



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Rahmenbedingungen und Potenziale für Globales Lernen
in der Offenen Jugendarbeit.“

Eine Untersuchung am Beispiel des Vereins Wiener
Jugendzentren

Verfasser

Jochen Wakolbinger

angestrebter akademischer Grad

Magister (Mag.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 390

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid: Internationale Entwicklung

Betreuer: Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben.

Besonderer Dank gilt dabei meiner Freundin Judith für ihren unermüdlichen Beistand, einfühlsamen Trost und die fachliche Unterstützung während des gesamten Schreibprozesses.

Ich danke auch meinen Eltern für die lebenslange Unterstützung und dafür, dass sie mir das Studium ermöglicht und immer an mich geglaubt haben.

Danke auch all meinen Freunden und Freundinnen, die mich während meines Studiums immer wieder motiviert und mir mit guten Ratschlägen beigestanden haben.

Mein Dank gilt natürlich auch meinem Betreuer Dr. Helmuth Hartmeyer, durch den ich erstmals auf das Konzept des Globalen Lernens aufmerksam wurde und der mir während der gesamten Betreuungszeit durch fachkundigen Rat, nützlichen Anregungen und viel Geduld zur Seite stand.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Aufbau der Arbeit.....	6
2. Das Konzept des Globalen Lernens	8
2.1 Rahmenbedingungn des Globalen Lernens.....	8
2.2 Theoretische Dimensionen des Globalen Lernens.....	13
2.2.1 Entstehung des Konzepts.....	13
2.2.2 Abgrenzung zu anderen pädagogischen Fachdisziplinen.....	15
2.2.3 Definitionen des Globalen Lernens	18
2.2.4 Theoriediskurse des Globalen Lernens.....	20
2.3 Didaktische Dimensionen des Globalen Lernens	23
2.3.1 Der Kompetenzbegriff im Globalen Lernen.....	24
2.3.2 Methodisch – didaktische Ansätze des Globalen Lernens	26
2.3.3 Globales Lernen in Österreich.....	28
2.3.4 Globales Lernen im non-formalen Bildungssektor	29
2.3.5 Globales Lernen und die neue Lernkultur	30
2.4 Zusammenfassung.....	33
3. Die außerschulische Jugendarbeit	34
3.1 Institutionelle und politische Rahmenbedingungen der außerschulischen Jugendarbeit Österreichs	37
3.1.1 Jugendpolitik der Europäischen Union	37
3.1.2 Nationale Jugendpolitik in Österreich	39
3.2 Die Offene Jugendarbeit	40
3.2.1 Definition Offene Jugendarbeit	41
3.2.2 Angebotsformen der Offenen Jugendarbeit in Wien	42
3.2.3 Theorien und Konzepte der Offenen Jugendarbeit.....	42
3.3 Der Bildungsbegriff in der Jugendarbeit.....	49
3.4 Zusammenfassung.....	54
4. Das Forschungsdesign	57
4.1 Praxisforschung als Forschungszugang	59
4.1.1 Kritische Distanz zum Forschungsfeld.....	60
4.2 Methoden der Datenerhebung.....	61
4.2.1 Qualitative Interviews	64

4.2.2	Erstellung des Interviewleitfadens	67
4.2.3	Feldzugang und Auswahl der ProbandInnen	67
4.2.4	Teilnehmende Beobachtung	69
4.3	Auswertung und Datenaufbereitung	70
4.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	70
4.4	Zusammenfassung	72
5.	Globales Lernen im Verein Wiener Jugendzentren	74
5.1	Eckdaten des Vereins	75
5.2	Allgemeine Ziele des Vereins	76
5.3	Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für das Globale Lernen im VJZ....	77
5.3.1	Gemeinsamkeiten und Überschneidungen im Zugang, Anliegen und Zielsetzungen.....	77
5.3.2	Inhaltliche und didaktische Überschneidungen	79
5.3.3	Bekanntheit und Verwendung des Begriffes im VJZ	81
5.3.4	Informations- und Materialbeschaffung	82
5.3.5	Vernetzung mit anderen Organisationen und Institutionen	83
5.3.6	Aus- und Weiterbildungen im Verein Wiener Jugendzentren.....	85
5.3.7	Nachhaltigkeit in der Verwaltung des Vereins Wiener Jugendzentren	87
5.4	Das Setting der Offenen Jugendarbeit und Potenziale für Globales Lernen.....	89
5.4.1	Freiwilligkeit und Offenheit	90
5.4.2	Räumliche und zeitliche Flexibilität.....	92
5.4.3	Globale Themen im alltäglichen Betrieb.....	93
5.4.4	Leistungs- und konsumfreier Raum	94
5.4.5	Störungsfreies Setting.....	95
5.4.6	Globales Lernen in der Mobilen Jugendarbeit	96
5.5	Zentrale Themenbereiche und deren konkrete Umsetzung.....	99
5.5.1	Die Themenfindung	100
5.5.2	Relevanz der Themen	101
5.5.3	Jahresschwerpunkte der Magistratsabteilung 13	103
5.5.4	Fairer Handel	105
5.5.5	Ernährung	107
5.5.6	Produktionsbedