Die Zeit fungiert dabei als „Eckpfeiler des sozialen Lebens“ (Levine, 1998, S. 26). Nach Immanuel Kant (1870) ist die Zeit ebenso wie der Raum eine „reine Anschauungsform“ des inneren Sinnes. Sie seien unser Zugang zur Welt, gehörten also zu den subjektiv-menschlichen Bedingungen der Welterkenntnis, in deren Form das menschliche Bewusstsein die Sinneseindrücke erlebt (Wikipedia, 2020).

Kant (1870) schreibt ihr jedoch eine empirische Qualität für Zeitmessungen und entfernte Ereignisse zu. Wir können die Zeit aus unserer Erfahrung nicht wegdenken und auch nicht erkennen, ob sie einer – wie auch immer gearteten – Welt an sich zukommt. In ähnlicher Weise beschreibt Martin Heideggers Hauptwerk „Sein und Zeit“ (1927) Letztere als eine Wirklichkeit, die das Menschsein zutiefst prägt. Als Lebensphase, Entwicklungsstadium oder Altersstufe werden unterschiedliche zeitliche Abschnitte in der Entwicklung eines Lebewesens bezeichnet, die sich anhand eigenständiger Merkmale voneinander abgrenzen lassen. Der Lebenszyklus des Menschen wird heute in die Embryogenese und die Lebensphasen der Kindheit, der Jugend und des Erwachsenenalters eingeteilt. Biologisch bestimmen dabei hormonelle Umstellungsphasen des Körpers diese Abschnitte. Die dabei jeweiligen psychologischen Aspekte der Lebensphasen werden von der Entwicklungspsychologie genau untersucht (Wikipedia, 2020). Die Lebensphasen werden somit durch eine Abfolge von Lebensereignissen und Entwicklungsaufgaben beschrieben. Für die Offene Jugendarbeit sind natürlich die Lebensphase Jugend und deren Entwicklungsaufgaben der zentrale Bereich, um Jugendliche beim Hineinwachsen in die Gesellschaft gut zu begleiten.

4 Zeit und die Lebensphase Jugend

Die Lebensphase Jugend ist durch eine besonders dichte Staffelung von Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet, von deren Bewältigung der ge-

samte weitere Lebenslauf abhängt. Im Jugendalter stellt sich die grundlegende Aufgabe der Verbindung von persönlicher Individuation und sozialer Integration lebensgeschichtlich zum ersten Mal. Deren Lösung ist die Voraussetzung für die Ausbildung einer Ich-Identität, die ein wesentlicher Schritt für das Finden der eigenen Rolle in der Gesellschaft ist. Gelingt dieser Schritt nicht, kommt es – laut Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erikson (1950) – zur Identitätsdiffusion, einer entwicklungsspezifischen Krise, die den weiteren Entwicklungsverlauf eines Individuums beeinflusst. Deshalb läuft die Auseinandersetzung mit der körperlichen und psychischen Innenwelt und mit der sozialen und gegenständlichen Außenwelt meist in einer besonders intensiven und oft auch turbulenten Form ab, die sich nur wenig mit anderen Lebensphasen vergleichen und zeitlich klar abgrenzen lässt (Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit, 2020, S. 18).

Die Lebensphase Jugend hat in den letzten drei Generationen ihren Charakter deutlich verändert. Sie ist heute nicht mehr nur eine Übergangsphase zwischen dem abhängigen Kindheits- und dem unabhängigen Erwachsenenstatus, sondern ein Lebensabschnitt mit eigenen Rechten und Pflichten. Sie hat auch in den letzten 50 Jahren ihren Zeitumfang noch einmal stark ausgedehnt. In den hoch entwickelten Ländern umfasst die Lebensphase Jugend inzwischen eine Spanne von im Durchschnitt etwa 15 Lebensjahren. Die Pubertät setzt immer früher ein, und der Übergang ins Erwachsenenleben – mit der Erlangung der ökonomischen Selbstständigkeit und der Gründung einer eigenen Familie – erfolgt immer später. Die Lebensphase Jugend bietet dadurch auf der einen Seite große Freiräume für die Gestaltung der Lebensführung, verlangt auf der anderen Seite aber außerordentlich hohe Kompetenzen, um diese Freiräume produktiv nutzen zu können, also ein gutes Zeitmanagement. Die Mehrheit der Angehörigen der jungen Generation ist in der Lage, mit diesen gestiegenen Anforderungen an die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erfolgreich umzugehen, aber eine Minderheit von etwa einem Fünftel eines jeden Jahrgangs zeigt mehr oder weniger deutliche Überforderungssymptome. Zu den Überforderten gehören besonders viele Jugendliche aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und auffällig viele männliche Jugendliche (Hurrelmann & Quenzel, 2013).

5 Zeit und die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben, erstmals vorgestellt von Robert J. Havighurst (1948), geht von spezifischen altersentsprechenden Aufgaben aus, die sich in den jeweiligen Lebensperioden des Individuums stellen. Ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Zufriedenheit, während eine Nichtbewältigung nicht nur individuelle Unzufriedenheit hervorruft, sondern auch auf Ablehnung durch die Gesellschaft stößt und zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben führt. Die aufeinander einwirkenden Faktoren, die über die Bewältigung der Aufgaben entscheiden, liegen in den biologischen Anlagen des Individuums, in den Anforderungen seitens der Gesellschaft und in allgemeinen Werten bzw. in Zielen, die sich das entwickelnde Individuum selbst setzt (Havighurst, 1953).

Der Soziologe Klaus Hurrelmann (2012) hat Havighursts Konzept weiterentwickelt und für das Jugendalter vier wichtige Entwicklungsaufgaben benannt:

1. Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz („Qualifizieren“)
2. Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität sowie Bindungsfähigkeit („Binden“)
3. Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien („Konsumieren“)
4. Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems („Partizipieren“) (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 29–30).

Diese Entwicklungsaufgaben zeigen, wie weitreichend die Anforderungen an Jugendliche in dieser Lebensphase sind. Sie müssen bewältigt werden, damit sich der/die Jugendliche als Erwachsene/r im sozialen und gesellschaftlichen Leben gut zurechtfinden kann. Bewältigung kann hierbei als stetiges Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit gesehen werden, das im Spannungsfeld zwischen Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit (Böhnisch, 2016) einen wichtigen Aspekt der jugendlichen Sozialisation in der Zeit darstellt.

6 Zeit und Sozialisation im Jugendalter

In der Definition von Hurrelmann kommt die Entwicklungsperspektive unter wechselseitiger Beeinflussung zwischen innerer und äußerer Realität zum Tragen. Sozialisation bedeutet demnach

„den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und die Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundlagen, die für den Menschen die innere Realität bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die äußere Realität bilden“ (Hurrelmann, 2012, S. 15).

Die Grundannahmen der Sozialisationstheorie des Jugendalters nach Hurrelmann & Quenzel (2013, S. 90–101) werden in Form von zehn erkenntnisleitenden „Maximen“ der Reihe nach herausgearbeitet. Diese Maximen sind metatheoretische Setzungen, die übereinstimmende Erkenntnisse aus den verschiedenen theoretischen Ansätzen der sozialisationsorientierten Jugendforschung bündeln und auf den Punkt bringen. Die Maximen erschließen Perspektiven für inhaltliche Arbeitsschwerpunkte und methodische Strategien der Offenen Jugendarbeit, die sich aus den theoretischen Annahmen zeitlich begrenzt ergeben.

Die Bedingungen, unter denen sich Jugendliche sozialisieren, sind von entwicklungsspezifischen Unsicherheiten einerseits und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen andererseits gekennzeichnet, die in unserer westlichen, hoch entwickelten Gesellschaft in vielen Bereichen von „Entgrenzungen“ (Böhnisch, Lenz & Schröer, 2009) betroffen sind.

7 Zeit als pädagogische Dimension

Die alten Griechen hatten zwei Bezeichnungen für die Zeit: Chronos und Kairos. Der griechische Gott Chronos, Vater des Zeus, steht für den tickenden Sekundenzeiger, die fallenden Körner der Sanduhr. Chronische Folgen sind die Leiden des passiven Menschen, der sich nicht mit den Ursachen seiner Unstimmigkeiten beschäftigt. Wer seine Lebenszeit nicht ef-

fizient nutzt, der wird von Chronos verschlungen. Dem aktiven Menschen ist Chronos der Schatz an Erfahrungen und Weisheiten (Drexler, 1890–1894, S. 897–90).

Kairos hingegen, der jüngste Sohn des Zeus, ist der Gott des rechten Augenblicks und der günstigen Gelegenheit. Kairos trennt die Verbindung zur Vergangenheit. Die Chancen liegen im aktuellen Moment. Um die Gelegenheit am Schopf zu packen, muss man achtsam im Moment leben. Denn der richtige Augenblick ist flüchtig (Lenz, 2017, S. 226).

Chronos ist ein quantitatives Zeitempfinden, Kairos ein qualitatives. Chronos steht für Erfahrungen, Kairos für Möglichkeiten. Chronos ist die Vergangenheit und die Zukunft, Kairos ist die Gegenwart. Chronos ist beschränkt, Kairos ist dimensionslos (Roscher, 1884–1886, S. 899–900). Interessant erscheint eine Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen der beiden Zeitebenen, mit der Frage, wie sich innere und äußere Zeit gegenseitig beeinflussen, aber auch behindern und wie sich dies auf die Wahrnehmung eigener Lebenszeit und Lebensqualität auswirkt und wie dabei Erziehung und Bildung gelingen können (Wissing, 2004, S. 22).

Im Allgemeinen versteht man unter dem Beziehungsbegriff soziales Handeln, welches bestimmte Lernprozesse und Einsichten bewusst und absichtlich herbeiführen und unterstützen will, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens, den gewünschten Erziehungszielen entsprechend, zu erreichen. Allerdings ist dieser Erziehungsbegriff hierarchisch definiert, indem die beteiligten Personen der Lernende und der Lehrende (Erzieher*innen und Zöglinge) sind (Brezinka, 1974). Deshalb wird der Begriff der Erziehung gern um die selbstorganisierten Lernprozesse erweitert, man versteht Erziehung dann als spezifische Lernprozesse. Des Weiteren heißt Erziehung auch Sozialisationshilfe, Enkulturationshilfe und dient dem Aufbau der Persönlichkeit eines Individuums in der Gesellschaft. Für die Offene Jugendarbeit wird der Beziehungsbegriff demnach als Handlungen von Bezugspersonen (Fachkräften) verstanden, die bewusst und absichtlich unter Einsatz von bestimmten Mitteln (Angebote und Methoden) und Maßnahmen erfolgen, um Jugendlichen erwünschte Kompetenzen, Verhaltensweisen und Wertorientierungen zu geben, wobei die als falsch oder schädlich erkannten Eigenschaften durch Erziehung einsichtsorientiert verhindert oder unterdrückt werden sollen (Schaub & Zenke, 2000, S. 277–278; Stangl, 2020).

Woraus lässt sich nun die spezifische Bedeutung der Offenen Jugendarbeit als Sozialisationsinstanz für Jugendliche erklären? Sie liegt in der Lebensphase Jugend begründet, die mit ihren Entwicklungsaufgaben und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine besondere Herausforderung für Jugendliche darstellt. Die Offene Jugendarbeit als eigenständiges Feld der Sozialen Arbeit leitet daraus einen spezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrag ab, der mit bestimmten Mandaten, Zielgruppen, Zielen, Leistungen und Wirkungen sowie Rahmenbedingungen verbunden ist. Eine Haltung nach menschenrechtsbasierten ethischen Grundprinzipien sowie die Orientierung an fachlich-konzeptionellen und methodischen Standards der Sozialen Arbeit fließen als Merkmale einer professionellen Offenen Jugendarbeit in die Angebote ein. Ein solches Professionsverständnis führt zu individuell und gesellschaftlich relevanten Potenzialen einer zukunftsorientierten Offenen Jugendarbeit (Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit, 2020, S. 17).

8 Zeit und der Erziehungs- und Bildungsauftrag

Der gesetzliche Auftrag an Offene Jugendarbeit ist, verkürzt ausgedrückt, „Erziehung und Bildung“ und die Begleitung der Jugendlichen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die im Jugendalter an sie gestellt werden. Es wird damit zum Ausdruck gebracht, dass Entwicklungsaufgaben und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Jugend Erfordernisse von Erziehung und Bildung sichtbar machen, die an traditionellen institutionellen Bildungsorten nicht erfüllt werden können. In der Offenen Jugendarbeit kommt ein Bildungsverständnis zum Tragen, das sich aus drei Konzepten speist. Es geht von einem neuhumanistischen Bildungsideal der Selbstermächtigung des Subjekts aus, weist in seiner Kritik an gesellschaftlichen Machtverhältnissen ein emanzipatorisches Potenzial auf und setzt an bestehenden Bildungsbenachteiligungen an. Die Rolle der Erziehung ist hierbei, entsprechende Ziele, Werte und Normen zu vertreten und so bewusst Einfluss auf Bildungsprozesse zu nehmen (Raithe, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 22).

Eine Bildungsarbeit, die das Ziel von Bildungsgerechtigkeit verfolgt, müsse nun, so Sting (2010), im Sinne einer „Differenzbearbeitung“ an den drei Dimensionen der sozialen Ungleichheit anschließen. Sie müsse zunächst an der Selbstentfaltung der Bildungssubjekte ansetzen und die Selbstbil-

dungsergebnisse der Adressat*innen ernst nehmen, auch und vor allem dann, wenn sie den gesellschaftlich anerkannten Bildungsergebnissen widersprechen. Dann gehe es darum, subjektive, biografisch bedeutsame Potenziale aufzuspüren und an deren Entfaltung zu arbeiten. Dazu müssten die Betroffenen als selbstbestimmte Akteure*innen in die Bildungsarbeit einbezogen werden.

Offene Jugendarbeit ist ein Arbeitsfeld für eine Bildungsarbeit, die, entsprechend einem neuhumanistischen Bildungsideal, die Jugendlichen mit ihren spezifischen Entwicklungsaufgaben in den Mittelpunkt stellt, ihr kritisch-emanzipatorisches Potenzial gegenüber gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zur Entfaltung bringen und sozialer Ungleichheit entgegenwirken kann. Dieses Verständnis von Bildung geht in seiner Eigenständigkeit (seinem emanzipativen Selbstverständnis) über die im Kontext von Sozialer Arbeit oft bemühte Heraushebung von nonformalem und informellem Lernen in Abgrenzung zu formaler Bildung hinaus, wenngleich diesen Formen des Lernens eine große Bedeutung im Kontext der Offenen Jugendarbeit zukommt. Während formelle Bildung über das Erlernen gesetzlich festgelegter Inhalte in anerkannten Bildungsinstitutionen (Schule, Universität) über formelle Abschlüsse (Abschlusszeugnis, Maturazeugnis) erworben wird, findet nonformelles Lernen über organisierte, aber offene Bildungsangebote statt (z. B. im Kindergarten oder in der Offenen Jugendarbeit), die ohne Zertifikate und verpflichtend einzuhaltende Curricula auskommen. Informelles Lernen findet weitgehend unorganisiert in Alltagsvollzügen statt. Es ist in der Regel ungeplant und passiert in Form sozialer Praxis, z. B. in der Interaktion mit Peers oder Fachkräften. Ein Beispiel wäre der Erwerb einer Sprache mittels informeller Kommunikation mit Freunden und Freundinnen oder das Erlernen einer handwerklich-künstlerischen Fertigkeit (z. B. Musik, Zeichen usw.) im gemeinsamen Tun mit den Fachkräften. Kritisch ist die Betonung nonformaler und informeller Lernprozesse dann zu betrachten, wenn diese nur in ihrer Ver zweckung für den Erwerb formaler Bildung gesehen werden und somit den Anschein ihrer Nachrangigkeit nicht loswerden. Ein Beispiel wäre, wenn Freizeitangebote der Offenen Jugendarbeit nur dazu dienen, Jugendliche einer Ausbildung zuzuführen. Ebenso kritisch zu reflektieren ist das jugendpolitische Anliegen, informell erworbene Kompetenzen nur zum Zwecke der Arbeitsmarkteingliederung zu zertifizieren. Demgegenüber ist

am Anspruch der Offenen Jugendarbeit als eigenständiger Bildungsinstanz festzuhalten, die sich gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen durchaus widerständig verhalten kann (Bütow, 2017, S. 51–52).

9 Zeit und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Jugend

Jugendliche sind durch gesellschaftliche Entwicklungen genauso stark herausgefordert wie Erwachsene. Ihre Möglichkeiten, mit diesen umzugehen, sind jedoch begrenzter, ihre Lebenssituation anfälliger für Gefährdungen und Brüche. Folgende vielfach „entgrenzte“ Realitäten sind in Bezug auf die Sozialisation von Jugendlichen und dem zeitlichen Moratorium besonders zu beachten (Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit, 2020, S. 20).

Ende der „Normalbiografie“: Jugendliche müssen in einer komplexen Welt eigene Entscheidungen treffen. Ein Moratorium, das ihnen Zeit und Raum bietet, Entwicklungsaufgaben ohne Druck der äußeren Realität zu bewältigen, existiert immer weniger und bedarf einer guten Begleitung durch die Erwachsenenwelt und ihre Institutionen.

Demografischer Wandel: Der Anteil von Jugendlichen zwischen zwölf und 26 Jahren nimmt je nach Region in den kommenden Jahren dramatisch ab und/oder verschiebt sich in die Ballungsräume des jeweiligen Bundeslandes. Jugendliche werden allgemein zu einem seltenen Gut. Gleichzeitig nimmt der Anteil der Älteren und Hochbetagten, insbesondere im ländlichen und kleinstädtischen Bereich, stark zu.

Bedeutung der Familie: Familie in ihren inzwischen sehr unterschiedlichen Formen ist nach wie vor Mittelpunkt für Jugendliche als die dominante Sozialisationsinstanz und bestimmt wesentlich deren Möglichkeiten und Chancen. Aber die Veränderung traditioneller und die Entstehung neuer Milieus stellt die Jugendlichen vor neue Herausforderungen. Nichtsdestotrotz werden aufgrund des scheinbar zunehmenden Leistungsdrucks innerhalb der Gesellschaft immer mehr Erziehungs- und Bildungsaufgaben von der Familie weg zu anderen Sozialisationsinstanzen hin verlagert werden.

Bildung und Schule: Die Schule entwickelt sich zur Ganztagschule. In den letzten Jahren haben sich sowohl die Anzahl der Standorte von Ganz-

tagsschulen als auch die Zahl der Schüler/-innen, die eine Ganztagschule besuchen, dramatisch erhöht. Politisch wird der Ausbau der Ganztagschule durch finanzielle Förderprogramme forciert. Somit rückt die Schule als wichtiger Sozialisationsort für Jugendliche noch mehr in den Mittelpunkt.

Gleichaltrige/Peers: Die Gleichaltrigengruppe der Peers und interessengebundene Cliques stellen im Jugendalter eine bedeutende Sozialisationsinstanz dar. Dabei ist zu beachten, dass die Sozialisation durch die Gemeinschaft von Jugendlichen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen durch internationale Einflüsse im Kontext von Jugendkulturen, -medien und damit einhergehenden Weltbildern und Wertesystemen wesentlich beeinflusst wird.

Medien, Digitalisierung und Kommerzialisierung: Die Mediennutzung ist heute für fast alle Altersgruppen selbstverständlicher Teil des Alltags geworden. Die Digitalisierung betrifft mittlerweile viele Lebensbereiche von Jugendlichen. Virtuelle Räume dienen der Information, der Kommunikation und nicht zuletzt dem Konsum. Jugendliche sind eine nicht zu unterschätzende Zielgruppe des Marktes, der sich in virtuellen Räumen scheinbar grenzenlos entfaltet. Die damit verbundenen Chancen und Risiken sind Thema der Jugendlichen und damit auch der Institutionen, die mit ihnen arbeiten.

Die Lebenssituation von Mädchen und Burschen: Sie ist geprägt von diffusen Erwartungen, einer Unsicherheit der Geschlechterrollen und Benachteiligungen auf unterschiedlichen Ebenen. Es gilt, die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Mädchen und Burschen seitens der Sozialisationsinstanzen von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt.

Migration: Zuwanderung ist mittlerweile Realität und angesichts des demografischen Wandels durchaus eine Notwendigkeit. Integration im Sinne von Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit und Partizipation ist das zentrale gesellschaftliche Thema unserer Zeit. Die aktuellen Entwicklungen in der Zuwanderung, insbesondere von geflüchteten jungen (männlichen) Personen, unterstreichen die große Bedeutung der notwendigen Integrations- und Sozialisationsinstanzen.

Benachteiligung und Armut: Viele Jugendlichen leben in wirtschaftlich prekären Verhältnissen – mit zunehmender Tendenz trotz wirtschaftlichen

Aufschwungs in den europäischen Ländern. Damit gehören Jugendliche zu den überdurchschnittlich armutsgefährdeten Personengruppen, die noch dazu über wenig Teilhabe an der Gesellschaft verfügen. Der Anteil der Menschen mit sehr geringem Einkommen steigt ebenso wie der Anteil derer mit besonders hohem Einkommen und Vermögen, die Schere der Ungleichheit geht für viele Jugendliche auch weiter auseinander.

Mangelnde Freiräume: Die zeitliche Ausdehnung der Schule und eine Vielzahl von weiteren teilweise kommerziellen Angeboten, die inhaltlich und methodisch von Erwachsenen vordefiniert sind, bewirken, dass Jugendliche kaum noch über freie, „unverplante“ Zeiten verfügen (Rauschenbach, Borrmann, Düx, Liebig, Pothmann & Züchner, 2010, S. 293). Die Möglichkeiten für soziales Engagement oder für politische Beteiligung verringern sich unter diesen Bedingungen drastisch. Der Zusammenhang und der spezifische Wert von unverplanten Freiräumen und Aneignungsräumen als Möglichkeiten für Erholung, selbstbestimmte Aktivitäten und daraus folgende Kreativität werden viel zu wenig wahrgenommen und gefördert.

Ländliche Räume: Deutlich sinkende Zahlen von Jugendlichen, erhöhte Anforderungen an Mobilität, zunehmende Bedeutung von virtuellen Räumen sowie insgesamt eine Gefährdung der soziokulturellen Infrastruktur – das sind nur einige der Herausforderungen für Jugendliche selbst wie auch für die Kommunalpolitik im ländlichen Raum.

Urbane Räume: Die urbanen Ballungszentren sind mit einem großen Zuzug konfrontiert und die Nutzungsmöglichkeiten des Einzelnen in diesen Räumen sind beschränkt. Der öffentliche Raum erfüllt für Jugendliche wichtige Funktionen als Lernraum, als Ort der Sozialisation und Identitätsentwicklung. Aber der öffentliche Raum ist umkämpft. Hier treffen die Interessen, Nutzungs- und Gestaltungsansprüche verschiedener Nutzergruppen aufeinander. In der Regel fehlt es Jugendlichen jedoch an Möglichkeiten der Einflussnahme bei der Planung und Gestaltung ihrer Lebensräume in urbanen Bereichen (Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit, 2020, S. 20).

10 Potenziale von Offener Jugendarbeit in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Offene Jugendarbeit stellt einen wichtigen Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsort für Jugendliche dar und verfügt über viele Potenziale, um den Prozess ihres Aufwachsens professionell zu begleiten. Dabei lassen sich nach Rauschenbach et al. (2010) vier Leitbegriffe identifizieren, die sich als Grundelemente der Potenziale einer zukunftsfähigen und zeitgemäßen Offenen Jugendarbeit anbieten: Bildung, Verantwortung, Gemeinschaft, Integration. Diese vier Dimensionen könnten sich als Schlüsselbegriffe einer zukunftsweisenden Offenen Jugendarbeit erweisen.

Die Offene Jugendarbeit bietet mit ihren spezifischen Angeboten vielfältige Erziehungs- und Bildungschancen, insbesondere für soziale und personale Kompetenzen, die an anderen Sozialisationsorten, auch im formalen Bildungssystem, nicht ausreichend vermittelt werden können. Sie orientiert sich an einem subjektorientierten, demokratischen Bildungsbegriff, der zudem durch die Berücksichtigung von Diversität unter Jugendlichen ein hohes Integrationspotenzial aufweist. Darin liegen entscheidende individuelle wie auch gesellschaftliche Chancen und Ressourcen für die Zukunft, die aber dafür genügend Zeit benötigen.

Literatur

- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2016). *Strategische Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark – 2017–2022*. Graz: Land Steiermark.
- bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2017). *Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit in Österreich* (4. Auflage). Wien: bOJA.
- Böhnisch, L., Lenz, K. & Schröer, W. (2009). *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim & München: Juventa.
- Böhnisch, L. (2016). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bütow, B. (2017). Bildung in der Jugendarbeit?! Überlegungen zu einem Spannungsfeld. In Amt der Steiermärkischen Landesregierung (Hrsg.). *jugendarbeit: bildung zur selbstbildung*. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung (S. 35–57). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.

- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- CERN/LHC-Kommunikation Deutschland (2020). In *Weltmaschine*, URL: www.weltmaschine.de/physik/fundamentale_fragen/zeit/, Abruf am 07.07.2020.
- Drexler W. (1890–1894). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. Leipzig: B. G. Teubner Verlag, S. 897–90.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton & Company.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: David McKay.
- Hawking, S. (1991). *Eine kurze Geschichte der Zeit*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Berlin/München Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2013). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (12. korrigierte Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kant, I. (1870). *Kritik der reinen Vernunft*. Berlin: Verlag von L. Heimann.
- Lenz, H. (2017). *Universalgeschichte der Zeit*. Wiesbaden: Matrixverlag.
- Levine, R. (1997). *Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen*. München: Piper Verlags GmbH.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T., Borrmann, S., Düx, W., Liebig, R., Pothmann, J. & Züchner, I. (2010). *Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg – Eine Expertise*. Dortmund, Frankfurt a.M. Landshut & München: Eigenverlag.
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (Hrsg.) (2020). *Handbuch der Offenen Jugendarbeit Steiermark. Grundlagen in Theorie und Praxis*. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Stangl, W. (o. J.). Erziehung. In *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*, URL: <https://lexikon.stangl.eu/1410/erziehung/>, Abruf am 17.07.2020.
- Wissing, S. (2004). *Das Zeitbewusstsein des Kindes*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.

VIII Jugendzeit – Zeitverwendung und Zeitempfinden von Jugendlichen in Deutschland

Anne Berngruber und Nora Gaupp

1 Einleitung – Zeitverhältnisse im Aufwachsen von Jugendlichen

Fragen nach „Zeit“ und „Zeitverhältnissen“ werden in der Jugendforschung auf ganz unterschiedlichen Ebenen gestellt. Sie können sich auf zeitbezogene gesellschaftliche Entwicklungen und Debatten beziehen, sie können nach dem der Jugendphase innewohnenden Zeitbegriff fragen, sie können die Jugendphase in ihrem zeitlichen Verhältnis zu anderen Lebensphasen wie dem Kindes- oder Erwachsenenalter thematisieren, sie können sich auf die zeitliche Abfolge von Ereignissen im Lebenslauf richten oder Zeitverwendung und -empfinden junger Menschen in den Mittelpunkt stellen. Diese Auflistung ließe sich ohne Weiteres noch ausdifferenzieren.

Als Grundannahme für all diese Perspektiven gilt, dass zeitliche Abläufe, Alltagspraktiken und Zeiterleben institutionell gerahmt sind. Zu diesen Rahmungen gehören beispielsweise rechtliche Regelungen, wie etwa das Wahlalter oder die Schulpflicht, die fortschreitende Digitalisierung jugendlicher Alltagswelten (etwa mit einer steigenden Gleichzeitigkeit unterschiedlicher sozialer Aktivitäten), Bildungsreformen mit den damit verbundenen bildungspolitischen Zielsetzungen (wie etwa ein früherer Schulabschluss junger Menschen) oder wirtschaftliche Rahmenbedingungen wie die Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation, die es jungen Menschen erlaubt, früher oder später in Ausbildung, Studium oder Erwerbsarbeit einzutreten. Nicht zu vergessen sind auch die in Institutionen wie der Schule, in der Ausbildung oder der Arbeit verbrachten Zeitkontingente, die den Tagesrhythmus weitgehend strukturieren.

In vielen jugendsoziologischen Perspektiven auf und jugendpolitischen Diskussionen um die Jugendphase gelten Zeitmangel, Zeitdruck oder zumindest Zeitkonflikte als implizite oder explizite Prämissen (z. B. Reinders, 2016). Am deutlichsten wird dies in der Debatte zum Verhältnis von Schule und Freizeit (z. B. Opaschowski & Pries, 2008). Hier erfolgt klassisch eine Gegenüberstellung von Unterrichtszeit und Freizeit.

Eine mit ihren zeitlichen Belangen eher selten berücksichtigte Gruppe ist die der jungen Erwachsenen von etwa 18 Jahren bis Mitte zwanzig, die gerade den Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter vollziehen, die allgemeinbildende Schule bereits abgeschlossen haben, aus dem Elternhaus ausziehen, eine Partnerschaft eingehen, sich in beruflicher Ausbildung befinden, studieren oder am Anfang ihres Berufslebens stehen (Berngruber et al., 2021). Mit diesen Übergängen finden zahlreiche Veränderungen und Rollenwechsel in einer Lebensphase statt, die Arnett (2000) in ihrer ursprünglichen Form als „emerging adulthood“ und damit frei übersetzt als „werdendes Erwachsenenalter“ bezeichnet hat. Welche zeitlichen Eingebundenheiten und Verpflichtungen mit dieser Lebensphase verbunden sind, wird – anders als für das „klassische“ Jugendalter – seltener empirisch erhoben.

Das Ziel des vorliegenden Artikels ist daher, mit den AID:A-Daten des Deutschen Jugendinstituts schlaglichtartig aktuelle jugendsoziologische sowie -politische Diskussionen um das Thema „Zeit“ im Jugend- und jungen Erwachsenenalter zu beleuchten. Hierbei wird die Altersgruppe der 12- bis 32-Jährigen in den Blick genommen, um die zeitlichen Eingebundenheiten und Spezifika Jugendlicher sowie junger Erwachsener zu analysieren. Die Fragestellungen des Beitrags richten sich auf zwei Ebenen: Für die erste Ebene der *Zeitverwendung* soll untersucht werden, welchen (Freizeit-)Aktivitäten Jugendliche und junge Erwachsene nachgehen und welches Verhältnis sich von bildungs- oder erwerbsgebundenen Aktivitäten, ehrenamtlichen Tätigkeiten, Aktivitäten mit Gleichaltrigen und klassischen Freizeitaktivitäten zeigt. Die zweite Ebene richtet sich auf das *subjektive Zeitempfinden* von Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Wie zufrieden sind junge Menschen mit dem Umfang der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit? In welchem Umfang erleben sie zeitliche Belastungen?

2 Vorliegende Befunde und konzeptionelle Bezüge zu Zeitverwendung und Zeiterleben junger Menschen

Die Ergebnisse der jüngsten bundesweiten Zeitverwendungserhebung zeigen die Zeitverwendungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Statistisches Bundesamt, 2019). An Wochentagen und Wochenenden zusammengenommen, verbringen sie die meiste Zeit mit persönlicher Regeneration, das heißt mit Essen und Trinken, Körperpflege und Schlafen (10 bis 17 Jahre: 11:48 Stunden; 18 bis 29 Jahre: 10:57 Stunden). In der Altersgruppe der 10- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schüler wird ein Großteil der übrigen Zeit für Qualifikation und Bildung verwendet (3:48 Stunden). Für die 18- bis 29-Jährigen sind es im Schnitt nur noch 1:11 Stunden, die für Bildungszwecke aufgewendet werden. In diese ältere Altersgruppe fallen jedoch sowohl Auszubildende und Studierende als auch junge Erwerbstätige, die in den Daten jedoch nicht differenziert werden können. Damit liegt der Zeitaufwand für Ausbildung und Studium für die erstgenannten beiden Gruppen mutmaßlich deutlich höher als das angeführte durchschnittliche Zeitbudget von gut einer Stunde. Für die Berufstätigen wiederum liegt der zeitliche Umfang für die Erwerbstätigkeit vermutlich deutlich höher als der Durchschnittswert von 3:34 Stunden.

An dritter Stelle verwenden 10- bis 17-jährige Jugendliche ihre Zeit für die Mediennutzung (2:34 Stunden) sowie für Sport, Hobbys und Spiele (2:08 Stunden). Junge Erwachsene nutzen Medien im Vergleich zu Jugendlichen nur geringfügig häufiger (2:40 Stunden), die Zeiten für Sport, Hobbys und Spiele nehmen hingegen deutlich ab (1:05 Stunden). Dafür wenden sie etwas mehr Zeit für soziales Leben und Unterhaltung auf (2:11 Stunden; bei den Jugendlichen sind es im Schnitt 1:52 Stunden). Fasst man Mediennutzung, Sport, Hobbys und die Pflege sozialer Beziehungen – bei aller Vorsicht – zu einem Komplex „Freizeitaktivitäten“ zusammen, dann wird deutlich, dass diese bei jungen Menschen einen wichtigen Teil ihrer Zeitverwendung ausmachen, wohingegen in späteren Altersphasen Familienaufgaben und Beruf eine wichtigere Rolle spielen.

Für alle Momente von Zeitverwendung, besonders aber für den Bereich der Freizeitaktivitäten, gilt, dass diese von notwendigen materiellen Ressourcen, der sozialen Herkunft sowie von institutionellen (Bildungs-)Kontexten abhängig sind. So junge Menschen über ein gerin-

ges oder (noch) über kein eigenes Einkommen verfügen und die finanziellen Ressourcen der Eltern begrenzt sind, sind zahlreiche kostenintensive Freizeitaktivitäten (wie bestimmte sportliche Aktivitäten, Konzertbesuche oder Urlaube) nicht oder nur eingeschränkt möglich. Befunde aus der Übergangsforschung zeigen, dass sich primär junge Menschen, bei denen die Eltern über ausreichende finanzielle Ressourcen verfügen, ein Zwischenjahr zwischen schulischer und beruflicher Bildung im Sinne eines „ökonomischen Moratoriums“ leisten können (vgl. z. B. Lex & Zimmermann, 2012). Unter der Bedingung materiell ungleicher Lebensbedingungen junger Menschen ist damit auch ihre Zeitverwendung als Element gesellschaftlicher Teilhabe und als Verwirklichungschance (potenziell) ungleich verteilt (vgl. auch Harring, 2016).

Mehrere Studien zeigen, dass sich die Teilhabe an verschiedenen Freizeitaktivitäten auch nach der sozialen Herkunft unterscheidet (vgl. z. B. Geier, 2015; Grgic & Züchner, 2013). So zeigen etwa die Daten des Sozioökonomischen Panels (vgl. Hille, Arnold & Schupp, 2013, S. 20f.) für die Altersgruppe der 16- und 17-Jährigen, dass Jugendliche aus höheren sozialen Schichten häufiger bildungsorientierten Freizeitaktivitäten nachgehen als diejenigen aus sozial niedriger gestellten Haushalten. Je höher die Bildung der Eltern, das Einkommen und das kulturelle Kapital der Familie, desto stärker initiieren, unterstützen und ermöglichen Eltern kulturelle, sportliche und soziale Aktivitäten ihrer (jugendlichen) Kinder und desto häufiger beteiligen sich diese an solchen Freizeitaktivitäten (vgl. z. B. Grgic & Züchner, 2013). Vergleichbares gilt für die von den Jugendlichen besuchte Schulform, indem formal höhere Schulformen mit häufigeren bildungsorientierten Freizeitaktivitäten in Beziehung stehen (vgl. z. B. Geier, 2015; Gniewosz et al., 2018).

Zudem kann die Zeitverwendung junger Menschen nicht losgelöst von den institutionellen und zeitlichen Eingebundenheiten in Familie, Schule, Ausbildung oder Beruf gesehen werden. In der aktuellen bildungs- und jugendpolitischen Diskussion wird unter der „Scholarisierungsthese“ insbesondere der Institution Schule eine zunehmende zeitliche wie inhaltliche Bedeutung für die Ausgestaltung des Alltags von Jugendlichen und damit auch der ihnen zur Verfügung stehenden freien Zeit zugesprochen (vgl. Fraij et al., 2015). Durch Entwicklungen wie den Ausbau der Ganztagschulen wird Schule zunehmend als „Lebensort“ für Jugendliche verstanden: Die

pädagogisch betreute Zeit dehnt sich aus, die selbst verfügbare, frei planbare Zeit wird in der Tendenz weniger (vgl. BMFSFJ, 2017).

Die in der Schule verbrachte Zeit und die damit verbundenen Anforderungen oder auch Belastungen können sich unter Umständen auf die Qualität der zur Verfügung stehenden freien Zeit und das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern auswirken (vgl. Berngruber et al., 2018; Berngruber & Gaupp, 2019; Kuhnke & Reißig, 2019). Gerade in Bezug auf die Debatte um zeitliche Verdichtung und Beschleunigung lohnt es zu sehen, wie Jugendliche Bildungsanforderungen selbst wahrnehmen. Auf einer theoretischen Ebene beschäftigt sich das Konzept des „Zeitwohlstands“ von Rinderspacher (2012) mit Fragen nach verfügbaren Zeiten und deren Qualitäten. Rinderspacher (2012, S. 7) unterscheidet vier Komponenten von „Zeitwohlstand“:

1. Über *genügend Zeit* für die eigenen Bedürfnisse verfügen,
2. ausreichend *gemeinsame Zeit* mit Familie und Freunden verbringen,
3. in möglichst hohem Maß *selbstbestimmte Zeit* realisieren können, d. h. die Verwendung der eigenen Zeit weitgehend selbst kontrollieren, beeinflussen und steuern sowie
4. über möglichst *entdichtete Zeit* verfügen.

Zeitwohlstand ist damit mehr, als nicht nur „zu wenig Zeit zu haben“. In dieser Systematisierung schlagen sich – nochmals kondensiert – zwei wesentliche Argumente nieder: Zum einen die Frage nach der Verfügbarkeit von Zeit zusammen mit anderen, aber auch für sich selbst. Zeit wird somit als Voraussetzung für persönliche Beziehungen gesehen und gemeinsame Zeit als konstituierendes Moment sozialer Kontakte. Gleichzeitig wird der Wert von Eigenzeit betont. Zum Zweiten wird die Frage nach der Zeitsouveränität und Gestaltbarkeit von Zeit, d. h. der eigenen Hoheitsmacht über die Zeitverwendung, thematisiert (vgl. Rinderspacher, 2009).

Gerade der letzte Aspekt der Selbstbestimmung über die Zeit findet sich auch in den Überlegungen von Opaschowski und Pries (2008, S. 428f.). Die Autoren unterscheiden beispielsweise zwischen Determinations-, Obligations- und Dispositionszeit. Determinationszeit ist räumlich, zeitlich und inhaltlich weitgehend fremdbestimmte Zeit (z. B. durch Schule oder Beruf). Obligationszeit ist ihrer Definition nach Zeit, die durch Zweckbestimmung gekennzeichnet ist. Das heißt, das Individuum fühlt sich verpflichtet oder ist an eine Tätigkeit gebunden (z. B. durch Verpflichtungen

in der Familie). Als Dispositionszeit verstehen die Autoren selbst- und mitbestimmbare Zeit, die zur freien Verfügung steht.

Wird – um diese Differenzierung auf die Lebenswelt von jungen Menschen zu beziehen – Freizeit beispielsweise als die Zeit verstanden, die außerhalb von Schule, Ausbildung oder Studium zur Verfügung steht, so kann diese – zumindest teilweise – dennoch fremdbestimmt sein. Denn in dieser Zeit sind von Jugendlichen unter Umständen vielfältige Aufgaben und Verpflichtungen zu erledigen (z. B. Hilfe im Haushalt, Betreuung von Geschwistern, Erledigung von Hausaufgaben, Besuch von Nachhilfe). Und auch bei Aktivitäten, von denen anzunehmen ist, dass sie von Jugendlichen selbst gewählt und damit zunächst freiwillig sind, kann sich Selbstbestimmung in Fremdbestimmung wandeln. Als Beispiel sei der Musikunterricht zu nennen, der möglicherweise aus eigenem Wunsch heraus begonnen wurde, in dessen Kontext der wöchentliche Unterricht und das regelmäßige Üben aber durchaus auch als eine Art Zwang empfunden werden können.

Die Ambivalenz zwischen Fremd- und Selbstbestimmtheit von Zeiten wird auch aus jugendpolitischer Sicht intensiv diskutiert. So fordert etwa der 15. Kinder- und Jugendbericht der Deutschen Bundesregierung, genügend Freiräume für Jugendliche zu schaffen, um „Jugend zu ermöglichen“ (vgl. BMFSFJ, 2017, S. 27f.). Junge Menschen bräuchten Freiräume, in denen sie sich verwirklichen können, in denen sie durchatmen und sich selbst besinnen können, um ihre eigene Identität zu finden. In der jugendpolitischen Debatte wird dem Moment der Selbstbestimmung über Zeit ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. Was in diesem Kontext unter dem Begriff der „Freiräume“ zu verstehen ist, beschreiben die beiden folgenden Zitate:

„An den Begriff ‚Freiraum‘ geknüpft sind Auszeiten, Rückzugsorte, Erprobungsräume, Orte, die nicht mit Leistungszwang und Leistungsdruck sowie Fremdbestimmung verbunden sind“ (BMFSFJ, 2017, S. 50).

„Freiraum bedeutet für Jugendliche vor allem freie Zeit, die sie selbstständig verantworten und strukturieren. Sie ist Selbstzweck, der ohne Messbarkeit auskommen hat“ (AGJ, 2016, S. 5).

Für die Frage nach „Zeitwohlstand“ oder „Zeitsouveränität“ ist letztendlich auch die subjektive Sicht von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

auf ihre Zeitverhältnisse entscheidend: Wie zufrieden sind sie mit ihrer Zeitverwendung und wo erleben sie Zeitkonflikte? In diesem Sinne ergänzen sich faktische Alltagspraxen junger Menschen und ihr subjektives Zeitempfinden.

Die Basis für die folgenden empirischen Analysen bilden die Daten des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ aus dem Jahr 2014/15 (AID:A II; Walper et al., 2015) für Jugendliche im Alter von zwölf bis 17 Jahren sowie junge Erwachsene im Alter von 18 bis 32 Jahren. Das Sample umfasst für die 12- bis 32-Jährigen insgesamt 13.006 Fälle.

3 Ergebnisse

Zeitverwendung

Wie Jugendliche und junge Erwachsene ihre freie Zeit verbringen und ob es Unterschiede in der Häufigkeit der ausgeübten Freizeitaktivitäten gibt, ist Thema des folgenden Abschnitts. Abbildung 1 zeigt eine breite Vielfalt an Freizeitaktivitäten, denen junge Menschen im Alter von zwölf bis 32 Jahren mindestens ein- bis zweimal in der Woche nachgehen. Hierbei ist zu beachten, dass die verschiedenen Aktivitäten unterschiedliche – in ihren Inhalten begründete – zeitliche Logiken oder Metriken aufweisen. So sind bestimmte Aktivitäten etwa an einen Wochenrhythmus gekoppelt (z. B. Musikunterricht oder der Besuch im Sportverein), andere haben den Charakter einer über den Tag kontinuierlichen Praxis (z. B. Internetnutzung, Musikhören), wiederum andere erfolgen in Form einzelner „Events“ (z. B. Kinobesuch). Auch weisen die Aktivitäten verschiedene Grundhäufigkeiten auf, was bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss. So ist das abendliche Ausgehen oder ein Konzertbesuch eine seltenere Form der Freizeitgestaltung als das (alltägliche) Treffen mit Freundinnen und Freunden. Ein zweiter Aspekt, der bei der Lesart der Ergebnisse zu beachten ist, sind mögliche inhaltliche Überschneidungen der abgefragten Kategorien. So findet das Shoppen häufig gemeinsam mit Freundinnen und Freunden statt oder kann das Musikhören durchaus den Charakter von „nichts tun und rumhängen“ haben.

Was die **Mediennutzung** junger Menschen betrifft, so ist das Internet aus der Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht mehr wegzudenken. Ab dem Alter von 14 Jahren sind so gut wie alle jun-

gen Menschen regelmäßig online. Das Internet erfüllt damit eine zentrale Funktion für Jugendliche. Neben dem Rumsurfen und Recherchieren können sie dadurch beispielsweise außerhalb der Schule Kontakt zu ihren Freunden halten und sind dabei potenziell selbstbestimmt – ohne die Kontrolle der Eltern. Musikhören ist eine Tätigkeit, die häufig parallel zu anderen Alltagspraxen – also quasi nebenbei – stattfindet. Dies tun fast alle Jugendlichen mindestens ein- bis zweimal die Woche. Beim Fernsehen als weiterer medialer Aktivität zeigt sich, dass diese tendenziell seltener von jungen Erwachsenen in ihren Zwanzigern in Anspruch genommen wird, mit zunehmendem Alter aber wieder leicht zunimmt. Spiele am Computer, auf dem Handy oder auf der Spielkonsole werden zunächst von einem Großteil der Jugendlichen häufig praktiziert, mit zunehmendem Alter nimmt diese Aktivität allerdings kontinuierlich ab. Über das Jugendalter hinweg werden Bücher immer seltener gelesen, wobei diese Tätigkeit im jungen Erwachsenenalter wieder zunimmt. Mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen geben an, mindestens ein- bis zweimal die Woche Bücher zu lesen.

Die eigenen **Peers** sind gerade in der Jugend von zentraler Bedeutung, beispielsweise für die Ablösung vom Elternhaus. Die Ergebnisse zeigen, dass Freunde zu treffen mit dem Älterwerden seltener wird. Während von den Jugendlichen neun von zehn angeben, dass sie mindestens ein- bis zweimal die Woche Freunde treffen, werden mit Mitte zwanzig Treffen mit Freunden seltener, wenn Ausbildung oder Studium abgeschlossen sind, Berufstätigkeit, Partnerschaft und die Gründung einer eigenen Familie an Bedeutung gewinnen. Zunehmende Ablösungsprozesse während der Jugendphase werden auch daran deutlich, dass gemeinsame Unternehmungen mit der Familie mit zunehmendem Alter seltener werden.

Körperliche Betätigungen wie Sport sind ebenso altersabhängig. Während neun von zehn Jugendlichen mindestens ein- bis zweimal die Woche Sport treiben, sind junge Erwachsene mit zunehmendem Alter seltener sportlich aktiv.

Musische und künstlerische Aktivitäten wie ein Musikinstrument spielen, Singen, Malen, Fotografieren, Schreiben, Heimwerken, Handarbeiten und Basteln sind Freizeitaktivitäten, die in unterschiedlicher Intensität während des Jugendalters praktiziert werden. Im jungen Erwachsenenalter pendeln sich diese jedoch bei einem Anteil von je etwa einem Fünftel ein.

Sozial oder im Verein engagieren sich knapp die Hälfte der Jugendlichen mindestens ein- bis zweimal pro Woche, bei den jungen Erwachsenen sinkt das Engagement auf gut ein Fünftel.

Nichts zu tun und „einfach mal rumzuhängen“ beschreibt in hohem Maß selbstbestimmte Zeit junger Menschen. Hierbei können sie selbst entscheiden, wie und mit wem sie diese Zeit verbringen möchten. Die oben zitierte jugendpolitische Forderung nach freier Zeit, die ohne Messbarkeit und ohne Leistungsdruck auszukommen hat, spiegelt sich hier wohl am ehesten wider. Während etwa sieben von zehn Jugendlichen angeben, mindestens ein- bis zweimal die Woche einfach nur rumzuhängen und nichts zu tun, geben dies mit zunehmendem Alter immer weniger junge Erwachsene an. Bei den 32-Jährigen ist es dann nur noch etwa ein Drittel. Hierbei wird deutlich, dass diese Form von „Auszeiten“ ohne Anforderungen von außen mit dem Alter zunehmend schwieriger zu realisieren ist. Anders verhält es sich mit dem Shoppengehen. Hier zeigen die Daten, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen über alle Altersjahrgänge durchgängig etwa zu einem Fünftel mindestens ein- bis zweimal pro Woche shoppen oder bummeln gehen.

Während die meisten Freizeitaktivitäten mit dem Älterwerden tendenziell abnehmen oder auf gleichem Niveau verbleiben, gehen Jugendliche ab dem 15. Lebensjahr zunächst zunehmend häufiger in **Clubs, Discos oder Kneipen**. Mit Mitte zwanzig kehrt sich diese Entwicklung allerdings wieder um, so dass junge Menschen zunehmend seltener ausgehen. Kulturelle Aktivitäten, wie ins Kino, Konzert oder Theater zu gehen, sind über die Altersjahrgänge durchgängig relativ selten.

Neben alterstypischen Veränderungen von Freizeitaktivitäten können sich auch schulformspezifische Unterschiede in der Ausübung von Freizeitaktivitäten zeigen (vgl. Abbildung 2). Schulformspezifische Unterschiede zeigen sich beispielsweise darin, dass besonders häufig Realschülerinnen und -schüler sowie Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das Internet nutzen. Hierbei ist anzunehmen, dass einerseits soziale Ungleichheiten eine Rolle spielen, andererseits mit höherer Bildung das Internet zunehmend für schulische Rechercheaufgaben genutzt wird. Auffällig ist ebenfalls, dass eher bildungsorientierte Freizeitaktivitäten wie Bücher lesen, ein Musikinstrument spielen oder singen besonders häufig von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ausgeübt werden. Hierbei können die höheren Aktivitäten

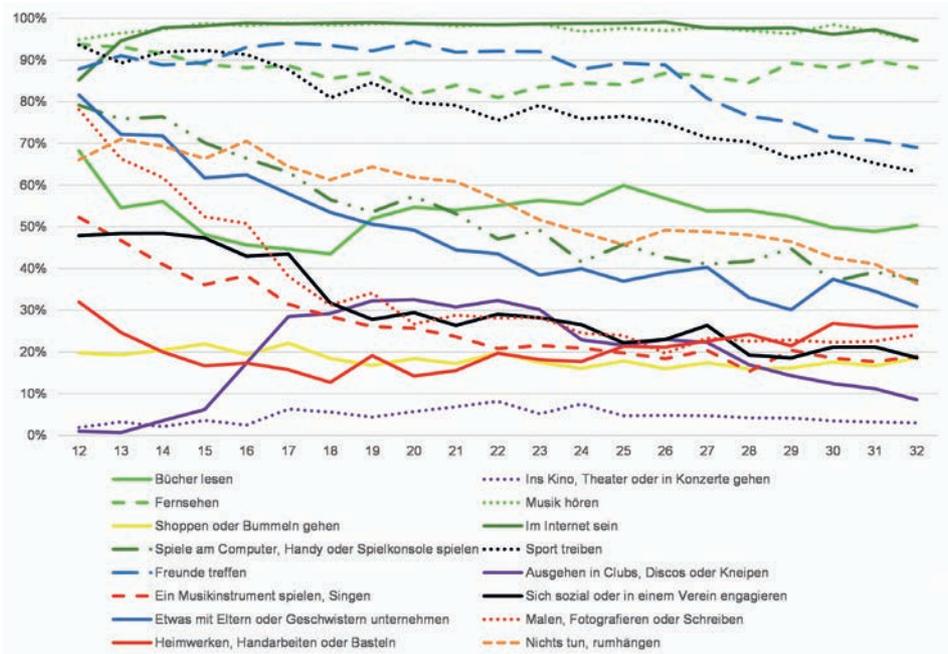


Abbildung 1: Freizeitaktivitäten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach Alter (in %)

Quelle: AID:A II 2014/15; 12- bis 32-Jährige; $n = 12.958-12.996$;

Mehrfachantworten möglich; Anteil „mindestens 1- bis 2-mal pro Woche“ (Werte 1–3, 6-stufige Skala); gewichtete Daten.

der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mitunter auch ein Effekt elterlicher Bildungsaspirationen im Sinne leistungsorientierter Einstellungen der Eltern sein. Auch sportliche Betätigungen werden etwas häufiger von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ausgeübt als von Schülerinnen und Schülern niedrigerer Schulformen. Zudem nimmt mit höherer Schulform das soziale Engagement oder das Vereinsengagement zu. Von den Jugendlichen sehr selten benannt, aber dennoch mit leichter Tendenz hin zu höherer Bildung ist das Ausgehen in Clubs, Discos und Kneipen.

Das Spielen am Computer, Handy oder der Spielkonsole wurde häufiger von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern höherer Schulformen benannt. Auch musisch-künstlerische Tätigkeiten wie Malen, Fotografieren, Schreiben sowie Heimwerken, Handarbeiten oder Basteln sind Hobbys, denen vor allem Real- und Hauptschülerinnen und -schüler in ihrer Freizeit nachgehen. Ins Kino, Theater

oder ins Konzert Gehen wird von allen Jugendlichen insgesamt am seltensten benannt, wobei dies allerdings tendenziell häufiger von Schülerinnen und Schülern niedrigerer Schulformen benannt wird.

Kaum oder nur geringfügig schulformspezifische Unterschiede zeigen sich bei der Häufigkeit, Musik zu hören, fernzusehen, Freunde zu treffen, nichts zu tun bzw. rumzuhängen als auch etwas mit den Eltern oder Geschwistern zu unternehmen. Insgesamt seltener und dabei relativ bildungsunabhängig gingen Schülerinnen und Schüler shoppen oder bummeln.

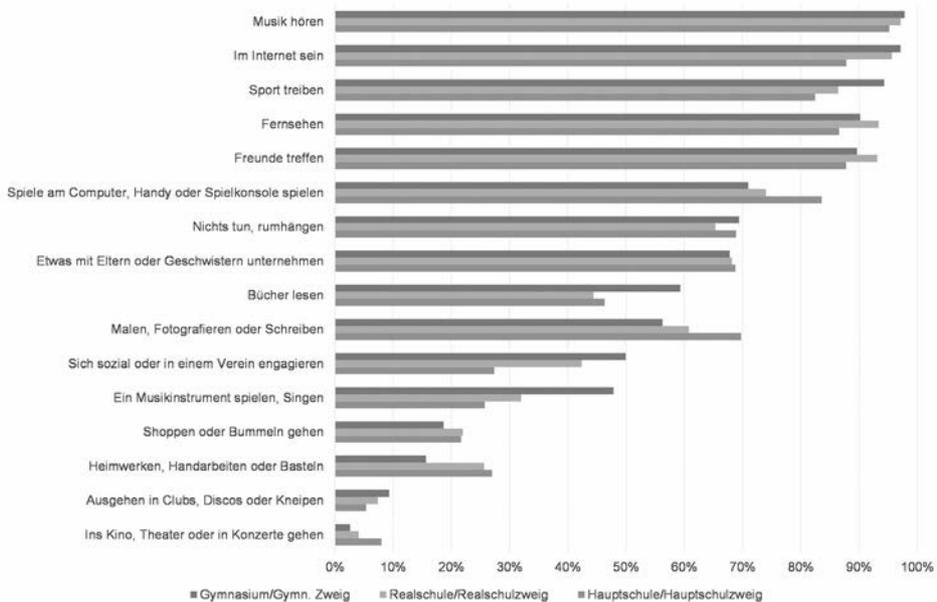


Abbildung 2: Freizeitaktivitäten von Schülerinnen und Schülern nach momentaner Schulform (in %)

Quelle: AID:A II 2014/15; 12- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler; $n = 2.920-2.942$; Mehrfachantworten möglich; Anteil „mindestens 1- bis 2-mal pro Woche“ (Werte 1-3, 6-stufige Skala); gewichtete Daten.

Zeiterleben

Wie zufrieden junge Menschen mit der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit sind und wie belastet sich Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen und in Ganztagschulen fühlen, ist Thema des folgenden Abschnitts.

In Abbildung 3 ist die erhobene subjektive Zufriedenheit mit dem Umfang der zur Verfügung stehenden freien Zeit für Jugendliche und junge Erwachsene nach dem momentanen Aktivitätsstatus eingetragen. Wie sich zeigt, sind 12- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 32 Jahren, die bereits in beruflicher Ausbildung, Studium oder Beruf stehen, zufriedener mit dem Umfang ihrer freien Zeit. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Azubis, Studierende und Erwerbstätige aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen zeitlich stärker eingebunden sind als Schülerinnen und Schüler. Trotz der in der Schule verbrachten Zeit genießen Schülerinnen und Schüler damit mehr zeitliche Freiheit, als dies in späteren Lebensphasen der Fall ist. Zusätzlich kommen mit zunehmendem Alter neben den beruflichen Verpflichtungen potenziell noch weitere Verpflichtungen, beispielsweise familiärer Art, hinzu.

Nichtsdestotrotz zeigen sich zwischen den einzelnen Schulformen Unterschiede. So sind Schülerinnen und Schüler der Realschule am zufriedensten mit dem Umfang ihrer freien Zeit (83 %), wohingegen Gymnasias-tinnen und Gymnasiasten diesbezüglich am unzufriedensten sind (66 %). Hauptschülerinnen und Hauptschüler liegen mit einem Anteil von 77 Prozent dazwischen.

Vergleicht man innerhalb der Altersgruppe der 18- bis 32-Jährigen Auszubildende, Studierende und Erwerbstätige miteinander, so zeigt sich ein tendenzielles Bild in Richtung größerer Zufriedenheit mit der freien Zeit bei den Studierenden im Vergleich zu Auszubildenden und Erwerbstätigen. Auch wenn aus den verfügbaren Daten nicht direkt ersichtlich, so ist dennoch anzunehmen, dass Studierende in größerem Umfang ihre Zeit freier einteilen können, als dies bei jungen Erwachsenen der Fall ist, die bereits im Berufsleben stehen. Auszubildende und Erwerbstätige unterscheiden sich diesbezüglich nicht.

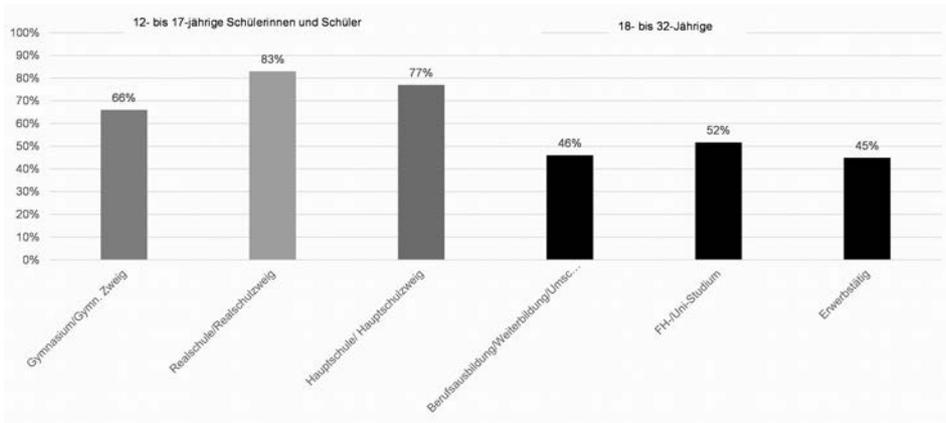


Abbildung 3: Subjektive Zufriedenheit mit dem Umfang der freien Zeit nach dem momentanen Aktivitätsstatus (in %)

Quelle: AID:A II 2014/15; 12- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler: $n = 2.940$; 18- bis 32-Jährige: $n = 7.984$; Anteil „sehr/eher zufrieden“ (Werte 1–2; 6-stufige Skala); gewichtete Daten.

Wie Abbildung 3 gezeigt hat, sind Unterschiede in der subjektiven Zufriedenheit zwischen den Schulformen ersichtlich. Im Folgenden wird daher nun auf die subjektiven zeitlichen Belastungen von Schülerinnen und Schülern im Alter von zwölf bis 17 Jahren eingegangen, da anzunehmen ist, dass die in der Schule verbrachte Zeit und die damit verbundenen Anforderungen oder auch Belastungen sich unter Umständen auf die Qualität der zur Verfügung stehenden freien Zeit und das Wohlbefinden auswirken. Gerade in Bezug auf die Debatte um zeitliche Verdichtung und Beschleunigung der Jugendphase ist es interessant zu sehen, wie Jugendliche die Schule selbst wahrnehmen.

Anhand von Abbildung 4 wird deutlich, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern niedrigerer Schulformen am häufigsten der Aussage zustimmen, dass sie sich nach der Schule meistens erschöpft fühlen. Auch antworten mehr als ein Drittel von ihnen, dass die Schule ihnen kaum Zeit lässt, sich mit ihren Freunden zu treffen. Auffällig ist gleichzeitig allerdings auch, dass letztere Aussage ebenfalls Hauptschülerinnen und Hauptschüler häufiger treffen als Schülerinnen und Schüler der Realschule. Der Aussage, dass die Anforderungen der Schule eine große Belastung sind, stimmen insgesamt etwa ein Fünftel der Jugendlichen zu, wobei auch hier Schülerinnen und Schüler der Hauptschu-

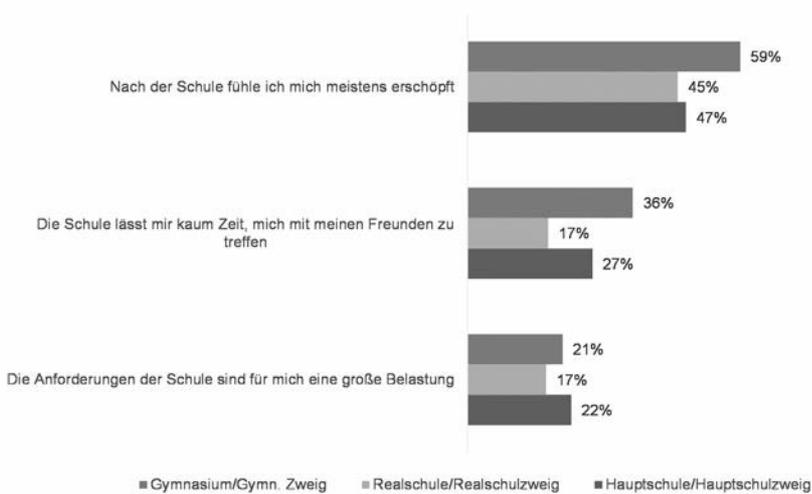


Abbildung 4: Aussagen zur Schule nach der momentan besuchten Schulform (in %)
 Quelle: AID:A II 2014/15; 12- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler; n = 2.729–2.734; Mehrfachantworten möglich; Anteil „trifft voll und ganz zu/trifft eher zu“ (Werte 1–2; 4-stufige Skala); gewichtete Daten.

len und der Gymnasien tendenziell häufiger dieser Aussage zustimmen als Realschülerinnen und Realschüler.

Der Scholarisierungsthese zufolge verbringen Jugendliche u. a. aufgrund des zunehmenden Ausbaus von Ganztagschulen täglich mehr Zeit in der Schule. Abbildung 5 zeigt in Abhängigkeit der mindestens bis 16 Uhr nachmittags in der Schule verbrachten Tage die subjektiv wahrgenommenen zeitlichen Belastungen von Schülerinnen und Schülern. Hier zeigt sich für alle drei Aussagen eine Tendenz zu mehr Belastungen, je mehr Nachmittage die Jugendlichen in der Schule sind. Subjektiv gesehen führt mehr Zeit in der Schule zu höherer gefühlter Belastung.

4 Fazit

Die Jugendphase ist in der Regel eine Zeit, die noch nicht durch die (zeitlichen) Verpflichtungen aufgrund von Erwerbstätigkeit und Familiengründung bestimmt ist. Dieser Aspekt bildet den Kern eines Verständnisses der Jugendphase als (Bildungs-)Moratorium (vgl. Zinnecker, 1991). Jugend ist dabei eine Zeit des Ausprobierens und der Identitätsfindung. Die zur Verfügung stehende freie Zeit bietet sich insbesondere in dieser Lebensphase

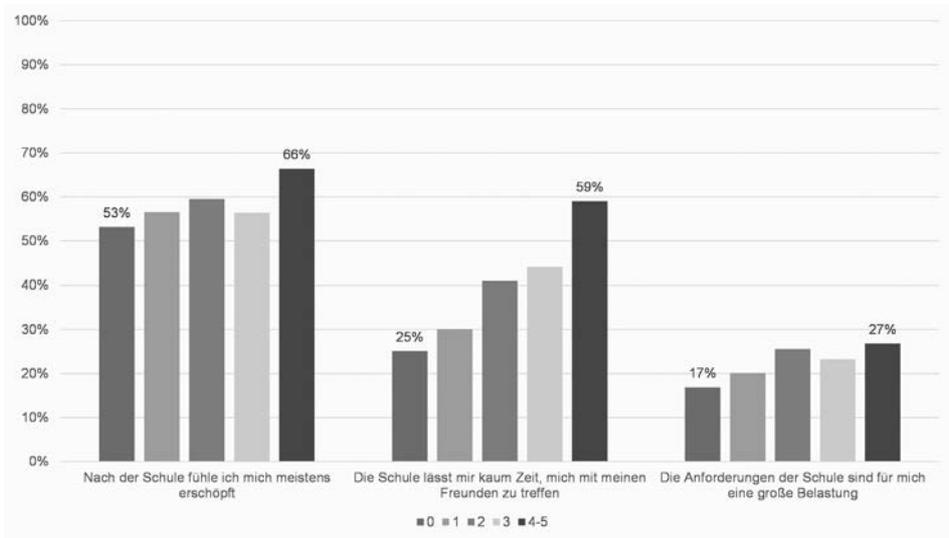


Abbildung 5: Aussagen zur Schule nach Anzahl der Tage, die mindestens bis 16 Uhr nachmittags in der Schule verbracht werden
 Quelle: AID:A II 2014/15; 12- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler; n = 2.672–2.678; Mehrfachantworten möglich; Anteil „trifft voll und ganz zu/eher zu“ (Werte 1–2; 4-stufige Skala); gewichtete Daten.

dafür an, verschiedenen Aktivitäten nachzugehen, die eigenen Interessen herauszufinden, eigene Fähigkeiten zu entdecken und sich so persönlich weiterzuentwickeln. Die aktive Gestaltung der Freizeit ist dennoch institutionell gerahmt, unterliegt zeitlichen Restriktionen, ist häufig bildungsabhängig und bedarf genügend finanzieller Ressourcen, die es ermöglichen, die Freizeit nach den eigenen Bedürfnissen zu gestalten. Freiräume muss man sich demnach auch leisten können.

Neben den Alltagspraxen, die in der freien Zeit verrichtet werden, ist die Qualität und damit das Wohlbefinden mit der zeitlichen Verfügbarkeit von Bedeutung. Denn „Zeitwohlstand“, wie ihn Rinderspacher (2012) versteht, bedeutet nicht nur, „(genügend) Zeit zu haben“, sondern auch eine „Entdichtung“ von Zeit als Möglichkeit, die verfügbare Zeit selbstbestimmt gestalten und mit den Menschen verbringen zu können, die einem am Herzen liegen.

Relativ gesehen, so zeigen die vorliegenden Befunde, sind Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu jungen Erwachsenen in Ausbildung, Studium oder Beruf zwar zufriedener mit dem Umfang ihrer freien Zeit, Gefühle

der Verdichtung von Zeit und von zu wenig gemeinsamer Zeit mit Freundinnen und Freunden sind dabei jedoch von der besuchten Schulform abhängig. Vor allem bei Schülerinnen und Schülern der Hauptschule und des Gymnasiums sind solche subjektiven Belastungen am stärksten. Die Anforderungen und zeitlichen Restriktionen der Schule scheinen diese beiden Bildungsgruppen am stärksten zu belasten und Einfluss auf die ihnen zur Verfügung stehende freie Zeit zu nehmen. Allerdings kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht geprüft werden, ob z. B. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in ihren Wahrnehmungen und Bewertungen besonders kritisch sind.

Schülerinnen und Schüler der Realschule berichten zeitliche Einschränkungen am seltensten. Auch wenn es um die subjektive Zufriedenheit mit dem Umfang der freien Zeit geht, stechen die Realschülerinnen und Realschüler hervor, indem sie zufriedener sind als Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen. Diese Bildungsgruppe kommt damit dem Ziel von möglichst „entdichteter“ Zeit, wie es Rinderspacher formuliert, insgesamt am ehesten nahe. Die Realschulen (bzw. deren Schülerinnen und Schüler) nehmen damit eine Art Zwischenstellung zwischen Hauptschule und Gymnasium ein. Dieser Befund kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass für diese Jugendlichen die an sie gestellten schulischen Anforderungen wie auch die durch die Schule gesetzten zeitlichen Rahmenbedingungen in höherem Ausmaß angemessen erscheinen. Gerade im Vergleich mit Jugendlichen an Gymnasien könnte hier die – empirisch noch zu prüfende – These einer besseren Passung von Bildungsmotivation und schulischer Leistungsfähigkeit aufseiten der Jugendlichen mit den Anforderungen aufseiten der Schule formuliert werden.

Dass die institutionellen Rahmenbedingungen Einfluss auf das zeitliche Wohlbefinden haben, wird beispielsweise daran deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit der Anzahl der in der Schule verbrachten Nachmittage die Schule als zunehmend belastender und einschränkender wahrnehmen als auch die subjektive Zufriedenheit mit dem Umfang der freien Zeit sinkt. Insgesamt muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die dargestellten Befunde spezifisch für Deutschland bzw. das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem sind. So wären etwa in Frankreich mit einer anderen Praxis und Kultur von Ganztagschule (mit teils langen Schulzeiten bis in den späteren Nachmittag hinein) andere Befundmuster zu erwarten.

Trotz fremdbestimmter Zeiten durch Schule, Ausbildung oder Beruf schaffen sich Jugendliche und junge Erwachsene Freiräume durchaus selbst. Wie die Ergebnisse belegen, sind beispielsweise fast alle jungen Menschen „ständig online“, und das Internet stellt dabei einen Ort dar, an dem sie selbstbestimmt und weitestgehend ohne Kontrolle der Eltern Zeit verbringen können. Beim „Nichtstun und Rumhängen“ wiederum können Jugendliche selbstbestimmt entscheiden, wie und mit wem sie diese Zeit verbringen möchten. Wie die Ergebnisse ebenfalls belegen, ist die gemeinsam verbrachte Zeit mit Freunden – bei gemeinsamen Treffen, online oder beim Sport – zentraler Bestandteil dafür, dass junge Menschen zufrieden mit dem Umfang ihrer Zeit sind.

Die jugendpolitische Relevanz von Freiräumen sei zum Schluss mit einem Zitat aus dem 15. Kinder- und Jugendbericht auf den Punkt gebracht: „Das Ringen um Freiräume im Jugendalter ist zu einem jugendpolitischen Kristallisationspunkt geworden. Jugendliche und junge Erwachsene erfahren die Kernherausforderungen des Jugendalters heute vermehrt in einem Kontext, der gesellschaftlich als Beschleunigung, Verdichtung, Institutionalisierung und Scholarisierung des Jugendalters diagnostiziert wird. (...) Entsprechend kommt es darauf an, das Jugendalter nicht nur im Hinblick auf Qualifizierungs-, sondern auch auf Selbstpositionierungs- und Selbstständigungsprozesse als Zeit der Umwege und Nicht-Linearitäten, der Sprünge und Neuanfänge (wieder) zu entdecken und anzuerkennen“ (Deutscher Bundestag, 2017, S. 71). Hierzu ist es notwendig, junge Menschen selbst zu fragen, was sie benötigen und wie sie die ihnen zur Verfügung stehenden zeitlichen – als auch räumlichen – Freiräume selbst gestalten möchten.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2016). *Freiräume für Jugend schaffen! Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*. URL: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2016/Freir%C3%A4ume_f%C3%BCr_Jugend_schaffen.pdf (letzter Abruf am 07.08.2019).

Arnett, J. J. (2000). *Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*. *American Psychologist*, 55, 5, S. 469–480.

- Berngruber, A. & Gaupp, N. (2019). Aspekte zeitlicher Freiräume von Jugendlichen. In: *Zeitpolitisches Magazin*. 16 Jg., H. 34, S. 19–21.
- Berngruber, A., Berngruber, A., Gaupp, N. & Lüders, Chr. (2021). Jugendliche, erwachsen oder doch „dazwischen“? Die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen im Kontext der Debatte um emerging adulthood. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 1, S. 385–400.
- Berngruber, A., Gaupp, N. & Langmeyer-Tornier, A., (2018). Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. In: Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.), *Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Reihe: Zeitbilder. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, S. 86–92.
- Deutscher Bundestag (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bundestagsdrucksache 18/11050. Berlin.
- Fraij, A., Maschke, S. & Stecher, L. (2015). Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10 (2), S. 167–182.
- Geier, B. (2015). Zwischen Familie, Bildung und Peers. Die Bedeutung von Alter und sozialer Herkunft für Freizeitaktivitäten Jugendlicher. In: S. Walper, W. Bien & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland heute* (S. 41–45). München: Deutsches Jugendinstitut. e.V. München.
- Gniewosz, G., Zimmermann, J., Langmeyer, A. N. & Alt, Chr. (2018). *Frei(e)zeit zwischen Kindheit und Jugend: Ein Blick auf Veränderungen und Stabilitäten im Freizeitverhalten*. ZSE, 38. Jg., H. 3, S. 302–319.
- Grgic, M., & Züchner, I. (Hrsg.) (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist*. Die MediKuS-Studie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Harring, M. (2016). Freizeit und Geld. Zur Wechselwirkung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 14. Jg., H. 3, S. 267–286.
- Hille, A., Arnold, A., & u. Schupp, J. (2013). Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. *DIW Wochenbericht* Nr. 40, S. 15–25.
- Kuhnke, R. & Reißig, B. (2019). Belastungen durch schulische Bildungsanforderungen. Wie belastet fühlen sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen der Sekundarstufe I? *ZSE*, 39. Jg., H. 1, S. 75–93.
- Lex, T. & Zimmermann, J. (2012). Zwischen Beschleunigung und Verzögerung. Jugendliche auf ihren Wegen zu Ausbildung und Studium. In: Rauschenbach,

- Thomas, Bien, Walter (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey*. Beltz Juventa, S. 160–176.
- Opaschowski, H. W., Pries, M. (2008). Freizeit, Freie Zeit, Muße und Geselligkeit. In: Coelen, T., Otto, H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden, S. 422–431.
- Reinders, H. (2016). Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, H. 2, S. 147–160.
- Rinderspacher, J. P. (2009). Zeitwohlstand und Zeitsouveränität – gegensätzliche Konzepte oder zwei Seiten derselben Medaille? In: Heitkötter, M., Jurczyk, K., Lange, A. & Maier-Gräwe, U. (Hrsg.), *Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik für Familien*. Opladen: Barbara Budrich, S. 373–400.
- Rinderspacher, Jürgen P. (2012). Zeitwohlstand – Kriterien für einen anderen Maßstab von Lebensqualität. In: *WISO*. Nr. 1/2012, S. 11–26.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019). *Zeitverwendung (ZVE) 2012/2013. Durchschnittliche Zeitverwendung von Personen nach Alter*. URL: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/Tabellen/aktivitaeten-alter-zve.html (letzter Abruf am 07.08.2019).
- Walper, S., Bien, W., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2015). *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey 2015*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W., Heitmeyer, W., Liegle, L., Zinnecker, J. (Hrsg.), *Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR*. Weinheim/München, S. 9–24.

IX „Leisure is Pleasure“ – Zeitempfinden und jugendkulturelle Freizeitwelten zu Beginn der 2020er

Beate Großegger

Mit der Zeit oder, besser gesagt, mit der Zeiterfahrung ist es bekanntlich so eine Sache. Je älter man wird, desto schneller verrinnt die Zeit. Kinder und Jugendliche haben hingegen oft das Gefühl, die Zeit, die auf der Uhr verstreicht, dauere ewig: etwa wenn sie sich mit Dingen befassen müssen, die ihnen die Erwachsenen vorgeben, die sie aber nicht wirklich interessieren, aber auch wenn sie sich in ihrer Freizeit langweilen.

Im Jugendalter ist es häufig so, dass die Zeit, die man in der Schule oder am Ausbildungsplatz verbringt, gefühlt viel zu lange dauert. Die Freizeit, die für persönliche Interessen zur Verfügung steht, wird hingegen unabhängig von den tatsächlich frei verfügbaren Stunden als viel zu kurz empfunden. Wie die Jugendwerteforschung zeigt, ist die Freizeit für junge Menschen ein sehr wichtiger Lebensbereich (Institut für Jugendkulturforschung/tfactory, 2019, S. 11; Institut für Jugendkulturforschung/tfactory, 2020, S. 7). Blickt man näher hin und sieht man sich an, wie junge Menschen mit ihrer Freizeit umgehen, bemerkt man eines sehr schnell: Jugendfreizeit ist vieles zugleich. Freizeit markiert eine Teilzeitwelt, die im Kontrast zu Schule und Ausbildung steht und in der die Vorgaben und Erwartungen, mit denen die Erwachsenenwelt die nachrückende Generation konfrontiert, in den Hintergrund treten. Freizeit fungiert als eine Art Gegenwelt, die Regeneration und Ausgleich bietet: idealerweise in einem Mix aus Aktivität und Chillen. Acht von zehn Jugendlichen (81 %) unternehmen in ihrer Freizeit besonders gerne etwas mit ihren Freundinnen

und Freunden, sieben von zehn Jugendlichen (71 %) lieben es aber auch, einfach einmal nichts zu tun und zu relaxen.

Jugendliche erleben in ihrer Freizeit demnach unterschiedliche Zeitdynamiken, die auf verschiedene Funktionen von Freizeit im Jugendalter verweisen. Freizeit dient ihnen als Möglichkeit zum Rückzug aus den Zumutungen unserer Gegenwartsgesellschaft. Freizeit bedeutet Abtauchen in Eigenzeit. Freizeit ist teils „gemütlich“, sie ist in den digitalen Jugendkulturen der Gegenwart aber oft auch mit Echtzeitstress verbunden. In jedem Fall gilt jedoch: Freizeit ist ein rares Gut, wer zu viel Freizeit für Familienarbeit, Haushalt oder Lernen aufwenden muss, reagiert daher genervt.

1 Jugend auf der Suche nach Eigenzeit

Im Jugendalter beobachten wir eine Verlagerung des Freizeiterlebens weg von der Herkunftsfamilie hin zu den Peers. Jugendliche Freizeitkulturen stehen im Zeichen der lebensstilistischen Abnabelung von den Eltern und markieren einen wichtigen Schritt im Prozess des Selbstständigwerdens. Freizeit dient der Gesellschaft der Altersgleichen als Möglichkeit, unter sich zu sein. Bei weiblichen Jugendlichen zeigt sich die freizeitweltliche Orientierung an Sozialkontakten im Gleichaltrigenumfeld noch stärker als bei männlichen Jugendlichen: 84 Prozent der weiblichen Jugendlichen unternehmen in ihrer Freizeit besonders gerne etwas mit Freunden und Freundinnen (bei den männlichen Jugendlichen sind es 77 Prozent), 73 Prozent der Mädchen und jungen Frauen lieben es, mit den Freunden und Freundinnen einfach einmal gemütlich zusammensitzend und zu plaudern (bei den Jungs und jungen Männern tun das lediglich 49 Prozent gerne; Institut für Jugendkulturforschung, 2019, S. 11).

Freizeit ist für Jugendliche auch Bühne für jugendkulturelle Ausdrucksformen aller Art. Junge Menschen wollen die frei verfügbare Zeit möglichst selbstbestimmt erleben. Fragt man sie, was Freizeit für sie bedeutet, kommen Statements wie: „Etwas tun können, was man nicht tun muss“ oder „Das tun, was man selber tun möchte“, „Einfach Spaß haben und machen, worauf ich Lust habe“, aber auch „Zeit für sich selber haben“, „Frei bekommen vom Alltag“ oder „Auch einmal allein sein: von allem mal weg“. In den Definitionen, die Jugendliche von Freizeit liefern, steht das subjektive Erleben von Eigenzeit im Vordergrund. Freizeit ist für sie idealerweise

se immer auch Auszeit. Worum es ihnen geht, ist, dem geschäftigen und durchrationalisierten Alltag zu entfliehen. In der Freizeit wollen sie sich frei und spontan fühlen.

Zeit für sich haben und *ad hoc* entscheiden, wie man die Freizeit verbringt, liegt im Trend. Nicht immer passen die Freizeitpräferenzen der Jugendlichen mit den Vorstellungen, die Erwachsene von „sinnvollen“ Freizeitaktivitäten haben, zusammen. Aber genau darum geht es im Freizeitbegriff, den Jugendliche wählen, auch: Sie sehen Freizeit als Lebenssphäre, in der sie endlich einmal ihre eigenen Akzente setzen können. 53 Prozent der Jugendlichen möchten ihre Freizeit vor allem dazu nutzen, ihren ganz persönlichen Interessen oder Hobbys nachzugehen. Insbesondere in bildungsnahen Milieus bedeutet Freizeit hier kreativ sein und Muse finden, also zum Beispiel Musik machen, schreiben oder fotografieren. Freizeit wird von Jugendlichen vor allem dann positiv erfahren, wenn sie sie nicht organisiert erleben: als individuell gestaltbare Zeit. Vom bis ins Letzte durchgeplanten Freizeitterminkalender hält der Großteil wenig. 31 Prozent der Jugendlichen haben keine spezielle Lieblingsfreizeitbeschäftigung. Vor allem für Jugendliche mit niedriger und mittlerer Bildung gilt: „Ich habe, was Freizeitgestaltung betrifft, keine speziellen Präferenzen – Hauptsache frei“ (Institut für Jugendkulturforschung, 2019, S. 5).

Freizeit hat aus Sicht junger Menschen immer auch etwas mit „Frei-vonden-Erwartungen-anderer-Sein“ zu tun. Interessant in diesem Zusammenhang ist, was Pre-Teens und Teenager mit „Frei-Sein“ assoziieren und wie sie es begründen: „Viel Freizeit haben, also dass man nicht immer Stress hat“, „Frei von Sorgen sein: runterkommen“, „Rausgehen dürfen“, „Es gemütlich haben: Man arbeitet ja so viel und, wenn man frei hat, will man sich beruhigen“ oder „Auch einmal allein sein: Ich bin gerne einmal allein. Und da fühle ich mich immer sehr frei. Und das ist immer sehr schön“ (Großegger, 2019, S. 26). Diese Statements stimmen nachdenklich, zumal sie vermitteln, wie wenig selbstbestimmt sich junge Menschen in Teilzeitwelten fernab ihrer Freizeit empfinden. Und sie verweisen darauf, dass sich junge Menschen in der Schule, in der Ausbildung und im Beruf hohen Anforderungen gegenübersehen und gelegentlich wohl auch überfordert sind. Man kann es auch schärfer formulieren und sagen: Außerhalb der Freizeit fühlen sich junge Menschen selten frei, in der Freizeit hingegen schon. Und

das ist ein wesentlicher Grund, warum ihnen als Eigenzeit gestaltbare, frei verfügbare Zeit subjektiv so wichtig ist.

2 Bedürfnis nach Rückzug aus einer überfordernden Welt

Dass Freizeit dazu genutzt werden kann, Energie zu tanken und Batterien für die Schule, die Ausbildung und den Beruf wiederaufzuladen, ist bekannt. Wenn Jugendliche über ideale Freizeitgestaltung nachdenken, geht es fast immer auch um Ausgleich zu den Belastungen des Schul- und Berufsalltags. Die Anforderungen, die die Gegenwartsgesellschaft heute an Jugendliche und auch an junge Erwachsene stellt, werden quer durch die Bildungs- und Sozialmilieus belastend erlebt. Rund jede/r vierte 16- bis 29-Jährige (28 %) denkt sich daher: „Ich möchte auf jeden Fall versuchen, aus dem Zwang dieser Gesellschaft auszubrechen.“ Auf weitere 39 Prozent trifft dies zumindest ein wenig zu. Diese Grundstimmung markiert eine Sehnsucht der Jugend, mobilisiert aber kaum utopisches Denken. Und so suchen die Jugendlichen in der Freizeit vor allem eines: Ablenkung (Institut für Jugendkulturforschung, 2020, S. 6).

Jugendliche Freizeitwelten fungieren demnach als Rückzugsräume. Sie bedienen das jugendliche Bedürfnis nach Rückzug aus einer in mancherlei Hinsicht überfordernden Welt. Und dieser Rückzug führt sie ins Private. Privatisierung, so der Begriff, mit dem wir diese Rückzugstendenzen in der Jugendforschung diskutieren, liegt bei Jugendlichen zu Beginn der 2020er-Jahre im Trend. Mit den wachsenden Anforderungen in Schule und Ausbildung, aber vor allem auch mit tiefgreifenden Krisenerfahrungen, die unsere Gegenwartsgesellschaft prägen – angefangen bei der Klimakrise über die Flüchtlingskrise, Bedrohungen durch islamistischen Terrorismus bis hin zu Covid-19 –, wächst die Verunsicherung und es steigt das Bedürfnis nach Orientierung und Halt.

Junge Menschen streben heute allem voran nach einem Leben in geordneten Bahnen. Private Harmonie ist für sie eine wichtige Quelle der Lebenszufriedenheit. Neun von zehn jungen Österreicherinnen und Österreichern sind zufrieden, wenn sie ihr Privatleben und geordnete Verhältnisse haben. Die kleine private Welt wird für diese Generation zum Ruhepol. Ihr selbstgewählter Rückzug steht im Zeichen der Kompensation. Und auch jener

ausgeprägte hedonistische Individualismus, der in der öffentlichen Jugenddebatte heftig diskutiert wird und in klassischen Modernisierungsverlierermilieus besonders ausgeprägt zu beobachten ist, ist zu einem Gutteil Kompensationsstrategie. 80 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Ausbildung ohne Matura sagen: „Ich will nicht nach Vorschriften und Plan leben, sondern tun, was mir gerade Spaß macht“ (Institut für Jugendkulturforschung, 2020, S. 6) – das freizeitweltliche Spaß-Repertoire dieser Jugendlichen reicht dabei von Feiern bis zum Umfallen bis zu illegalen Straßenrennen für die echten Speed-Junkys unter den Motor-Fans.

Jugendfreizeit muss freilich nicht immer ein Abtauchen in exaltierte Vergnügungswelten bedeuten. Die im Herbst 2019 durchgeführte Studie „Leisure is Pleasure“, in der 1.000 repräsentativ ausgewählte junge Österreicherinnen und Österreicher zu ihren liebsten Freizeitaktivitäten befragt wurden, zeigt Party bis zum Umfallen, wie übrigens auch Shopping, sogar auf den unteren Ranglistenplätzen des von den Jugendlichen erstellten Beliebtheitsrankings. An der Schwelle von den 2010er- zu den 2020er-Jahren sucht die Jugend weniger das Abenteuer, sondern konzentriert sich auf das scheinbar Unspektakuläre und findet persönlichen Ausgleich vor allem in Sport und Bewegung. 44 Prozent der Jugendlichen nennen Sport und Fitnesstraining als eine ihrer Lieblingsfreizeitbeschäftigungen. Für jede und jeden Dritten (32 %) sind Sport und Bewegung sogar die allerliebste Freizeitaktivität. Jugendliche denken hier übrigens vor allem an Outdoor-Sport (Institut für Jugendkulturforschung, 2019, S. 5). Auch „einfach rausgehen“, „spazieren gehen“, „in der Natur sein“ wird als bevorzugte Freizeitaktivität genannt, wobei man hier vorsichtig sein muss und darin nicht etwa einen Hinweis auf ein neues Naturbewusstsein im Kontext des Klimaschutzgedankens vermuten sollte, sondern vielmehr ein sich Ausklinken aus der Geschäftigkeit des digitalen Zeitalters sehen muss.¹ Auf der Suche nach einem Gegenpol kultiviert die Jugend das Gefühl des Flanierens. Und idealerweise flaniert sie nicht alleine, sondern mit Freunden und Freundinnen, also im Gleichaltrigenumfeld.

¹ Klimaschutz ist zwar ein wichtiges gesellschaftspolitisches Thema unserer Zeit – vor allem aus Sicht der jungen Bildungsschichten –, wird von den Jugendlichen aber nicht notwendigerweise mit ihren persönlichen Freizeitpraxen verbunden.

3 Jugend im digitalen Zeitalter: Phänomen „Echtzeitstress“

Die Jugend, über die wir hier sprechen, ist in das digitale Zeitalter hineingeboren und mit digitalen Tools sozialisiert. Sie ist, wenn man so will, ein Kind der digitalen Transformation. Ein Leben ohne Smartphone und Internet ist für sie undenkbar. Das hat Vorteile, aber eben auch Nachteile. Digitale Medien haben viele positive Effekte. Sie fördern die analytische und visuelle Intelligenz, ermöglichen Kontakte über weite räumliche Distanzen und schaffen breiten Zugang zu Information. All das steht außer Frage. Aber sie produzieren auch digitalen Stress.

In Zeiten, in denen die Smartphone-Sättigung bei Jugendlichen nahezu 100 Prozent erreicht, ist täglich etliche Stunden mobil online zu sein ganz normal. Wenngleich man dem nicht auskann, weil es in den Jugendkulturen der Gegenwart einfach dazugehört, digital hochvernetzt und ständig erreichbar zu sein, sehen dies so manche mittlerweile durchaus kritisch: Mädchen übrigens eher als Jungs. Dennoch gilt: „Always on“ ist der neue Standard. FOMO, kurz für „fear of missing out“, markiert den Zeitgeist. Wer nicht permanent online ist, hat ständig Angst, etwas Wichtiges zu verpassen. Abschalten fällt schwer.

Viele Kids sind überreizt. Wie die von der Initiative Saferinternet (2019) veröffentlichte Studie „Digitaler Zeitstress“ zeigt, erwarten sich sechs von zehn Jugendlichen sofort oder spätestens nach wenigen Minuten Antwort, wenn sie über Social Media oder Messenger-Dienste eine Nachricht an Freunde und Freundinnen senden, nur 19 Prozent meinen: „Man kann sich so lange Zeit lassen, wie man will.“ Und was für die Freunde und Freundinnen gilt, gilt natürlich auch für einen selbst. Der Griff zum Handy, um zu checken, was sich in der Peergroup tut, ist bei vielen das Erste, was sie morgens nach dem Aufwachen tun, wobei die Bildungsschichten hier, wie die Daten zeigen, alles in allem etwas disziplinierter sind und sich Jugendliche mit niedriger und mittlerer formaler Bildung stärker von „FOMO“ leiten und damit in Echtzeitstress hineinmanövrieren lassen.

Digitale Technologien prägen unsere Epoche. Sie verändern die Art und Weise, wie wir unseren Alltag organisieren, wie wir uns informieren, wie wir uns unterhalten, wie wir lernen, wie wir arbeiten und ebenso wie wir miteinander umgehen. Und sie sind natürlich auch in den Freizeitkultu-

ren der Jugendlichen sehr präsent. Vor allem sind es Social Media und Messenger-Dienste, die die jugendlichen Freizeitwelten strukturieren und Zeit und Aufmerksamkeit binden. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ist via Social Media mit Altersgleichen vernetzt. Und sie beobachten gerade hier sehr genau, wohin sich die jugendkulturellen Trends entwickeln. Die digitalen Moden wechseln bekanntermaßen ja schnell. Facebook war vor nicht allzu langer Zeit noch ein Highlight, heute ist Facebook bereits ein alter Hut. Und auch Snapchat hat nicht mehr den Coolness-Faktor wie kürzlich. Instagram liegt zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Textes vor allem in den bildungsnahen Milieus noch immer im Trend, doch der eigentliche Hype gilt im Moment TikTok, einer Video-App für Mini-Videos von 15 bis 60 Sekunden (Saferinternet, 2020). Morgen oder spätestens übermorgen kürt die digital sozialisierte Jugend dann sicher schon den nächsten jugendkulturellen Trend.

Umso erstaunlicher ist, dass Social-Media-Aktivitäten nicht zum „wirklich coolen Freizeitprogramm“ zählen, zumindest dann nicht, wenn man wie in der Studie „Leisure is Pleasure“ Lieblingsfreizeitaktivitäten ungestützt abfragt. Wie die Daten zeigen, steht Mediennutzung in den Freizeitpräferenzen der Jugendlichen übrigens generell nicht im Vordergrund, sondern rangiert bei den beliebtesten Freizeitaktivitäten lediglich im Mittelfeld, wobei Gaming wie auch Lesen noch vor TV und Streaming kommen (Institut für Jugendkulturforschung, 2019). Wie ist dies zu erklären?

Smartphone und Social Media sind für die digital sozialisierte junge Generation so normal wie der Kühlschrank und das TV-Gerät für die Eltern. Social Communities dienen im jugendlichen Alltag als eher unspektakuläre Pausenfüller für die kleinen Pausen zwischendurch. Online-Aktivitäten und Offline-Freizeitgestaltung außer Haus laufen im Freizeitgeschehen der Jugendlichen größtenteils parallel. WhatsApp, Instagram und Co. helfen, die vielfältigen Offline-Freizeitaktivitäten in der Gesellschaft der Gleichaltrigen zu koordinieren. Das heißt, mediale Freizeittools sind im Alltag der Jugendlichen allgegenwärtig. Doch was allgegenwärtig ist, verliert an Faszination. Attraktiv ist hingegen sehr oft genau das, was nicht verfügbar ist. Dies zeigten nicht zuletzt auch die Corona-Lockdowns.

4 Jugend in der Corona-Krise: Freizeit im Ausnahmezustand

Die Corona-Krise ist eine Epoche prägende Erfahrung, vor allem für junge Menschen. Und sie hinterlässt natürlich auch in den Freizeitkulturen der Jugendlichen deutliche Spuren. In gaming-affinen Milieus stieg der Videospiele-Konsum im ersten Corona-Lockdown markant an (Institut für Jugendkulturforschung/tfactory, 2020, S. 16). WhatsApp, TikTok und Co. schienen vielen zunächst ein Rettungsanker in der sozialen Isolation zu sein. Doch schon bald verdichtete sich das Gefühl, dass Social Media den direkten persönlichen Kontakt mit Freundinnen und Freunden nicht ersetzen können. Selbst eingefleischte Social-Media-Kids fühlten sich in den eigenen vier Wänden eingesperrt und von der Gesellschaft der Altersgleichen entkoppelt. Im Lockdown fanden sich junge Menschen plötzlich in einer seltsamen Situation wieder: Sie hatten zum Teil sehr viel mehr Zeit als vor der Krise, konnten diese aber nicht für das, was sie in ihrer Freizeit gerne tun, nutzen.

Der Gefühlskosmos, in dem sich junge Menschen in der Corona-Krise wiederfinden, ist widersprüchlich. Sie erleben die Bedrohung durch Covid-19 anders als Erwachsene. Sie sehen sich selbst nicht als Risikogruppe. Sofern sie nicht in einem Mehrgenerationenhaushalt mit ihren Großeltern leben, stehen sie dem Infektionsrisiko vergleichsweise entspannt gegenüber. Das heißt, die breite Mehrheit hat keine große Angst, selbst an Covid-19 zu erkranken. Schon eher fürchten Jugendliche eine Weltwirtschaftskrise, machen sich bezüglich der drohenden Massenarbeitslosigkeit Sorgen und sehen ihre persönlichen Zukunftschancen bedroht. Dennoch sind sie bemüht, den Kopf nicht hängen zu lassen. Ins Lebenspraktische gewendet, bedeutet dies für sie, sich von den wenig rosaroten Zukunftsaussichten, die Covid-19 ihnen möglicherweise beschert, abzulenken, so gut es eben geht. Ort dafür ist einmal mehr die Freizeit. Dies läuft zwar nicht notwendigerweise immer auf exzessive Corona-Partys hinaus. Da Jugendliche in ihrem Freizeitverhalten aber nun einmal sehr stark „outgoing“ sind, sind die Ablenkungsmanöver, die sie wählen, in der Regel aber doch an außerhäuslichen Freizeitkontakten mit Gleichaltrigen orientiert und insofern nicht unbedingt infektionsrisikomindernd.

Die für die breite Mehrheit junger Menschen einschneidendste Erfahrung im Kontext der Covid-19-Pandemie war wohl die des *Social Distancing*. Sozialkontakt oder, wie man in der Forschung zu sagen pflegt, Soziabilität ist ein menschliches Grundbedürfnis. Da die Ausgangsbeschränkungen eine massive Einschränkung der Sozialkontakte erforderlich machten, blieb dieses Grundbedürfnis unerfüllt. Junge Menschen, für die Kontakte in der Gesellschaft der Gleichaltrigen enorm wichtig sind, die gerne neue Leute kennenlernen und die vielfach auch große Kontaktnetzwerke haben, fühlten sich von der pulsierenden Jugendkultur abgeschottet, sozial isoliert und gelegentlich auch richtig einsam. Sie erlebten einen *horror vacui* (Großegger, 2020: S. 10f.).

„Trotz Corona das eigene Leben leben und zugleich auch solidarisch mit Risikogruppen sein, das ist irgendwie schwierig“, so dachten viele. Ihr Gefühl sagte ihnen: Wenn sämtliche Alltagsroutinen durchbrochen werden, wenn alles jugendkulturell Gewohnte in meinem Leben wegfällt, verliere ich den Boden unter den Füßen. Besonders verschärft erlebten junge Menschen die Situation in den urbanen Ballungsräumen, also dort, wo der Wohnraum eng ist, wo die Bevölkerungsdichte hoch ist und Möglichkeiten zu vergleichsweise risikofreiem Outdoor-Freizeitverhalten eher spärlich sind. Wobei man eines sehen muss: Introvertierte hatten es in den Phasen des Lockdowns leichter als extrovertierte Jugendliche, zumal Introvertierte in ihrem Freizeitverhalten deutlich weniger „outgoing“ sind. Sie fühlten sich weniger eingeschränkt, nahmen das *Auf-Distanz-Gehen* zur Außenwelt weniger einschränkend wahr. Sie konzentrierten sich darauf, ihre Innenwelt zu kultivieren, und wandten sich ihren ganz persönlichen, oft stillen Freizeitinteressen zu. Wir sprechen hier immerhin von rund 40 Prozent, die sich selbst als introvertiert beschreiben (Institut für Jugendkulturforschung, 2019, S. 14). Die Extrovertierten hatten es in den Corona-Lockdowns deutlich härter: Für sie wurde das zur Pandemiebewältigung erforderliche als „Physical Distancing“ konzipierte „Social Distancing“ zur echten Herausforderung. Auch und gerade mit Blick auf ihre Freizeitmöglichkeiten klagten sie: „Ich will, dass das Coronavirus mal endlich vorbeigeht.“

5 Jugendfreizeit im Kontext von Jugendarbeit und Jugendforschung

Der jugendkulturelle Zeitgeist und das Lebensgefühl der Jugend sind ständig in Bewegung. Und auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Heranwachsende ihre Jugend durchleben, sowie die damit verbundenen Herausforderungen, mit denen sich junge Menschen in ihrem Alltag konfrontiert sehen, verändern sich sehr dynamisch. Dies bleibt nicht ohne Konsequenzen für eine an den Freizeitbedürfnissen Jugendlicher orientierte Angebotsplanung in der Jugendarbeit. Aus Sicht der Jugendforschung macht es Sinn, die Funktionen, die eine als Eigenzeit erlebbare Freizeit für Jugendliche erfüllt, ins Blickfeld zu nehmen und in der Jugendfreizeitarbeit ganz bewusst bei Defiziterfahrung junger Menschen anzusetzen bzw. diesen Defiziterfahrungen mit den Angeboten der Jugendarbeit etwas entgegenzusetzen.

Wichtig zu sehen ist dabei, dass sich Defiziterfahrungen an unterschiedlichen sozialen Standorten unter Umständen ganz unterschiedlich ausprägen und dass Jugendliche an unterschiedlichen sozialen Standorten zum Teil auch sehr unterschiedlich auf diese Defiziterfahrungen reagieren. Das zeigt sich in den von ihnen artikulierten Freizeitpräferenzen wie auch in der von ihnen gelebten Freizeitpraxis. Insofern bietet es sich an, Freizeitangebote, soweit möglich, im direkten Dialog mit den Jugendlichen vor Ort zu entwickeln. Das bedeutet, Jugendliche als lebensweltliche Expertinnen und Experten in die Freizeitarbeit einzubinden und Freizeitarbeit gemeinsam mit Jugendlichen dabei immer wieder neu zu denken. Im Idealfall kann die angewandte Jugendforschung hier nicht nur Anregungen bieten, sondern gemeinsam mit den Jugendlichen vielmehr auch Partnerin der Jugendarbeit sein.

Literatur

- Großegger, B. (2014). *Kinder der Krise*. Berlin: Hirnkost-Verlag.
- Großegger, B. (2016). Das Spiel mit dem Möglichkeits-ICH. Jugendkulturen in der Gegenwartsgesellschaft. In W. Kriegleder, H. Lexe, S. Loidl & E. Seibert (Hg.), *Jugendliteratur im Kontext von Jugendkultur. Wiener Vorlesungen zur Kinder- und Jugendliteratur*. Band 1 (S. 11–28). Wien: Praesens Verlag.
- Großegger, B. (2019). *Motivation to Succeed: die Jugendstudie*. Textkommentar (Eigenstudie des Instituts für Jugendkulturforschung). Wien.

- Großegger, B. (2020). „*Ich will, dass das Corona-Virus mal endlich vorbeigeht*“: *Die große Angst vor dem zweiten Lockdown – Leben im Ausnahmezustand: Wie junge Frauen damit umgehen*. Expertise des Instituts für Jugendkulturforschung. Wien.
- Institut für Jugendkulturforschung (2019). *Leisure is Pleasure: die Jugendfreizeitstudie*. Tabellenband (Eigenstudie des Instituts für Jugendkulturforschung). Wien.
- Institut für Jugendkulturforschung (2020). *Generation Rückzug*. Tabellenband (Eigenstudie des Instituts für Jugendkulturforschung). Wien.
- Institut für Jugendkulturforschung/tfactory (2019). *Jugendwertestudie 2019*. Tabellenband (Eigenstudie des Instituts für Jugendkulturforschung in Kooperation mit tfactory). Wien.
- Institut für Jugendkulturforschung/tfactory (2020). *Jugendwertestudie 2020: der Corona-Report*. Tabellenband (Eigenstudie des Instituts für Jugendkulturforschung in Kooperation mit tfactory). Wien.
- Saferinternet (2019). *Digitaler Zeitstress*. Tabellenband zur Online-Befragung unter 11- bis 17-jährigen Jugendlichen in Österreich. Wien.
- Saferinternet (2020). *Jugend-Internet-Monitor 2020*. Wien.

X Zeit in der Jugendforschung

Manfred Zentner

Time and space – Zeit und Raum sind in der Erforschung menschlichen Verhaltens stets miteinander verknüpft. Der Raum, in dem sich Menschen bewegen, prägt ebenso wie die Zeit die Art und Weise, wie sie sich zueinander verhalten. Diese Faktoren können groß oder klein gedacht werden: räumlich von verschiedenen Kontinenten bis zu sozialen Räumen wie Lokalen, Einkaufszentren oder Straßenzügen, zeitlich von verschiedenen historischen Zeitaltern zu Jahrzehnten bis Tageszeiten. Zeit und Raum sind in der Sozialforschung untrennbar miteinander verknüpfte Kategorien, die oftmals nur implizit intervenieren und nicht explizit erwähnt werden.

Außerdem ist Alter – zumindest das biologische – eine Funktion der Zeit, und menschliches Verhalten, zwischenmenschliche Beziehungen sowie Verhältnisse von Menschen mit Institutionen werden auch vom Lebensalter und somit von Zeit beeinflusst.

In der soziologischen, psychologischen und pädagogischen Jugendforschung wird Zeit verschiedenartig behandelt. Zum einen ist Zeit bereits Gegenstand der Jugendforschung, wenn es um die Definition der Jugend geht, und wird damit auch hinsichtlich der Übergänge – in die und aus der Jugend – behandelt. Andererseits steht ein zeitlicher Vergleich verschiedener Jugendgenerationen im Forschungsinteresse. Schließlich sind auch Zeitwahrnehmung und -verwendung spannende Motive von Forschungen.

1 Was ist Jugend, wann beginnt und wann endet sie?

Wenn man sich zunächst dem ersten Bereich der Forschungsthematiken zuwendet, so zeigt sich, dass die Multidisziplinarität der Jugendforschung hier bereits zu einer Fülle unterschiedlicher Antworten führt (vgl. BMWFJ,

2011). Die einzelnen Disziplinen beantworten die Frage „Was ist Jugend?“ jeweils aus ihrer Forschungslogik und ihrem Forschungsinteresse heraus, wobei die Ansätze nicht trennscharf sind.

Verfolgt man einen (entwicklungs)psychologisch-biologischen Ansatz, so wird Jugend als eine Reifungsphase, als Veränderungsphase im Lauf der Zeit gesehen. „Insofern wird im entwicklungswissenschaftlichen Verständnis die Dimension ‚Zeit‘, die – naturwissenschaftlich betrachtet – eine physikalische Variable ist, im Sinne einer Trägervariable für reifungs- und erfahrungsabhängige Prozesse definiert.“ (Dreher, 2011, S. 34) Dabei wird als „Beginn“ der Jugend allgemein das Einsetzen der Geschlechtsreife in der Pubertät gesetzt. Am Ende der Lebensphase steht der Übergang in das Erwachsenenalter, der jedoch nicht durch eine vergleichbare körperliche Veränderung gekennzeichnet ist, sondern durch den Abschluss der Änderungen und den Erhalt eines Status quo. Erikson kennzeichnet diese Phase durch das Zwischenspiel von Stagnation und Generativität (vgl. Erikson, 1988, S. 85ff.).

In der Jugend sind spezielle Entwicklungsaufgaben (vgl. Havinghurst, 1948/1972) zu durchlaufen, die letztlich die Auseinandersetzung mit der Umwelt unter ontogenetischen Bedingungen reflektieren. Beschreibungen der Jugendphase beinhalten oftmals Begriffe der Krise in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Rolle in der Gesellschaft.

Diese Entwicklungsaufgaben weisen nicht nur auf physiologische Vorgänge, sondern auf die Auseinandersetzung mit der Umgebung hin und daher ist ein soziologischer Blick auf die Lebensphase Jugend unumgänglich. Denn die Entwicklungsaufgaben, die in einer Gesellschaft im Laufe des Aufwachsens zu bewältigen sind, werden durch den kulturellen Rahmen definiert: Was wird Kindern zugetraut, welche Aufgaben haben Jugendliche, was wird von Erwachsenen erwartet, welche Rechte haben Alte? Solche und andere Fragen des gesellschaftlichen Miteinanders sind nicht durch Biologie oder Psychologie alleine zu beantworten, es braucht auch ein Verständnis der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

In der soziologischen Beschreibung wird Jugend als eine „Erfindung“ der europäischen Aufklärung und beginnenden Moderne im Sinne eines Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsenenalter dargestellt. Somit werden Jugendliche über Negation als nicht mehr Kind und noch nicht erwachsen definiert, und Jugend ist daher nicht mehr als ein zu überwinden-

der Zeitraum am Weg zum Erwachsenendasein. Dabei scheint klar, was Kindheit und was Erwachsenenalter definiert: Unselbstständigkeit einerseits und Autonomie andererseits.

Zunächst war in der soziologischen Jugendforschung das Ziel der persönlichen Entwicklung das Erwachsenenalter, der Vorbereitungsphase wurde kein Eigenwert zugesprochen: In der Jugendzeit sind Aufgaben – in erster Linie Ausbildung und Partnerwahl – zu erfüllen, um nach deren Absolvierung erwachsen zu sein. Besondere Aufmerksamkeit in der Analyse der Jugend genoss daher zunächst das Scheitern in der Aufgabenerfüllung sowie deviantes und riskantes Verhalten – wie Drogen- und exzessiver Alkoholkonsum, Delinquenz, voreheliche Sexualität –, das unterschiedlich interpretiert wurde. Zum einen als Protest gegen das Erwachsenwerden, zum anderen als Markierungspunkte am Weg zum Erwachsenwerden.

Gerade deviantes Verhalten hängt aber auch von den jeweiligen Rechtsvorschriften ab. So sind gewisse Handlungen Erwachsenen vorbehalten, andererseits genießen Kinder und Jugendliche einen besonderen Schutz. Und diese Zuordnungen können sich im Laufe der Zeit ändern, wie man in Österreich beispielsweise bei den Jugendschutzgesetzen in Bezug auf das Rauchen gesehen hat. „Im Hinblick auf die zivilrechtliche Geschäftsfähigkeit und damit verbunden die Übernahme von zivilrechtlicher Verantwortung differenziert das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch (ABGB) nicht zwischen ‚jugendlich‘ und ‚erwachsen‘, sondern zwischen minderjährig (bis zum vollendeten 18. Lebensjahr) und volljährig (vgl. § 21 ABGB). Innerhalb der Minderjährigen wird weiters zwischen mündigen (ab Vollendung des 14. Lebensjahres) und unmündigen Minderjährigen unterschieden (§ 21 Abs 2 ABGB)“ (Birklbauer, 2011, S. 45).

Pädagogische Ansätze der Jugendforschung orientieren sich einerseits wiederum stark an entwicklungspsychologischen Entwicklungsschritten, Orientierung für Lerninhalte und Lehrmethoden, andererseits auch an juristisch vorgegebenen Schulformen und Ausbildungswegen. So führt eine neunjährige Unterrichtspflicht automatisch zu einer Zäsur „am Ende der Pflichtschule“, die auch in den pädagogischen Jugendstudien Wiederhall findet. Durch systemisch vorgegebene Brüche, Nahtstellen und Übergänge werden sich ändernde Sozialisationsinstanzen außerhalb der Familie definiert und damit Altersgrenzen. In der Pädagogik geht es um Erziehung, Lehren und Lernen, daher orientiert sich pädagogische Jugendforschung

auch an den Zielen, die gesellschaftlich vorgegeben werden, welche Entwicklungsaufgaben erfüllt werden sollten und wie – im weitesten Sinn – ein Bildungssystem dabei unterstützen kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Jugend eine Lebensphase ist, die psychologisch, biologisch, soziologisch, pädagogisch und juristisch mit je anderen Ausdrücken und Abgrenzungen als Phase vor dem Erwachsenenalter beschrieben ist. Eine Abgrenzung zu Kindheit ist aber nicht in jeder Forschungsdisziplin dezidiert gegeben.

2 Übergänge im Zeitenwandel

Durch die Etablierung einer soziologischen Jugendforschung hat die Lebensphase Jugend mehr Bedeutung als eine bloße Übergangsphase zwischen zwei wohldefinierten Lebensaltern gewonnen. Heute sieht man in der Jugend einen eigenen Lebensabschnitt, der durch bestimmte Aufgaben beschrieben werden kann, die nach rezenten Forschungen in der Zeit zwischen dem Ende des ersten und der Mitte des vierten Lebensjahrzehnts erfüllt werden. Dabei geht es am Beginn der Jugend zunächst um die Auflösung einer vollständigen Abhängigkeit in allen Entscheidungen von einer Erwachsenengesellschaft (Eltern, Familie, LehrerInnen etc.) und am Ende der Jugend um das Erreichen von Autonomie. Diese Entwicklungsschritte sind von mehreren Faktoren abhängig, von kulturellen Rollenzuschreibungen und Erwartungshaltungen ebenso wie von ökonomischen Rahmenbedingungen oder politischen Ereignissen. In Europa wird Kindern bereits vor dem Eintritt in die Primarstufe viel Raum zu Mitbestimmung in ihrem Lebensraum gegeben und gleichzeitig werden Kinder auch als wichtige KonsumentInnengruppe gesehen. Umgekehrt erfolgen der Abschluss der Schulausbildung und der Eintritt in den Arbeitsmarkt immer später. Das durchschnittliche Ausziehalter aus dem elterlichen Haushalt liegt in der Mitte des dritten Lebensjahrzehnts (vgl. Geserick, 2011), was einerseits an späterem Beginn einer Erwerbstätigkeit liegt, andererseits auch an geringem Druck zum Verlassen des Elternhauses. Man kann heute im Vergleich zur Vergangenheit von einem früheren Eintritt in die Phase einer Demi-Dependenz ausgehen, aber auch ein späteres Verlassen derselben wahrnehmen.

Bei der rezenten Erforschung der Transition von der Jugendphase ins Erwachsenenalter (vgl. u. a. Furlong, Woodman & Wyn, 2011; Furlong, 2017; Walther, Stauber, Pohl & Seifert, 2004) zeigten sich mehrere interessante Phänomene: Erstens kann man nicht mehr von einem Übergang ins Erwachsenenalter sprechen, vielmehr erfolgen die einzelnen Markierungen des Erwachsenwerdens nicht mehr relativ zeitgleich, sondern können mehrere Jahre auseinanderliegen. Vor allem Abschluss der schulischen respektive beruflichen Ausbildung, Eintritt in die Berufswelt und Verlassen des elterlichen Haushalts scheinen nicht mehr in dieser Reihenfolge aufzutreten. Ebenso ist das Eingehen einer festen Beziehung nicht mit den anderen Elementen verknüpft. Letztlich sind diese Übergänge nicht mehr sicher und entsprechen eher einer in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem in der westlichen Welt geprägten Idealvorstellung. In der Jugendforschung wurde auch darauf hingewiesen, dass der Übergang von der Jugend in die Phase des Erwachsenenalters nicht mehr unumkehrbar ist. Walther et al. (2004) sprechen von der Jo-Jo-Generation, womit sie auf die Tatsache hinweisen, dass Jugendliche, beispielsweise nach Beendigung der schulischen Ausbildung, zwar einen Beruf ergreifen, diesen nach einiger Zeit aber wieder für eine Weiterbildung aufgeben. Auch anscheinend stabile Beziehungen werden wiederum gelöst. Phasen einer Partnerschaft in einem gemeinsamen Haushalt wechseln mit Single-Dasein ab; junge Erwachsene ziehen etliche Jahre nach Ausziehen aus dem elterlichen Haushalt wieder bei Elternteilen ein. Insgesamt kann man also heute von Übergängen – anstelle von dem Übergang – von Jugend ins Erwachsenenleben ausgehen.

Interessant ist, dass als Zeichen des Erwachsenseins heute eher die vollkommene Loslösung und wirtschaftliche Unabhängigkeit von den Eltern gesehen wird als ein etwaiger Beginn einer festen Beziehung. Dahingehend wären weitere Forschungen – vor allem auch hinsichtlich der kulturellen Unterschiede innerhalb einer (nationalen, übernationalen, globalen) Gesellschaft – spannend. Denn kulturelle Rollenzuschreibungen des Erwachsenseins können durchaus vielfältig sein und auch Moden unterliegen. So spricht z. B. Varriale (2019) von nach wie vor dominanten Bildern und Symbolen für das Erwachsensein, die bei ItalienerInnen im Alter von 30 Jahren erreicht sein sollten – unter anderem sicherer Beruf und Familiengründung. Wirtschaftsmigration in andere EU-Staaten verzögert diese

Übergänge und/oder bringt die Symbole auch in Konflikt mit kulturell konnotierten Vorstellungen von Erwachsensein in den Gastländern.

Mit der Erforschung der Übergänge ist auch eine Untersuchung der persönlichen Zukunftsvorstellungen verknüpft. Denn gerade ein Verharren in einem bestimmten Status ist ja dadurch gekennzeichnet, dass der nächste Status nicht erreicht wird. Also wie am Beispiel der gesellschaftlichen Erwartungshaltung hinsichtlich eines Berufseintritts oder einer Familiengründung gezeigt, können auch die individuellen Vorstellungen der Zukunft ein Bild der zu absolvierenden Transitionen zeichnen. Bereits in den Shell Jugendstudien der 1950er-Jahre wurde nach den Zukunftsvorstellungen und Hoffnungen der jungen Menschen gefragt. Auch damals wurde Erwachsensein mit Vorstellungen von einem guten und sicheren Beruf, Heirat und Familie verknüpft, hier hat sich also nicht so viel geändert. Was sich aber vor allem mit den 1990er-Jahren geändert hat, war die Überzeugung, diese Schritte auch zu schaffen. „Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht“, betitelten Fischer und Münchmeier (1997) die Zusammenfassung der 12. Shell Jugendstudie 1997 – und die wesentliche Neuerung war die Skepsis, dass vor allem der Eintritt in die Berufswelt gelingen würde. Darin, so meinten die Autoren, liegt der Perspektivenwechsel: Nicht mehr Identitätsfindung, Partnerwahl und Verselbstständigung sind die Hauptprobleme der Jugendphase, sondern die gesellschaftlichen Probleme – allen voran Arbeitslosigkeit. Dabei wird 1997 aber auch klar davon ausgegangen, dass Jugendliche erwachsen werden wollen – und dabei Schwierigkeiten haben. Demgegenüber genießen Jugendliche nun die Lebensphase Jugend und erleben ein längeres Verweilen in diesem Lebensabschnitt scheinbar nicht als belastend – was auch mit einem entspannten Verhältnis zu den Eltern zusammenhängt (Albert et al., 2019).

3 Früher war alles anders – auch die Forschung

Eine besondere Relevanz erfährt Zeit in der Jugendforschung, wenn verschiedene Jugendgenerationen – implizit oder explizit – miteinander verglichen werden. In diesen vergleichenden Ansätzen werden vorrangig zwei Herangehensweisen verfolgt: ein Vergleich von „Jugend“ in verschiedenen Zeitabschnitten (z. B. Jahrzehnten) und Epochen (vgl. z. B. Gillis, 1984; Chisholm & Hurrelmann, 1995) oder ein Vergleich zwischen Jugendkulturen und Generationen (vgl. z. B. Hurrelmann & Albrecht, 2014). Im ersten

Fall werden zum einen – soweit zugänglich – statistische Daten herangezogen. Damit werden Zeitvergleiche hinsichtlich Schulbesuch, Eintritt ins Erwerbsleben, Familiengründung und weiterer in statistischen Ämtern erfasster Fakten möglich. Lebensgefühl, Einstellungen und Werthaltungen sind mit puren statistischen Daten aber schwierig herauszuarbeiten. Daher sind auch in der Jugendforschung – z. B. in den Jugendstudien der Deutschen Shell – gleichbleibende Fragebatterien eingesetzt worden. So konnten über Jahrzehnte hinweg auch Änderungen in den Einstellungen erhoben werden – sei es zu vorrangigen Problemen der Zeit für Jugendliche, zur eigenen Zukunftsplanung, zu politischen Einstellungen oder zu Erziehungsstilen. Es ist zu bedauern, dass sich in Österreich kaum eine Tradition einer vergleichenden Jugendforschung entwickelt hat. Ausnahmen stellen die (Jugend-)Wertestudien dar, die in einem Abstand von zehn Jahren 1990, 2000 und 2010 durchgeführt wurden und in Report- oder Buchform erschienen, sowie die von jugendkultur.at erstellten Nachfolgestudien. Die seit den 1980er-Jahren in jeder Legislaturperiode zu legenden Berichte zur Lage der Jugend in Österreich, kurz Jugendberichte, orientierten sich entweder an großen Panoramadarstellungen der Lebenssituation der Jugend (vgl. Janig, Hexel, Luger & Rathmayr, 1988; Janig & Rathmayr, 1994) oder fokussierten auf sehr spezielle Themen wie Prävention in der Jugendarbeit oder die Entwicklung eines Better-Life-Index Jugend. Ein Zeitvergleich über längere Zeiträume hinweg ist leider nicht möglich. Von besonderem Interesse sind in der letzten Zeit vergleichende Beschreibungen bestimmter sozialer Generationen (vgl. u. a. Hurrelmann & Albrecht, 2014). Dabei wird der Generationsbegriff von Mannheim (1928/2017) angewandt, der von den zuvor üblichen starren Einteilungen eines Generationenabstands von 30 Jahren Abstand nimmt und stattdessen von Generationslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheit spricht. Die Generationslagerung verweist auf eine temporale Zusammengehörigkeit über annähernd gleichen Geburtszeitraum im selben historisch-sozialen Kontext. Hinzu kommt in Mannheims Darstellung aber auch ein gemeinsam prägendes Erlebnis, ein Erleben von gemeinsamen Schicksalen, das einen Generationszusammenhang erzeugt. Personen, die derselben Generationseinheit angehören, sind noch enger verbunden. Sie interpretieren diese prägenden Ereignisse in ähnlicher Weise. Dieser richtungsweisende – der Jugendforscher Zinnecker spricht sogar von ei-

nem kanonischen – Text gilt als Grundlage vieler rezenter Generationenvergleiche. In der Jugendforschung wird in erster Linie eine zu einem gegebenen Zeitpunkt aktuelle Jugendgeneration mit vergangenen verglichen. Es geht also ebenso wie in dem zuvor dargestellten Vergleich von Jugend zu verschiedenen Zeiten um einen Zeitvergleich – nun aber hinsichtlich impliziter Einstellungen und Wertehaltungen. Dabei wird bei diesen Gegenüberstellungen aktuell nicht auf einzelne vergleichbare Fakten verwiesen, sondern die vorigen Generationen werden eher oberflächlich beschrieben und, dies ist wesentlich, durch die Verwendung der zugeordneten Etiketten wird ein Gefühl der Bekanntheit erzeugt. Gerade diese Etikettierung – z. B. als Babyboomer, Generation X, Generation Mauerfall, Millennials und weitere – ermöglicht den LeserInnen ein unterbewusstes Erkennen, und zwar im Sinne der Selbsterkenntnis und der Fremdzuordnung. Die retrospektive Selbsteinordnung in ehemalige Jugendgenerationen ermöglicht eine vergleichende Erkenntnis der derzeitigen Jugendgeneration. Dies kann einerseits zu Verklärung der Vergangenheit führen oder zu einem Beklagen der aktuellen Lebenssituation. Diese Herangehensweisen sieht man einerseits beim Vergleich früherer und heutiger Mediennutzung, bei ehemaliger und aktueller gesellschaftlicher Engagementbereitschaft und umgekehrt beim Übergang in den Arbeitsmarkt oder bei Herausforderungen durch Globalisierung. Der Vergleich kann oftmals nur angerissen werden, da aktuell zu untersuchende Phänomene in der Vergangenheit irrelevant waren oder nicht untersucht wurden und nun nur retrospektiv aufgearbeitet werden. Spannend und – nicht nur aus ForscherInnensicht – unterhaltsam sind beschreibende Vergleichsanalysen verschiedener Jugendgenerationen. Dabei wird der inflationäre Gebrauch des Generationenbegriffs durchaus kritisiert (vgl. Schröder, 2018; Albert et al., 2019 b) und selbstverständlich ist auch auf die kulturell unterschiedliche Verwendung der Generationenbezeichnungen (z. B. bei Strauss & Howe, 1991; Seemiller & Grace, 2019) Rücksicht zu nehmen. Um ein Beispiel für solche Darstellungen zu geben, sei hier auf eine im deutschen Sprachraum gängige Einteilung verwiesen. Vorausgeschickt sei, dass diese Einteilung nach Geburtsjahrgängen immer etwas willkürlich ist und Personen an den „Generationengrenzen“ sowohl dem Lebensgefühl der einen als auch der anderen Generation zuneigen können. Die Nachkriegsgeneration (Geburtsjahrgänge 1940 bis 1955) erlebte ihre Kindheit und Jugend in einer Phase der Erneuerung, des Wiederaufbaus und einer neuen Identitätsfindung, auch durch eine ra-

dikale Abgrenzung von der Ideologie des Nationalsozialismus. Die Babyboomer (1955 bis etwa 1970) sind noch ganz in der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit verankert, aber für die Teilnahme an den 1968-Revoluten zu jung und doch auf den Ergebnissen selbstverständlich aufbauend. Sie wachsen in einer Phase des gesamtgesellschaftlichen Wirtschaftswachstums auf und erwarten soziale Absicherung mit Postmaterialismus. Die Generation X (etwa bis 1985), die ihre Bezeichnung dem gleichnamigen Roman von Douglas Coupland verdankt und darin als Verweigerer der Leistungsgesellschaft dargestellt wird, ist auch durch jungendliches Unternehmertum gekennzeichnet. Neben den Slackern gab es auch die Yuppies als bestimmende jugendkulturelle Elemente. Und während die einen nicht mehr daran glaubten, dass es ihnen einmal besser ginge als ihrer Elterngeneration, waren die anderen davon überzeugt, dass Erfolg für jeden möglich wäre. Die nachfolgende Generation Y (Geburtsjahrgänge bis etwa 1995) ist die erste, die ihre Jugendjahre mit mobilen Telekommunikationsgeräten als „Selbstverständlichkeit“ erlebt, den Übergang ins Erwachsenenleben nicht mehr friktionsfrei erwartet und auch keine durchgehenden Erwerbsbiografien für sich sieht. Flexibilität wird ihr – durchaus unfreiwillig gewähltes – Lebensmotto. Die um die Jahrtausendwende geborenen Menschen werden (im deutschen Sprachraum) einer Generation Z zugeordnet. Sie erleben Statusunsicherheit einerseits und Statusselbstversicherung durch Feedback in elektronischen Medien als einzige Konstante in ihrem Leben.

Die prägenden Elemente der einzelnen Generationen waren für die Nachkriegsgeneration das Wirtschaftswunder, die Sozialpartnerschaft, der Tod Kennedys; in Österreich der Staatsvertrag, aber auch eine K.-u.-k.-Verklärung, Operettenseligkeit und natürlich Toni Sailer. Bei den Babyboomern waren es Wirtschaftswachstum und Sozialstaat und parallel die Entwicklung des Postmaterialismus, kulturell waren es Ereignisse wie 1968, die Arena-Besetzung oder auch Olympia 1976 und die Fußball-WM 1978. Die Generation X war geprägt durch Tschernobyl, den Mauerfall und den EU-Beitritt Österreichs, Falco und Schwarzenegger als Kulturexport, aber auch durch Lehrstellenkrise und Satellitenfernsehen. Für die Generation Y war vor allem die Entwicklung im digitalen Bereich entscheidend: Satellitenfernsehen war die Selbstverständlichkeit, die durch das Internet ergänzt wurde. Handys erlaubten, „dauernd“ in Kontakt zu

bleiben – Klingeltöne und Simsens waren die Symbole des Generationenunterschieds. Politisch stand Mobilität im Zentrum: Die EU-Erweiterungen und die Einführung des Euro sowie der Wegfall der Grenzkontrollen im Schengenraum haben einen neuen Kulturraum geschaffen, der noch mit einer Identität zu füllen wäre. Dazu kam es nicht mehr, denn die Generation Z stand (und steht) im Zeichen der „täglichen“ Katastrophe: 9/11, Tsunami, Weltwirtschaftskrise, Fukushima, IS, Flüchtlinge, Corona – und dabei gestaltet der Klimawandel ein apokalyptisches Bühnenbild. Natürlich sind all solche Bilder starke Verkürzungen und doch geben sie einen Orientierungsrahmen zur Selbst- und Fremdeinordnung und zur „Erklärung“ von Unterschieden.

Ein Vergleich zwischen verschiedenen Zeitaltern des Aufwachsens ist ja immer nur retrospektiv möglich – aber oft auch technisch unmöglich. Es zeigen sich auch unterschiedliche Schwerpunkte in den Untersuchungsansätzen, die erst zum Wahrnehmen von generationalen Unterschieden führen. Sozioökonomische, soziokulturelle oder lebensstilistische, genderspezifische oder diversitätsorientierte Forschungsansätze führten außerdem zu Jugendforschungsmoden, die zeitliche bedingte Unterschiede der Forschungsergebnisse beeinflussten.

In den youth studies in Großbritannien in den 1960ern und 1970ern stand vor allem die Analyse von abweichendem Verhalten im Zentrum des Interesses. Auf der einen Seite waren delinquentes Verhalten und Jugendkriminalität interessant, parallel entwickelte sich eine Sub- und Gegenkulturforschung (vgl. u. a. Hall & Jefferson, 1993), womit die Basis der Jugendkulturforschung gelegt wurde. Im deutschen Sprachraum folgte man in dieser Zeit eher (entwicklungs)psychologischen Ansätzen und untersuchte daher Entwicklungsschritte und damit einhergehende pädagogische Ansätze. Später stand im Wesentlichen der Übergang ins Erwachsenenalter im Zentrum des Interesses, wobei meist mit Altersgrenzen am Ende des zweiten Lebensjahrzehnts gearbeitet wurde. Rasse spielt als Untersuchungskategorie in der deutschsprachigen Soziologie – aus leicht nachvollziehbaren Gründen – keine Rolle und wird durch den Begriff Ethnie als Differenzierungskategorie ersetzt, während in englischsprachigen Jugendforschungsdiskursen Rasse und Klasse wesentliche Untersuchungskriterien blieben. Durch Ansätze der Intersektionalität (Crenshaw, 1989), die auf Mehrfachdiskriminierung durch Kombination verschiedener Kategorien verweist –

Gender, soziale Herkunft, Ethnie, Religion, sexuelle Orientierung, Migration –, wurden neue soziologische Jugendforschungsthemen relevant. Die untersuchten Gruppen wurden ebenso speziell wie die analysierten Phänomene – beispielsweise Partizipationsmöglichkeiten weiblicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Dadurch wurden Vergleiche mit Daten aus der Vergangenheit deutlich schwieriger, da „früher“ nicht das spezielle Problem und/oder nicht diese spezielle Untergruppe der Jugendpopulation untersucht wurde.

4 Zeitbewusstsein und Zeitnutzung

Ist einerseits Jugend als Zeit des Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsenenalter nicht trennscharf zu definieren, hat sich andererseits in jüngerer Vergangenheit im Zuge der Diskussion über Flexibilisierung in der Arbeitswelt die Trennung von Arbeitszeit und Freizeit als zunehmend schwierig erwiesen – und das nicht erst seit der Etablierung des Homeoffice infolge der Covid-19-Pandemie.

Hinzu kommen sich beschleunigendes Tempo des technischen Fortschritts und die durch die Digitalisierung geänderte Temporalität: einerseits eine neue Taktung von Aktion und Reaktion, andererseits die ständige und allseitige Verfügbarkeit von Information. Damit wird zum einen eine Form der Omnipräsenz entwickelt, zum anderen das Raum-Zeit-Gefüge angegriffen (vgl. dazu Feixa, Leccardi & Nilan, 2016 zu der Bedeutung von Chronotopos im Sinne Bachtins). Einige ForscherInnen (vgl. Furlong, Woodman & Wyn, 2011; Leccardi, 2012; Feixa, Leccardi & Nilan, 2016) weisen darauf hin, dass gesellschaftliche und technologische Veränderungen auch die Zeitwahrnehmung der Menschen beeinflussen: Individualisierung ist Ursache fehlender Sicherheiten in der „flüchtigen“ Moderne (vgl. Beck, 1986; Giddens, 1997; Bauman, 2003); Planungen werden kurzfristiger und Abfolgen nicht mehr deutlich erkennbar, da Hypertextualität als Normalform der Informationsverarbeitung gesehen wird. Somit müssten Jugendliche heute mehr Unsicherheiten bewältigen als vorhergehende Generationen, was ihr psychisches Wohlbefinden massiv beeinflusst (Furlong, 2017, S. 6).

Das Bewusstsein, was Freizeit ist, scheint sich auch bei den jugendlichen Protagonisten verändert zu haben. Daher sind die Fragen nach Zeitbe-

wusstsein und nach Freizeitaktivitäten in der Jugendforschung immer präsent. Eine der wesentlichen Fragen in diesem Zusammenhang ist die nach der Wahrnehmung und Beurteilung von Zeit, Zeiträumen und Zukunft.

Freizeit wird als jene Zeit definiert, die frei bestimmbar ist, in der man tun und lassen kann, was man will. Dabei sind natürlich die sozioökonomische Situation der Person ebenso ein Einflussfaktor wie die räumlichen Gegebenheiten. Beachtenswert ist in der Freizeitforschung aber zunächst die Selbsteinschätzung der Person: Was ist Freizeit für mich? Hier zeigen Forschungen, dass Jugendliche vor allem Ferien und Wochenenden als Freizeit wahrnehmen, Nachmittage und Abende werden aufgrund der schulischen Aufgaben – Hausübung, Lernen – und aufgrund der familiären Verpflichtungen seltener als frei verfügbare Zeit eingestuft. Gleichzeitig zeigen Studien auch, dass die Jugendlichen aber sehr wohl nachmittägliche Aktivitäten wie Mediennutzung als Freizeitaktivität angeben.

Vergleiche von Freizeitverhalten sind natürlich von den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten abhängig: Einerseits können Menschen nur das tun, was ihnen zur Verfügung steht, räumlich, zeitlich und ökonomisch, andererseits bewerten sie Angebote, zu denen sie eingeschränkteren Zugang haben, intensiver als alltägliche. So zeigen auch schon Studien aus den 1990er-Jahren, dass Personen aus ruralen Räumen in ihrer Selbstwahrnehmung öfter „sehr häufig“ ins Theater gehen als Personen aus urbanen Gebieten. Ähnlich verhält es sich bei Beurteilungen von verschiedenen Aktivitäten ein und derselben Person, beispielsweise beim Vergleich von Kinobesuch mit Computernutzung. Durch eine Frage, ob Menschen eine bestimmte Tätigkeit sehr häufig, häufig, selten oder nie ausüben, erfährt man nicht die tatsächliche Nutzungsfrequenz, ja nicht einmal ein Vergleich tatsächlicher Dauer von Aktivitäten wird erzielt. Allerdings können dadurch Rückschlüsse auf Zeitwahrnehmung, auf Intensität und subjektive Bedeutung bestimmter Tätigkeiten gezogen werden – wenn genaue Zeitnutzungsdaten zur Verfügung stehen. Genaue Daten sind aber nur durch aufwendige Methoden zu gewinnen, wo beispielsweise im 15-Minuten-Rhythmus die Tätigkeiten erfasst werden.

Bei der Erforschung des Freizeitverhaltens wurden immer wieder geschlechtsspezifische, regionale sowie sozioökonomisch und soziokulturell bedingte Unterschiede analysiert. Unterscheidungen zwischen verschiedenen Aktivitätstypen zeugen von impliziten Vorlieben und auch von Moden.

Egal ob Fernsehen Lesen gegenübergestellt, indoor mit outdoor verglichen, Vereinstätigkeiten individuell gemessen oder Aktivitäten mit Freunden neben jene mit der Familie gehalten werden – immer schwingt ein wenig die Vorstellung von „sinnvoller Freizeitgestaltung“ mit. Und die lässt sich überspitzt so formulieren: Medienkritisches, bewegungsorientiertes, von einem Verein organisiertes Spiel im Freien gemeinsam mit FreundInnen und Familienmitgliedern, mit denen gesellschaftspolitische Partizipation geübt wird; wer gerade pausiert, liest ein Buch oder beschäftigt sich mit Tieren. Es zeigen sich aber sehr wohl einige forschungstechnische Entwicklungen in Hinblick auf die Untersuchung von Freizeitaktivitäten Jugendlicher. So sind im Laufe der Zeit zum Beispiel immer mehr (elektronische und digitale) Medien in die Itembatterien aufgenommen, bestimmtes Verhalten mehrfach benannt und ausdifferenziert worden – Faulenzen, Abhängen, Entspannen, Nichtstun, Herumhängen. Es wurde auch eine größere Ausdifferenzierung von FreizeitpartnerInnen in den Untersuchungen berücksichtigt – auch in Kombination mit den Aktivitäten. Die Entwicklung der Fragestellungen zur Erforschung der Zeitnutzung in der Freizeit spiegelt gesellschaftliche Trends genauso wider wie Forschungsinteressen der FördergeberInnen. Als genereller Trend lässt sich feststellen: Freizeit ist Eigenzeit und Medienfreizeit im Zeitalter der Individualisierung. Jugendliche verbringen laut eigenen Angaben sehr viel Zeit mit ihren FreundInnen, wobei sie dabei nicht immer gemeinsam am selben Ort sein müssen; sie nutzen eine Fülle von elektronischen Geräten, um damit digitalisierte Medien zu nutzen, und zeigen nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich z. B. Lesen, Sport, Einkaufen oder Computerspielen.

Blicken wir nun etwas genauer auf die Zeitverwendung Jugendlicher am Beginn der 20er-Jahre dieses Jahrhunderts: Auf der einen Seite zeigt sich eine oft unfreiwillige Zunahme der frei verfügbaren Zeit; die Jugendarbeitslosigkeit ist nach einer Phase der Erholung nach der globalen Wirtschaftskrise mit dem Beginn der Pandemie sehr stark gestiegen. Auch Kurzarbeit und fehlende Lehrstellen führen zu einer Zunahme der Freizeit. SchülerInnen und StudentInnen haben andererseits die Aufgabe, ihre Zeit autonom einzuteilen und zwischen Arbeits- und Freizeit selbst zu unterscheiden – was auch in Abstimmung und Auseinandersetzung mit anderen Haushaltsangehörigen passieren muss, egal ob mit Eltern, Geschwistern, PartnerInnen oder WG-MitbewohnerInnen. Nun, Ausgehen

und Party-Machen wurden durch Corona ja einmal ziemlich eingeschränkt. Computernutzung wurde zu einem Muss im Homeschooling und Homeoffice, gehörte aber auch davor schon zu den Basics. Spaziergehen erlebt ebenso wie Brettspiele eine Renaissance als Freizeitaktivität. Und digitale Kommunikation wird zum sozialen Rettungsanker für viele Jugendliche, die über WhatsApp, Zoom und Skype ihren Freundeskreis pflegen. Die Studie Jugend, Information, Medien (mpfs, 2020) zeigt anhand eines Zeitvergleichs, dass wieder mehr Zeit im familiären Umfeld verbracht wird als früher, worauf aber auch schon die Shell Jugendstudie 2019 hingewiesen hatte. Insgesamt zeigen sich bereits Verschiebungen beim Zeitbewusstsein und bei der Zeitverwendung – inwieweit diese Änderungen Bestand haben und eine „Generation Corona“ bestimmen können, werden zukünftige Jugendforschungsprojekte zeigen.

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Utzmann, H. & Wolfert, S. (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Leven, I., & Schneekloth, U. (2019 b). Der Nutzen des Begriffs Generation in Soziologie und Jugendforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71 (3) S. 457–469
- Bauman, Z. (2003) *Flüchtige Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Birklbauer, A. (2011). Überlegungen zum juristischen Jugendbegriff. In: BMWFJ (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. (S. 45–47). Wien.
- Blatterer, H. (2010). The changing semantics of youth and adulthood. *Cultural Sociology*, Volume 4(1), 63–79.
- BMWFJ – Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2011). *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. Wien.
- Chisholm, L. & Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe. Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence*, Vol. 18 (2), S. 129–158.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*. Vol. 1989 (1) S. 139–167.
- Dreher, E. (2011). Jugend aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In BMWFJ (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. (S. 33–37). Wien.

- Erikson, E. H. (1988) *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feixa, C., Leccardi, C. & Nilan, P. (eds.) (2016). *Youth, space and time: agoras and chronotopes in the global city*. Leiden: Brill.
- Fischer, A. & Münchmeier, R. (1997). *Jugend 97*. (12. Shell Jugendstudie). Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen: Leske & Budrich.
- Furlong, A., Woodman, D., Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling „transition“ and „cultural“ perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology Volume 47*(4). S. 355–370.
- Furlong A. (2017). The changing landscape of youth and young adulthood. In: Furlong, A. (Hrsg.), *Routledge handbook of youth and young adulthood*. (S. 3–11) London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Geserick, C. (2011). *Ablösung vom Elternhaus. Ergebnisse aus dem Generations and Gender Survey (GGG) 2008/09*. Österreichisches Institut für Familienforschung, Working Paper Nr. 76. Wien.
- Giddens, A. (1997). *Modernity and self-identity. Self and society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Gillis, J. R. (1984). *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Weinheim: Beltz.
- Hall, S. & Jefferson, T. (1993/2006). *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group
- Havinghurst, R. J. (1948/1972). *Developmental tasks and education*. Washington 1948. 3. Auflage. New York: McKay.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2014). *Die heimlichen Revolutionäre: Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim: Beltz.
- Janig, H., Hexel, P. C., Luger, K. & Rathmayr, B. (Hrsg.). (1988). *Schöner Vogel Jugend. Analysen zur Lebenssituation Jugendlicher*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.
- Janig, H. & Rathmayr, B. (1994). *Wartezeit. Studien zu den Lebensverhältnissen Jugendlicher in Österreich*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Leccardi, C. (2012). Young people's representations of the future and the acceleration of time. A generational approach. *Diskurs – Kindheits und Jugendforschung 7* (1), S. 59–73.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen, *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie 7* (S. 157–185, 309–330), Wiederabdruck. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (Suppl 1) S. 81–119.
- Mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2020). *JIM Studie 2020. Jugend, Information, Medien*. Stuttgart.

- Schröder, M. (2018). The myth of generations / Der Generationenmythos. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70 (3) S. 469–494.
- Seemiller, C., Grace, M. (2019): *Generation Z. A century in the making*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group
- Sting, S. (2011). Jugend aus pädagogischer Sicht. In: BMWFJ (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. (S. 39–42). Wien.
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations. The history of America's future, 1584 to 2069*. New York, NY: Morrow.
- Varriale, S. (2019). Unequal Youth Migrations: Exploring the Synchrony between Social Ageing and Social Mobility among Post-Crisis European Migrants. *Sociology*, 53 (6), S. 1160–1176.
- Walther, A., Stauber, B., Pohl, A. & Seifert, H. (2004) *Transitions to Work, Youth Policies and „Participation“ in Germany*. National report. Research project YOYO. IRIS e.V., no. 2–2004, Tübingen.
- Walther, A. & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In: Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. (S. 909–922), Wiesbaden: Springer.
- Woodman, D. & Leccardi, C. (2015). Time and space in youth studies'. In: Wyn, J. & Cahill, H. (eds) *Handbook of Children and Youth Studies*. Singapore: Springer.
- Wyn, J., Lantz, S. & Harris, A. (2011). Beyond the 'transitions' metaphor. Family relations and young people in late modernity. *Journal of Sociology, Volume 48* (1), S. 3–22.
- Zinnecker, J. (2003). „Das Problem der Generationen“. Überlegungen zu Karl Mannheims kanonischem Text. In: Reulecke, J. (Hrsg.). *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert*, (S. 33–58) München.

XI Zeitbudgets in der Offenen Jugendarbeit

Nicole Walzl-Seidl

Inspiration für den vorliegenden Beitrag war der Roman von Walter Moers über „Die 131/2 Leben des Käpt'n Blaubär“ (1999/2013). Auf die fantastische Welt Zamonien, die den Schauplatz der Erzählung darstellt, sowie auf die Inhalte des Romans kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Dies würde vermutlich den Rahmen sprengen, trotzdem komme ich nicht umhin, kurz zu erläutern, weshalb ich die Verknüpfung zum Thema Zeit herstelle und warum ich das Werk für besonders geeignet in der Arbeit mit jungen Menschen halte.

Im Roman erzählt der mehr aus dem Fernsehen bekannte Käpt'n Blaubär von den ersten 131/2 Leben der 27 Leben, die ein Buntbär alt werden kann. In jedem der Leben nimmt er eine neue Rolle ein, sammelt Erfahrungen, eignet sich Fertigkeiten an, fördert eigene Talente und beschreitet diese Wege mit immer neuen Gefährt*innen. Die Kategorisierung ist vergleichbar mit sogenannten Lebensabschnitten, die ebenfalls seit der Jahrtausendwende zunehmend als solche bezeichnet werden, wenn es um die Einteilung des vergangenen Lebens geht.

Klassische lineare Biografien, die mit einem Berufswunsch im frühen Jugendalter einhergehen, der bis zum Eintritt ins Erwerbsleben verfolgt wird und im Idealfall bis zum Austritt aus demselbigen bestehen bleibt, oder das Erlangen des Status Erwachsene/r mit der Vollziehung des Ehegelübdes und einem gemeinsamen einzigen Weg bis zum Scheiden durch den „Tod“ oder auch mit der sesshaften und standhaften Verankerung im Herkunftsland gehören unter den Lebensentwürfen junger Menschen eher dem Auslaufmodell an. Junge Menschen finden aktuell vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung ihres Daseins vor. Irgendwann kommt der Punkt, an dem Entscheidungen getroffen werden müssen – so auch z. B. vom Blau-

bären. Die Orientierung für seine Zeitgestaltung und letztlich auch Zeiterfassung stellen letztlich die Kontexte und Einflussfaktoren dar. Für junge Menschen tritt mit diesem „Mehr“ an Möglichkeiten, diesem sogenannten Über-den-Tellerrand-Schauen oftmals eine Überforderung ein bis hin zu Krisen, selbstverletzendem Verhalten oder gar Suizid. Moers zeigt mit seinem Roman hingegen auf, dass es immer auch neue Chancen gibt, dass nichts endgültig ist, dass auch falsche Entscheidungen getroffen werden können und müssen und keine Erfahrung unnötig war – ganz im Gegenteil, jede Erfahrung formt und kann weiter mitgenommen werden.

Offene Jugendarbeit nimmt sich der Verantwortung im Sinne ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags an, den jungen Menschen hierbei Unterstützung zu sein und Orientierung zu geben. In Möglichkeiten zu denken, sich sozialräumlich auszurichten vermittelt durch die Kontextgebundenheit auch eine Form der Orientierung. Medien jeglicher Art drängen sich als Reflexionsinstrumente in der Arbeit mit jungen Menschen regelrecht auf, werden auch im vorliegenden Text bedacht, der Fokus des Beitrags richtet sich allerdings auf das Instrument der Zeitbudgets als mögliche Hilfestellung zur Orientierung an einer zeitlichen Dimension.

1 Einleitung

Zeit erfüllt wie auch Raum – als vom Mensch erdachte Strukturierung des Alltags oder auch Rahmenbedingung für Interaktionen jeglicher Art – eine Orientierungsfunktion, so auch in der Sozialen Arbeit. Eine entsprechende Auseinandersetzung mit Zeit wird dem Bedeutungsgehalt dieser vermutlich nicht gerecht. Gerade im Zuge der Modernisierungsprozesse, die der Zeit eine Konnotation der knappen Ressource verleihen, nimmt eine „gute“ Zeitplanung einen wichtigen Stellenwert ein. Wann ist meine Zeitgestaltung eine „gute“? Für Jugendliche eine essenzielle Frage, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und teilhaben zu können. Der Terminus Zeit ist aus verschiedenen Perspektiven heraus zu betrachten und in der täglichen Praxis Offener Jugendarbeit zu reflektieren. Damit steigt der Bedarf, unter Heranziehen verschiedener Hilfsmittel die eigene verbrachte Zeit festzuhalten und zu reflektieren.

Der folgende Beitrag stellt einen Konnex zwischen der Konzeptentwicklung, Angebotsplanung in der Offenen Jugendarbeit und dem Terminus

Zeit her. Im Speziellen wird hier die sozialräumliche Methode der Zeitbudgets im Kontext Offener Jugendarbeit erläutert und deren Einsatz in der Offenen Jugendarbeit Steiermark vorgestellt.

2 Zeit im Kontext der Angebotsplanung und Konzeptentwicklung

Ziele der Angebotsplanung in der Offenen Jugendarbeit sind die Klärung von bereits vorhandenen Strukturen zum Thema „Jugendarbeit“ und das Sichtbarmachen von Potenzialen in der Kommune. Es geht um das Aufzeigen des Bedarfs in einer Gemeinde und welche Ressourcen bereits vorhanden sind und gemeinschaftlich genutzt werden können. Außerdem sollen datenbasierte Grundlagen geliefert werden, anhand deren fachlich begründete Entscheidungen hinsichtlich einer Einführung von Jugendarbeit getroffen werden können.

Der Steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit und beteiligung.st, die Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung, haben ihre bisherige Zusammenarbeit in Hinblick auf Evaluierungen und Angebotsplanung optimiert: Vorhandene Kompetenzen wurden gebündelt und die gemeinsame Plattform blickpunkt.jugend geschaffen.

Ähnlich wie auch das Modell Qualitätsdialog (s. u.) soll die Angebotsplanung kein einmaliges Ereignis sein, sondern laufend modifiziert werden (z. B. durch regelmäßiges Durchführen von Stadtteilbegehungen, Befragungen usw.). Ebenso soll der Prozess anregen, dass es eine Diskussionsbasis für das weitere Vorgehen in der Kommune gibt. Idealerweise wird ein Prozess der ständigen Auseinandersetzung mit dem Thema „Jugendarbeit“ in Gang gesetzt und gemeinsam über das bisher Geschehene reflektiert. Außerdem kann und soll die Analyse als wichtiges Instrument zur weiteren Planung bzw. Implementierung von Jugendarbeit in der Kommune dienen und wird im Idealfall regelmäßig sowie selbstständig von den für die Jugend Verantwortlichen in einer Gemeinde gemeinsam mit den Jugendlichen durchgeführt (Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit, 2020, S. 520).

Ganz im Sinne sozialräumlicher Konzeptentwicklung gilt es, ein Angebot passend für die Zielgruppe zu gestalten und nicht bei geringer oder keiner Inanspruchnahme von Desinteresse oder Bedarfslosigkeit auszugehen.

Befragungen von Jugendlichen in der Steiermark zeigen stets auf, dass großes Interesse an Angeboten Offener Jugendarbeit besteht. Die Beteiligung an dieser sowie generell am Gemeindegesehen stellt ein großes Bedürfnis der jungen Menschen dar (ebda., 2019, S. 6–7). Entsprechende Angebote zur Teilhabe-Ermöglichung sind stets an die Lebenswelten der jungen Menschen anzupassen (z. B. an ihre Tagesrhythmen).

3 Zeitgestaltung zwischen individueller Lebenswelt und gesellschaftlichen Normen

Die Zeit einzuteilen, zu planen, mit Mitmenschen zu koordinieren folgt nicht allein einer intrinsischen Motivation, sondern entspricht oftmals einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung, einem gesellschaftlichen Wertesystem. Gerade in der Arbeit mit jungen Menschen zeigt sich u. a. in Formaten der Berufsorientierung bzw. in konkreten Bewerbungsphasen, dass Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit zentrale Kompetenzen darstellen, die in der Arbeitswelt gefordert werden. Arbeitswelt ist hier eng gedacht, eigentlich betrifft es jegliche Form der Interaktion mit Mitmenschen. So sind die genannten Kompetenzen letztlich auch wichtiger Bestandteil der von Knigge (1788) festgehaltenen erwünschten Verhaltens- und Umgangsformen. Die Offene Jugendarbeit hat in diesem Zusammenhang nicht zuletzt die Aufgabe, Experimentierfelder für junge Menschen zur Verfügung zu stellen. D. h., dass auch die Erfahrungen der Unpünktlichkeit und mögliche Folgen in geschütztem Rahmen gemacht werden können (z. B. verspätete Anmeldung zu einem Ausflug). Gleichzeitig steht Offene Jugendarbeit auch für Offenheit, Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit etc. und orientiert sich prinzipiell an den Lebenswelten der jungen Menschen, was wiederum bedeutet, sie zu stärken, zu fördern, Möglichkeiten zu bieten, um eigene Kompetenzen und Talente herauszufinden und weiterzuentwickeln. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag verlangt eine Unterstützung und Begleitung in die selbstständige Lebensführung, was wiederum bedeutet, jungen Menschen genau mit ihren Fähigkeiten, Kompetenzen und Talenten Wege in der Gesellschaft, in der Gemeinschaft aufzuzeigen. Dieser Ansatz spiegelt sich auch in den Wirkungsdimensionen Offener Jugendarbeit wider:

1. Erweiterung der Handlungskompetenz von Jugendlichen,
2. Förderung der Identitätsentwicklung bei Jugendlichen,
3. Unterstützung von Jugendlichen bei der Alltagsbewältigung,
4. Vertretung der Interessen von Jugendlichen,
5. Förderung der gesellschaftlichen Beteiligung von Jugendlichen (boJA, 2017, S. 33).

Alle fünf Wirkungsdimensionen in den Kontext von Zeit zu stellen würde den Rahmen des Beitrags sprengen, allerdings soll kurz darauf hingewiesen werden, dass jede Wirkungsdimension dieses Aushandeln und Austarieren der einzelnen Individuen in ihren Lebenswelten mit der Gesellschaft berücksichtigt. Das Erreichen der Wirkungsziele setzt voraus, dass Fachkräfte in der Offenen Jugendarbeit stets bemüht sein müssen, sowohl die Lebenswelten der jungen Menschen kennenzulernen und parallel die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen junger Menschen zu kennen. Es gilt, die Teilhabechancen zu erhöhen und gleichzeitig die jüngeren Generationen dabei zu ermutigen, ihren Werten und Bedürfnissen treu zu bleiben.

In diesem Zusammenhang macht eine Unterscheidung zwischen „weichen“ und „harten“ Faktoren durchaus Sinn. Wichtige „harte“ Faktoren sind dabei beispielsweise Unterrichtszeiten, Zeiten der Nachmittagsbetreuung, möglicherweise die Verfügbarkeit der Räumlichkeiten oder auch die Rahmenbedingungen der Fachkräfte (Anstellungsausmaß, Teamkoordination, Größe des Teams usw.). Gerade bei den Öffnungszeiten von Angeboten der Offenen Jugendarbeit sind diese zu berücksichtigen. So kann ein junger Mensch beispielsweise um 16:00 Uhr Angebote der Offenen Jugendarbeit nicht in Anspruch nehmen, wenn er noch Nachmittagsunterricht hat. Ein Jugendzentrum kann nicht an jedem Tag der Woche geöffnet haben, wenn die Fachkräfte womöglich aus Zweier-Teams bestehen und je mit 25 Stunden angestellt sind. Des Weiteren sind auch Angebotszeiten anderer Anbieter*innen zu berücksichtigen: Wenn eine Einrichtung beispielsweise eine Mädchengruppe begleitet, muss gut überlegt werden, ob es Sinn macht, parallel an diesem Tag ein Mädchentreffen zu organisieren. Ähnliche Überlegungen gelten in Folge für „weiche“ Faktoren. Wie bereits zuvor erwähnt, darf bei einer Nichtinanspruchnahme eines Angebots der Offenen Jugendarbeit nicht automatisch von Desinteresse ausgegangen werden. Möglicherweise werden spezifische Inhalte von jungen Menschen an einer anderen Stelle abgeholt oder es passt nicht in den Tages-

ablauf oder das Bedürfnis ist nicht so prioritär, dass es eher hintangestellt wird. In diesem Zusammenhang nehmen die Zeitgestaltung und -erfassung einen wichtigen Stellenwert ein. Definitionsmacht bezüglich „sinnvoller“ Zeit, Aspekte der sozialen Ungleichheit wie auch das generell verfügbare Zeitbudget können hierbei als weitere „weiche“ Faktoren bezeichnet werden. Vordefinierte und verplante Lebensalltage können zu Stress, Störung der Selbstregulation („Prokrastination“; z. B. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2021) und letztlich auch zur Krise führen. D. h., die Zeit als Modell der Orientierung kann im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Tendenzen genau das Gegenteil bewirken.

Bietet die Offene Jugendarbeit informelle Bildungssettings, heißt das aber auch, dass es darum geht, den jungen Menschen Erfahrungen mit „Zeitverschwendung“, „freie Zeit“ etc. zu ermöglichen. In unserer modernisierten Gesellschaft wird nicht mehr wie vor ca. 20 Jahren aufgeschrien, wenn der Eindruck entsteht, dass Kinder einen nahezu durchstrukturierten und verplanten Tagesablauf haben – wie im Kapitel des Zeitbudgets aufgezeigt werden soll, hat sich ein verplanter Tag zum Statussymbol auch unter den jungen Menschen etabliert. Hört man Kindern am Pausenhof zu, geht es oftmals darum, wer welchen Kurs und welchen Workshop am Nachmittag bis Abend besucht, wer an bestimmten Gruppenaktivitäten teilnimmt usw. Dabei gerät aber in Vergessenheit, dass den jungen Menschen dadurch die Erfahrungen und Lernprozesse teilweise geraubt werden. Sie benötigen Informationen über Möglichkeiten der Zeitgestaltung sowie auch über gesellschaftliche Mindeststandards, um teilhaben zu können. Was sie als „sinnvolle“ oder „freie“ Zeit definieren, obliegt ihnen selbst. Wenn beispielsweise ein Jugendlicher aufgrund von Unpünktlichkeit sein Praktikum verliert, kann diese Erfahrung sehr wohl reflektiert und lösungsorientiert bearbeitet werden – ihnen aber die Verantwortung zu nehmen, indem die Zeit für sie gestaltet wird, verhindert einen entsprechenden Lernprozess. Letztlich nimmt es auch die Lust, Erfahrungen zu machen, in die Eigenverantwortung zu gehen, und schränkt damit auch, so z. B. Hüther (2019, o. S.), die Entfaltung der eigenen Potenziale ein.

„Erwachsene seien sich zudem oft nicht bewusst, welche Absichten hinter ihren Geschenken stecken, bemängelt Hüther. Kinder würden etwa mit pädagogisch wertvollem Spielzeug zum Objekt eigener Erwartungen und Vorstellungen gemacht: Der Schenkende will zum Beispiel erreichen, dass das Kind sich mit ei-

nem bestimmten Thema beschäftigt. Oder er will eher sich selbst eine Freude bereiten. Aus Sicht Hüthers ist es für Kinder schädlich, auf diese Weise zum Objekt gemacht zu werden: Grundbedürfnisse nach Geborgenheit und nach autonomen Entscheidungen würden dadurch verletzt.“ (Zeit online, 2019, o. S.)

Vergleichbar mit Geschenken verhält es sich auch mit der Zeitgestaltung. Den jungen Menschen volle Wochenpläne zu beschenken ist vermutlich gut gemeint, schränkt ihre Freiheit in einer selbstständigen Zeitgestaltung aber immens ein, wie auch Erhebungen bei Jugendlichen zeigen (s. u. Kapitel „Zeitbudgets von Jugendlichen in der Steiermark“).

So verweist auch die Akademie für Potentialentfaltung (2021) auf die Bedeutung, Menschen in ihrer Einzigartigkeit zu sehen und anzuerkennen. Es braucht eine Gemeinschaft, in der jede/r wertvoll und bedeutsam ist, seine/ihre Ideen entwickeln und einbringen, Talente und Begabungen entfalten kann „... und in einer verlässlichen Beziehung mit allen anderen Mitgliedern der betreffenden Gemeinschaft verbunden zu sein“ (Akademie für Potentialentfaltung, 2021).

Offene Jugendarbeit geht davon aus, nicht für die Jugendlichen die Zeit zu gestalten, sondern dies mit ihnen gemeinsam zu tun, sie dabei zu unterstützen (unter Berücksichtigung der verschiedenen gesellschaftsbezogenen und lebensweltlichen Faktoren) bis hin zur selbstständigen Lebensführung. Quenzel und Hurrelmann (2013, S. 53) beschreiben dieses Austarieren des Selbstbezugs mit Kriterien zur Teilhabe in der Gesellschaft als „Egotaktik“,

„(...) weil ein starker Selbstbezug und eine Kosten und Nutzen abwägende Haltung zusammenkommen. Eine festgelegte und vorab geplante Abfolge von Handlungen ist in der für Jugendliche heute typische Lebenslage oft nicht adäquat, weil sie unbefangen reagieren und auf schnell wechselnde Situationskonstellationen offen und flexibel eingehen müssen. Improvisierende Elemente der Lebensführung sind unter diesen Umständen mindestens genauso wichtig wie routinierte Verhaltensmuster.“ (ebda., S. 53; Göppel, 2019, S. 276–283)

4 Zeitgestaltung und -erfassung

Um sich mit der eigenen Zeitgestaltung auseinandersetzen zu können, erweisen sich Zeiterfassungssysteme als sehr hilfreich. Dabei ist wichtig, darauf zu achten, welches sich für einen persönlich am besten eignet – also

in der eigenen Lebenswelt effektiv und gut handhabbar ist (oft im wahrsten Sinne des Wortes).

Der Digitalisierung entsprechend nehmen digitale Formate zu, die oftmals aber nicht allein der Zeiterfassung dienen, sondern auch eine Priorisierung bzw. Bewertung der geplanten Zeit anbieten (z. B. MyAnalytics von Microsoft, o. J.).

Bewährt haben sich seit jeher Kalenderformate. Eine der ersten umfangreicheren Versionen war jene des Volkskalenders um das 18. Jahrhundert. Anhand der Analyse dieser konnten vielerlei Erkenntnisse gesammelt werden, wie die Menschen zu dieser Zeit lebten, was ihnen wichtig war und wofür sie standen. Gerade im Hinblick auf Glauben zeigen sich in historischen Dokumenten verschiedene Versuche, indirekt auf die eigene Glaubenswelt der Menschen Einfluss zu nehmen. Doch auch revolutionäre Strömungen nutzten die Beliebtheit der Volkskalender aus, um im Sinne der Aufklärung auf wichtige Inhalte aufmerksam zu machen. Der Volkskalender entwickelte sich weiter und neben der Präsentation von z. B. Gemälden oder Werken tritt eine gewisse „Tagebuchfunktion“ erstmals in Erscheinung (z. B. Wolschner, 2013). Vergleichbar damit sind sogenannte Blogs im virtuellen Sektor, aber auch Wochenpläne im physisch-realen Bereich, die in ihrer Form meist eine Kalenderwoche darstellen, zu der ausreichend Platz für Notizen zur Verfügung steht. Im Büroarbeitskontext wird noch häufig mit Stehkalendern gearbeitet, für mobile Dienste eignen sich die von etablierten Software-Unternehmen entwickelten Kalenderformate, wie z. B. der Google-Kalender oder Outlook-Kalender. Andere arbeiten wiederum lieber mit Jahresplänen (z. B. im Posterformat). Nicht zu vergessen sind die zahlreichen To-do-Listen-Systeme und -Tools sowie der Umgang mit diesen. In der Offenen Jugendarbeit wird häufig mit Postern oder Anschlagtafeln gearbeitet. To-dos und Programmpunkte werden in Abstimmung mit den Jugendlichen (in Form von Hausabenden, Einzel- und Gruppenbefragungen etc.) festgehalten. Die Erfassung der Zeitgestaltung nimmt spätestens dann eine wichtige Rolle ein, wenn es darum geht, die Lebenswelten und Bedürfnisse der jungen Menschen zu beforschen. Damit übernimmt die Auseinandersetzung mit Zeit in der Offenen Jugendarbeit mehrere Funktionen – sowohl auf der Ebene der jugendlichen Adressat*innen im Hinblick auf die zuvor genannten Wirkungsdimensionen als

auch auf der Ebene der Fachkräfte im Hinblick auf Angebotsplanung und Konzeptentwicklung.

5 Zeitbudgets als sozialräumliche Methode der Offenen Jugendarbeit

Zeit mit dem Begriff Budget zu verknüpfen eröffnet, Zeit als Besitz/Haben zu verstehen. Im Zuge der Modernisierung hat „freie Zeit“ nahezu einen Paradigmenwechsel erlebt. Freie Zeit zu haben galt gerade im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen als große Errungenschaft und wertvolles Gut – besonders auf individueller Ebene. Im Zuge der Leistungsgesellschaft und der von Bröckling (2007) geprägten und an Wachstum steigenden Ich-AGs hat sich inzwischen allerdings durchgesetzt, dass es nahezu ein Statussymbol darstellt, keine frei verfügbare Zeit zu besitzen – „dann ist Mensch beschäftigt und wichtig“, überspitzt formuliert.

Psychohygienische Ansprüche gehen mehr von einem Haben-Soll-Verhältnis aus. In diesem Zusammenhang setzen sich Begriffe wie „Work-Life-Balance“ durch. Ist die Balance nicht gegeben, „hat Mensch versagt“. Oftmals einhergehende Burnout- und/oder Stresssymptome erleben eine Konjunktur, werden allerdings tabuisiert, weil das eigene Verschulden den Selbstwert mindern und Schamgefühle auslösen kann. Mit diesem „Verschulden“ geht auch eine Verantwortung einher. Dementsprechend ist der Druck, einer Erwerbsarbeit nachzugehen, für junge Menschen größer geworden, aber auch jener, freie Zeiten möglichst dicht zu verplanen. Der Mensch ist für seine Zeitgestaltung und -einteilung selbst verantwortlich. Positiv konnotiert betrachtet, sollte der Mensch – letztlich auch um funktions- und handlungsfähig zu sein – auf seine Gesundheit achten und die Lebenszeit „gut“ einteilen, Tätigkeiten priorisieren und favorisieren. Diese Priorisierungen sagen sehr viel über die eigene Lebenswelt und weiter noch über den Sozialraum aus. Es geht um Entscheidungen zur Zeiteinteilung im gesellschaftlichen Kontext. (Lebens-)Zeit ist begrenzt verfügbar und effektiv sowie effizient zu verwerten.

6 Zeitbudgets als Instrument im Rahmen des Prozessmodells Qualitätsdialog

Um, wie bereits erwähnt, lebensweltorientiert unterstützen und begleiten zu können, ist zuallererst erforderlich zu wissen, wo die Interessen und Bedürfnisse junger Menschen liegen. Im Sinne der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie einer passgenauen, lebensweltorientierten und sozialräumlichen Angebotsplanung bedarf es, wie bereits eingangs erwähnt, verschiedener Prozesse, Erhebungsinstrumentarien und entsprechender Erkenntnisse. In diesem Zusammenhang wurde vom bOJA „mit fachlicher Unterstützung des Instituts für Sozialplanung und Organisationsentwicklung (INSO) das Instrument des Qualitätsdialogs für die Offene Jugendarbeit nutzbar gemacht“ (bOJA, 2017, S. 68).

Das Modell Qualitätsdialog ist ein multiperspektivisches Evaluationsmodell zur Sichtbarmachung und Qualitätsverbesserung der Offenen Jugendarbeit. Dabei kommen sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungsmethoden zum Einsatz. Der Forschungsansatz orientiert sich an den Adressat*innen – vorwiegend an den jungen Menschen wie auch den Stakeholdern in einer bestimmten Kommune, in der Offene Jugendarbeit Angebote setzt und vertreten ist. Mit dem Qualitätsdialog soll wortwörtlich ein dialogischer Prozess initiiert werden, der die Reflexion der eigenen Arbeit fördert und eine Dialogkultur bestärkt, die es erlaubt, offen und konstruktiv mit den Ergebnissen der Arbeit im Handlungsfeld umzugehen. Dieser Umgang mit den Ergebnissen, basierend auf den Einschätzungen aller Beteiligten, äußert sich im Idealfall in Form von gemeinsam vereinbarten Maßnahmen. Den Rahmen hierfür bildet der runde Tisch, zu dem neben den Vertreter*innen der Offenen Jugendarbeit auch Vertreter*innen der Kommune wie auch für das Thema Jugend Engagierte und Interessierte eingeladen werden. Es folgen nach ca. einem Jahr eine Überprüfung der geplanten Maßnahmen und eine bedarfsorientierte Nachjustierung der diversen Planungsschritte.

Ein Teil der Erhebung widmet sich dabei den Motiven für eine Nicht-Nutzung der Angebote der Offenen Jugendarbeit. Diese werden im Rahmen einer Fokusgruppe erhoben (Steinhardt, 2018, o. S.). Zur Akquise und Aktivierung der Teilnehmer*innen ist zu sagen, dass in Absprache mit den Jugendarbeiter*innen und der Gemeinde überlegt wird, wie Nicht-

Nutzer*innen erreicht werden können – mittels Flyer/Plakat, Ankündigung in der Schule, Direktakquise in Freizeiträumen von Jugendlichen etc. Natürlich bietet sich eine Kooperation mit den örtlichen Schulen an. Die Stichprobe wird dann im Regelfall mithilfe der Schulleitungen ausgewählt.

Es werden offene Fragen zu bestimmten Dimensionen gestellt, die Moderation folgt dabei einem teilstandardisierten Interviewleitfaden. Für diese Durchführung hat das blickpunkt.jugend-Team (Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit & beteiligung.st) ein ca. 100-minütiges Setting konzipiert, welches zum einen interaktive Elemente und zum anderen Teile eines Gruppendiskussionsverfahrens aufweist. Ziel ist, ein Stimmungsbild zu erheben, welche Faktoren ausschlaggebend sind, dass die Angebote der Offenen Jugendarbeit vor Ort nicht genutzt bzw. in Anspruch genommen werden oder attraktiv für die jungen Adressat*innen sind. Die Jugendarbeiter*innen beteiligen sich nicht an der Fokusgruppe und sind auch während der Durchführung nicht anwesend.

Schwerpunkte der Fokusgruppe:

- Zufriedenheit mit Jugendangeboten in der Gemeinde,
- Wissensabfrage über Angebote der Offenen Jugendarbeit,
- Abfrage von Push- und Pull-Faktoren,
- Information über Leistungen/Angebote der Offenen Jugendarbeit,
- Bedarfe und Anliegen von Nicht-Nutzer*innen,
- Partizipation und Interessenvertretung von Jugendlichen in der Gemeinde,
- soziodemografische Daten.

(Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit, 2020, S. 604).

Im Rahmen der Fokusgruppe kommen zur Bearbeitung der genannten Schwerpunkte verschiedene Instrumente zum Einsatz (z. B. Nadelmethode, Skalierung der Zufriedenheit mit der Gemeinde u. ä.). Das Instrument des Zeitbudgets (abgeleitet vom sog. Time Sample oder auch Real Time Monitoring; Spektrum.de, o. J., o. S.; Hahn, 2012, o. S.) hat sich besonders bewährt, wenn es darum geht, Bedarfe und Anliegen von Nicht-Nutzer*innen zu erheben. Da oftmals die Öffnungs- bzw. Angebotszeiten als Grund für die Nicht-Nutzung angeführt werden, nimmt die Zeit auch in weiterer Folge mehr Aufmerksamkeit in Anspruch.

Deinet und Krisch (2009, o. S.) empfehlen, Zeitbudgets mithilfe von Zeit-Raum-Diagrammen oder Rastern zu bearbeiten. Im Rahmen der Umset-

zung des Qualitätsdialogs hat sich in der Offenen Jugendarbeit Steiermark die Zuhilfenahme von Rastern bewährt. Die Teilnehmer*innen bekommen diese ausgehändigt und von den Prozessbegleiter*innen erläutert.

Die Jugendlichen, meist Schüler*innen, bekommen einen leeren vorgefertigten Wochenplan inklusive Beispiel (blickpunkt.jugend, o. J., in Anlehnung an Deinet & Krisch, 2009) und erstellen damit ihren täglichen Zeitablauf. Nach Krisch (2006) benötigen die Teilnehmer*innen zum Erstellen maximal 45 Minuten, im Rahmen der Fokusgruppen bekommen sie vom blickpunkt.jugend-Team ca. 15 Minuten zur Verfügung gestellt, die anschließende individuelle Beschreibung und Analyse erfolgt in der Gruppe.

Da es sich meist um Schulkolleg*innen handelt, kennen sich die Jugendlichen, was zwar grundlegend Vorteile mit sich bringt, allerdings auch Herausforderungen beinhaltet. So haben die Erfahrungen gezeigt, dass (sozial-)pädagogische Kompetenzen in der Durchführung durchaus hilfreich sein können. Gruppendynamische Prozesse tauchen wie im Schulalltag auch während der Fokusgruppe auf. Es ist besonders darauf zu achten, Bewertungen, Spötteleien, Mobbing-Tendenzen zu unterbinden und auch zurückhaltenden Jugendlichen ihren Platz zu schaffen. Gleichzeitig sind die Teilnehmer*innen in der Fokusgruppe, die doch eine Länge von zwei Unterrichtsstunden einnimmt, in ihrer Aufmerksamkeit und Konzentration stark gefordert. Selbstverständlich stellt Freiwilligkeit auch bei der Durchführung der Fokusgruppe ein wesentliches Grundprinzip dar, weshalb es auch immer wieder vorkommt, dass nicht alle Jugendlichen bis zum Ende bleiben. Hierbei kommt dann oft ein Vorteil zu tragen, der sich aus dem Schulkontext ergibt: Die Schüler*innen, die nicht mehr mitmachen wollen/können, können in den regulären Unterricht zurückkehren, weil die Fokusgruppe in Schulräumlichkeiten während des Schulbetriebs durchgeführt wird.

Für die weitere Handhabung wird ihnen empfohlen, den Wochenplan entsprechend einer regulären Schulwoche zu gestalten, auf Ferienzeiten wird im Rahmen der Beschreibung und Analyse nochmals dezidiert eingegangen. Wichtig ist auf jeden Fall, alle sieben Wochentage zu berücksichtigen und bei Bedarf mittels Nachfragen Hilfestellungen zu geben. Denn oftmals werden Hobbys, die regelmäßig ausgeübt werden, fast wie „Zähneputzen“ zu den gewohnten Tätigkeiten und Routinen gezählt. Ein markantes Beispiel, das bei den Erhebungen im Berichtszeitraum 2019 in Erscheinung

trat, ist das Hobby Angeln bzw. Fischen. Dies wurde erst im Zusammenhang mit einer anderen Fragestellung in der Fokusgruppe genannt und dann nachträglich im Wochenplan ergänzt. Im anschließenden Reflektieren zeigte sich für die Fachkräfte, dass auch beim Nachfragen gewisse Vorannahmen leitend sind. So wären diese niemals auf Fischen bei Jugendlichen gekommen, da die Annahme bestand, dass diese Art von Hobby bei jungen Menschen nicht mehr „in“ sein könne. Dem war in zwei untersuchten Gemeinden auf jeden Fall nicht so. Dies weist wiederum auf die Notwendigkeit der Reflexion der durchführenden Fachkräfte hin. Auch bei den Erläuterungen wird versucht, den Jugendlichen verschiedene Sichtweisen zum Thema „freie Zeit“ aufzuzeigen. So kann es sich z. B. um Zeit neben den täglichen Verpflichtungen wie Schule und Nachmittagsbetreuung handeln, aber auch um frei bestimmbare Zeit, die nicht gleich definiert und verplant werden muss. Krisch (2006, S. 144) verwendet in diesem Zusammenhang den treffenden Begriff der „pflichtfreien“ Zeit.

7 Zeitbudgets von Jugendlichen in der Steiermark

Die Informationen, die über Zeitbudgets erhalten werden, geben Auskunft über die Lebenswelten und Sozialräume der jungen Menschen in der jeweiligen Region oder Kommune.

„Die Methode ...“, so Krisch (2006, S. 145), „... vermittelt Einblicke in den – nicht öffentlich sichtbaren – Teil des Lebens von Kindern und Jugendlichen, allerdings über deren eigene Wahrnehmung und Selbstinterpretation.“ Generell gilt zu berücksichtigen, dass die Einträge in die Wochenpläne gewissen gesellschaftlichen Einflüssen unterliegen, indem auch „sozial erwünschte“ Antworten gegeben werden. Dies kann womöglich auch zu unbewussten „Fehleinschätzungen“ führen, indem beispielsweise Zeiten mit digitalen Medien oftmals verkürzt dargestellt oder „übersehen“ werden. Allein Handy-Zeiten, die gerade außerhalb der Schule die jungen Menschen im Alltag begleiten, sind allgegenwärtig. Diese spezifischen Zeiten in Summe darzustellen ist kaum möglich.

Die Bedeutung und Notwendigkeit von Offener Jugendarbeit als komplexem sozialpädagogischem Handlungsfeld ist unumstritten, zeichnet sich aber auch aufgrund ihrer Niederschwelligkeit aus. Die Offenheit, die den Bereich schon begrifflich prägt, hat zum Ziel, für alle jungen Menschen

Angebote so bereitzustellen, dass eine Teilhabe möglich wird. Die Informationen, die über Zeitbudgets von jungen Menschen in einer Kommune gewonnen werden können, dienen, wie eingangs erwähnt, der konzeptionellen Rahmung der Angebote. Bei der Betrachtung der ausgefüllten und überwiegend vollen Wochenpläne erübrigt sich oft die Frage nach der Begründung der Nicht-Nutzung von Angeboten Offener Jugendarbeit. Demnach sind die Angebote auf der Ebene der präferierten Aneignungsformen der jungen Menschen anzusiedeln (Krisch, 2009, S. 135). Die Fokusgruppen an Schulen ermöglichen aufgrund der in Summe hohen Teilnehmer*innenzahlen „... ‚dichte Beschreibungen‘ der Tagesabläufe von Jugendlichen in ihrer sozialräumlichen Dynamik ...“ (ebda.).

In diesem Zusammenhang fungiert Offene Jugendarbeit auch als Interessenvertreterin für die jungen Menschen, indem auf die genannten Faktoren aufmerksam gemacht wird und „pflichtfreie“ sowie nicht definierte Zeiten für junge Menschen eingefordert werden, damit eine Potenzialentfaltung, wie zuvor beschrieben, erst möglich wird. Auch die Teilhabe am Gemeindegesehen, an regionalen Aktionen und Events ist nur unter der genannten Berücksichtigung möglich. Es ist davon auszugehen, dass junge Menschen als Mitglieder ihres Sozialraums diesen mitgestalten und sich daran beteiligen wollen, dafür müssen die Rahmenbedingungen allerdings so gesetzt werden, dass es ihnen zeitlich auch möglich ist. Es gibt auch entgegengesetzte Erfahrungen: So wird teilweise in den Fokusgruppen auch von negativen Erfahrungen mit Beteiligungsprozessen in den Gemeinden berichtet – dies liegt vorwiegend daran, dass die jungen Menschen entweder nicht ausreichend informiert wurden oder die Settings zur Bearbeitung in „verplanten“ Zeiten erfolgten und so eine Teilnahme nicht möglich war.

Literatur

Akademie für Potentialentfaltung (2021). Was verstehen wir unter einer Potentialentfaltungsgemeinschaft?, in: *Akademie für Potentialentfaltung*, URL: www.akademie fuerpotentialentfaltung.org/potentialentfaltung/, Abruf am 12. Jänner 2021.

blickpunkt.jugend (o. J.). *Zeitraster (in Anlehnung an Deinet & Krisch 2009)*. Unveröffentlichtes Dokument. Graz: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit & beteiligung.st.

- bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Hrsg.) (2017). *Qualitäts- handbuch für die Offene Jugendarbeit in Österreich*. Wien: bOJA.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Deinet, U. & Krisch, R. (2009). Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen, in: *sozialraum.de (1), Ausgabe 1/2009*, in: www.sozialraum.de/zeitbudgets-von-kindern-und-jugendlichen.php, Abruf am 31. Juli 2020.
- Göppel, R. (2019). *Das Jugendalter. Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hahn, G. (2012). Rezension vom 18.01.2012 zu: Peter Sommerfeld, Lea Hollenstein, Raphael Calzaferri: *Integration und Lebensführung. Ein forschungsge- stützter Beitrag zur Theoriebildung der Sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden) 2011, in: *social net*, URL:www.socialnet.de/rezensionen/12113.php, Abruf am 21. August 2020.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2013). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (12. korrigierte Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hüther, G. (2019). Startseite, in: *Gerald Hüther*, URL: www.gerald-huether.de/, Abruf am 19. August 2020.
- Knigge, A. (1788). *Über den Umgang mit Menschen*. Hannover: Schmidtsche Buchhandlung.
- Krisch, R. (2006). Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In Deinet, U. & Krisch, R. (Hrsg.), *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung* (S. 87–154). Nachdruck der 1. Auflage (2003). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krisch, R. (2009). *Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Microsoft (o. J.). Microsoft MyAnalytics, in: Microsoft.com, URL: www.microsoft.com/de-at/microsoft-365/business/myanalytics-personal-analytics, Abruf am 07. Dezember 2020.
- Moers, W. (1999/2013). *Die 131/2 Leben des Käpt'n Blaubär*. München: Knaus Verlag.
- Spektrum.de (o. J.). Lexikon der Psychologie. Zeit-Stichproben-Technik, in: Spektrum.de, URL: www.spektrum.de/lexikon/psychologie/zeit-stichproben-technik/17140, Abruf am 21. August 2020.
- Steinhardt, I. (2018). Unterschiede zwischen Fokusgruppe und Gruppendiskussion (Blogeintrag vom 25. September 2018), in: *Hypothesen*, URL: <https://sozmethode.hypothesen.org/552>, Abruf am 21. August 2020.

- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2019). Qualität in der steirischen Offenen Jugendarbeit. *Jugend Inside*, 2019 (2), S. 6–7.
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (Hrsg.) (2020). *Handbuch der Offenen Jugendarbeit Steiermark. Grundlagen in Theorie und Praxis*. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2021). Prokrastination, in: WWU, URL: www.uni-muenster.de/Prokrastinationsambulanz/prokrastination.html, Abruf am 23. Jänner 2021.
- Wolschner, K. (2013). Volkskalender – frühe Massenmedien des „Infotainment“. Texte zur Geschichte und Theorie von Medien & Gesellschaft, in: *medien-gesellschaft.de*, URL: www.medien-gesellschaft.de/html/volkskalender.html, Abruf am 19. Dezember 2020.
- ZEIT ONLINE (2019). Hirnforscher: Schenkt den Kindern Zeit und Erfahrung, in: *Zeit.de*, URL: www.zeit.de/news/2019--12/13/hirnforscher-schenkt-den-kindern-zeit-und-erfahrungen?print, Abruf am 18. August 2020.

XII Digitaler Mediengebrauch: Zwischen Zeitverschwendung und sinnvoller Zeitnutzung

Markus Meschik und Elena Stuhlpfarrer

Weil, für was brauchst du Druck, Trauer, Ärger und was auch immer, wenn du vor dir die Welt voller Spiele hast? (Samuel, 16 Jahre)

1 Einleitung

Digitale Spiele stellen einen wichtigen Bestandteil jugendlicher Lebenswelten dar. Wie verschiedene Mediennutzungsstudien zeigen, verbringen sowohl männliche als auch weibliche Jugendliche einen nicht unerheblichen Teil ihres Tages mit digitalen Spielen. Im Zuge der 6. Oberösterreichischen Jugend-Medien-Studie geben 56 Prozent der Jugendlichen an, in ihrer Freizeit digitale Spiele zu nutzen, wobei 27 Prozent der Jugendlichen das Spielen digitaler Spiele sogar als ihre liebste Freizeitbeschäftigung bezeichnen (vgl. Education Group, 2019, S. 6/10). Wenig überraschend ist, dass die mit digitalen Spielen verbrachte Zeit im Jahr 2020, welches durch die Covid-19-Pandemie geprägt war, weiter gestiegen ist (vgl. MPFS, 2020, S. 56; DAK, 2020, S. 22).

Während Jugendliche häufig positive Aspekte des Spiels hervorheben, wird das digitale Spielen von Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräften oft kritisch gesehen und die Gefahren und das Suchtpotenzial werden fokussiert. So verbleibt die Kommunikation über digitale Spiele in der Familie häufig auf einer Ebene des Verbotens, Maßregelns oder Beschränkens, in der die Kinder und Jugendlichen weniger als gleichberechtigte Gesprächspartner*innen oder Expert*innen ihrer Lebenswelt wahrgenommen werden, sondern als Empfänger*innen von Ratschlägen,

Verboten und Regeln (vgl. Palme, 2014, S. 17). Das Ermöglichen einer sinnvollen Freizeitgestaltung stellt auch ein Ziel Offener Jugendarbeit dar (vgl. bOJA, 2017, S. 47). Welche Form der Freizeitgestaltung sich als sinnvoll qualifiziert, stellt dabei aber keine banale Frage dar. Aus diesem Grund widmen wir uns in diesem Beitrag der Frage: „Wie wird die mit digitalen Spielen verbrachte Zeit von Jugendlichen und Erziehungsberechtigten wahrgenommen und bewertet?“

Ziel dieses Artikels ist eine Darstellung der Motive, die Jugendliche für das Spielen digitaler Spiele beschreiben, sowie der vielfältigen Funktionen, die das Spielverhalten erfüllen kann. Mögliche problematische Aspekte und Folgen, die das Spielverhalten mit sich bringen kann, sollen dabei nicht verharmlost werden, werden aber zugunsten der Veranschaulichung der als positiv erlebten Auswirkungen in diesen Ausführungen ausgeklammert.

Dazu wird eingangs auf Zahlen aktueller Mediennutzungsstudien eingegangen, die Nutzungshäufigkeit und -dauer digitaler Spiele darstellen und bereits erste Angaben über Nutzungsmotive aus Sicht von Jugendlichen und Erziehungsberechtigten erlauben. Im Anschluss wird auf die Zeitwahrnehmung von Spielenden eingegangen und erarbeitet, warum Spielende diese oft verzerrt wahrnehmen. Den Hauptteil des Beitrags stellt die Sekundäranalyse qualitativer Interviews dar, die im Zuge eines Dissertationsprojektes erhoben wurden. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden schließlich Implikationen für die Praxis der Offenen Jugendarbeit abgeleitet und die wichtigsten Erkenntnisse in einem Fazit wiedergegeben.

2 Zeitwahrnehmung und digitale Spiele

In diesem Kapitel werden zunächst anhand der Oberösterreichischen Jugend-Medien-Studie¹ (2019) sowie der JIM-Studie² (2020) die Nutzungshäufigkeit und -dauer beleuchtet. Darüber hinaus werden auch mithilfe von Daten der DAK³ (2020) die Änderungen im Nutzungsverhalten im Zuge der Corona-Pandemie festgehalten. Über Nutzungsmotive

¹ Im Zuge der 6. Oberösterreichischen Jugend-Medien-Studie wurden im Frühjahr 2019 500 Jugendliche zwischen elf und 18 Jahren befragt (vgl. Education Group, 2019, S. 4).

² Für die JIM-Studie wurden im Juni und Juli 2020 insgesamt 1.200 Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren in Deutschland befragt (vgl. MPFS, 2020, S. 3).

³ Die forsa Politik- und Sozialforschung GmbH hat im Auftrag der DAK-Gesundheit im

wird abschließend auf Charaktereigenschaften digitaler Spiele eingegangen, welche Einfluss auf die Zeitwahrnehmung der Spielenden haben können.

Die 500 im Zuge der Oberösterreichischen Jugend-Medien-Studie befragten Jugendlichen gaben an, durchschnittlich 81 Minuten pro Tag mit digitalen Spielen zu verbringen. Dabei gaben 15 Prozent an, weniger als eine halbe Stunde pro Tag dafür zu verwenden, während acht Prozent angaben, mehr als drei Stunden täglich in digitale Spiele zu investieren. 13 Prozent der befragten Jugendlichen gaben an, nur an Wochenenden oder in den Ferien digitale Spiele zu spielen, und 23 Prozent nutzen keine digitalen Spiele (vgl. Education Group, 2019, S. 53). Die folgende Grafik (Abbildung 1) gibt wieder, wie häufig die befragten Jugendlichen einzelne Endgeräte für digitale Spiele nutzen. Als Basis dienen jene 370 Jugendlichen, die in einer Filterfrage angegeben haben, mindestens an den Wochenenden oder in den Ferien digitale Spiele zu nutzen (vgl. Education Group, 2019, S. 54).

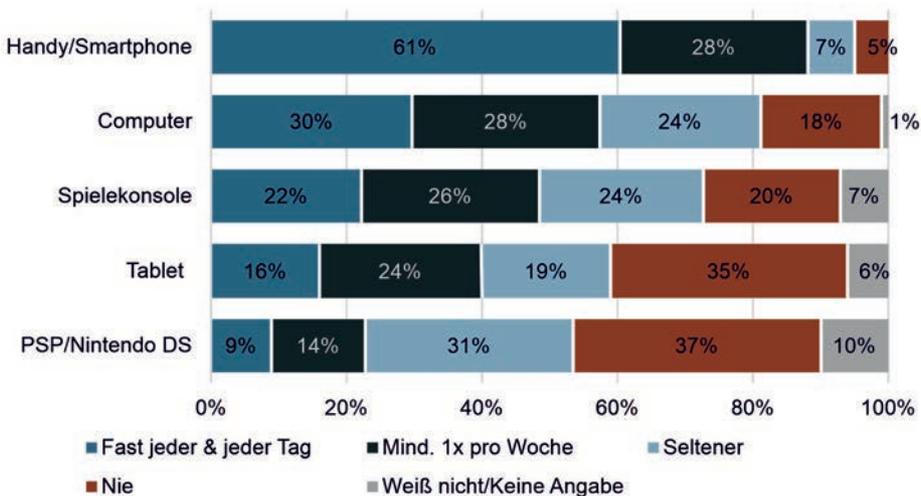


Abbildung 1: Nutzungshäufigkeit einzelner Endgeräte für digitale Spiele (n=370); Education Group, 2019, S. 54; eigene Darstellung.

April 2020 824 Erziehungsberechtigte zusammen mit einem zugehörigen Kind bzw. Jugendlichen zwischen zehn und 18 Jahren interviewt. Dabei wurden jene Personen zur Online-Befragung eingeladen, die bereits im Herbst 2019 an einer Erhebung zur Thematik teilgenommen haben (vgl. DAK, 2020, S. 5).

Deutlich ist, dass das Handy bzw. das Smartphone das beliebteste Gerät zum Spielen digitaler Spiele darstellt. 61 Prozent der Jugendlichen gaben an, das Handy/Smartphone täglich oder fast täglich zu nutzen, um digitale Spiele zu spielen (vgl. Education Group, 2019, S. 54). Eine mögliche Erklärung für diese hohe Zahl ist sicher darin zu sehen, dass das Handy bzw. Smartphone – im Gegensatz zu den anderen aufgelisteten Endgeräten – ständig verfügbar ist und auch kleine Zeiträume, wie beispielsweise das Warten auf den Bus, zum Spielen genutzt werden können. Die am wenigsten benutzten Endgeräte der befragten Jugendlichen sind demgegenüber tragbare Spielekonsolen wie die PSP (Playstation Portable) und der Nintendo DS sowie das Tablet (vgl. Education Group, 2019, S. 54).

Für die jährlich in Deutschland durchgeführte JIM-Studie wurde nicht zwischen einzelnen Endgeräten differenziert, sondern lediglich erhoben, wie häufig digitale Spiele genutzt werden (Abbildung 2).

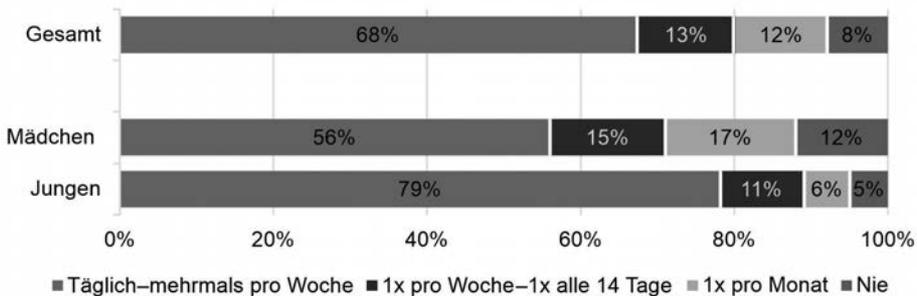


Abbildung 2: Nutzungshäufigkeit digitaler Spiele (N=1.200); MPFS, 2020, S. 54; eigene Darstellung.

Die Ergebnisse der JIM-Studie zeigen, dass 68 Prozent der Jugendlichen zumindest mehrmals pro Woche digitale Spiele nutzen (hier lässt sich eine Zunahme gegenüber den Vorjahren festhalten). Lediglich acht Prozent gaben an, nie über digitale Endgeräte zu spielen. Die durchschnittlich mit digitalen Spielen verbrachte Zeit liegt mit 121 Minuten pro Tag unter der Woche und 145 Minuten pro Tag am Wochenende etwas höher als bei den oberösterreichischen Jugendlichen. Darüber hinaus wird deutlich, dass digitale Spiele vor allem bei männlichen Jugendlichen beliebt sind, die häufiger und länger spielen als weibliche Jugendliche (vgl. MPFS, 2018, S. 54/56).

Die DAK erhob 2020 das Nutzungsverhalten von digitalen Spielen von Jugendlichen in Deutschland vor und während der Corona-Pandemie. Dabei gaben 68 Prozent der befragten Jugendlichen an, im März täglich oder an fünf bis sechs Tagen in der Woche digitale Spiele genutzt zu haben. Zum Vergleich wurden Daten aus dem September 2019 herangezogen, wonach der Anteil der mindestens an fünf Tagen der Woche spielenden Kinder und Jugendlichen bei 56 Prozent lag. Aber nicht nur die Nutzungsfrequenz digitaler Spiele ist im Zuge der Covid-19-Pandemie gestiegen, sondern auch die Zeit, die mit digitalen Spielen verbracht wurde, wie Abbildung 3 zeigt (vgl. DAK, 2020, S. 20).

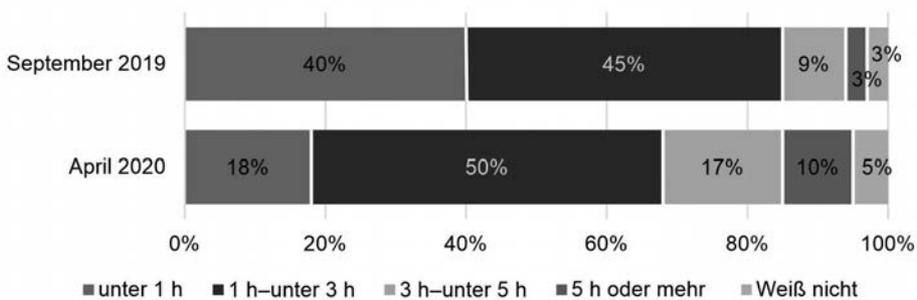


Abbildung 3: Durchschnittliche Nutzungsdauer digitaler Spiele an Schul-/Werktagen ($n=742$); DAK, 2020, S. 22; eigene Darstellung.

Besonders deutlich ist der Unterschied für die erste Kategorie, welche eine Spielzeit von unter einer Stunde wiedergibt. Diese ist im Vergleich zum Herbst 2019 um mehr als die Hälfte gesunken, während für alle anderen Kategorien eine Steigerung verzeichnet werden kann. Die durchschnittliche Spielzeit an Werk- bzw. Schultagen ist von 80 Minuten im September 2019 auf 139 Minuten im April 2020 angestiegen. Eine ähnliche Entwicklung ist bei der Entwicklung der Spielzeiten am Wochenende zu verzeichnen. Auch diese hat sich von durchschnittlich 150 Minuten auf 193 Minuten erhöht (vgl. DAK, 2020, S. 22/24).

So wird evident, dass ein Großteil der im Zuge der JIM-Studie und der Jugend-Medien-Studie befragten Jugendlichen digitale Spiele nutzen und dafür durchschnittlich ca. zwei Stunden des Tages verwendet werden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass sowohl die Häufigkeit der Nutzung als

auch die durchschnittliche Spieldauer im Zuge der Covid-19-Pandemie zugenommen haben.

Neben der Nutzungshäufigkeit und der mit digitalen Spielen verbrachten Zeit wurden im Zuge der Studie der DAK Motive für die Nutzung digitaler Spiele erfragt. Dabei gaben 89 Prozent der Kinder und Jugendlichen an, digitale Spiele zu nutzen, um „die Langeweile zu bekämpfen“. An zweiter Stelle wurde als Motiv genannt, soziale Kontakte aufrechtzuerhalten (55 %). Interessant ist darüber hinaus, dass digitale Spiele gespielt werden, um „der Realität zu entfliehen“ (38 %), um „Stress abzubauen“ (35 %) sowie um „Sorgen zu vergessen“ (30 %). Neben den Kindern und Jugendlichen wurden auch die Erziehenden zu ihrer Nutzungshäufigkeit, -dauer und -motiven befragt. Die durchschnittliche Nutzungsdauer digitaler Spiele der Erziehenden unter der Woche ist von 60 auf 102 Minuten und an den Wochenenden von 89 auf 132 Minuten deutlich gestiegen. Danach gefragt, warum sie digitale Spiele nutzen, gaben 75 Prozent der Eltern an, damit der Langeweile entgegenzuwirken. Weitere häufig gewählte Motive sind der Abbau von Stress (47 %), die Flucht vor der Realität (33 %) sowie das Vergessen von Sorgen (29 %) (vgl. DAK, 2020, S. 26/47–50).

Wie aus den Ergebnissen ersichtlich ist, wird als Motiv zur Nutzung digitaler Spiele sowohl von den Erziehungsberechtigten als auch von den Kindern und Jugendlichen die Bekämpfung von Langeweile besonders häufig angegeben. Aber auch die Flucht vor der Realität sowie das Vergessen von Sorgen sind Motive, die häufig genannt wurden. Caja Thimm (2010) verweist darauf, dass das Spiel (sie spricht hier nicht ausschließlich von digitalen Spielen) als „Moment des Sich-Entfernens aus dem genormten Alltag und aus einer gesellschaftlich zunehmend regulierten Umwelt“ (S. 9) wahrgenommen werden kann. Dieser Effekt des Sich-Entfernens tritt bei digitalen Spielen deutlicher hervor, da eine neue Welt gestaltet wurde, die ein vollkommenes Eintauchen erlaubt, in der die Neugestaltung der eigenen Person (in Form eines Avatars) möglich ist. Sie geht darüber hinaus davon aus, dass „Momente des Widerstands“ (S. 9), welche für die Autonomieentwicklung von Bedeutung sind, in das digitale Spiel verlagert werden, da zwar auch im spielerischen Kontext Gefühle der Ohnmacht und Unterlegenheit aufkommen, diese aber in weiteren Versuchen oder Neustarts wiederholt und überwunden werden können (vgl. Thimm, 2010, S. 8–9). Auch Thiedeke (2010) geht darauf ein, dass durch die Entstehung eines eigenen

Spiel-Raums, der sich von der Normalität abgrenzen lässt, ein Raum entsteht, in dem Erleben und Handlungen weitestgehend frei gestaltet werden können, da sie keine Auswirkungen auf die Normalität haben (vgl. Thiedeke, 2010, S. 18; Huizinga, 1938/2013, S. 22). „Somit könnte man das Spiel auch als Option des Aufständigen im Kontext persönlicher Entwicklung ansehen“ (Thimm, 2010, S. 9). Bedeutsam wird dieses Verständnis auch, wenn die Lebensphase Jugend als ein Abschnitt wahrgenommen wird, in dem die persönliche Entwicklung, sowie das Ablösen vom Elternhaus und das Austesten von Grenzen wesentlich sind. So können digitale Spiele als eine Möglichkeit gesehen werden, in eine Welt einzutauchen, zu der Eltern bzw. Erziehungsberechtigte keinen Zugriff haben, aber auch als eine „Spielwiese“, um Verhaltensweisen zu erproben, sich neu zu erfinden und Widerstand auszuüben.

Digitale Spiele sind insofern von „analogen“ Spielen abzugrenzen, da sie ein noch tieferes Eintauchen bzw. Aufgehen in der Tätigkeit (Flow) ermöglichen und sich daher die Zeitwahrnehmung der Spielenden von nicht spielenden Personen unterscheiden kann. Dieses Phänomen ergibt sich nach Thimm und Wosnitza (2010) aus dem Zusammenspiel von Interaktivität und Immersion, welche als Komponenten von digitalen Spielen gesehen werden können (vgl. S. 42–43). Die Interaktivität als zentrales Merkmal von digitalen Spielen ergibt sich daraus, dass Spielenden die (aktive) Rolle zugeschrieben wird, das Geschehen im Spiel voranzutreiben (vgl. Klimmt, 2004, S. 701). Die Immersion kann, vereinfacht ausgedrückt, als ein „illusorischer Eintritt in eine simulierte Welt“ (Schweinitz, 2006, S. 138) beschrieben werden, wobei im Fall von digitalen Spielen diese simulierte Welt auditive, visuelle als auch haptische Signale bietet (vgl. Schweinitz, 2006, S. 138). Thimm und Wosnitza (2010) sehen die Immersion als ein „Aufgehen im Tun“ (S. 43), eine Ansicht, die sich in bereits etablierten Werken der Spielforschung findet (vgl. u. a. Huizinga, 1938/2013). Die Kombination von Interaktivität und Immersion macht digitale Spiele zu einer effektiven Methode zur Bekämpfung von Langeweile oder dem Ausreten aus der Realität (vgl. Thimm & Wosnitza, 2010, S. 44/51).

3 Spielmotivation von Jugendlichen und elterliche Wahrnehmung

Der Frage nach der Spielmotivation und den wahrgenommenen Funktionen des Spielverhaltens von jugendlichen Spielenden wird über eine Inhaltsanalyse von zehn Interviews mit jugendlichen Spielenden sowie neun Interviews, die gemeinsam mit Jugendlichen und deren Müttern geführt wurden, nachgegangen. Es handelt sich dabei um eine Sekundäranalyse von Interviews mit Jugendlichen zwischen elf und 18 Jahren, die im Rahmen eines Dissertationsprojektes geführt wurden (vgl. Meschik, 2021). Dabei wurden mit einer Ausnahme männliche Jugendliche befragt. In einem qualitativen Ansatz wurden die Interviews anonymisiert und anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet.

Das Spielen digitaler Spiele erfüllt für Spielende individuelle Bedürfnisse, es wird aber auch als soziale Praxis beschrieben, die über das individuelle Spielerlebnis hinaus Funktionen einnimmt und eine starke soziale Komponente aufweist. Im Folgenden werden die Spielmotive und Funktionen des Spielverhaltens erst auf individueller, dann auf sozialer Ebene beschrieben.

Das subjektive Erleben von Freude wurde von fast allen Befragten zuerst als Hauptmotiv für das Spielverhalten genannt. Bei genauerer Nachfrage ergaben sich differenzierte Aussagen darüber, was die Spielfreude ausmacht.

So wurde von den Jugendlichen oft ein Wettbewerbsaspekt als Spielmotiv genannt. Das Spielverhalten ist bei vielen Spielenden mit einem Leistungsanspruch verbunden und die Anerkennung anderer Spielender bei guten Spilleistungen wird als motivierend erlebt, die eigenen Spielfähigkeiten zu verbessern. Diese Verbesserung ist somit mit einem Selbstwertgewinn verbunden.

Also mir macht es einfach mal Spaß, weil wenn ich jetzt zum Beispiel die Nacht durchspiele, habe ich dann diesen Modus, wenn ich mal komplett wach bin, voller Adrenalin, ich freue mich, wenn ich mal einen Sieg oder Niederlage habe. (...) Es macht mir halt Spaß, meine eigenen Fähigkeiten in Computerspielen weiter zu verbessern. Es gibt diese Turniere, E-Sports oder was auch immer. Ich würde gerne einmal mitmachen. Es ist halt dieses Auffordern, diese Aufgabe, diesen Erfolg, den man einmal haben möchte. Diesen E-Sport-Wettbewerb einmal zu gewinnen. (Samuel, 16 Jahre)

Die Verbesserung der spielerischen Fähigkeiten dient also dem Gefühl persönlichen Fortschrittes, sie ist aber auch in Verbindung mit möglichen Berufsoptionen im Bereich des Gamings zu sehen. Jugendliche berichten von Influencer*innen, deren Inhalte sie regelmäßig sehen und die vorleben, dass das Spielen digitaler Spiele im Bereich des Streamings oder E-sports finanziell lukrativ sein kann, was bei Jugendlichen Berufswünsche wecken kann. Sie zeigen sich dabei gewillt, viel Zeit und Energie in die Verbesserung eigener Spielfähigkeiten zu investieren, und das über einen freudebringenden Zeitvertreib hinaus. So wird von vielen Befragten die in Spiele investierte Zeit als Arbeit wahrgenommen.

Ja, aber (...) man arbeitet an seinen Erfolgen halt. Wie soll man sagen, man arbeitet halt daran, dass man weiterkommt. (Ernst, 13 Jahre)

Als motivierend wird darüber hinaus die Möglichkeit wahrgenommen, einen Spielcharakter nach eigenen Vorstellungen aufzubauen und das Spiel als Experimentierraum für die eigene Identität und altersspezifische Entwicklungsprozesse zu nutzen. Dabei wird von manchen Spielenden begrüßt, dass digitale Spiele einen Versuchsraum darstellen, der auch als Rückzugsort vor der elterlichen Kontrolle dient.

Dass man sehr kreativ sein kann, also nicht bei jedem Spiel, aber man kann schon so ein bisschen selbst entscheiden, was man macht, nicht so wie im echten Leben, dass die Eltern bestimmen, was man macht, sondern man kann selbst rumlaufen und selbst entscheiden, was man gerade macht. (Nina, 11 Jahre)

In dem Sinne, dass Jugendliche nach Experimentierräumen abseits elterlicher Kontrolle suchen, können digitale Spiele als Schutzräume vor dieser betrachtet werden. Während die Erosion jugendlicher Schutzräume durch eine sehr frühe Öffentlichkeit im Rahmen der Mediatisierung von Jugendlichen, die Lothar Böhnisch sorgfältig und folgerichtig erörtert (vgl. Böhnisch, 2012, S. 163), bei der Nutzung sozialer Medien zutrifft, stellen digitale Spiele dabei eine Ausnahme dar, die Jugendlichen einen Schutzraum bieten können. Dabei wird evident, dass der Schutzraum bei Jugendlichen anders definiert sein könnte als bei Professionist*innen, die von Schutzraum als Raum für soziale Experimente und zur Absolvierung zentraler Entwicklungsaufgaben sprechen (vgl. Wächter & Hollauf, 2018, S. 224), nämlich als Schutzraum vor der Intervention von Eltern und Erziehenden.

Die Bedenken von Lothar Bönisch sind dabei insofern dennoch berechtigt, als dass es auch in diesen Schutzräumen keine pädagogisch tätigen Personen gibt, die das Ausprobieren der Kinder und Jugendlichen begleiten. Das Spiel und der virtuelle Raum samt der Spieler*innencommunity folgen eigenen Regeln und Wertesystemen.

Neben den direkten Spielmotivationen berichten Jugendliche von vielfältigen als positiv erlebten Auswirkungen, die sie beim Spielen digitaler Spiele erlebten. Neben den erwähnten Erfolgserlebnissen beim kompetitiven Spiel kommt dabei oft eine veränderte Zeitwahrnehmung zur Sprache. Spiele dienen so wortwörtlich als Zeitvertreib, wenn es darum geht, Situationen des Wartens (an der Bushaltestelle, im Wartezimmer beim Arzt/bei der Ärztin) zu überbrücken, und werden als Möglichkeit beschrieben, Langeweile zu bekämpfen. Dies deckt sich mit den Befunden anderer Erhebungen (vgl. DAK, 2020, S. 26) und ist wenig überraschend, wenn bedacht wird, dass viele digitale Spiele durch ihre Spielmechaniken gut geeignet sind, Aufmerksamkeit der Spielenden auf sich zu ziehen, sodass wenige Reserven für die Wahrnehmung anderer realer Umweltreize oder eigener Emotionen übrig bleiben (vgl. Grüsser & Thalemann, 2006, S. 62).

So ist auch nachvollziehbar, dass manche Jugendliche das Spielen digitaler Spiele als Copingstrategie zur Ablenkung bei negativen Erfahrungen und Emotionen nutzen.

Dass ich einfach, zu dem Zeitpunkt, als zum Beispiel mein Vater gestorben ist, wollte ich einfach nichts mehr mitkriegen und habe dann angefangen, zu spielen und zu spielen, um einfach nichts mehr mitzukriegen. (Emil, 16 Jahre)

Digitale Spiele dienen also als wirksame Methode, negativen Gefühlen aus dem Weg zu gehen. Darüber hinaus berichten Jugendliche auch davon, digitale Spiele zur Emotionsregulierung, beispielsweise zur Entspannung, zu verwenden. Dabei kommt aber dem Spielgenre besondere Bedeutung zu. Bestimmte kompetitive Spiele werden als aufregend beschrieben, wodurch zur Emotionsregulierung bewusst auf andere Spielgenres zurückgegriffen wird.

Zum Entspannen? Na ja, Computerspiele, wenn du so online spielst, so wie Fortnite, da bist du auf Dauerdruck. Das ist eher nicht so eine Entspannung. Aber so Spiele, wo du wenig tun musst, nur gucken so, Statistik schauen, das finde ich dann eher Entspannung. (Samuel, 16 Jahre)

4 Soziale Relevanz

Die Motivation, digitale Spiele zu spielen, und die damit verbundenen Funktionen können aber nicht ohne die soziale Praxis verstanden werden, die mit dem Spielen dieser Spiele verbunden ist. Digitale Spiele stellen ein beliebtes Gesprächsthema in jugendlichen Peergroups dar und das Wissen über diese kann zum einen zur Teilnahme an diesen Diskussionen befähigen und stellt zum anderen eine Möglichkeit dar, zu Anerkennung innerhalb der Peergroup zu gelangen. Es ermöglicht damit Partizipation, da es den Zugang zu einer Peergroup schaffen kann und zu Anerkennung in dieser beiträgt.

Du hast halt die Fähigkeiten, besser zu sein, als du jetzt bist. Und wenn du gut in dem Spiel bist, dann wollen auch alle mit dir spielen, weil du dann (...), einfach geil ist, mit dir zu spielen. (Johannes, 14 Jahre)

Die große Relevanz, die spielerisches Können und Wissen in manchen Peergroups innehat, führt dazu, dass manche Jugendliche sich über Spiele, die sie im Elternhaus nicht spielen dürfen, intensiv auf Plattformen wie *YouTube* oder *Twitch* informieren, um an Gesprächen darüber teilhaben zu können und dabei den Anschein zu erwecken, sie würden das Spiel selbst spielen. Manche Befragte berichten in den Interviews von Erfolgen in Computerspielen, die rein rechnerisch nicht möglich sind. Ein Jugendlicher betont, dass er das Spiel *Fortnite* nicht möge, aber trotzdem regelmäßig spiele, weil seine Klassenkolleg*innen dieses regelmäßig spielten. Manche digitalen Spiele nehmen so die Form sozialer Netzwerke an, bei denen der Kontakt zu Peers im Vordergrund steht und das Spiel wie beim erwähnten Beispiel als notwendiges Übel hingenommen wird – eine Praxis, die in Anbetracht der bestehenden Ausgangssperren zusätzlich an Bedeutung gewinnt.

Der hohe Stellenwert von Kompetenz in Bezug auf (bestimmte) digitale Spiele führt im Umkehrschluss auch zu Exklusion und Abwertung, wenn diese nicht vorhanden ist. So werden unerfahrenere Spielende als *noobs* (Neulinge) abgewertet, eine Zuschreibung, die die Befragten gerne vermeiden würden. Eng verbunden mit diesem Begriff ist der Begriff der *no-skins*. Dieser bezeichnet Spielende, die über keine kosmetischen Inhalte in Spielen verfügen, die meist käuflich erworben werden müssen, und setzt Spielende so unter Druck, vermehrt finanzielle Ressourcen in das Spiel zu

investieren – eine Praxis, die ein Großteil der Befragten in teils beachtlichem Ausmaß verfolgt. Diese Exklusionsaspekte sind auch zu bedenken, wenn Jugendlichen das Spielen bestimmter Spiele aufgrund elterlicher Regulierung oder aufgrund wirtschaftlicher Aspekte nicht möglich ist.

Viele der Befragten berichten von Freundschaften, die mit anderen Spielenden durch das gemeinsame Spielen online entstanden, und das in unterschiedlicher Intensität. Während manche der Befragten die Bekanntschaften mit anderen Spielenden als Zweckbekanntschaften beschreiben, bei denen der Kontakt über das gemeinsame Spielen nicht hinausgeht, gibt es andere Jugendliche, die persönliche Kontaktdaten austauschen, regelmäßig telefonieren und sich über private Themen über das Spiel hinaus austauschen. Über das gemeinsame Interesse an digitalen Spielen und das gemeinsame Spielen werden so Kontakte geknüpft, die von Jugendlichen als wichtige soziale Ressourcen wahrgenommen werden.

Ja, so ein bisschen online gespielt halt und wo dann eine Freundschaft entstanden ist und wir kennen uns auch persönlich. Meine besten Freunde kenne ich wirklich über Internet und die kenne ich schon über sechs Jahre lang. Das ist schon Vertrauensbasis auf höchster Ebene. (Samuel, 16 Jahre)

Zu den sozialen Motivationsfaktoren kann auch das gegenseitige Unterstützen in Spielen wie *Clash of Clans* gezählt werden. Jugendliche berichten von sozialen Praxen in Spielen, bei denen andere Spielende in Spielgemeinschaften durch das gegenseitige Schenken von Spielressourcen unterstützt werden und diese Art von Schenkungen von Mitspielenden auch erwartet wird. Diese Unterstützung zu geben ist aber nur dann möglich, wenn viel Zeit und Energie (oder alternativ Geld) in das Spiel investiert werden. Diese Aspekte sozialen Drucks werden auch durch das Spieldesign selbst verstärkt, das von regelmäßigen Updates und ständig neuen Spielinhalten geprägt ist, wie folgende Erläuterungen eines Teilnehmers deutlich machen.

Also, beenden kann man das eigentlich nicht, weil es fast jeden Monat ein neues Update gibt und da gibt es immer irgendwas Neues zu machen. Jetzt zum Beispiel kommt das Juni-Update mit Meisterhütte 9, das ist in Schattendorf, also es gibt schon ein zweites Dorf jetzt. Und da muss ich auch wieder weiter aus-, aufbauen, weitermachen alles Mögliche. Da bin ich auch schon auf Meisterhütte 8, ist gerade das Maximale. (Ludwig, 15 Jahre)

5 Elterliche Abwertung des Spielverhaltens

Vor dem Hintergrund der Funktionen und Motiven, die mit dem Spielen digitaler Spiele verbunden sind, wurde die Diskrepanz in der Wahrnehmung digitaler Spiele von den anwesenden Müttern besonders evident. Während die Spielenden fast durchgehend die als positiv erlebten Aspekte und Funktionen digitaler Spiele betonten, war die Wahrnehmung dieser bei den Müttern oft von Sorge und Unsicherheit geprägt. Große elterliche Sorge über das Spielverhalten der Jugendlichen kommt dabei auch in Familien vor, in denen Jugendliche kein überdurchschnittlich intensives Nutzungsverhalten aufweisen, wie bereits in anderen einschlägigen Arbeiten beobachtet wurde (vgl. Lampert, Schwinge, Kammerl & Hirschhäuser, 2012, S. 69–72). Die Sorge über das Spielverhalten äußerte sich bei manchen der befragten Erziehenden als Abwertung dem Spiel gegenüber. Eine Mutter berichtet hier über ihre Erfahrungen beim Versuch, ein Spiel gemeinsam zu spielen.

Das, das ist so schwachsinnig. Und so fad. Und ich kann mir das nicht vorstellen, ich habe mich wirklich dazugesetzt, damit ich mir das anschauen kann, aber ich finde das voll fad. (Frau G., 52 Jahre)

Bei vielen der befragten Mütter wird eine ablehnende Haltung deutlich, wenn sie vom Spielen digitaler Spiele als sinnlos sprechen, dies als Zeitverschwendung bezeichnen und einen Mehrwert des Spielverhaltens infrage stellen. Oft wird das Spielen digitaler Spiele anderen Freizeitbeschäftigungen gegenübergestellt, die die Befragten als sinnvoller erachten.

Aber eigentlich versuche ich nach Möglichkeit dann immer selber zu schauen, ob man nicht irgendwie (Räuspern) die Zeit sinnvoller nutzen kann mit ihnen. Oder dass sie draußen sind. (Frau T., 41 Jahre)

Darüber, wie diese sinnvollere Freizeitbeschäftigung aussieht, gibt es bei den befragten Müttern keine Einigkeit und im Rahmen der Interviews auch wenige Vorschläge. Der Unmut digitalen Spielen gegenüber, aber auch der damit verbundene Leidensdruck in manchen Familien wird deutlich, wenn sie wie hier erzählen, dass sie bei ihren Kindern objektiv riskantere Freizeitbeschäftigungen wie das Hobby des Motorradfahrens dem Spielen digitaler Spiele vorziehen.

Also, ich bin immer entspannter, wenn ich jetzt sehe, dass er auch wie gesagt Motorrad fährt oder irgendwas anderes noch oder Turnen gegangen ist (...). Also,

wo ich sage, es ist jetzt nicht nur, dass du siehst, heimkommen und bis zum Schlafengehen den Computer. (Frau S., 44 Jahre)

So zeigt sich eine große Diskrepanz in der Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit des Spielens digitaler Spiele zwischen Jugendlichen und deren Erziehenden. Diese wird auch als Grund wiederkehrender Konflikte im Familienalltag beschrieben, wobei digitale Spiele als Freizeitbeschäftigung von Erziehenden regelmäßig infrage gestellt und abgewertet werden und Jugendliche sich regelmäßig in der Position sehen, ihr Spielverhalten rechtfertigen und verteidigen zu müssen.

6 Implikationen für die Praxis der Offenen Jugendarbeit

Digitale Spielangebote finden sich vor allem in der stationären Offenen Jugendarbeit in einem Großteil der Jugendzentren als etabliertes Angebot wieder – angesichts der jugendkulturellen Relevanz digitaler Spiele und des lebensweltorientierten Ansatzes Offener Jugendarbeit (vgl. bOJA, 2017, S. 45) ist dies begrüßenswert. Die konkrete Angebotssetzung geht aber oft über das unbegleitete Spielangebot und regelmäßige Turniere mit beliebten Spielen wie FIFA nicht hinaus. Während fundiert erarbeitete Projektvorschläge mit digitalen Spielen für die Jugendarbeit bestehen (vgl. Tillmann et al., 2018, o. S.), bleibt fraglich, ob und inwiefern diese ihren Weg in die Praxis Offener Jugendarbeit gefunden haben und überhaupt umsetzbar sind. Die Befunde dieser Erhebung liefern dabei Hinweise, die auch als Implikationen für die Jugendarbeit dienen können. Zwei davon werden an dieser Stelle beschrieben.

Zum einen fallen Aussagen mehrerer Befragter auf, nach denen dem Spielgenre eine besondere Rolle bei der Wirkung zukommt, die das Spielen digitaler Spiele für die Spielenden entfaltet. So wird mehrfach genannt, dass Spiele mit starkem kompetitivem Charakter weniger zur Entspannung gespielt werden, da sie durch ihre Spielmechaniken und den sozialen Druck, der beim Spielen entstehen kann, vorhandene negative Emotionen noch verstärken können. Dies ist ein wichtiger Hinweis für die Praxis Offener Jugendarbeit. Das Kennenlernen neuer, bisher unbekannter Medien, in diesem Fall Spiele und Spielformate, stellt einen wichtigen Aspekt von Medienkompetenz dar (vgl. Treumann, Baacke, Haacke, Hugger & Vollbrecht, 2002, S. 37) und kann im Sinne einer Erweiterung von Handlungs-

möglichkeiten dienlich sein. Somit könnten entsprechende Angebote eine zielführende Erweiterung von bereits bestehenden Nutzungsmöglichkeiten digitaler Spiele im Rahmen Offener Jugendarbeit darstellen. Ein grundlegendes Wissen über digitale Spiele und die Möglichkeiten des Mediums stellt dabei eine wichtige Kompetenz für Fachkräfte Offener Jugendarbeit dar.

Zum anderen wurde evident, dass jugendliche Spielende einen großen, auch sozialen Mehrwert aus ihrem Spielverhalten schöpfen, den ihre Erziehenden nicht immer wahrnehmen. Vielmehr stehen diese dem Medium oft ablehnend und abwertend gegenüber. Die Praxis der Jugendarbeit hat hier die Chance, spielbegeisterten Jugendlichen erwachsene Ansprechpartner*innen zur Seite zu stellen, die dem Freizeitverhalten der Jugendlichen verständnisvoll-wertschätzend gegenüberstehen, dieses ernst nehmen und somit eine Alternative zur Abwertung darstellen, die jugendliche Spielende in ihrem Elternhaus oft erleben.

7 Fazit

Das Spielen digitaler Spiele fungiert für jugendliche Spielende nicht nur als reiner Zeitvertreib, sondern wird als Aktivität dargestellt, die sowohl während des Spielens selbst als auch über das Spielen hinaus sowohl für Spielende individuell als auch in Peergroups eine Vielzahl von Bedürfnissen befriedigen und Funktionen erfüllen kann. Digitale Spiele stellen dabei freudebringenden Zeitvertreib bei Langeweile dar, werden aber auch zur Regulierung von negativen Emotionen wie Stress und Trauer verwendet. Dabei wird die große Rolle des Spielgenres bei der Gefühlsregulierung deutlich. Während bestimmte Spiele bewusst zur Entspannung gespielt werden, werden andere, meist kompetitive Spieltitel als unpassend zur Emotionsregulierung beschrieben. Im Sinne einer Erweiterung bestehender Handlungsmöglichkeiten stellt das Kennenlernen alternativer und neuer Spielgenres einen Beitrag zur Medienkompetenz dar, der auch im Rahmen Offener Jugendarbeit erbracht werden kann.

Spielen mit kompetitivem Spielcharakter kommt vermehrt im sozialen Kontext Bedeutung zu. Spiele stellen beliebte Gesprächsthemen in altersspezifischen Peergroups dar und spielerisches Können und spielbezogenes Wissen können zum einen Zugang zu diesen Peergroups gewähren und

stellen zum anderen Möglichkeiten dar, in diesen zu Anerkennung zu gelangen. Dies wird, zusammen mit Berufsoptionen in Bereichen des Streamings und E-Sports, die von vielen der Befragten als attraktiv und erreichbar wahrgenommen werden, als Grund für den Wunsch nach stetiger Verbesserung der eigenen Spielleistung benannt – ein Wunsch, in dessen Verwirklichung mitunter sehr viel Zeit investiert wird. Das Spiel stellt insofern nicht nur eine Beschäftigung dar, die um ihrer selbst willen verrichtet wird (vgl. Huizinga 1938/2013, S. 17), sondern erfüllt auch über das Spiel hinaus individuelle und soziale Funktionen, die durch ihre partizipativen Elemente altersspezifische Entwicklungsprozesse erleichtern können – aber als Kehrseite auch sozialen Druck auslösen können, wenn Jugendliche aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage sind, an einem Spiel teilzunehmen.

Die Nutzung digitaler Spiele als sanktionsfreier Experimentierraum für kreatives Handeln und soziale Interaktionen wird dabei von einigen Befragten erwähnt. Somit werden digitale Medien und digitale Spiele im Besonderen von Jugendlichen als Schutzräume (vgl. u. a. Thimm, 2010; Böhnisch, 2012) genutzt, allerdings anders, als dies Professionist*innen vielleicht intendieren: Während diese Schutzräume Räume für soziale Experimente und zur Absolvierung zentraler Entwicklungsaufgaben darstellen (vgl. Wächter & Hollauf, 2018, S. 224), sprechen Jugendliche von Schutzräumen als Räumen, in denen sie vor elterlicher und erzieherischer Intervention und Beobachtung geschützt sind.

Bei den Bewertungen von digitalen Spielen tat sich eine Diskrepanz zwischen Jugendlichen und den teilnehmenden Erziehenden auf. Während die jugendlichen Befragten die positiven Aspekte ihres Spielverhaltens in den Vordergrund rückten, zeigten sich die befragten Mütter in hohem Maße besorgt im Umgang mit dem Medium und abwertend diesem gegenüber. Jugendliche finden sich so in einer Situation, in der eine für sie mit vielen positiven Aspekten verbundene und als sinnvoll erlebte Freizeitbeschäftigung von ihren Erziehungsberechtigten nicht nachvollzogen werden kann oder abgewertet wird, was zu vermehrten Konflikten in Familien führen kann. Hier kann Jugendarbeit Jugendlichen erwachsene Ansprechpartner*innen anbieten, die einen wertschätzenden Zugang verfolgen, ihre Freizeitgestaltung ernst nehmen und auf Augenhöhe mit ihnen darüber in Diskurs gehen.

Dass bei der vorliegenden Analyse mit einer Ausnahme ausschließlich männliche Spielende befragt wurden, soll hier nicht unkommentiert bleiben. Dies war weniger eine inhaltlich geleitete Entscheidung, sondern mehr dem Umstand geschuldet, dass sich keine weiblichen Spielenden zu einem Interview bereit erklärten. Obschon auffällig, kann über Gründe dafür hier nur spekuliert werden. Während die Nutzungszahlen von digitalen Spielen bei männlichen sowie weiblichen Jugendlichen hoch sind, scheinen digitale Spiele vor allem bei männlichen Jugendlichen regelmäßiges Gesprächsthema in Peergroups zu sein und in der männlichen Sozialisation eine größere Rolle zu spielen (vgl. Meschik, 2021, o. S.). Die Befunde dieses Artikels sind insofern auf eine männliche Zielgruppe bezogen. Wie auch die Tendenz zu bestimmten Copingstrategien bei männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschiedlich ist (vgl. Eschenbeck, Kohlmann & Lohaus, 2007, S. 62), könnten auch die Spielmotivationen von weiblichen Jugendlichen von denen ihrer männlichen Peers abweichen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Nutzung digitaler Spiele können auch Einfluss auf Entscheidungen in der sozialarbeiterischen Praxis haben und stellen insofern ein Forschungsdesiderat dar.

Literaturverzeichnis

- bOJA (Hrsg.) (2017). Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit in Österreich. Zugriff am 06.01.2021 unter www.boja.at/sites/default/files/downloads/2020--01/1_Handbuch_Qualitaet_OJA_Druckversion_2017.pdf
- Böhnisch, L. (2012). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- DAK (2020). Mediensucht 2020 – Gaming und Social Media in Zeiten von Corona. Zugriff am 18.12.2020 unter www.dak.de/dak/gesundheit/dak-studie-gaming-social-media-und-corona-2295548.html{#}/
- Education Group (2019). Medienverhalten der Jugendlichen im Trend. Aus dem Blickwinkel der Jugendlichen. Zugriff am 06.01.2021 unter www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Jugendliche_2019.pdf
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28 (1), S. 18–26. doi: 10.1027/1614-0001.28.1.18.
- Grüsser, S. & Thalemann, R. (2006). *Computerspielsüchtig? Rat und Hilfe*. Bern: Hans Huber.

- Huizinga, J. (1938/2013). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (23. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Klimmt, C. (2004). Computer- und Videospiele. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch für Medienpsychologie* (S. 695–716). Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lampert, C., Schwinge, C., Kammerl, R. & Hirschhäuser, L. (2012). Computerspiele(n) in der Familie. Computerspielesozialisation von Heranwachsenden unter Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte. Zugriff am 03.01.2021 unter www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/Computerspielen_in_der_Familie_LfM-Doku_47.pdf
- Meschik, M. (2021; eingereicht). *Game Over. Digitale Spiele in der Familie und der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Graz.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2020). JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Zugriff am 06.01.2021 unter www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- Palme, H.-J. (2014). Games und Kommunikation. Allein und doch unter Vielen. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Lieben, Liken, Spielen. Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven* (S. 17–21). München: kopaed.
- Schweinitz, J. (2006). Totale Immersion und die Utopien von der virtuellen Realität. Ein Mediengründungsmythos zwischen Kino und Computerspiel. In B. Neitzel & R. F. Nohr (Hrsg.), *Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion. Zur Teilhabe an den Medien von Kunst bis Computerspiel* (S. 136–153). Marburg: Schüren Verlag.
- Thiedeke, U. (2010). Spiel-Räume: Kleine Soziologie gesellschaftlicher Exklusionsbereiche. In C. Thimm (Hrsg.), *Das Spiel: Muster und Metapher der Mediengesellschaft* (S. 17–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thimm, C. (2010). Spiel – Gesellschaft – Medien: Perspektiven auf ein vielfältiges Forschungsfeld. In C. Thimm (Hrsg.), *Das Spiel: Muster und Metapher der Mediengesellschaft* (S. 7–13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thimm, C. & Wosnitza, L. (2010). Das Spiel – analog und digital. In C. Thimm (Hrsg.), *Das Spiel: Muster und Metapher der Mediengesellschaft* (S. 33–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tillmann, A., Slegers, J., Weßel, A., Kiel, N., Gühne, D. & Groen, M. (2018). Digitale Spiele in der Jugendarbeit. Beispiele aus dem Projekt „Ethik und Games“. Zugriff am 03.01.2021 unter www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/digitale_spiele_in_der_jugendarbeit_-_beispiele_aus_dem_projekt__ethik_und_games_.pdf
- Treumann, K. P., Baacke, D., Haacke, K., Hugger, K. U. & Vollbrecht, R. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Wiesbaden: Springer.
- Wächter, N. & Hollauf, I. (2018). Soziale Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben im Medienalltag jugendlicher Videospieler/innen. *Deutsche Jugend*, 66 (5), S. 218–226.

XIII Zeit und Inklusion

Hannelore Reicher

Der vorliegende Beitrag thematisiert den Stellenwert des Themas Inklusion in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) und verschränkt den Wirkungsdiskurs in der OKJA mit einer Zeit-Perspektive aus epochaler, biografisch-lebenszeitbezogener und interaktiver Sicht. Der Inklusionsbegriff ist vielschichtig und umfasst die gesellschaftliche, die soziale und die personale Ebene. In ähnlicher Weise werden auch die Wirkungen der OKJA auf der Makro-, Meso- und Mikroebene verortet. Wie kann OKJA nun die gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Folgen von Exklusionsrisiken verhindern und zu Inklusion beitragen? Was sind Barrieren, was sind die Chancen und Potenziale? Zu diesen Fragen werden Forschungsbefunde vorgestellt und konkrete Impulse für die OKJA auf der Organisations- und Handlungsebene aufgezeigt.

Der Beitrag basiert auf drei Thesen, die im folgenden Text ausgeführt werden.

These 1. Inklusion bezieht sich auf gesellschaftliche Prozesse der Teilhabe für alle Menschen, geht mit Diversität akzeptierend um und fördert gesellschaftliche Akzeptanz durch rechtliche Rahmenbedingungen. Inklusion stellt ein epochales, in die Zukunft verweisendes Thema unserer Gesellschaft dar. Hier lässt sich die Makro-Wirkungsebene der Jugendarbeit anschließen.

These 2. Inklusion umfasst die soziale Sphäre, vor allem Gruppenprozesse, die von Inklusions- und Exklusionsdynamiken geprägt sind. Welche Bedeutung das Einbezogen-Sein bzw. soziale Ausgrenzungserfahrungen in der Biografie und auf den Entwicklungsverlauf haben, wird, basierend auf internationalen Längsschnittstudien, herausgearbeitet. Diese soziale Ebene kann mit den Wirkungen der OKJA auf der Meso-Ebene verknüpft werden.

These 3. Inklusion bedeutet Anerkennung und Akzeptanz von Individualität und Unterschiedlichkeit, dies manifestiert sich konkret in den Kontakten, Interaktionen und Beziehungen zwischen den Jugendlichen untereinander und zwischen Jugendlichen und Fachkräften. Dieses Erleben von Einbezogen-Sein kristallisiert sich in den „pädagogisch bedeutsamen Momenten im Hier und Jetzt“ (Menges, 2020, S. 15). Damit tangieren wir nun die Mikro-Ebene der Wirkungen der OKJA.

„Die mächtigste Kraft der Welt ist eine Idee, deren Zeit gekommen ist.“ (Voltaire)

1 Zum Inklusionsbegriff

Der Inklusionsbegriff wird im aktuellen Fachdiskurs vielschichtig verwendet. Inklusion wird anders gefasst als Integration, denn „Inklusion geht dem Verständnis nach über Integration hinaus und meint den Zugang aller Menschen in unterschiedliche Funktionsbereiche der Gesellschaft. Veränderung von Zugangs- und Teilnahmestrukturen, die Voraussetzung seitens der Gesetzgebung, und nicht nur die mehr- oder weniger erfolgreichen Bemühungen von Menschen, Zugehörigkeit zu erlangen“ (Hilse-Carstensen et al., 2019, S. 16).

Inklusion kann als Prinzip gesehen werden, das nicht nur im schulischen Kontext, sondern in allen nonformalen pädagogischen Bereichen relevant ist: „Inklusion wird als ein Prinzip gesehen, mit den heterogenen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen aller Menschen akzeptierend umzugehen (‘value diversity’), Partizipation in Lernsettings, Kultur und Gesellschaft zu fördern und der sozialen Marginalisierung durch eine Veränderung bestehender Strukturen, Kulturen und Praktiken (in Bezug auf Zugänge, Inhalte, Strategien, Lernbarrieren) entgegenzuwirken. Die inklusive Pädagogik rechnet grundsätzlich mit der Komplexität und Heterogenität der Lerngruppen und stellt sich in ihren kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungs- und Lernangeboten darauf ein“ (Reicher, 2010, S. 19).

Auf der Prozessebene lassen sich folgende Ebenen unterscheiden (Reicher, 2010, S. 21):

- Auf der *individuellen Ebene* geht es um individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und -potenziale im Sinne eines Empowerments.
- Auf der *sozialen Ebene* geht es um die sozialen Prozesse der Teilhabe.
- Auf der *institutionellen Ebene* geht es um Organisationsentwicklung.
- Auf der *gesellschaftlichen Ebene* geht es um politische Prozesse und Sozialpolitik.

Aus Sicht der Sozialen Arbeit kann folgendes Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt werden: Inklusion bedeutet, „dass Menschen die Möglichkeit haben bzw. dazu befähigt werden, ihr Leben aktiv zu gestalten; dass sie sich in freiwilligen und stabilen sozialen Beziehungen befinden; dass sie sich an der Gestaltung des gesellschaftlichen und politischen Lebens beteiligen können und fähig sind, Verantwortung dafür zu übernehmen“ (DeGENER & Mogge-Grotjahn, 2012, S. 71). Menschen, die Angehörige vulnerabler Gruppen sind, stehen im Fokus des Diskurses. Nach Kuhlmann et al. (2018, S. 13) geht es um

„Teilhabe-, Entwicklungs- und Verwirklichungschancen von Menschen, die aufgrund von ‚behindernden‘ Strukturen von unterschiedlichsten Exklusionsmechanismen betroffen sind. Soziale Teilhabe ermöglicht einen Weg hin zu Teilhabe, Partizipation und einem eigenverantwortlichen ‚guten Leben‘“.

Hilse-Carstensen et al. (2019, S. 15) verstehen unter Inklusion, knapp und prägnant formuliert, „Zugänge für Menschen zum guten Leben in einer Gesellschaft“.

„Jede Zeit hat ihre Themen und diese brauchen unsere Lösungen.“ (Hadinger, 2016, S. 122)

2 Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene – ein Thema unserer Zeit

„Zu bestimmten Zeiten haben wir Menschen bestimmte Aufgaben“ (Hadinger, 2016, S. 113). Eine solche Aufgabe unserer Welt und unserer Zeit scheint Inklusion zu sein. Dies kommt in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die 2009 auch von Österreich unterzeichnet wurde, zum Ausdruck (BMSGPK, 2016). Zweck dieses

Übereinkommens ist, dass Menschen mit Behinderung in ihren Menschenrechten, ihrer Menschenwürde und ihren Grundfreiheiten gefördert und geschützt werden. „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK, Artikel 1).

Ausgehend von der UN-BRK geht es nicht nur um die Forderung nach Grundfreiheiten für Menschen mit Behinderung, sondern auch um Bewusstseinsbildung für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung, indem auf einstellungs- und umweltbedingte Barrieren hingewiesen wird. Genannt werden hier die „Verpflichtung zum Abbau von Barrieren und strukturell bedingten Ausgrenzungsmomenten als auch die Forderung nach einem gesellschaftlichen Umdenken und sozialen Lernen in der Bevölkerung“ (Liebig, Schröder & Klapinski, 2020, S. 430). Menschen mit Behinderung sollen in alle sozialen Systeme und Lebensbereiche einbezogen werden, sie sollen Teilhabemöglichkeiten an relevanten Ressourcen, Prozessen und Entscheidungen haben und zudem sollen gesellschaftliche Lernprozesse initiiert werden, dies sensibilisiert für den akzeptierenden Umgang mit Vielfalt (Meyer, 2020, S. 232).

Inklusion in der Jugendarbeit ist also vor diesem Hintergrund ein *aktueller* gesellschaftlicher Auftrag, den es einzulösen gilt, gerade auch weil gesellschaftliche Dynamiken mitunter in eine andere Richtung weisen, die Gesellschaft eher auseinanderzudriften scheint. Rechtliche Konventionen wie die UN-BRK fordern von der Gesellschaft, der Schule und allen Organisationen Bemühungen zur Inklusion.

Mit Bezug auf die OKJA wird hier von der gesellschaftlichen und kommunalen Wirkungsebene gesprochen. Die OKJA mit dem Prinzip der Partizipation fördert demokratische Mitgestaltungsmöglichkeiten in den Lebensräumen, zudem auch ein zentrales Lernfeld für Fähigkeiten, die in unserer Gesellschaft bedeutsam sind; dieses nennen Meyer und Rahn (2020, S. 420) „Aufgabe und Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit“.

3 Wirkungen der OKJA mit dem Fokus auf Inklusion

Die Forderungen nach Inklusion sowie Barrierefreiheit, Chancengerechtigkeit und Selbstbestimmung sind auch für die Kinder- und Jugendarbeit eine wichtige Leitlinie (Meyer, 2020, S. 429). In weiterer Folge bedeutet dies, dass Trägerorganisationen der OKJA gefordert sind, sich an der Umsetzung von Inklusion zu beteiligen. Bewusstseinsbildung für das Thema Inklusion, für die Bedürfnisse und Lebenssituationen von jungen Menschen mit Behinderung und Beeinträchtigung kann bereits im Kindes- und Jugendalter ansetzen. Meyer (2020, S. 444) vertritt hier die These, „dass insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit aufgrund ihrer Ausrichtung auf informelle Bildungsprozesse, Begegnungsmöglichkeiten, Ergebnisoffenheit und ihrer Methodenvielfalt in Spiel, Spaß, Geselligkeit, Sport, Freizeit und Kulturarbeit hierbei eine Schlüsselrolle einnehmen könnte“.

Eine aktuelle Studie zur Wirkungsanalyse der OKJA (nach Liebig et al., 2020) benennt drei Ebenen: die Makro-, Meso- und Mikroebene. Diese sollen nun auf den Inklusionsdiskurs transferiert werden.

Die Makroebene – Kommune, Gemeinwesen und Gesellschaft: OKJA reicht mit ihren Wirkungen immer auch in die „Sphäre des Gesellschaftlichen“ (Liebig et al., 2020, S. 20), damit ist die integrative und präventive Funktion im Sinne von Sozialisation gemeint. Mit Bezugnahme auf Rauschenbach u. a. nennen Meyer et al. (2020, S. 445) weiters „Bildungspotenziale, Verantwortungspotenziale, Gemeinschaftspotenziale und Integrationspotenziale ... gleichermaßen Ausgangspunkt als auch Ziel solcher inklusiven Prozesse und Vorhaben“.

Die Mesoebene – Gruppe, Peers, Sozialräume: Die Erfahrung des Einbezogen-Seins und des Dazugehörens ist von großer Bedeutung für die gelingende Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Der Fokus in der Inklusionsdiskussion lag bisher verstärkt auf der Schule, zu außerschulischer inklusiver Jugendarbeit gibt es relativ wenig Forschung. Grundsätzlich lässt sich hier festhalten, dass Freizeit und Kultur für ALLE jungen Menschen besonders bedeutsam sind. Studien zeigen, dass entsprechende Angebote der OKJA Marginalisierungstendenzen reduzieren und verändern können (Liebig et al., 2020, S. 19). Fun, zwangloses Chillen, Freunde treffen – OKJA bietet hier ein wichtiges soziales Lernfeld. Das Gemeinschaftserleben, die sozialen Beziehungen und die geknüpften so-

zialen Netzwerke werden auch retrospektiv von ehemaligen NutzerInnen eines Jugendzentrums als besonders wichtig und bedeutsam gesehen (Liebig et al., 2020).

Die Mikroebene – die individuelle Ebene: Kinder und Jugendliche erwerben im Kontext der OKJA wichtige Sozialkompetenzen, erfahren Impulse für ihre Persönlichkeitsentwicklung und Werte. Kontakte Beziehungen und Gemeinschaft sind bedeutsam, wie Mayrhofer (2017) in ihrer Analyse der Mobilen Kinder- und Jugendarbeit in Österreich zeigt. Ziele der OKJA sind nach Liebig et al. (2020, S. 16–17), dass Jugendarbeit „zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ soll. Jugendarbeit soll „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (ebda.).

Welchen Stellenwert hat das Thema Inklusion in der OKJA? Hier lässt sich ein Spannungsfeld von Programmatik und Realität erkennen. Zur Programmatik folgen zwei aktuelle Beispiele:

- Auf der Plattform Jugendarbeit in Österreich (2020) ist Folgendes zu lesen: „Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit engagiert sich bei jeglicher Inklusion und Integration von Jugendlichen und leistet hierzu in vielfältiger Weise wertvolle Beiträge und fördert so den Zusammenhalt der Gesellschaft in Österreich“ (Jugendarbeit in Österreich, 2020). Als hier relevante Grundsätze der Kinder- und Jugendarbeitsförderung sollen drei Punkte herausgegriffen werden: Punkt 6 nennt die Förderung der Bereitschaft junger Menschen zu Toleranz, Verständigung und friedlichem Zusammenleben sowie die Förderung des gegenseitigen Verständnisses im innerstaatlichen wie auch im internationalen Bereich; Punkt 7 gemeinschaftsstiftende und menschenrechtsbezogene Bildung; und als letzter Punkt (10) wird „Behindertenintegration“ genannt (RIS, 2020).
- Zudem liegt ein Strategiepapier Inklusion im Kontext der Umsetzung der europaweiten Förderprogramme der Österreichischen Nationalagentur Erasmus+ (2019) vor. Dieses fokussiert auf Jugendliche mit geringen Chancen. In Anlehnung an die europäische Inclusion and Diversity Strategy wird von sieben Gruppen gesprochen, die aus unterschiedlichen Gründen von Benachteiligung betroffen sein können und denen der Zugang zu europäischen Mobilitätsprogrammen oder auch zu an-

deren Bildungsmaßnahmen auf nationaler und/oder internationaler Ebene aufgrund einer oder mehrerer der folgenden Benachteiligungsfaktoren nur erschwert möglich ist: 1.) Behinderungen, Lernschwierigkeiten; 2.) chronische Gesundheitsprobleme; 3.) bildungsbezogene Schwierigkeiten; 4.) kulturelle Herkunft; 5.) wirtschaftliche Faktoren; 6.) sozialer Hintergrund; 7.) geografische Herkunft.

Der Inklusionsdiskurs ist also in diesen Konzepten angekommen. Wie sieht nun aber die Praxis im Handlungsfeld aus? Werfen wir einen Blick auf die Studie zur Lage der Offenen Jugendarbeit in Österreich von Gspurning und Heimgartner (2016), so lassen sich die Ergebnisse aus qualitativen und quantitativen Befragungen von Jugendlichen, die Einrichtungen der OKJA besuchen, so zusammenfassen: Kinder und Jugendliche mit Behinderung sind keine Zielgruppe, das Thema Behinderung kommt nur am Rande vor; es wird auch als eher uninteressant gesehen. Die Jugendlichen selbst sagen, dass das Thema Behinderung das Thema in einer umfangreichen Liste ist, das sie am wenigsten interessiert (nur 28,7 Prozent finden es interessant). Für das Thema Freundschaften interessieren sich hingegen 93,4 Prozent, diese Thematik erhält das Top-Ranking. Interessant ist, dass diese beiden Themen mit Beziehungen und sozialer Inklusion zu tun haben, allerdings in gegensätzlichen Polaritäten. Fragt man nun JugendarbeiterInnen nach den Wirkungen der Jugendarbeit, so werden als wichtigste Wirkungen auf der persönlichen Ebene die Persönlichkeitsentwicklung und Zukunftsperspektiven genannt. Die Wirkungen auf der Beziehungsebene werden besonders in der Bildung von Freundschaften und Cliques gesehen: 60 Prozent sehen die Wirkung als sehr stark, 29 Prozent als stark. Zu den Wirkungen der OKJA auf gesellschaftlicher Ebene lässt sich festhalten, dass die befragten JugendarbeiterInnen eine wichtige Wirkung darin sehen, Rassismus zu verhindern, das Bewusstsein für Genderfragen und Umwelt sowie Beteiligung in der Gemeinde zu stärken. Am niedrigsten wird der gesellschaftliche Beitrag zur Inklusion von Jugendlichen mit Behinderung eingeschätzt (Gspurning et al., 2016, S. 74–75).

Empirische Studien zur Inklusion von Jugendlichen mit Behinderung liegen aus dem österreichischen Raum kaum vor. Während andere Diversity-Themen wie Migration, Rassismus und Gender in den Angeboten und Konzepten in der OJA offensiv und explizit bearbeitet werden, scheint das

Thema Behinderung noch ein Randthema zu sein, es wird als ein „uncooles“ Thema gesehen.

Was zeigen Studien zur Inklusion in der Jugendarbeit aus Deutschland? Seckinger führte 2014 für das Deutsche Jugendinstitut DIJ eine Studie durch, die Meyer (2020, S. 446–448) wie folgt zusammenfasst:

- Es werden oft nur einmalige Events angeboten, in Kooperation mit Organisationen für Menschen mit Behinderung. Nur bei einem Drittel kommen NutzerInnen mit Behinderung in den Offenen Bereich; meistens sind es Ferienaktionen und Ferienfreizeiten, die von ihnen genutzt werden.
- 60 Prozent der Jugendeinrichtungen haben Jugendliche mit Behinderung, v. a. Lernbehinderung; geistige Behinderung und Sinnesbeeinträchtigung kommen selten vor; an inklusiven Ferienfreizeiten nehmen maximal 20 Prozent der Jugendlichen mit Behinderung teil.
- Seckinger (2014) fand heraus, dass die befragten Einrichtungen kaum Probleme mit den Jugendlichen mit Lernbehinderung haben, allerdings gaben 60 Prozent an, Probleme mit Personen mit geistiger Behinderung, Mehrfachbehinderung und mit psychischen Beeinträchtigungen zu haben. Die Akzeptanz der nicht behinderten Kinder und Jugendlichen hängt auch von der Art und dem Schweregrad der Behinderung ab. Bei Kindern werden die offenen und inklusiven Angebote auch besser bewertet, konkret zu 90 Prozent als sehr gut/eher gut.

Insgesamt zeigt sich hier also ein Bild, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit sich für viele Themen engagiert, das Thema Behinderung gehört allerdings nicht dazu. Für Kinder und Jugendliche mit Behinderung scheinen die Türen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht offen zu stehen.

„Mehr als die Vergangenheit interessiert mich die Zukunft, denn in ihr gedenke ich zu leben.“ (Albert Einstein)

4 Inklusion/Exklusion auf der sozialen Ebene und die biografische Zeitperspektive

Peerbeziehungen spielen aus entwicklungs- und sozialisationstheoretischer Sicht eine zentrale Rolle im Jugendalter (Lochner, 2018). Freundschaftsbeziehungen sind für die Jugendlichen auf einem Werteranking sehr

wichtig. Neben den Bereichen Familie und Schule/Arbeit bilden Freundschaften und formale und nonformale Gleichaltrigengruppen die „ersten selbständig aktivierten sozialen Netze“ (Thole, 2010a, S. 749, zit. nach Lochner, 2018, S. 492). Peergroups bieten mit ihrem Beziehungsgefüge Lerngelegenheiten für soziale und emotionale Kompetenzen, für Empathie und Identitätsformung. Allerdings kann die „intensive Dynamik der Gleichaltrigengruppe“ (Hurrelmann & Quenzel, 2012, zit. nach Lochner, 2018, S. 491) auch problematisch werden, wenn es um Stigmatisierung, Ausgrenzung und Mobbing geht. Ebenso wie Schulen (Reicher, 2010; Reicher & Matischek-Jauk, 2019) sind auch Jugendzentren soziale Arenen, in denen Dynamiken von Inklusion und Exklusion vorkommen. Soziale Exklusion kann dabei als vielfältiges Phänomen verstanden werden, das von Ablehnung und Ausgrenzung über Diskriminierung bis hin zur sozialen Isolation reichen kann (Riva & Eck, 2016).

In diesem Kontext ist ein entwicklungspsychologisches Forschungsergebnis zur emotionalen Entwicklung interessant: Die Jugendphase kann als besondere emotionale Phase gesehen werden, Stimmungsschwankungen kommen im Alter von zwölf bis 15 Jahren intensiver vor. Diese emotionale Instabilität in Bezug auf Ängstlichkeit und Depressivität steigt vor allem bei Mädchen zwischen zehn und 15 Jahren deutlich. Generell wird in dieser Altersphase das Erleben von Scham verstärkt berichtet, dies ist v. a. mit der Wahrnehmung von sozialen Bewertungen assoziiert. Soziale Bewertungssituationen wie soziale Ausgrenzung, Autonomieeinschränkung und der Anstieg für emotionale Verletzbarkeit sind *die* Trigger für belastende Emotionen. Im Jugendalter zeigen sich also eine große Relevanz von sozialen Bewertungen und eine erhöhte Ausdruckskontrolle von Angst im Sinne von „stay cool“ (Zimmermann, Podweski, Celik & Iwanski, 2018).

Welche Auswirkungen haben Exklusionserfahrungen für den weiteren Entwicklungsverlauf? Unter Exklusion versteht man die Erfahrung, von anderen isoliert, abgelehnt und ausgegrenzt zu werden (Riva & Eck, 2016, S. IX). Sehr oft resultiert dies in einer Ablehnung durch die Peergruppe, wobei diese Ablehnung aktiv oder passiv sein kann. Von passiver Exklusion/Ausgrenzung spricht man dann, wenn Peers bestimmte Kinder und Jugendlichen ständig ignorieren oder vermeiden (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2016, S. 112). Fung, Xu, Glazier, Parsons und Alden (2016) fassen in einem Forschungsreview den Forschungsstand für den Einfluss von Exklu-

sionserfahrungen für nachfolgende psychosoziale Schwierigkeiten zusammen. Die AutorInnen schlussfolgern, dass soziale Exklusion das Risiko für depressive Störungen deutlich erhöht, sogar milde Formen wie wenig Anerkennung und geringe Unterstützung können problematische Folgen haben: „Specifically, the chances of developing the disorders are increased in even mild forms of social exclusion such as low peer liking and lack of social support“ (Fung et al., 2016, S. 167). Eine prospektive Kohortenstudie mit 6719 TeilnehmerInnen kommt zu einer ähnlichen Schlussfolgerung (Bowes, Joinson, Wolke & Lewis, 2016): Werden Jugendliche im Alter von ca. 13 Jahren Opfer von Mobbing und Ausgrenzung, so wird das Risiko für eine Depression im Alter von 18 Jahren deutlich erhöht. Fast 29 Prozent des Depressionsrisikos mit 18 können auf den Faktor Ausgrenzungserfahrung/Mobbing zurückgeführt werden. Dies unterstreicht die Bedeutung von Präventionsbemühungen in allen pädagogischen Settings, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es deutliche Evidenz dafür gibt, dass soziale Exklusion Ursache und Konsequenz von psychischen Problemen sein kann. „Social exclusion may be both a cause and a consequence of children’s psychological maladjustment“ (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2016, S. 125). Jugendliche mit psychosozialen Problemen erleben ein signifikant höheres Risiko, Opfer von Mobbing zu werden, was langfristige emotionale und auch physische Konsequenzen hat (Reicher & Maticsek-Jauk, 2019). Daher ist es wichtig, Themen wie Benachteiligung und Diskriminierung in den Blick zu nehmen. Es geht hier um die Gruppendynamiken in Jugendzentren selbst, aber auch um Erfahrungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen, zum Beispiel in der Schule oder in Ausbildungsinstitutionen.

Kinder und Jugendliche mit Behinderung sind von sozialen Exklusionsrisiken besonders betroffen (Seifert, 2020). Familien mit Kindern mit Behinderung machen die Erfahrung, dass ihre Kinder bei fast allen außerschulischen Aktivitäten ausgeschlossen sind, ihre sozialen Netzwerke und Kontakte sind eingeschränkt; es gibt kaum inklusive Freizeitangebote, auch nicht in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Seifert, 2020, S. 14). Was brauchen Familien mit Kindern? Seifert nennt hier die Entwicklung inklusiver Gemeinwesen, die Partizipation der BürgerInnen, die soziale Einbindung von Familien in inklusiven Quartieren, in denen es Knotenpunkte für

lokale Engagement-Netzwerke gibt. Neben Stadtteilzentren und Mehrgenerationenprojekten könnten hier die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine Schlüsselrolle spielen.

Exklusionserfahrungen können in einer biografischen Zeitperspektive, also für den weiteren Entwicklungsverlauf der betroffenen Kinder und Jugendlichen, langfristig problematische Auswirkungen haben (Reicher, 2017; Reicher & Matischek-Jauk, 2019).

„Zeit ist, was die Uhr anzeigt.“ (Albert Einstein)

5 Inklusion auf der individuellen Ebene: Anerkennungserfahrungen in den „Mikro-Momenten der Zeit“¹

„Beziehungen gestalten sich immer im Hier und Jetzt“, betont Robin (2020, S. 15). Beziehungen basieren auf den „Mikromomenten der Zeit“ (ebda.). Speziell Krisen und Konflikte brauchen Klarheit und Kontakt, präsent zu sein wird von den Fachkräften in der Jugendarbeit gefordert. Es braucht Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für jede einzelne Person. Auch wenn „Quality Time“ derzeit fast nur im Familienkontext diskutiert wird, könnte sie auch in der OKJA eine interessante Perspektive sein.

Das Jugendalter ist eine herausfordernde Entwicklungsphase mit vielfältigen Entwicklungsaufgaben, vor allem was Identität, emotionale Aspekte und die sozialen Beziehungen betrifft. Liebeskummer und Beziehungsprobleme, Konflikte mit Eltern und Peers – das sind auch Themen, die in der Offenen Jugendarbeit auftauchen. Wie eine umfassende Studie zur Offenen Jugendarbeit in Österreich zeigt, sind die Förderung von emotionaler Stabilität und die Stärkung der Persönlichkeit aus Sicht von JugendarbeiterInnen wichtiges Ziel und intendierte Wirkung zugleich (Gspurning & Heimgartner, 2016).

Inklusion auf der Individual- und Subjektebene bedeutet, dass ich die Individualität jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen und seine Unterstützungsbedürfnisse wahrnehme. Das sind die besonderen pädagogischen Momente, diese gilt es zu erkennen und sensibel damit umzugehen. Dies

¹ Vgl. Mertens, R. (2020, S. 15).

möchte ich als „inklusive Momente“ bezeichnen, in denen sich pädagogische Potenziale der Anerkennung, der Wertschätzung und des Einbezogen-Seins manifestieren.

Das Bedürfnis nach Eingebunden-Sein ist eines der drei fundamentalen psychologischen Bedürfnisse, zusätzlich zu Kompetenzerleben und Autonomie (Deci & Ryan, 1993). Pädagogische Fachkräfte können diese Bedürfnisse nach Autonomie, Verbundenheit und Kompetenzerleben bewusst fördern. Das Erleben von Verbundenheit kann gefördert werden, indem man verlässlich, emotional verfügbar ist und positive Gefühle und Wertschätzung zeigt. Wenn problematische Beziehungsdynamiken zu beobachten sind, dann ist es wichtig, Position zu beziehen, die betroffenen Jugendlichen nicht zu übersehen und irritierende Botschaften zu vermeiden.

6 Impulse für die Umsetzung von Inklusion in der Praxis

Meyer (2020) geht in seinem umfangreichen Beitrag zu Inklusion in der OKJA auf zwei Ansätze ein, die im Folgenden ausführlicher beschrieben werden: der Index für Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit (Meyer & Kieslinger, 2014) und die Expertise Inklusion (Meyer, 2016).

Der Index für Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit wurde von Meyer und Kieslinger (2014), basierend auf kooperativen Praxisforschungsprojekten, entwickelt. Dieser ist in vollem Umfang auf der Internetplattform www.inklumat.de zu finden. Dieses Instrument zur Analyse, Selbstevaluation und Umsetzung der Prinzipien von Inklusion wurde ursprünglich für den Schulbereich entwickelt und wird nun auf das Handlungsfeld der OKJA transferiert. Die einzelnen Indikatoren sind als Online-Fragebogen für einen Selbsttest auf dieser Internetseite zu finden und diese können in der Inklusionsprozessbegleitung eingesetzt werden.

Ebene A. Inklusive Kulturen schaffen: Hier werden soziale Barrieren in den Blick genommen. Es geht um Indikatoren, die Offenheit, Akzeptanz von Vielfalt, Respekt und Willkommenskultur erfassen, sowie die Gestaltung von Kontaktsituationen, Gruppenprozesse, Diskriminierung und Sensibilisierung. Konkret nennt Meyer (2020, S. 356) hier spannende Methoden wie Inklusionsforen (mit allen AkteurInnen in einem Sozialraum), Plakataktionen in einem Stadtteil oder Kulturaktionen bzw. theaterpädagogische Projekte. Bewusstseinsbildung für soziale Integrationsprozesse in der Gruppe

Inklusive Kulturen schaffen	Gemeinschaft bilden Inklusive Werte verankern
Inklusive Strukturen etablieren	Eine Einrichtung für alle entwickeln Umgang mit Vielfalt organisieren
Inklusive Praxis entwickeln	Aktivitäten und Angebote gestalten Unterstützung sichern und Ressourcen mobilisieren

Tabelle 1: Leitindikatoren des Index für Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit (nach Meyer, 2020, S. 457)

oder in der Gesellschaft steht im Fokus. Thematisiert werden Vorurteile, Ängste, Konflikte und die Sensibilisierung dafür; Gruppenprozesse; Bewusstseinsbildung durch Rollenspiele, Simulationen, Sensibilisierung, Infos durch Menschen mit Behinderung selbst, um Stereotype abzubauen; durch kultur-, medien- und erlebnispädagogische Projekte.

Ebene B. Inklusive Strukturen etablieren: Hier geht es um die Themen Öffnung, Zugänglichkeit und Barrierefreiheit, um die Anpassung der Angebote in den Einrichtungen der OKJA. Dabei gilt es, die Heterogenität der Teilnehmenden und die Partizipationsmöglichkeiten zu wahren. Barrieren für Teilhabe, bezogen auf Raum, Sprache und Aufgaben, sowie Unterstützungsbedarfe sollen identifiziert werden. Dafür sensibilisieren können Aktionen wie eine Stadtteilbegehung oder eine erlebnispädagogische Stadtrallye mit Rollstühlen.

Ebene C. Inklusive Praxis entwickeln: Passgenaue Angebote entwickeln und Unterstützung bieten. Wie kann eine inklusive Praxis aussehen? „Dabei geht es insbesondere darum, die Angebote so zu gestalten, dass jede teilnehmende Person *zu jeder Zeit* (Hervorhebung HR) beteiligt ist und nicht aufgrund Art, Inhalt oder Aufgabenschwierigkeit ausgegrenzt wird“ (Meyer, 2020, S. 456). Fachkräfte brauchen auch Informationen zu den Unterstützungsbedarfen der jungen Menschen mit Behinderung; informelle Assistenz (ehrenamtliche AssistentInnen-Pools) und Kooperationen mit Organisationen der Behindertenarbeit sind hier sinnvoll. Die Zielgruppe (Besucherschaft) muss mit Bezug auf soziale Gruppen- und Lernprozesse

begleitet werden, für Fachkräfte sind Reflexionsprozesse in Bezug auf das Leitbild bedeutsam.

Als weiteres Tool kann die „Expertise für Inklusion“ (Meyer, 2016) genannt werden, die auf einer umfangreichen empirischen Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg zu den Erfahrungen in der Umsetzung von Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit basiert. Daraus wurde ein Modell, basierend auf vier Bausteinen, entwickelt.

1. Strategische Ausrichtung und Öffentlichkeitsarbeit: Organisationen, die keine NutzerInnen mit Behinderung haben, meinen, dass es einfach keine Nachfrage gibt und deshalb kein Bedarf an inklusiver Konzeptentwicklung gibt. Dennoch braucht es gezieltere Anstrengungen, NutzerInnen mit Behinderung aktiv anzusprechen und einzubeziehen.
2. Zuständigkeitserklärung und fachliches Selbstverständnis: Kinder und Jugendliche mit Behinderung werden nicht als Zielgruppe gesehen; daher bedarf es einer Reflexion der eigenen inklusiven Haltung – basierend auf der UN-BRK und dem Konzept der sozialen Inklusion.
3. Pädagogische Konzepte und Angebotsentwicklung: Kinder und Jugendliche mit Behinderung im Sozialraum sollten nicht ignoriert oder mit spezifischen „Sonder“-Angeboten angesprochen werden, sondern es benötigt „wirklich‘ inklusiv ausgerichtete Angebote“ (Meyer, 2020, S. 460).
4. Inklusive Organisations- und Teamentwicklung: Die Erweiterung der fachlichen Kenntnisse zu sozialer Inklusion durch Weiterbildungsmaßnahmen und Kooperationen mit anderen Handlungsfeldern ist notwendig. Es bedarf der Diversity-Kompetenz, damit Teilhabe gefördert werden kann und die Begegnungen, die von Unsicherheiten, Ängsten/Abwehr oder Spannungen geprägt sind, kompetent begleitet werden können (Bretländer, 2013). Neben den Ehrenamtlichen nennt Meyer (2020, S. 461) hier als „Krönung“ die Beschäftigung von Mitarbeitenden mit Behinderung (von Hauptamtlichen bis hin zu Honorarkräften).

Meyer (2020, S. 425) konstatiert, dass Inklusion in der OKJA mit Blick auf Neuausrichtung und Neuorientierung zu einem „hippen“ (S. 426) Schlüsselbegriff geworden ist; Studien fehlen noch weitgehend. Und die wenigen, die es gibt, kommen zum Schluss, dass „... Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit vielfach im Rahmen von Freizeitenerbeit, in speziellen ‚Ni-

schenangeboten‘ oder in Form von temporären bzw. einmaligen Projekten umgesetzt (wird)“ (Meyer, 2020, S. 425).

Was sind Gelingensfaktoren für Inklusion? Förderliche Faktoren für die Umsetzung von Inklusion sind die räumliche Barrierefreiheit sowie das Vorhandensein von hauptamtlichem Personal, ebenso gezielte Öffentlichkeitsarbeit, Kooperationen mit Schulen bzw. Integrationsklassen, den Angeboten aus der Behindertenhilfe und die Vernetzung mit Elterninitiativen. Gelingensfaktoren sind zudem ausreichende personelle Ressourcen, Informationen über den Unterstützungsbedarf und Kooperationen und/oder multiprofessionelle Teams (Meyer, 2020, S. 452). Längerfristige Aktionen und regelmäßige Kontakte können nachhaltiger wirken. Ehrenamtlich engagierte junge Menschen können durch Assistenzpools, persönliche Unterstützernetze oder Tandems zu förderlichen sozialen Prozessen beitragen. Aktivitäten, die auf gemeinsame Zielerreichung setzen und die Gemeinschaftserleben, Ergebnisoffenheit, Kommunikation und kreativ-künstlerische Medien einsetzen, haben besonderes inklusives Potenzial.

„Die Vergangenheit ist faktisch, die Zukunft ist möglich.“ C. F. von Weizsäcker

Literatur

- Bowes, L., Joinson, C., Wolke, G. & Lewis, D. (2016). Peer victimisation during adolescence and its impact on depression in early adulthood: prospective cohort study in the United Kingdom. *British Journal of Sports Medicine*, 50, S. 176–183. Online: <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2015-h2469rep>
- BMSGPK (2016). UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Wien: BMSGPK.
- Bretländer, B. (2013). Inklusion – eine neue Aufgabe in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit?! *Betrifft Mädchen* 26(4), S. 1–7.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223–238.
- Degener, T. & Mogge-Grotjahn, H. (2012). „All inclusive?“ Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion, In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion, Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 59–77). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978--3-531--19115--7_1.

- Fung, K., Xu, C., Glazier, B. L., Parson, A. & Alden, L. E. (2016). Research in clinical psychology: Social exclusion and psychological disorders. In P. Riva & J. Eck (Eds.), *Social exclusion. Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (S. 157–176). Heidelberg, Springer.
- Gspurning, W. & Heimgartner, A. (2016). *Offene Jugendarbeit in Österreich*. Universität Graz: Eigenverlag. Online: http://sozialeforschung.at/Offene_Jugendarbeit_digital.pdf (02.12.2020).
- Hadinger, B. (2016). Unsere Aufgaben in dieser Zeit. In A. M. Kalcher & K. Lauer mann (Hrsg.), *Zeit* (S. 113–125). Salzburg: Verlag Anton Pustet.
- Hilse-Carstensen, T., Meusel, S. & Zimmermann, G. (2019). Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion: Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. In T. Hilse-Carstensen, S. Meusel & G. Zimmermann (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion: Perspektiven zweier gesellschaftlichen Phänomene in Wissenschaft und Praxis* (S. 11–23). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-23672-4_1
- Jugendarbeit in Österreich (2020). *Thema: Inklusion/Integration – Jugendarbeit in Österreich*. Online: www.jugendarbeitinoesterreich.at (03.12.2020).
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2016). Research in educational psychology. Social exclusion in school. In P. Riva & J. Eck (Eds.), *Social exclusion. Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (S. 109–132). Heidelberg, Springer.
- Liebig, R., Schröder, N. & Klapinski, A. M. (2020). *Wirkungen der Kinder und Jugendarbeit. Sekundäranalyse zum Stand der Forschung der letzten zehn Jahre*. Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf. doi.org/10.20385/978-3-941334-28-1
- Lochner, B. (2018). Jugend – Freizeit – Peers. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 489–505). Berlin: Springer. doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_21
- Mayrhofer, H. (Hg.) (2017): *Wirkungsevaluation mobiler Jugendarbeit. Methodische Zugänge und empirische Ergebnisse*. Opladen: Barbara Budrich. www.irks.at/assets/irks/Publikationen/Forschungsbericht/Mayrhofer%202017_Wirkungsevaluation_mobiler_Jugendarbeit.pdf (10.07.2019).
- Menges, R. (2020). „Du kannst mich mal“. Beziehungen gestalten, wenn es auf der Kippe steht. *Explizit Fachmagazin Offene Jugendarbeit*, S. 14–16.
- Meyer, T. & Kieslinger, C. (2014): *Index für die Jugendarbeit zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Eine Arbeitshilfe*. Stuttgart: Ifas. Online: www.inklumat.de/index-fuer-die-jugendarbeit (20.12.2020).
- Meyer, T. & Rahn, S. (2020). Partizipation – Kernaufgabe und Schlüsselbegriff in der Kinder- und Jugendarbeit. In T. Meyer & R. Patjens (Hrsg.), *Stu-*

- dienbuch Kinder- und Jugendarbeit* (S. 297–424). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-24203-9_12
- Meyer, T. (2016). *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg*. Online: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Abschlussbericht_Expertise_Inklusion_KJA_BW_2016.pdf (12.02.2021).
- Meyer, T. (2020). Inklusion als Herausforderung und Chance für die Kinder- und Jugendarbeit. In T. Meyer & R. Patjens (Hrsg.), *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit* (S. 425–473). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-24203-9_13
- Österreichische Nationalagentur Erasmus+ (2019). Strategiepapier Inklusion im Kontext der Umsetzung der Förderprogramme Erasmus+: Jugend in Aktion und Europäisches Solidaritätskorps (ESK) in Österreich. Online: www.jugendinaktion.at/images/doku/Inklusionsstrategie_NA_2019_EplusESK.pdf (04.01.2021).
- Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2019). Depressive adolescents at risk of social exclusion: The potentials of social-emotional learning in schools. *Improving Schools* 22 (1), S. 43–54. doi:10.1177/1365480218763845
- Reicher, H. (2010). *Sozial-emotionales Lernen im Kontext der Inklusiven Pädagogik: Potentiale und Perspektiven*. Graz: Leykam.
- Reicher, H. (2017). Depressive Kinder und Jugendliche im Schulkontext. Gefühlswelten verstehen und soziale Ausgrenzungsrisiken verhindern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (2), S. 31–37.
- RIS (2020). *Bundes-Jugendförderungsgesetz – Bundesrecht konsolidiert*. Fassung vom 22.12.2020 (bka.gv.at).
- Riva, P. & Eck, J. (2016). The many faces of social exclusion. In P. Riva & u. J. Eck (Eds.), *Social exclusion. Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (S. IX–XV). Heidelberg, Springer.
- Seckinger, M. (2014). Jugendzentren als Orte der Inklusion. Ausgewählte Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. *Info 01.2014 – Paritätisches Jugendwerk NRW*, Nr. 1, S. 6–7.
- Seifert, M. (2020). Familie: Inklusion, Behinderung und Hilfesysteme. In J. Ecarius & Schierbaum, A. (Hg.), *Handbuch Familie* (S. 489–505). Berlin: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-19861-9_50-1

Zimmermann, P., Podewski, F., Celik, F. & Iwanski, A. (2018). Emotionale Entwicklung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 75–90). Berlin: Springer.

XIV Zeitprobleme

Viktoria Fröhlich und Arno Heimgartner

1 Einleitung

Von der Zeit ist die Rede, wenn sie zu knapp ist, nicht ausreicht, wenn sie dazu nötigt, sich zu beeilen oder ein schlechtes Gewissen zu haben, weil man die auferlegten oder selbstgestellten Aufgaben noch nicht oder nicht zeitgerecht erfüllt hat. Manche Treffen oder Aufgaben muss man auch ablehnen, weil man keine Zeit hat. Umgekehrt plopt das Thema Zeit auch auf, wenn man warten muss. Das kann das Warten auf eine Entscheidung oder eine Abfahrt sein. Warten kann ungeduldig machen. Die Pünktlichkeit bzw. Unpünktlichkeit ist ein Thema unseres Alltags. Von Zeit ist etwa auch die Rede, wenn es um die Vergänglichkeit geht, das Verstreichen des Lebens, das als unumstößliche Konstante der menschlichen Existenz eingeschrieben ist.

Aus diesen Arten der Zeitwahrnehmung könnte man vielleicht ableiten, dass wir genau wissen, wofür wir unsere Zeit einsetzen, bzw. noch markanter, dass wir genau bestimmen, wofür wir unsere Zeit verwenden, und dass wir mit unserer Zeitverteilung im Reinen wären. Doch die Gesellschaft geht mitunter unpassend mit Zeit um. Der Blick auf die Zeitprobleme – Zeitdruck, Unschärfe der Kategorien der Zeitverwendung, Geschlechterungerechtigkeit, mangelnde Zeitressourcen, Nichteinhaltung der Zeitregeln von Kindern und Jugendlichen bei Bewegung, Dauer am Bildschirm und Schlaf sowie Mangel an selbstbestimmter Zeit von Kindern und Jugendlichen – offenbart die gesellschaftlich konstruierte Dimension der Zeit, für die ein Mehr an Zeitwahrnehmung und Zeitpolitik wichtig wäre. Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, deren Wert u. a. in der Parteilnahme für Kinder und Jugendliche besteht (vgl. Gspurning & Heimgartner,

2016), kristallisiert sich dadurch die Aufgabe heraus, die den Kindern und Jugendlichen vermittelten Zeitpläne zu hinterfragen. Dies kann die eigenen Praktiken meinen (vgl. Cloos, Königeter, Müller & Thole, 2007) oder an das soziale Umfeld adressiert sein.

2 Zeitdruck

Populär ist die Messung der Gehgeschwindigkeiten in unterschiedlichen Städten. So ist die durchschnittliche Gehgeschwindigkeit in Dresden (1,49 km/h) höher als in Trier (1,39 km/h). In Städten wird durchschnittlich schneller gegangen als auf dem Land, ältere Menschen gehen langsamer als junge Menschen (TU-Chemnitz, 2003). Robert Levine (1999) entwickelte einen eigenen Indikator, um nicht nur die Gehgeschwindigkeit, sondern das Lebenstempo von Kulturen insgesamt zu messen. Er kombinierte dafür die Gehgeschwindigkeit (20 Meter), die Arbeitsgeschwindigkeit (Verkauf einer Standardbriefmarke) und die Genauigkeit öffentlicher Uhren. Es bildete sich ein Ranking von 31 Ländern, das Schweiz, Irland, Deutschland und Japan anführen. Am Ende des Lebenstempos der untersuchten Länder befinden sich El Salvador, Brasilien, Indonesien und Mexiko. Österreich liegt am 8. Platz. Der Autor reflektiert selbst die Auswahl seiner gewählten Elemente für den Indikator. Auf die Frage, warum wir nicht unser Leben langsamer gestalten, findet Robert Levine eine überraschende Erklärung. Er meint, dass wir uns nach Geschwindigkeit sehnen, weil wir Angst vor der Langeweile haben: „Wir sind süchtig nach Geschwindigkeit. Sie stimuliert und treibt uns an und wir werden von der existenziellen Angst geplagt, dass sich eine riesige Leere vor uns auftun könnte, wenn wir langsamer leben oder einmal innehalten. Der Terror der Langeweile ist einer der größten Schrecken unserer gehetzten Welt“ (Levine, 2005, o. S.). Interessant ist auch, dass das Lebenstempo von Menschen nicht direkt mit der Hilfsbereitschaft verknüpft ist. In Kopenhagen besteht ein hohes Lebenstempo und dennoch sind die Menschen im Mittel hilfsbereit. Menschen mit einem hohen Lebenstempo haben im Vergleich zu Menschen mit einem niedrigen Lebenstempo ein deutlich höheres Herzinfarktrisiko, trinken mehr Alkohol und rauchen eher, allerdings sind sie im Mittel glücklicher und wohlhabender (Levine, 1999, 2005).

Karlheinz Geißler (2005) wiederum findet, dass die Orientierung an materiellen Zielen zum Gefühl führt, etwas zu versäumen. Durch das Bestreben,

Geld in kürzerer Zeit zu verdienen, wurde es sinnvoll, schneller zu werden: „Eigentlich versäumt man nur dann etwas, wenn man sich im Leben materielle Ziele setzt“ (Geißler, 2005, o. S.). Ziel wäre nach Hartmut Rosa, den zeitlichen Aufwand für die Herstellung von Gütern und den Wohlstand, der durch verfügbare Zeit entsteht, neu auszutarieren (Rosa, 2013). Geißler (2005) kommt zur Auffassung, dass langsame Tätigkeiten mehr und mehr ausgegrenzt werden. Dazu zählt er das Leben mit Kindern, die Betreuung von älteren Menschen oder das Geschehen in Vereinen. Die Ausgrenzung des Langsamen zeigt sich auch in der Gleichzeitigkeit, in der Tätigkeiten durchgeführt werden. So werden etwa die Kinder betreut und gleichzeitig das Smartphone bedient. Karlheinz Geißler spricht von Simultanten und Simultantinnen.

3 Missachtung des Körperrhythmus

Es ist leicht wahrnehmbar, dass der menschliche Körper einem Verlauf ausgesetzt ist. Am markantesten dabei ist der Schlaf, den der Körper einerseits mit einer beeindruckenden Beharrlichkeit einfordert, dessen temporäre Absenz aber andererseits auch zu Müdigkeit, Irritation und negativen Konsequenzen unterschiedlicher Art führen kann. Die durchschnittliche Schlafdauer sinkt mit dem Aufwachsen. Während unter einjährige Babys etwa 13,9 Stunden schlafen, schlafen sechs- bis zwölfjährige Kinder noch 9,8 Stunden (Mädchen) bzw. 9,9 Stunden (Buben). Bei den 13- bis 17-Jährigen beträgt dann die durchschnittliche Schlafdauer sowohl bei Mädchen als auch bei Buben acht Stunden (RKI, 2020). Zahlreiche negative Auswirkungen eines Schlafdefizits werden diskutiert, u. a. Übergewicht, Unfälle, Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, Drogenkonsum. Im Erwachsenenalter steht ein Schlafdefizit auch im Verdacht, Herzinfarkt oder Schlaganfall zu fördern. Täglich oder mehrmals die Woche schlecht einschlafen können 18 Prozent der Elf- bis 17-Jährigen in Österreich (HBSC, 2018).

Aber auch Tagesrhythmen lassen sich ausmachen. Der Wunsch nach Ruhephasen oder der Bewegungsbedarf sind Korrelate einer differenten körperlichen Verfassung. Viele Leistungsdimensionen scheinen davon beeinflusst, u. a. die Konzentrationsfähigkeit. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Variationen unter den Jugendlichen bzw. inwieweit diese auch in einem normierten Alltag in unterschiedlichen Kontexten (Schule,

bezahlte Arbeit, Familie usw.) lebbar sind. Dies betrifft den Erholungsebenso wie den Bewegungsbedarf. So erscheint auch eine Obergrenze der schon länger als die Schulstunde anberaumten Aktivität von 120 Minuten (vgl. Bergmann und Fiegenbaum, 2009) nicht durchgehend angemessen, etwa wenn es um die Involviertheit in eine attraktive Tätigkeit geht, die man gerne abschließen möchte. In der Elementarpädagogik werden die Unterbrechungen und Zeitabbrüche seitens der Erwachsenen angesichts der Spielaktivitäten der Kinder schon längere Zeit als problematisch diskutiert (vgl. Krenz, 2010).

4 Unschärfe der Kategorien der Zeitverwendung

Es gibt Arbeit und Freizeit. Dieser Satz mag als Distinktion der Lebenszeit auf den ersten Blick zutreffend sein. Menschen arbeiten auf bezahlter Basis und gehen dann am Feierabend oder am Wochenende nach Hause und genießen ihre Freizeit. Auf den zweiten Blick ist das Schema aber infrage zu stellen. Es ist zu kritisieren, weil Arbeit nicht nur auf bezahlter Basis stattfindet. Auch in der Familie gibt es (familiäre) Arbeit, auch beim freiwilligen Engagement arbeitet man formell in Einrichtungen oder informell im Rahmen etwa der Nachbarschaftshilfe. Zugleich befindet man sich aber in der sogenannten Freizeit, weshalb die Trennungsfunktion der beiden Begriffe aufgehoben wird. Die suggerierte Gleichsetzung von bezahlter Arbeit und Arbeit stimmt so nicht, sie spiegelt die gesellschaftlichen ökonomischen Verhältnisse wider, aber der Begriff Arbeit sagt auch nichts darüber aus, ob eine gesellschaftliche Wertigkeit vorliegt. Ähnliches lässt sich auch für die Bildung behaupten. Wenn Bildung mit Schulbildung gleichgesetzt wird, findet ein begrenzter Blick auf das Bildungsgeschehen statt. Bildung vollzieht sich in diversen Kontexten in der Familie, unter Freunden, im Jugendzentrum oder in Vereinen und Einrichtungen. Auch Eigenzeit, also Zeit, die man allein verbringt, kann Bildungszeit bedeuten (Heimgartner, 2018).

5 Geschlechterungerechtigkeit

Als zentrales Problem, das eng mit der Zeitverteilung zusammenhängt, ist die Geschlechterungerechtigkeit zu nennen. Da Frauen mehr unbezahlt arbeiten als Männer bzw. Männer mehr bezahlt arbeiten als Frauen bzw.

Männer besser bezahlt werden als Frauen, ist die ökonomische Ausstattung von Frauen schlechter als die von Männern. Beispiele in diese Richtung sind der „Gender Pay Gap“, der in Österreich mit 20 Prozent besonders hoch ist (EUROSTAT, 2019), oder die geringeren Pensionshöhen von Frauen im Vergleich zu Männern. Als Lösungen zur Bewältigung der Geschlechterungerechtigkeit werden unterschiedliche Strategien diskutiert, z. B. staatliche Betreuungsplätze, mehr Frauen in die Technik. Fair wäre allerdings auch, wenn die Familienarbeit und insgesamt der Sozial- und Care-Bereich wirtschaftlich stärker gewichtet würden. Die soziale und ökonomische Sicherheit sollte sich demnach nicht so stark an der derzeit bezahlten Arbeit orientieren.

Ziel des eigenen Projektes NEP war, einen Prototyp für eine Online-Plattform zu gestalten, die es ermöglicht, für eine Woche seine Zeitverwendung einzutragen, um diese dann in der Folge mit den Einträgen anderer UserInnen zu vergleichen (vgl. Heimgartner et al., 2018). Vier Fragetools gingen auf die Zeitverteilung, die Zeitwünsche, die Lebensqualität und das Bewegungsverhalten ein. Durch die Eingabe von Profildaten (Geschlecht, Alter, Kinder usw.) war es zudem möglich, seine Abfrage gefiltert zu gestalten. Die Abfragen sollten für die persönliche Biografie, die Forschung und die Zeitpolitik relevant sein. Das Projekt NEP wurde in Kooperation mit Public Health (Sportwissenschaft) und mit der Einheit „Lehr- und Lerntechnologien“ der Technischen Universität Graz realisiert. Studierende befragten auf dieser Basis 262 Personen (58 % Frauen, 42 % Männer), die eine Woche lang ihren Zeithaushalt eintrugen. Die Ergebnisse im Projekt NEP zeigen, dass Frauen im Vergleich zu Männern weniger Zeit mit bezahlter Arbeit, mehr Zeit mit Kindern, mehr Zeit mit Haushalts- und Gartenarbeit, mehr Zeit mit den eigenen Eltern und mehr Zeit mit anderen Familienangehörigen außerhalb des eigenen Haushalts verbringen.

6 Mangelnde Zeitressourcen für Kinder und Jugendliche

Kathrin Scherz (2015) hat in ihrer Masterarbeit 176 Jugendliche in Jugendzentren befragt, inwieweit die Jugendlichen finden, dass ihre Eltern keine Zeit für sie haben. 21 Prozent der Jugendlichen geben an, dass dies auf ihre Väter zutrifft, und elf Prozent der Jugendlichen meinen, dass dies auf ihre Mütter zutrifft. Eine andere Studie kommt aus umgekehrter Perspektive zu einer ähnlichen Aussage. In der Südtiroler Männerstudie eines Teams um

Armin Bernhard und Lothar Böhnisch (2015) sagen 59 Prozent der Männer, dass sie gerne mehr Zeit mit der Familie verbringen würden, und 66 Prozent der Männer möchten gerne mehr Zeit haben, um mit ihren Kindern zusammen zu sein. In der Studie von Eva-Maria Griesbacher und Martin Griesbacher (2016) wünschen sich 73 Prozent der befragten Beschäftigten im öffentlichen und öffentlichkeitsnahen Sektor in der Steiermark ($n = 1.233$) zumindest etwas mehr Zeit, um diese mit PartnerIn und Familie zu verbringen, und 63 Prozent wünschen sich zumindest etwas mehr Zeit für Freunde. Frauen wünschen sich im Projekt NEP im Durchschnitt am stärksten, mehr Zeit mit den Kindern zu verbringen (vgl. Tabelle 1), Zeit für sich zu haben bzw. Zeit mit Freunden oder Bekannten zu verbringen. Bei den Männern rangiert ebenfalls die Zeit mit den Kindern an oberster Stelle, gefolgt von Zeit mit der Partnerin und Zeit für sich alleine. Durchschnittlich besteht wenig Interesse, mehr Zeit in Haus- und Gartenarbeit sowie die Erwerbsarbeit zu investieren (vgl. Heimgartner et al., 2018).

7 Nichteinhaltung der Zeitregeln von Kindern und Jugendlichen bei Bewegung, Dauer am Bildschirm und Schlaf

Wenn die gestaltete Zeit für Kinder und Jugendliche so wichtig ist, wird bedeutsam, welche Zeitregeln wir für das Leben von Kindern und Jugendlichen als Gesellschaft, Schule und Familie formulieren. Dabei stellt sich die Frage, ob Kinder für wichtige Aktivitäten genug Zeit haben. In einer amerikanischen Studie befassten sich Sean Healy, John Foley und Justin A. Haegele (2020) mit der Frage, wie Kinder und Jugendliche ($n = 24.405$; 10–17 Jahre) Zeitregeln einhalten. Die Autoren verwenden dabei drei Zeitregeln. Diese beziehen sich auf das Ausmaß an physischer Aktivität, die Dauer an Bildschirmzeit und die Schlafdauer. Diese drei Zeitregeln haben einen gesundheitlichen Impetus auf psychischer und physischer Ebene. Der Einfluss der drei Zeitregeln fällt in der Kombination stärker als einzeln aus. Ziel der Studie war auch, mögliche Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne chronische Erkrankungen festzustellen.

Als Zeitregel für die physische Aktivität wurde festgelegt, dass eine Bewegungszeit von mindestens 60 Minuten pro Tag die Gesundheitsvorgaben

Kontext	Mean (weiblich)	Mean (männlich)
Zeit mit Kindern	1,89	1,97
Zeit alleine	1,95	2,14
Zeit mit Freunden/Bekanntem	2,01	2,21
Zeit mit PartnerIn	2,07	1,99
Zeit mit Familienangehörigen außerhalb des eigenen Haushalts	2,11	2,39
Zeit mit Eltern	2,12	2,32
Staatliche Pflichtarbeit	2,22	2,73
Schwarzarbeit	2,22	2,36
Tauscharbeit	2,32	2,57
Formelles freiwilliges Engagement	2,47	2,58
Aus- und Weiterbildung	2,52	2,61
Engagement in freiwilligen Initiativen	2,53	2,58
Schlaf	2,60	2,59
Informelles freiwilliges Engagement	2,61	2,67
Haus- und Gartenarbeit	2,90	2,82
Erwerbsarbeit	2,91	3,06

Tab. 1: Zeitwünsche

erfüllt. Dies korrespondiert mit einer österreichischen Gesundheitsempfehlung, die vom Fonds Gesundes Österreich veröffentlicht wurde (FGÖ, 2020). Diese geht wiederum zurück auf die Bewegungsempfehlung der WHO, die ebenfalls 60 Minuten pro Tag im Alter von fünf bis 17 Jahren empfiehlt. Kindergartenkinder sollen sich mehr, nämlich mindestens drei Stunden am Tag, bewegen.

Die Bildschirmzeit sollte in dieser Studie am Tag maximal zwei Stunden betragen. Sie umfasst Fernsehen, Video, Bildschirmspiele usw. Für die Bildschirmzeit kursieren anders als bei der physischen Aktivität unterschiedliche Regeln, die auch für unterschiedliche Zeiten wie Wochenende, Ferien oder Einschlafen unterschiedlich aussehen können. Eine Regel sieht dabei etwa vor, pro Lebensjahr zehn Minuten zu rechnen. Kleinkinder sollten jedoch nur in Begleitung von Erwachsenen ein elektronisches Gerät nutzen.

Die Schlafzeit soll gemäß der Studie von zehn bis 13 Jahre mindestens neun Stunden und ab 14 bis 17 Jahre mindestens acht Stunden betragen. Dies korrespondiert weitgehend mit dem Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte in Deutschland (BVKJ, 2021), der bis zwölf Jahre mindestens neun Stunden und zwischen 13 und 17 Jahren mindestens acht Stunden Schlafzeit vorgibt.

Die Ergebnisse von Sean Healy, John Foley und Justin A. Haegele (2020) zeigen, dass die Zeitregel für die physische Aktivität am wenigsten eingelöst wird. Ohne chronische Krankheiten schaffen gerade 21 Prozent der Jugendlichen diese Vorgabe, bei Jugendlichen mit einer chronischen Krankheit sind es 19 Prozent. Am geringsten ist der Anteil bei Kindern mit Hörbeeinträchtigung (12 %) und intellektueller Beeinträchtigung (13 %). Wenn man weiß, dass etwa 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen gemäß der HBSC-Studie (HBSC, 2018) übergewichtig sind, und wenn dieser Vorwurf vor dem bestehenden Normen- und Toleranzhintergrund auch vorsichtig zu sehen ist, so stellt sich dennoch auch aus einem Bewegungsblickwinkel die Frage nach dem Zeitkonzept für Kinder und Jugendliche.

Die Vorgaben bezüglich der Bildschirmzeit werden in der Studie von Sean Healy, John Foley und Justin A. Haegele (2020) von 46 Prozent der Jugendlichen und 40 Prozent der Jugendlichen mit chronischen Krankheiten eingehalten. Der empfohlenen Schlafdauer werden 68 Prozent der Kinder gerecht, etwas weniger schlafen chronisch erkrankte Jugendliche im erwünschten Ausmaß (62 %). Vergleichbar sind die Ergebnisse in Deutschland. Etwa 60 Prozent der Jugendlichen erreichen in einer deutschen Studie das empfohlene Schlafausmaß (RKI, 2020).

Es zeigt sich also bereits bei diesen wenigen Zeitparametern, dass sich viele Jugendliche außerhalb der Zeitnormen bewegen. Interessant ist überdies auch, eine Zeitregel aufzustellen bzw. zu überprüfen, über wie viel Zeit Jugendliche selbst verfügen dürfen. Die großangelegte Studie zu den Lebenswelten von Jugendlichen, die von den Pädagogischen Hochschulen Österreichs (JFPHÖ, 2021) verwirklicht wurde, gibt dazu einen Hinweis. Und zwar wurde die Frage nach den Stunden gestellt, über die Jugendliche an „freier Zeit“ an einem durchschnittlichen Wochentag ohne Lernen und Hausaufgaben verfügen. Es zeigt sich, dass ein Prozent der Jugendlichen über keine freie Zeit verfügt, vier Prozent der Jugendlichen eine Stunde angeben und die Mehrheit der Jugendlichen zwischen zwei Stunden (11 %)

und vier Stunden (21 %) liegt. Nicht gering ist auch der Anteil der Jugendlichen, die über sechs Stunden verfügen (20 %). Mädchen finden sich in den niedrigen Kategorien (1 Stunde, 2 Stunden) häufiger als Buben.

8 Mangel an selbstbestimmter Zeit von Kindern und Jugendlichen

Das Zeitvermögen ist in der Gesellschaft unterschiedlich verteilt. Bei Kindern und Jugendlichen in Ausbildung scheint es allerdings so zu sein, dass eine starke Konkurrenz um deren Zeit besteht. Betreuungs-, Bildungs- und Konsumeinrichtungen konkurrieren vor dem Hintergrund ihrer eigenen Wichtigkeit um die Zeit der Kinder und Jugendlichen. In einer Mischung aus Verpflichtung, etwa im Fall der Schule, und Verlockung, etwa im Fall digitaler Medien, dürfte der Zeitvorrat vieler Kinder aufgebraucht werden. Nach der Schulzeit sind es oft Haus- und Lernaufgaben, pädagogische Spezialisierungen bis hin zur Nachhilfe, die die Kinder und Jugendlichen beschäftigen. Zu wünschen wäre hier, dass der Zeithaushalt der Kinder und Jugendlichen institutionell und familiär stärker im Auge behalten, dass er zwischen den Personen verhandelt und dass dafür Sorge getragen wird, dass den Kindern und Jugendlichen ein ausgewogener Alltag in angemessenen Räumen zur Verfügung steht.

Es erscheint auf der einen Seite sinnvoll, Jugendlichen Bildungs- und Arbeitsgelegenheiten zu geben, um ihnen gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen und ihre existenzielle Teilhabe an der Gesellschaft zu planen. Auf der anderen Seite scheint ein überzogener Wettkampf entbrannt zu sein, der viele Jugendliche trifft. An dem Wettkampf beteiligen sich etwa die Schule, innerhalb der Schule die verschiedenen Fächer und die digitalen Medien. Zurückhaltender scheinen hier schon die Vereine und die Offene Jugendarbeit vorzugehen. So meinte etwa ein Jugendarbeiter aus Kaltern, dass man in der Zeit des Lockdowns den Jugendlichen empfohlen habe, ins Freie zu gehen, und nicht darauf insistiert habe, weitere Online-Zeit mit ihnen zu verbringen. Die Taktung vieler Jugendlichen über den Tag hinweg nimmt ihnen bisweilen die Möglichkeit, eigenen Interessen nachzugehen und sich in selbstgewählte Tätigkeiten zu vertiefen bzw. sich auch auszuruhen. Es besteht die Gefahr, dass Jugendliche dadurch verlernen, sich selbst Ziele zu setzen und diese zu verfolgen. Die Zeitplanung

wird den Kindern und Jugendlichen mitunter bis auf ein Restkontingent an Werk- bzw. Schultagen aus der Hand genommen.

Als soziales Wesen ist der Mensch stets von anderen Menschen beeinflusst. Es ist deshalb illusorisch zu denken, dass Kinder und Jugendliche alles bestimmen können oder sollen. Auf der anderen Seite haben aber auch Prinzipien Geltung, die das Recht der Selbstbestimmung des Einzelnen betonen. Bei Martha Nussbaum gibt es etwa als Grundfähigkeit Folgendes zu lesen: „Die Fähigkeit, sein eigenes Leben und nicht das eines anderen zu leben.“ (Nussbaum, 1999, S. 201)

In der Studie zur Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten (Gspurning, Heimgartner, Leitner und Sting, 2010) hat sich in Bezug auf die Bestimmung der Zeitstruktur gezeigt, dass zwei Systeme in Einrichtungen präsent sind. Das Gros der Einrichtungen gibt den Kindern die Zeitstruktur vor. Die Zeiten des Essens, des Lernens und der übrigen Gestaltung sind von den Erwachsenen vorgegeben und wiederholen sich auch in der Regel täglich. Daneben hat es aber auch einzelne Einrichtungen gegeben, die die Kinder selbst entscheiden lassen, wann sie welche Tätigkeit ausüben. Diese Einrichtungen stellen Räume mit Begleitung zur Verfügung und die Kinder können überlegen, wann sie diese aufsuchen. So können sich etwa Kinder zuerst bewegen oder ausruhen und sich dann den Haus- und Lernaufgaben widmen. Sie gehen dann zum Essen, wenn sie hungrig sind. Es scheint, dass diese pädagogische Zeitstrukturierung den Kindern mehr Gestaltungsraum und damit auch mehr Lebensqualität lässt.

9 Fazit

Obwohl Zeit ein zentrales Phänomen unseres Lebens ist, wird ihr überraschend wenig strukturelle Aufmerksamkeit zuteil. Die genannten Zeitprobleme verdeutlichen, dass der Umgang mit der Zeit von Kindern und Jugendlichen einer Entrümpelung bedarf, um die Kinder und Jugendlichen nicht mit fremdbestimmten Inhalten zu überladen. Umgekehrt benötigen die Beziehungspersonen in der Familie und in der Jugendarbeit ausreichend Zeit, um sich auch in Face-to-Face-Settings den Kindern und Jugendlichen widmen zu können. Ein Element, das vielleicht in Zukunft stärker zu berücksichtigen sein wird, ist auch der Gesundheitsbezug. Wie sich zeigt, hält nur ein kleiner Teil der Kinder und Jugendlichen die Zeit-

empfehlungen für Bewegung ein. Für manche Themen, etwa die selbstbestimmte Zeit, gibt es noch keine ausreichende Diskussion über das angemessene und einzulösende Zeitausmaß, nämlich nicht aufseiten der Kinder und Jugendlichen, sondern aufseiten der Erwachsenenwelt, deren Abstimmung es bedarf, um die zeitliche Inanspruchnahme der Kinder und Jugendlichen mit Aufgaben überschaubar zu halten.

Literatur

- Bergmann, Hans-Peter & Fiegenbaum, Dirk (2009): Rhythmisierung und Zeitstrukturmodelle. In: Althoff, K. et al. (Hrsg.), *Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*. Heft 12. Institut für soziale Arbeit e.V., Münster, S. 9–16.
- Bernhard, Armin & Böhnisch, Lothar (2015). *Männliche Lebenswelten*. Bozen-Bolzano University Press: Brixen.
- BVKJ (2021). *Schlafempfehlungen*. Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte. Online: www.bvkj.de/ (Download am 30.09.2021).
- Cloos, Peter, Königeter, Stefan, Müller, Burkhard & Werner Thole (2007). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. VS Verlag: Wiesbaden.
- FGÖ (2020). *Österreichische Bewegungsempfehlungen*. Reihe Wissen, Band 17. Fonds Gesundes Österreich.
- Geißler, Karlheinz (2005). *Zwischenmenschlichkeit braucht Langsamkeit*. Ein Interview mit Julia Decker. Online: www.endlich-wachstum.de/wpcontent/uploads/2016/03/Interview_1_Gei%C3%9Fler_Zwischenmenschlichkeit-braucht-Zeit.pdf (Download am 30.09.2021).
- Griesbacher, Martin & Griesbacher, Eva-Maria (2016). *Herausforderungen selbstbestimmt flexibler Arbeitszeiten in der unselbständigen Beschäftigung*. Forschungsbericht an der Universität Graz.
- Gspurning, Waltraud & Heimgartner, Arno (2016). *Offene Jugendarbeit in Österreich*. Forschungsbericht: Universität Graz.
- HBSC (2018). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern*. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK). Wien.
- Healy, Sean, Foley, John & Haegele, Justin. A. (2020). *Physical Activity, Screen Time, and Sleep Duration Among Youth with Chronic Health Conditions in the United States*. *American Journal of Health Promotion*, 34 (5), S. 505–511.
- Heimgartner, Arno (2018): Arbeitskontexte und ihr Verhältnis zur Relevanzarbeit. In: Muckenhuber, Johanna, Hödl, Josef & Griesbacher, Martin (Hrsg.):

- Normalarbeit – Nur Vergangenheit oder auch Zukunft? Bielefeld: Transcript, S. 273–288.
- Heimgartner, Arno; Gspurning, Waltraud; Mayr, Andrea; Derler, Rene; Ebner, Martin; Griesbacher, Martin; Köberl, Gottfried; Van Poppel, Mireille; Eisenbach, Gertraud; Pokorny, Alexandra; Steffen, Karin; Leinert, Irene; Mayr, Marlene; Michalitsch, Ilse; Fejer, Ulli; Schatz, Astrid; Schweighofer, Helmut (2018). *Transformation des traditionellen Ehrenamtes zu neuen Formen des freiwilligen Engagements. Herausforderungen, Möglichkeiten und Innovationen aus einer partizipativen Crowd-Solution-Perspektive*. Graz. Eigenverlag. 2018.
- Krenz, Armin (2010): *Kindorientierte Elementarpädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- JFPHÖ, Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Studienverlag: Innsbruck.
- Levine, Robert (1999). *Eine Landkarte der Zeit*. Piper Verlag: München.
- Levine, Robert (2005). *Wir sind süchtig nach Geschwindigkeit*. Ein Gespräch mit dem Zeitforscher Robert Levine von Christoph Koch. Fluter, 16. Online: www.fluter.de/wir-sind-suechtig-nach-geschwindigkeit (Download am 30.09.2021).
- Nussbaum, Martha (1999). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- RKI (2020). *KIGGS – Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Robert Koch Institut. Online: www.rki.de (Download am 30.09.2021).
- Rosa, Hartmund (2013). *Zeitwohlstand und Beschleunigung*. Vortrag. Online: www.youtube.com/watch?v=3CT1fzUTSig (Download am 07.10.2021).
- Scherz, Kathrin (2015). *Die Prävalenz von Gewalt und Vernachlässigung in der Erziehung in Graz und in der Weststeiermark*. Masterarbeit im Master Sozialpädagogik an der Universität Graz.
- TU-Chemnitz (2003). *Psychologen erforschen Gehgeschwindigkeiten in 20 Städten*. Pressemitteilung vom 17.06.2003. Online: www.tu-chemnitz.de/tu/pressestelle/2003/06.17--11.06.html (Download am 30.09.2021).

XV Covid-19 als Zeitembruch?

Auswirkungen der Pandemie auf junge Menschen in Österreich

Martin Auferbauer, Karina Fernandez, Elisabeth Zehetner

1 Ausgangslage

Im Frühjahr 2020 erreichte die Covid-19-Pandemie Österreich. Was folgte, war und ist eine massive gesellschaftliche Herausforderung. Nach etwa einem Jahr des pandemischen Geschehens in Europa und Österreich – dieser Artikel entstand im Februar 2021 – zeigt sich die geringe Halbwertszeit einiger Aussagen und Prognosen, da die Entwicklung sehr dynamisch verläuft. Dennoch lässt sich wohl gesichert feststellen, dass die durch die Pandemie angestoßenen Veränderungen auch langfristige Folgen haben werden, gerade auch für Jugendliche und den Bereich der Jugendarbeit. In diesem Artikel wollen wir das Verhältnis von Pandemie und Zeit aus mehreren Blickwinkeln beleuchten. So wollen wir die Pandemie als „Wandlerin“ in den Blick nehmen und darauf eingehen, auf welche Prozesse die Pandemie beschleunigende oder verlangsamende Wirkungen ausübt.

Die Covid-19-Pandemie betrifft viele Bereiche der Gesellschaft und des Lebens jeder/jedes Einzelnen. Neben dem Gesundheitssystem sind Wirtschaft, Rechts- und Sozialstaat betroffen, die Auswirkungen erstrecken sich aber auch auf familiäre Systeme und auf individuelles Befinden. Damit hat die Krise auch auf unterschiedliche Handlungsfelder der Sozialen Arbeit Einfluss. Erste Publikationen zu solchen Auswirkungen legen nahe, dass im Zuge der Pandemie Veränderungen in zentralen Bereichen der Sozialen Arbeit stattfinden, wobei insbesondere Methoden und Medien des professionellen Handelns, aber auch die Arbeitsbeziehungen zu

den Adressat*innen betroffen sind (vgl. Buschle & Meyer, 2020, S. 163–167). In diesem Beitrag wollen wir das Hauptaugenmerk auf eben diese Adressat*innen der Jugendarbeit richten und gehen der Frage nach, welche Auswirkungen die Pandemie auf Kinder und Jugendliche hat.

Bei Betrachtung der aktuellen Befundlage zur Situation von Kindern und Jugendlichen zeigt sich, dass sich der größte Teil der im deutschsprachigen Raum publizierten Studien mit der Thematik der Schulschließungen befasst. Helm et al. (2020) listen allein 43 Studien aus dem ersten Halbjahr 2020 zu den Schulschließungen im deutschsprachigen Raum auf, wobei sich die Erhebungen auf die Perspektiven von Schüler*innen, Eltern und/oder Lehrer*innen verteilen. Eine der umfassendsten Studien zu den Folgen der Schulschließungen ist die Corona-Sondererhebung des Schulbarometers, für die in Deutschland, Österreich und der Schweiz über 7100 Personen (Lehrer*innen, Schüler*innen, Schulleiter*innen etc.) befragt wurden (Huber & Helm, 2020), wobei das Distance Learning tendenziell positiv eingeschätzt wurde – nur 13% der befragten Schüler*innen geben an, es gehe ihnen mit den Schulschließungen schlecht beziehungsweise sehr schlecht. In dieser und anderen Studien zum Homeschooling in Österreich (vgl. Holtgrewe et al., 2020; Schober et al., 2020; Steiner et al., 2020) wird ein Schereneffekt sowohl innerhalb der Schüler*innenschaft, in deren familiärem Umfeld als auch in der variierenden Schulqualität der von ihnen besuchten Schulen (Huber et al., 2020, S. 7) aufgezeigt. Die „Bildungsverlierer*innen“ dieser Situation sind demnach vorwiegend Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten.

Studien, die Kinder und Jugendliche ohne den Bezug zur Schule in den Blick nehmen, sind dagegen weitaus seltener und wurden erst mit Fortdauer der Pandemie häufiger durchgeführt. Die wohl umfassendste Studie wurde 2020 von der Universität Hildesheim durchgeführt, wobei in zwei Wellen im Frühling und Herbst 6.000 bzw. 7.000 Jugendliche ab 15 Jahren zu ihrer Lebenssituation und ihrem Erleben der Pandemie befragt wurden. Die Studienautor*innen geben zu bedenken, dass Jugendliche „aus dem öffentlichen Leben nahezu verschwunden (seien) und in der medialen Berichterstattung (...) selten, und wenn dann als vermeintliche Regelbrecher*innen auf(tauchen), oder aber es wird indirekt über sie gesprochen, wann immer der Begriff ‚Homeschooling‘ fällt“ (Andresen et al., 2020, S. 4). Jugendliche Lebenswelten seien aber vielfältig, von Interesse sollte

daher auch sein, welche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, der Begegnungen mit Peers und der gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzung es für sie gebe. Welche Probleme sie hätten und was sie zur Bewältigung der Krise einbringen könnten, werde aber kaum thematisiert – in der Studie geben demzufolge auch knapp die Hälfte der Befragten an, sie hätten (eher) nicht den Eindruck, dass ihre Sorgen gehört werden (vgl. Andresen et al., 2020, S. 11).

In Österreich wurden nun zu Beginn des Jahres 2021 die ersten Studien publiziert, die Jugendliche ohne den Kontext von Schule adressieren. In einer Sonderauswertung der Studie „Junge Österreicher 2021“ halten die Studienautor*innen fest, dass der größte Teil der 14- bis 39-jährigen Österreicher*innen sich an alle Corona-Regeln hält, dabei aber sorgenvoll in die Zukunft blickt. Insbesondere die jüngere Altersgruppe der unter 25-Jährigen meint, ihre beruflich-schulische Situation und auch ihre Zukunftsperspektiven hätten sich durch die Pandemie verschlechtert (vgl. Schnetzer et al., 2021, S. 6).

Auch Studien zu psychischen Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche werden mittlerweile vermehrt in den öffentlichen Diskurs eingebracht. Dass die Pandemie und die Einschränkungen, die diese mit sich brachte, an den Kindern und Jugendlichen nicht spurlos vorübergehen, zeigt für Deutschland die großangelegte COPSYS-Studie (Corona und Psyche), in der 1.586 Eltern von Kindern und Jugendlichen im Alter von sieben bis 17 Jahren sowie 1.040 Kinder und Jugendliche im Alter von elf bis 17 Jahren befragt wurden. 71% der Kinder und Jugendlichen gaben an, sich durch die Pandemie und ihre Folgen belastet zu fühlen. Auch stieg der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die unter psychischen Auffälligkeiten litten. Besonders stark war dieser Anstieg bei Hyperaktivitätsproblemen und Problemen mit Gleichaltrigen, aber auch generalisierte Angststörungen und depressive Symptome nahmen zu. Zudem kam es, auch durch das als anstrengend erlebte Homeschooling, zu einer Verschlechterung des Familienklimas (Ravens-Sieberer et al., 2021).

2 Methodik und Fragestellungen

Aufbauend auf diesen Befunden wollen wir den Blick auf Jugendliche in Österreich richten. Dazu greifen wir auf Daten aus zwei Forschungsprojek-

ten zurück: Das erste Projekt ist das Austria Corona Panel Project (ACPP, Kittel et al., 2020), das es ermöglicht, einen differenzierteren Blick auf junge Menschen in Österreich zu werfen. Das ACPP ist eine Längsschnittumfrage, die von der Universität Wien koordiniert wird. Dabei nehmen die gleichen Personen über einen längeren Zeitraum an den Umfrageswellen teil. Das ACPP startete am 25. März 2020 und wurde zu Beginn wöchentlich wiederholt (1. bis 10. Welle). Anschließend folgten weitere Erhebungen im Abstand von 14 Tagen. Zum aktuellen Zeitpunkt sind 19 Wellen des ACPP (von 25. März 2020 bis 22. Jänner 2021) zur freien Nachnutzung über AUSSDA verfügbar.

Die zweite Studie, auf deren Daten wir zurückgreifen, ist die Studie „Schule nach Corona“, die an der Pädagogischen Hochschule Steiermark durchgeführt wird. In dieser Mixed-Methods-Studie werden die verschiedenen Akteursgruppen an Schulen mit unterschiedlichen Methoden befragt, wobei ein Schwerpunkt auf der Untersuchung möglicher im Laufe der Pandemie verstärkter Ungleichheiten liegt. Für diesen Beitrag wird auf eine Interviewteilstudie mit insgesamt 25 qualitativen, leitfadengestützten Interviews zurückgegriffen, bei der Mitarbeiter*innen des psychosozialen Unterstützungssystems (Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Schulärzt*innen, Schulassistenten, Jugendcoaching, Beratungslehrer*innen, Lernhilfen, Freizeitpädagogik) befragt wurden.

Die Kombination dieser beiden Datenquellen ermöglicht es uns, einerseits über das Empfinden und Erleben der Pandemie von Jugendlichen in Österreich aus deren eigener Sicht und im Vergleich zu den älteren Generationen zu berichten und andererseits die Außensicht von Angehörigen des psychosozialen Hilfesystems miteinzubeziehen und damit auch die Rolle der Sozialen Arbeit im Pandemiegeschehen zu beleuchten. Durch die Fokussierung dieser Studien auf das Verhältnis von Pandemie und Zeit wollen wir folgende Fragestellungen beleuchten:

- Wie greift die Pandemie in Alltagsstrukturen und die psychische Verfasstheit von Kindern und Jugendlichen ein?
- Welche gesellschaftlichen Prozesse und Strukturen, die Kinder und Jugendliche betreffen, werden angestoßen und beschleunigt – von Ungleichheit und Exklusion bis zu Innovationsprozessen?

3 Alltag und psychische Verfasstheiten: zwischen gewonnener Freizeit, Orientierungslosigkeit und Einsamkeit

Die Maßnahmen, mit denen der COVID-19-Pandemie begegnet wurde, griffen massiv in das Alltagsleben der Bevölkerung ein. Lockdown, Wiederöffnung, weitere Lockdowns, Distance Learning bei Schüler*innen und Studierenden, Phasen von Homeoffice, all diese Umstellungen hatten Auswirkungen auf das Zeitempfinden der Bevölkerung. So konnte eine britische Studie an knapp 700 Teilnehmenden zu Beginn der Pandemie zeigen, dass 80 Prozent ein verändertes Zeitempfinden im Vergleich zu vor der Pandemie hatten. Während ein Teil über Beschleunigung berichtete, wurde bei älteren Befragten und bei Personen, die mit dem Ausmaß ihrer sozialen Kontakte unzufrieden waren, eher eine Verlangsamung beobachtet (vgl. Ogden, 2020). Im Austrian Corona Panel wurde als Indikator, um die Veränderungen im Zeitgefühl messen zu können, das Item „Ich vergesse manchmal, welcher Wochentag ist“ in allen Wellen abgefragt. Ebenso wie in Großbritannien zeigt sich für Österreich ein verändertes Zeitempfinden im Zuge der Pandemie, das hier als Wochentagsamnesie bezeichnet werden kann (vgl. Eberl et al., 2020). Am stärksten ausgeprägt war diese zu Beginn des ersten Lockdowns Ende März bzw. Anfang April, als 33 Prozent aller Befragten angaben, manchmal den Wochentag zu vergessen (zusammengefasst: „Trifft eher zu“ und „Trifft voll und ganz zu“). Mit zunehmenden Lockerungen ging dieser Anteil kontinuierlich zurück und betrug im Oktober 2020 nur mehr zwölf Prozent, um ab November, einhergehend mit Lockdown 2 und 3, wieder zu steigen. Mitte Jänner 2021 lag der Anteil an Personen, die Wochentage vergessen, bei 22 Prozent. Besonders betroffen von der Wochentagsamnesie waren im Vergleich zu anderen Erwerbsgruppen Schüler*innen und Studierende, die Ende März bzw. Anfang April zu 61 Prozent angaben, manchmal den Wochentag zu vergessen. Im Oktober war der Anteil auch bei ihnen gesunken, lag mit 25 Prozent aber deutlich über dem Niveau anderer Bevölkerungsgruppen. Mit Beginn der Lockdowns und damit auch der Schulschließungen begann der Anteil auch in dieser Gruppe deutlich zu steigen und lag Mitte Jänner 2021 wieder bei 50 Prozent.

Das Ausmaß, in dem Schüler*innen und Studierende von geändertem Zeitempfinden betroffen sind, korrespondiert besonders stark mit den Schul- und Universitätsschließungen. Schule und Universitäten sind nicht nur Orte des Lernens und soziale Orte, sie sind auch Instanzen der Zeitstrukturierung, die das Leben von Kindern und Jugendlichen zentral bestimmen. In den Interviews, die im Zuge der Studie „Schule nach Corona“ mit Mitarbeiter*innen der schulischen psychosozialen Unterstützungssysteme geführt wurden, wurden die Veränderungen in Tages- und Alltagsstrukturen und im Zeitempfinden der Kinder und Jugendlichen vielfach thematisiert. Der (weitgehende) Wegfall der schulischen Zeitvorgaben wurde, wie in mehreren Interviews berichtet wird, von den Schüler*innen mitunter durchaus positiv wahrgenommen: Die Schüler*innen genossen es, sich den (Lern-)Tag selbstständig und freier einteilen zu können, keine unmittelbaren Verpflichtungen zu haben, „länger im Bett bleiben“ zu können oder einfach das Gefühl zu haben: „Ah super, jetzt müssen wir da nicht jeden Tag hin“ (Jugendcoaching_02). Die gewonnene Freiheit in der Zeiteinteilung wurde vielfach auch für gemeinsame Aktivitäten mit der Familie genutzt – und diese wurden auch anders bewertet:

„Und von den Kindern her, also teilweise haben sie es schon sehr genossen. (...) Gemeinsam – früher hieß das: Geht die Familie gemeinsam spazieren, das war jetzt als Teenager nicht so cool; und plötzlich ist es: Wir machen was gemeinsam. Also es wird anders bewertet.“ (Schulsozialarbeit_02)

Dies deckt sich auch mit den Daten des Corona-Panels, in dem die Altersgruppe der bis 29-Jährigen (also nicht nur Schüler*innen und Studierende) am stärksten der Aussage zustimmte, dass sie im Lockdown Dinge tun könnten, für die sonst keine Zeit bleibe.

Gerade in sozial benachteiligten Milieus – in Familien, deren Wohnverhältnisse eingeschränkt sind und wo es nicht selbstverständlich die nötige technische Ausstattung für das Distance Learning gibt – führte die Zeit der Schulschließungen laut der Befragten der psychosozialen Unterstützungssysteme jedoch umgekehrt wieder zu zeitlichen Zwängen. Wer sich einen Arbeitsplatz mit anderen Geschwistern teilen muss, kann sich die Zeit nicht frei einteilen, sondern muss erst aushandeln, wann überhaupt der Platz und die Geräte genutzt werden können. Dies gilt in manchen Fällen nicht nur fürs Lernen, sondern für die ganze Alltagsstruktur:

„Ich habe teilweise mitbekommen, in Familien wo es sehr eng ist, wo mehrere Personen auf engem Raum wohnen, dass die Jugendlichen da teilweise tagsüber geschlafen haben und dann in der Nacht auf waren, weil sie da Ruhe gehabt haben und die Zeit, dass sie ihre Aufgaben erledigen.“ (Jugendcoaching_01)

Auf der anderen Seite steht laut Mitarbeiter*innen der psychosozialen Unterstützungssysteme schließlich die Langeweile – die unausgefüllte Zeit, in der so vieles nicht möglich ist (vgl. Schulsozialarbeit_05). Stärker als Kinder betrifft dies ältere Jugendliche, für die die sozialen Bezüge und Aktivitäten außerhalb der Familie zunehmend wichtig sind:

„Wie geht man damit um, dass man eigentlich Teenager ist und sich eigentlich von den Eltern abnabeln soll, und man hockt 24 Stunden am Tag in der gleichen Wohnung wie die Eltern.“ (Schulsozialarbeit_02)

Dass ein geändertes Zeitempfinden auch ein Anzeichen für zunehmende Passivität und Resignation sein kann, konnte schon in der klassischen Studie der Arbeitslosen von Marienthal (Jahoda et al., 1933) gezeigt werden, worauf auch Eberl et al. (2020) im Hinblick auf die Wochentagsamnesie hinweisen. Doch Langeweile und mögliche Resignation sind nicht die einzigen psychischen Auswirkungen der Krise. Für Deutschland wurden diese in der oben erwähnten COPSY-Studie systematisch erfasst; für Österreich fehlen momentan noch derart umfassende Studien. Für die Lage der Über-14-Jährigen können jedoch mittels der Daten des Austrian Corona Panels Einblicke in die psychische Verfasstheit gegeben werden.

Während der Phase des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 kam es in der gesamten Bevölkerung zu einer Reduktion der sozialen Kontakte. Dies traf junge und ältere Menschen stärker als die mittleren Altersgruppen. So gaben beispielsweise in der Woche vom 24. bis 29. April 2020 zwei Drittel der 14- bis 29-Jährigen an, ihnen habe in der letzten Woche der Kontakt zu anderen Menschen gefehlt. In den mittleren Altersgruppen sind deutlich weniger Menschen betroffen. Der Anteil steigt in den höheren Altersgruppen wieder an.

Diese Verteilung nach Altersgruppen ändert sich in den unterschiedlichen Phasen der Pandemie nicht. Damit einhergehend zeigt sich, dass junge Menschen stärker als alle anderen Altersgruppen angeben, einsam zu sein. Während ältere Menschen über 65 Jahre zwar ähnlich häufig angeben, dass ihnen Kontakte fehlen würden, führt dies bei ihnen nicht zum Gefühl der

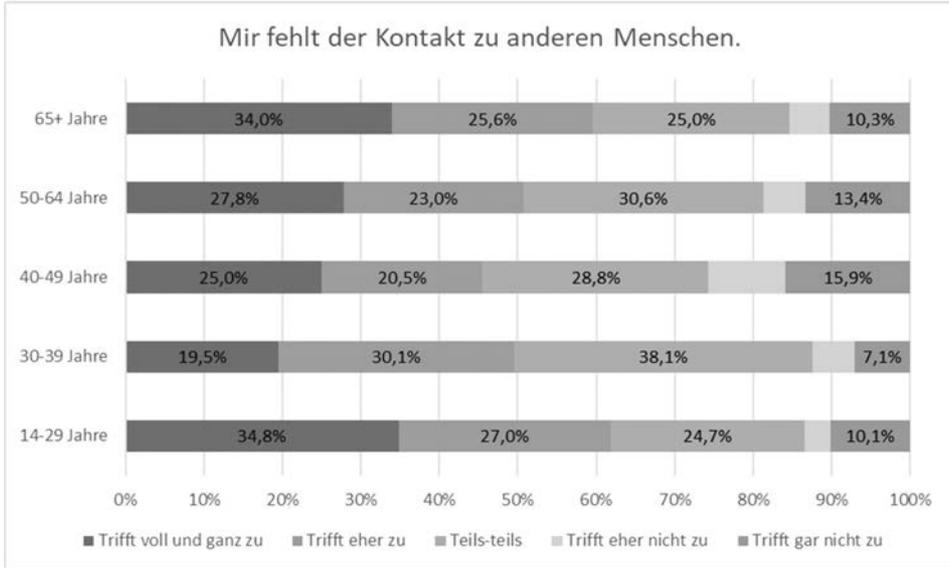


Abb. 1: Austrian Corona Panel, eigene Berechnungen, Woche 24.–29. April 2020.

Einsamkeit. Sie scheinen also mit der Verminderung von Kontakten besser umgehen zu können, während diese bei jungen Menschen zu negativen Gefühlen führt. Ähnliche Effekte finden sich auch bei Gefühlen wie Ängstlichkeit oder Traurigkeit, von denen junge Menschen überdurchschnittlich häufig betroffen sind. Auch in der Studie „Mental Health in Österreich“, die den psychischen Gesundheitszustand der Bevölkerung ab 16 Jahren während der Covid-19-Pandemie analysiert, zeigte sich, dass junge Menschen von 16 bis 29 Jahren im Vergleich zu den älteren Altersgruppen die höchsten Anteile an Depressivität und Angst aufwiesen (vgl. Braun et al., 2020, S. 14).

Im Verlauf der Pandemie kam es schließlich zu einer Wellenbewegung hinsichtlich des Gefühls von Einsamkeit und anderer negativer Gefühle wie Ängstlichkeit und Traurigkeit. Für die gesamte Bevölkerung kann festgehalten werden, dass nach dem Höhepunkt während des ersten Lockdowns eine Phase der Entspannung eintrat und Einsamkeitsgefühle in allen Altersgruppen über den Sommer stark sanken. Mit Oktober 2020 begann dann ein Wiederanstieg, der im Jänner 2021 zu einem ähnlich hohen Niveau an Einsamkeitsgefühlen wie im Frühjahr 2020 führte. Die Gruppe der 14- bis 29-Jährigen befindet sich dabei zu allen Messzeitpunkten deutlich über dem Niveau der anderen Altersgruppen. In dieser Gruppe be-

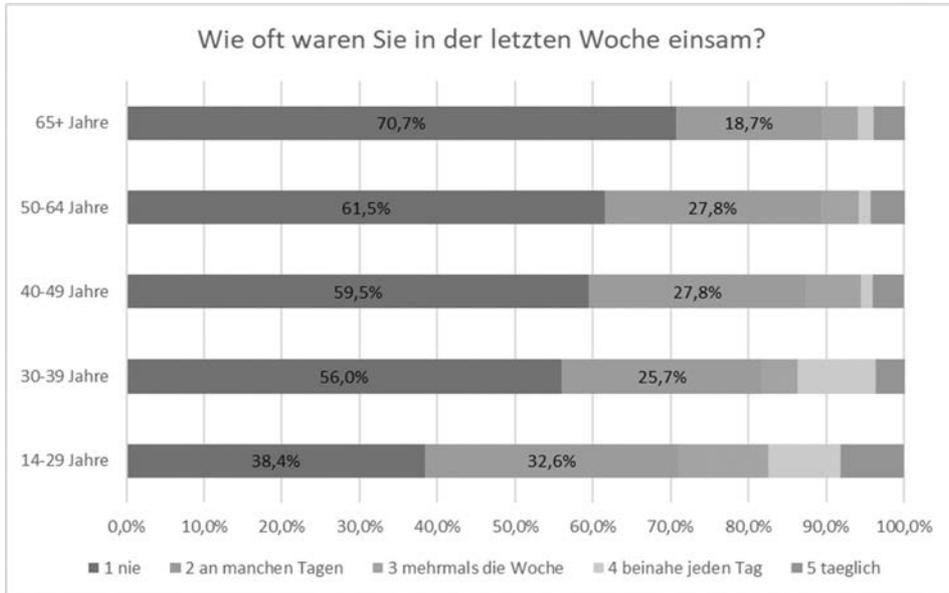


Abb 2: Austrian Corona Panel, eigene Berechnungen, Woche 24. –29. April 2020.

gannen die Einsamkeitsgefühle bereits ab Mitte August leicht zu steigen, wobei mit dem Lockdown Mitte November ein sprunghafter Anstieg auf das Frühjahrsniveau erfolgte.

Belastungen, die die Kinder und Jugendlichen verspüren, waren auch zentraler Teil der Interviews mit den Angehörigen der psychosozialen schulischen Unterstützungssysteme. Diese haben einen differenzierten Blick auf die Entwicklungen, die sichtbar werden. So meinen viele Interviewpartner*innen, der Großteil der Kinder komme gut mit der Situation zurecht, für viele sei die Pandemie mit ihren alltäglichen Maßnahmen zum Alltag geworden, der gut bewältigt werde. Bei einigen Kindern seien auch entlastende Effekte spürbar, da beispielsweise in Mobbing-situationen durch die räumliche Distanz Probleme entschärft werden konnten. Auch seien viele Kinder selbstständiger geworden. Daneben werden allerdings auch teils massive Belastungen geschildert. So seien Kinder und Jugendliche auf ihre Rolle als Schüler*innen zurückgeworfen und selbst in dieser Rolle noch weiter funktionalisiert worden. Schule sei kein Ort mehr, der Spaß mache, da alle Räume der Entlastung wie gemeinsames Toben im Turnunterricht oder in den Pausen verboten seien. Stattdessen müssten sie funktionieren, sei es nun im Homeschooling oder in der Klasse:

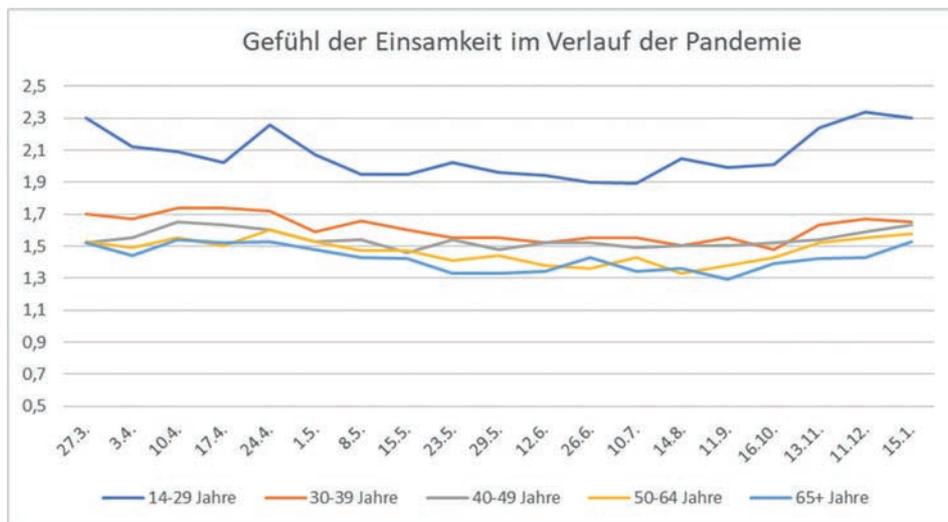


Abb 3: Austrian Corona Panel, eigene Berechnungen, höhere Werte = häufigeres Gefühl der Einsamkeit, 27. März bis 15. Jänner 2020 (Anfang Mai: erste Lockerungen treten in Kraft; Mitte November: 2. Lockdown).

„Der Mensch muss jetzt – auch die Schüler*innen müssen jetzt – funktionieren, da gibt es kein Ausscheren, da wird im Endeffekt nur mehr geschaut: ‚Sitz da, pass auf, tu die Maske rauf, halt Abstand ...‘“ (Schulsozialarbeit_03)

Kinder und Jugendliche, die schon vor der Pandemie psychisch belastet waren, seien im Zuge des letzten Jahres generell auffälliger geworden. Zudem berichten einige Interviewpartner*innen von zuvor unauffälligen Kindern, bei denen sich im Zuge der Pandemie Lethargie, Aggression oder vermehrte Traurigkeit zeigte. Dies wird der belastenden Situation zugeschrieben, die sich weniger durch Angst vor der Krankheit als vielmehr durch mangelnden (Körper-)Kontakt aufgrund des Abstandhaltens sowie durch mangelnden Input in Zeiten des Homeschoolings bzw. der schulischen Betreuung auszeichnet. Das Abstandhalten führe auch zu einer verminderten sozialen Kompetenz, was besonders für ohnehin zurückgezogene Kinder und Jugendliche ein langfristiges Problem darstellen könnte.

4 Covid-19 und die gesellschaftliche Position von Kindern und Jugendlichen: Brennglas für Ungleichheiten – Motor für Innovationen?

In den Interviews mit den Mitarbeiter*innen der psychosozialen Unterstützungssysteme an Schulen wurde vielfach thematisiert, wie Bildungsungleichheiten mit der Pandemie in Zusammenhang stehen. Im Allgemeinen meinen die Befragten dabei, dass die Corona-Krise Probleme im Bildungssystem verstärkte und sichtbarer machte und insofern als „Brennglas“ (Schulassistentz_02) wirke. Diese Einschätzung entspricht den Ergebnissen einer Vielzahl an Studien, die seit dem Beginn der Pandemie durchgeführt wurden. Lernprobleme traten überproportional häufig bei Kindern aus arbeitsgefährdeten Familien auf und auch das Kompetenzniveau scheint sich insbesondere unter sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen verschlechtert zu haben (vgl. Engzell et al., 2020; Huber & Helm, 2020; Holtgrewe et al., 2020; Schober et al., 2020; Steiner et al., 2020).

In den Interviews wurden in diesem Zusammenhang drei Bereiche besonders oft angesprochen. Zum einen ist das die konkrete Unterstützungsleistung der Eltern, die mit deren eigenen Bildungsressourcen und deren kulturellem Kapital zusammenhängt. Nur wenn Eltern selbst ausreichende Kompetenzen haben, können sie den Schulstoff verstehen und bei Bedarf erklären.

„Und es ist halt wirklich ein Unterschied, ob man selber die Sprache und die Bildung so weit beherrscht, dass man halt dann im Zweifelsfall daheim seinem Kind unter die Arme greift und sagt ‚Das kriegen wir schon hin.‘ (...) – und das fällt halt einfach weg bei unseren Klienten. Da ist das einfach nicht, dass halt die Eltern daheim noch einmal mit dem Kind sitzen und das auch erarbeiten und erlernen.“ (Lernhilfe_01)

Zum anderen spielt laut Interviewpartner*innen der sozialökonomische Status eine Rolle, der sich in der Ausstattung des Arbeitsplatzes zuhause, der Verfügbarkeit von technischen Geräten und einer angemessenen Lernumgebung niederschlägt. Aber auch grundsätzliche Rahmenbedingungen wie prekäre ökonomische Situationen oder problematische Familienkonstellationen werden hier schlagend, spielt doch gerade in diesen Fällen Schule eine wichtige Rolle als Ort der Sicherheit und des Kontakts, die durch die Schulschließungen immer wieder ganz oder teilweise ausfällt.

Schließlich spielen auch individuelle Merkmale der Kinder und Jugendlichen wie Fähigkeiten, Motivation und Selbstorganisation, aber auch einschränkende Faktoren wie Förderbedarf oder psychische Probleme eine Rolle. Im Gegensatz zur Zeit vor den Pandemie kommt diesen individuellen Merkmalen eine noch stärkere Rolle zu, da viele Auffangmöglichkeiten wie Nachfragen und kontinuierliche Betreuung durch Lehrer*innen, Unterstützung durch Mitschüler*innen, Schulassistenten und Lernhilfen entweder wegfallen oder nur indirekt erreichbar sind. Anhand der Daten des Schulbarometers (Huber & Helm, 2020, S. 55f.) konnte in diesem Zusammenhang gezeigt werden, dass fehlenden Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufs bei Schüler*innen mit niedrigen häuslichen Ressourcen weitaus größeres Gewicht zukommt als einem Mangel an technischer Ausstattung oder elterlicher Unterstützung. Die schlechte Ausbildung dieser Fähigkeiten ist laut Studienautoren vermutlich auf das Fehlen von Entwicklungsmöglichkeiten in benachteiligten Familien zurückzuführen.

Als problematisch erscheinen hier vor allem gewisse Rückkoppelungseffekte, die durch die Pandemie und die dadurch bewirkten Lockdown-Phasen erzeugt werden: Bei Kindern aus Familien, in denen kaum oder gar nicht Deutsch gesprochen wird, führen die Schulschließungen laut Interviewpartner*innen etwa häufig zu Verlusten an Sprachkompetenz – und dies wiederum zu einer geringeren Chance, dem Unterricht auch weiterhin gut zu folgen. Aber auch generell gilt: Wo Kinder nur schlecht am Distance Learning teilhaben können, verpassen sie jenen Stoff, auf den später weiter aufgebaut werden soll: Fehlende Kompetenzen „potenzieren“ sich so (Schulpsychologie_01). Je mehr Belastungsfaktoren dabei zusammenkommen, desto größer ist die Gefahr, dass die Pandemie Exklusionsprozesse verstärkt und beschleunigt.

Ein großer Bereich, in dem die Pandemie vieles angestoßen und beschleunigt hat, ist schließlich die Digitalisierung. Dies betrifft das ganze System Schule – den Unterricht, die Kommunikation mit Eltern und Schüler*innen und auch die Arbeit der psychosozialen Unterstützungssysteme. Hier wird in den Interviews durchaus von einem „Innovationskick“ (Schulsozialarbeit_01) gesprochen, wobei auch in der Zeit zwischen erstem und zweitem Lockdown durchaus Lerneffekte zu verzeichnen sind, etwa in der systema-

tischeren Nutzung von Lernplattformen. Eine Schulsozialarbeiterin fasst die Entwicklungen so zusammen:

„Das hätten wir sonst, ohne den Lockdown, nicht geschafft. Weil wir uns wahrscheinlich nicht die Zeit genommen hätten, weil die Notwendigkeit nicht so dringend gewesen wäre. Also ja, man merkt es auch an den Schulen: Die Digitalisierung, die jetzt an den Schulen zu sehen ist, wäre sonst, ja, weiß nicht in wie vielen Jahren, nicht möglich gewesen.“ (Schulsozialarbeit_05)

Doch auch beim Thema Digitalisierung spielt Ungleichheit eine Rolle, die durch die pandemiebedingten Dynamiken verstärkt werden kann. Dass der Zugang zu digitalen Medien ungleich ist (etwa nach Geschlecht, Alter, Bildung, sozialer Position), da von den damit verbundenen Ressourcen Dinge wie technische Ausstattung, Fähigkeiten und Kompetenzen abhängen, ist in der Literatur schon unabhängig von Corona seit längerer Zeit diskutiert worden (vgl. Rudolph, 2019, S. 139–151). Studien für den Bildungsbereich zeigen, dass digitale Programme und Tools manchmal zwar Ungleichheiten verringern und Chancen verteilen, bestehende Unterschiede aber umgekehrt ebenso verstärken können (vgl. Tawfik et al., 2016, S. 602). In den Interviews wird in dem Zusammenhang vor allem von immer wieder fehlender Ausstattung berichtet, aber auch Kompetenzen wurden hier thematisiert: Selbst wenn Kinder und Jugendliche als *Digital Natives* scheinbar selbstverständlich mit der digitalen Welt umgehen, fehlen manchen von ihnen grundlegende Kenntnisse wie der Umgang mit MS Office oder auch nur das Versenden einer E-Mail mit Anhang:

„(...) weil wir einfach gemerkt haben, alle Jugendlichen haben zwar ein Handy, ein Smartphone, sind eigentlich gut ausgestattet, aber können damit nicht umgehen. (...) Teilweise wissen sie nicht, dass sie das anders auch nutzen können als für WhatsApp oder Snapchat.“ (Jugendcoaching_02)

Probleme bei der (plötzlich) eingeforderten Kompetenz, etwa im Umgang mit Lernplattformen, wurden auch für Volksschüler*innen und für Kinder und Jugendliche mit Behinderung thematisiert. In diesen Fällen entstand häufig Überforderung, wobei es vor allem wieder an den Eltern lag, aufzufangen und zu unterstützen (vgl. zu Kindern mit Behinderung auch die Erhebung von Bešić & Holzinger, 2020). Dass eine solche Konstellation Ungleichheiten verstärkt, da bei benachteiligten Gruppen gerade diese

Leistung durch die Eltern häufig nicht erbracht werden kann, zeigt sich auch hier.

5 Fazit, Rückblick und Ausblick

Nach allem, was man bisher über die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Lebenssituationen junger Menschen in der Steiermark weiß, muss man davon ausgehen, dass diese die ohnehin schon bestehende soziale Ungleichheit deutlich verstärkt: Die Privatisierung von Bildung nimmt über Homeschooling drastisch zu und verstärkt damit die Ungleichheit im Bildungssystem. Es bleibt noch abzuwarten, ob neben diesen ungleichheitsverstärkenden Effekten auch die Chancen der Digitalisierung genutzt werden können und die damit ebenfalls verbundenen Potenziale, auch benachteiligte Kinder und Jugendliche abzuholen und zu fördern (vgl. Bešić & Holzinger, 2020; Tawfik et al., 2016). Zudem sind negative Auswirkungen gerade auch auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Jugendlichen zu verzeichnen, wobei man annehmen muss, dass es sich hierbei um Entwicklungen handelt, deren Ausprägungen sich erst allmählich einstellen und die daher in ihrem Umfang noch nicht abschätzbar sind. Die speziell für Jugendliche wichtigen (halb-)öffentlichen Räume zur Aneignung, Entfaltung oder auch als bloße Gelegenheitsstrukturen sind derzeit nur sehr eingeschränkt nutzbar. Die Peer-Gruppe als Sozialisationsinstanz wird stark zurückgedrängt beziehungsweise ins virtuelle Setting verlagert. Jugend(sozial)arbeit, die gerade für herausgeforderte Jugendliche Unterstützung bieten soll, ist unter diesen Bedingungen besonders relevant – trifft aber auch auf besondere Hürden in der Leistung ihrer Arbeit auf den bisherigen Wegen. Immerhin hat die Krise sicherlich zu einer Sensibilisierung dafür beigetragen, wie ungleich die Ausstattung und Lebensbedingungen der Schüler*innen gestaltet sind, und zu einer Vielzahl an innovativen Lösungen in der Arbeit der psychosozialen Unterstützungssysteme und der Jugendarbeit geführt. Es bleibt abzuwarten, ob diese Erfahrung zu einer Erhöhung der Chancengleichheit beitragen kann – für die Einschätzung der diesbezüglichen Spielräume lohnt es, einen Rückblick vorzunehmen.

Vor ziemlich genau hundert Jahren, nach den Verwüstungen des Ersten Weltkriegs mit seinen zehn Millionen Toten und etwa zwanzig Millionen verwundeten Soldaten sowie weiteren sieben Millionen zivilen Opfern,

breitete sich die sogenannte Spanische Grippe aus (Spinney, 2018). Diese kostete in drei Wellen mehr als zwanzig Millionen, vielleicht sogar an die hundert Millionen Menschen das Leben – und das bei einer Weltbevölkerung, die damals etwa ein Viertel der heutigen betrug.

Eine der Antworten auf die damals desaströse Situation in Europa, die zudem durch wirtschaftliche Instabilität, massive Arbeitsplatzverluste durch den technischen Wandel (auch eine Parallele zur aktuellen durch die Digitalisierung angestoßenen Entwicklung!) und große Wellen von Migration und Flucht gekennzeichnet war, lag im Ausbau der öffentlichen Sektoren, wie etwa der sozialen Gesundheitsvorsorge mit der damals so bezeichneten Zielsetzung der *Wohlfahrt*. Damit ist nichts anderes gemeint als das Bemühen um die Deckung der Grundbedürfnisse der Menschen und um einen gewissen Standard des Lebens. Dafür wurden Institutionen eingerichtet oder verstärkt, die zum Gemeinwohl beitragen sollten, indem sie notleidenden oder gefährdeten Menschen Hilfe zukommen lassen. Konkret bedeutete dies den Ausbau öffentlicher Sozialversicherungs- und Gesundheitssysteme, die zumindest allerweiteste Teile der Gesellschaft umfassen und absichern sollten. Zudem wurde in den Städten der Rückbau der Slums betrieben und generell das Wissen um Hygienepaxen und Gesundheit in der Bevölkerung forciert (Spinney, 2018). Man hat auf die Krise – nicht ohne politische Auseinandersetzungen und harte Verteilungskämpfe zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen – also nicht mit einer Abschottung privilegierter Gruppen reagiert, sondern versucht, den zuvor schon bestehenden Problemen, die massiv zur Ausbreitung und Letalität der Krankheit beitrugen, konstruktiv zu begegnen.

Daher stellt sich die Frage, welche Veränderungen die Phase nach der aktuellen Pandemie kennzeichnen werden. Ohne hier die etwas schwülstigen Post-Corona-Utopien einiger sogenannter Zukunftsforscher aufgreifen zu wollen, könnte man skizzieren, welche ähnlich dringlichen Probleme spätestens in der Post-Corona-Ära konsequent angegangen werden müssen. Welche Strukturen sollen gestärkt werden, welche Veränderungen werden notwendig? Welche Rolle spielt die öffentliche Hand, wohin fließen Investitionen und wie werden die Beiträge zu öffentlichen Haushalten gestaltet? Konkret bedarf es wohl Bemühungen in vier Bereichen, damit dieser Krise mit ihrer disruptiven Wirkung und der Möglichkeit zur Abkehr von

gewohnt, ja unumstößlich erscheinenden Praxen auch eine positive Veränderungskraft zukommt.

- Die Stärkung wirtschaftlicher Strukturen, die stärker dem Gemeinwohl als dem kurzfristigen Nutzen einzelner weniger dienen – auch um die Beschäftigungssituation junger Menschen zu verbessern.
- Damit in Zusammenhang steht die Förderung von Arbeit, die individuell, aber auch kollektiv Sinn stiftet und deren Bezahlung sich zudem nicht nach Prestige oder gar dem Geschlecht, sondern stärker nach dem Nutzen, den sie für die Gesellschaft bringt, richtet. Dadurch sollen die Soziale Arbeit und Bildungsinstitutionen zu mehr Chancengleichheit beitragen.
- Die Produktion von Gütern und insbesondere von Lebensmitteln, die den Kriterien der Nachhaltigkeit verpflichtet ist und lokale, aber auch globale Kreisläufe anstößt, die zu mehr Gerechtigkeit und zur Schonung ökologischer Ressourcen beitragen, um die Perspektiven Jugendlicher zu verbessern und künftige Pandemien zu vermeiden.
- Und – nicht zuletzt: Die Schaffung leistungsstarker, menschenfreundlicher und damit inklusiver sozialer Einrichtungen, die nicht ausschließlich auf Defizite ihrer Nutzer*innen fokussieren, aber sehr wohl ressourcenstarke Antworten darauf haben.

Literatur

- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schöer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). *Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen. Perspektiven von Lehrpersonen*. Zeitschrift für Inklusion online (3). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580 (18.02.2021).
- Braun, M., Niederkrotenthaler, T. & Till, B. (2020). *SARS CoV-2: Mental Health in Österreich: Ausgewählte Ergebnisse zur ersten Befragungswelle*. www.suizidforschung.at/wp-content/uploads/2020/05/Mental_Health_Austria_Bericht_Covid19_Welle_I_Mai19_2020.pdf (18.02.2021).
- Buschle, C. & Meyer, N. (2020). *Soziale Arbeit im Ausnahmezustand?! Professionstheoretische Forschungsnotizen zur Corona-Pandemie*. Soziale Passagen, 12, S. 155–170.

- Eberl, J.-M., Partheymüller, J., Schiestl, D. W. & Lebernegg, N. S. (2020). *Was ist heit für a Tog? Wochentagsamnesie in Zeiten der Corona-Krise*. Corona-Blog, 91. <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog91/> (18.02.2021).
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. [Preprint] *SocArXiv*, 29. Oktober 2020. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7> (18.02.2021).
- Grewenig, E., Lorgetporer, P., Woessmann, L. & Zierow, L. (2020). COVID-19 and Educational Inequality. How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students. *CESIFO Working papers*, 8648. www.cesifo.org/DocDL/cesifo1_wp8648.pdf(18.02.2021).
- Helm, C., Huber, S., Loisinger. (2020). *Bildung, Schule, Lehren und Lernen während der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie – Ein Überblick zu bestehenden Online-Umfragen*. www.oefeb.at/webroot/uploads/files/Aktuelles/Umfragen_25092020.pdf (18.02.2021).
- Holtgrewe, U., Lindorfer, M., Siller, C., Vana, I. (2020). *Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken. Erste Ergebnisse der Schüler_innenbefragung*. www.zsi.at/object/news/5574/attach/Erste_Ergebnisse_Lernen_im_Ausnahmezustand_Schueler_innenbefragung.pdf (18.02.2021).
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). *COVID 19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.
- Huber, S. G., Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann, B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermissen ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 37–60). Münster, New York: Waxmann.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F. & Zeisel, H. (1933). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Leipzig: Hirzel.
- Kittel, B., Kritzinger, S., Boomgaarden, H., Prainsack, B., Eberl, J.-M., Kalleitner, F., Lebernegg, N. S., Partheymüller, J., Plescia, C., Schiestl, D. W. & Schlogl, L. (2020). *Austrian Corona Panel Project (SUF edition)*. AUSSDA, <https://doi.org/10.11587/28KQNS> (18.02.2021).
- Ogden, R. (2020). *The passage of time during the UK Covid-19 lockdown*. *PLoS ONE*, 15(7), e0235871. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235871> (18.02.2021).

- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021). Impact of the COVID 19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787--021--01726--5> (18.02.2021).
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnetzer, S., Herczeg, H., Hurrelmann, K. & Leibovici-Mühlberger, M. (2021). *Jugend und Corona in Österreich. Junge Österreicher im Lockdown und Wege aus der Corona-Krise. Sonderauswertung der Studie „Junge Österreicher 2021“*. Kempten: Datajockey.
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2020). *Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Schüler*innen*. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_2_SchuelerInnen.pdf (18.02.2021).
- Spinney, L. (2018). *1918 – Die Welt im Fieber. Wie die Spanische Grippe die Gesellschaft veränderte*. München: Hanser.
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A. & Pessl, G. (2020). *COVID19 und Home-Schooling. Folgt aus der Gesundheits- nun eine Bildungskrise?* www.ihs.ac.at/fileadmin/public/2016_Files/Photos/Veranstaltungen/2020/Leben_mit_Corona/Praesentationen/S5_Steiner.pdf (18.02.2021).
- Tawfik, A. A., Reeves, T. D. & Stich, A. (2016). Intended and Unintended Consequences of Educational Technology on Social Inequality. *TechTrends*, 60, S. 598–605.

XVI Verzeichnis der Autor*innen

Florian Arlt: Akad. Sozial- und Kulturpädagoge, Dipl. Mediator, 1998 bis 2006 Leitung des Jugend- und Kulturzentrums HOUSE in Mureck in der Steiermark, seit 2006 Geschäftsführer des Steirischen Dachverbands der Offenen Jugendarbeit, seit 2009 Vorstandsmitglied des bundesweiten Netzwerks Offene Jugendarbeit – bOJA. Langjährige Praxis als Experte und Referent für Themen der Jugendarbeit, Jugendpolitik und Jugendkulturarbeit.

Martin Auferbauer, Mag. PhD: Hochschulprofessor für Bildungssoziologie und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Steiermark sowie Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Arbeitsschwerpunkte und Forschungsinteressen sind: Bildungssoziologie, Inklusive Pädagogik und Strukturen sowie multiprofessionelle Kooperationen im Bildungswesen.

Anne Berngruber, Dr.ⁱⁿ: Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Fachgruppe Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher. Arbeitsschwerpunkte: Lebenslagen Jugendlicher und junger Erwachsener, Verselbstständigungsprozesse beim Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter.

Lothar Böhnisch, Dr. rer. soc. habil.: Bis 2009 Professor für Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter an der Technischen Universität Dresden, lehrt Soziologie an der Freien Universität Bozen/Bolzano. Er entwickelte das Konzept der Lebensbewältigung, befasst sich seit vielen Jahren mit Jugendarbeit, abweichendem Verhalten, individualpsychologischen Perspektiven und den Generationenverhältnissen. Seine empirischen Analysen beziehen sich jüngst auf männliche Lebenswelten in Südtirol.

Karina Fernandez, Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaft, ist Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie und Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit und Bildungssoziologie.

Viktoria Fröhlich, BA MA: Absolventin des Masters für Sozialpädagogik, ehemalige Studienassistentin im Arbeitsbereich Sozialpädagogik, Masterarbeit zu „Interessenorganisationen Sozialer Arbeit: Kollektives Wirken in Professionspolitik und Forschung“, beschäftigt im Friedensbüro Graz im Nachbarschaftsservice und in der mobilen Stadtteilarbeit.

Nora Gaupp, Dr.ⁱⁿ: Leitung der Fachgruppe Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher im Deutschen Jugendinstitut München. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: allgemeine und diversitätsorientierte Jugendforschung, Charakteristika der Lebensphase Jugend, Übergänge und Statuspassagen Jugendlicher und junger Erwachsener.

Beate Großegger, Dr.ⁱⁿ: Mitbegründerin des Instituts für Jugendkulturforschung in Wien, leitet seit 2001 die Forschungsabteilung des Instituts sowie seit 2016 das vom Institut für Jugendkulturforschung ins Leben gerufene „generationlab“. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Arbeitswelt im Wandel, Werte und Engagement, Jugend und Freizeit, digitale Medien und Zielgruppenkommunikation, Generationendialog sowie qualitative Methoden der Motivanalyse.

Arno Heimgartner, Mag. Dr., Univ.-Prof.: Leitet das Masterstudium Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Seine Analysen befassen sich mit der Sozialpädagogik insgesamt und seine evaluativen, ethnografischen und partizipativen Studien beziehen sich auf die Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Schulsozialarbeit sowie freiwilliges Engagement.

Alban Knecht, Dr.: Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Sozialpolitik, Armuts- und Ungleichheitsforschung sowie die Beschäftigungsförderung Jugendlicher.

Markus Meschik, MA PhD: Leitet die Fachstelle für digitale Spiele „enter“ in Graz, die Familien und Fachkräfte Sozialer Arbeit zum Umgang mit digitalen Medien in der Erziehung berät. Er ist Experte für die „Bun-

desstelle für die Positivprädikatisierung von digitalen Spielen“ (BuPP) des Bundeskanzleramtes und Lektor an der Universität Graz und an der FH Joanneum Graz.

Gertraud Pantucek, FH-Prof., DSA Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Instituts- und Studiengangsleitung für Soziale Arbeit an der FH JOANNEUM Graz. Studium von Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien. Langjährige Tätigkeit als Sozialarbeiterin in der Jugendwohlfahrt Wien und als Supervisorin/Organisationsentwicklerin in diversen sozialen Feldern. Entwicklung und Leitung von Praxis- und Entwicklungsprojekten im Sozialbereich.

Hannelore Reicher, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ: Ao. Univ.-Prof. am Arbeitsbereich Sozialpädagogik, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Mit-Herausgeberin des Österreichischen Jahrbuchs für Soziale Arbeit (Open Access Zeitschrift). Forschungsinteressen im Bereich Soziale Partizipation und Inklusion; Sozial-Emotionale Entwicklung(skrisen), Pflegefamilien.

Josef Scheipl, Dr., Univ.-Prof. i. R.: Habilitiert für Allgemeine Pädagogik 1985; Leiter der Abteilung für Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Graz von 1989 bis 2011. Seine Publikationen befassen sich mit der Historie der Sozialpädagogik, der Kinder- und Jugendarbeit, der Kinder- und Jugendhilfe und der Schulpolitik.

Stephan Sting, Univ.-Prof.: Professor für Sozial- und Integrationspädagogik am Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit.

Elena Stuhlpfarrer, BA BA MA: Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft – Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Universität Graz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Liebesbeziehungen und Sexualität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im digitalen Raum, deviantes Verhalten im Jugendalter (insbesondere Jugendgewalt) sowie weibliche Armut und Wohnungslosigkeit.

Nicole Walzl-Seidl, Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin, Mitarbeiterin beim Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit, Arbeitsschwerpunkt: Qualitätsentwicklung. Lehrbeauftragte an der Universität Graz, Arbeitsschwerpunkte: Konzeptentwicklung in der Sozialpädagogik, wirkungsorientierte und traumasensible Forschung in der Sozialen Arbeit/Kinder- und Jugendhilfe.

Elisabeth Zehetner, MA MA: Studium der Germanistik und Soziologie, ist derzeit als Projektmitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig. Arbeitsschwerpunkte sind Wissenschafts- und Bildungssoziologie.

Helga Zeiher, Dr.ⁱⁿ, Diplomsoziologin: Ehemals Kindheitsforschung im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Mitgründung und -leitung der Sektion Kindheit in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Seit 2002 Vorstandsarbeit in der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik und Redaktionsleitung des Zeitpolitischen Magazins. Arbeitsschwerpunkte: Generationenverhältnis im sozialen Wandel, Zeit in der alltäglichen Lebensführung.

Manfred Zentner, MMag.: Seit 1997 in der österreichischen und internationalen Jugendforschung tätig. Lehr- und Vortragstätigkeit an mehreren Universitäten und Hochschulen, seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Migration und Globalisierung der Donau-Universität Krems. Forschungsschwerpunkte: Jugendkultur, europäische Jugend(arbeits)politik, Mobilität und Integration.

Soziale Arbeit – Social Issues

hrsg. von Univ.-Prof. Mag. Dr. Arno Heimgartner (Universität Graz) und
FH-Prof. Dr. Maria Maiss (Fachhochschule St. Pölten GmbH)

Katharina Deutsch; Susanne Fischer

Fehlerkulturen in der Sozialpädagogik

Über den Umgang mit professionellen Fehlern in der stationären Kinder- und
Jugendhilfe

Bd. 26, 2022, 304 S., 34,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-51125-6

Arno Heimgartner; Josef Scheipl (Hg)

Geschichte und Entwicklung der Sozialen Arbeit in Österreich

Bd. 25, 2022, 520 S., 54,90 €, gb., ISBN-AT 978-3-643-51111-9

Florian Arlt; Arno Heimgartner (Hrsg.)

Zeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit

Bd. 24, 2022, 184 S., 24,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-51102-7

Sandra Buchgraber; Barbara Kerschbaumer

Selbstbestimmung von psychoseerfahrenen Menschen

Bd. 23, 2020, 634 S., 59,90 €, br., ISBN 978-3-643-50994-9

Martin Auferbauer; Gordana Berc; Arno Heimgartner; Liljana Rihter;
Roar Sundby (Eds.)

Social Development

Ways of Understanding Society and Practising Social Work
vol. 22, 2019, 234 pp., 29,90 €, pb., ISBN-CH 978-3-643-91159-9

Ilse Arlt

Paths toward a Science of Welfare and Care

Work edition Ilse Arlt, Vol. 4. Edited and provided with an afterword by Maria
Maiss

vol. 21, 2016, 144 pp., 19,90 €, pb., ISBN-CH 978-3-643-90810-0

Roar Sundby; Arno Heimgartner

The Welfare Society – an Aim for Social Development

vol. 20, 2016, 208 pp., 29,90 €, pb., ISBN-CH 978-3-643-90718-9

Arno Heimgartner; Karin Laueremann; Stephan Sting

Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit

Bd. 19, 2016, 382 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-50724-2

Florian Arlt; Klaus Gregorz; Arno Heimgartner

Raum und Offene Jugendarbeit

Bd. 18, 2014, 200 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50632-0

Arno Heimgartner; Karin Laueremann; Stephan Sting (Hrsg.)

Perspektiven der AkteurInnen in der Sozialen Arbeit

Bd. 17, 2013, 232 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50542-2

Martin Riesenhuber

Drogengebrauch bei Jugendlichen von „normalem“ zu „riskantem“ Konsum

Schritte einer Diagnostik auf sozialpädagogischer Ebene

Bd. 16, 2013, 360 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-50454-8

Arno Heimgartner; Ulrike Loch; Stephan Sting (Hrsg.)

Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit

Methoden und methodologische Herausforderungen

Bd. 15, 2012, 328 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-50359-6

Sylvia Leitner; Ulrike Loch, Stephan Sting unter Mitarbeit von Rita Schrabec

Geschwister in der Fremdunterbringung

Fallrekonstruktionen von Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen

Bd. 14, 2011, 216 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50344-2

Maria Anastasiadis; Arno Heimgartner; Helga Kittl-Satran;

Michael Wrentschur (Hrsg.)

Sozialpädagogisches Wirken

vol. 13, 2011, 408 pp., 29,90 €, br., ISBN-AT 978-3-643-50342-8

Bettina Messner; Michael Wrentschur (Hrsg.)

Initiative Soziokultur

Diskurse. Konzepte. Praxis

Bd. 12, 2011, 192 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50256-8

Ilse Arlt – (Auto)biographische und werkbezogene Einblicke

Werkausgabe Ilse Arlt, Band 3. Herausgegeben von Maria Maiss und Silvia Ursula Ertl

Bd. 11, 2011, 176 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50254-4

Ilse Arlt

Die Grundlagen der Fürsorge

Werkausgabe Ilse Arlt, Band 1. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Maria Maiss

Bd. 10, 2010, 288 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50182-0

Manuela Brandstetter; Marina Schmidberger; Sabine Sommer (Hrsg.)

Die Funktion „verdeckter Kommunikation“

Impulse für eine Technikfolgenabschätzung zur Steganographie

Bd. 9, 2010, 184 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50128-8

Waltraud Gspurning; Arno Heimgartner; Sylvia Leitner; Stephan Sting

Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten

Bd. 7, 2010, 232 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-50121-9

Bernhard Hauptert; Sigrid Schilling

Fall- und Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit

Eine Einführung

Bd. 6, 2022, 88 S., 18,90 €, br., ISBN-CH 978-3-643-80037-4

Peter Pantucek; Dieter Röh (Hrsg.)

Perspektiven Sozialer Diagnostik

Über den Stand der Entwicklung von Verfahren und Standards

Bd. 5, 2009, 480 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-50074-8

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Die Kinder- und Jugendarbeit ist mit Zeitthemen und Zeitwünschen von Kindern und Jugendlichen verbunden. Das vorliegende Buch stellt die Zeitnutzung von Kindern und Jugendlichen dar, thematisiert Zeitkonflikte und setzt sich aus dem Blickwinkel der Kinder- und Jugendarbeit für eine Reflexion und Politisierung von Zeitbudgets ein. Die Autorinnen und Autoren beschäftigen sich angesichts der starken Gewichtung von Ausbildung und des großen Reizes von digitalen Medien mit den Möglichkeiten angemessener Zeitverteilung. Ergebnisse aus der Kinder- und Jugendforschung weisen auf den heterogenen, aber oftmals belasteten Umgang mit der Zeit hin, weshalb Wege nach einer entschleunigten Beziehungsgestaltung gesucht werden, die die sozialpädagogischen Praxen qualitativ voll erleben lassen.

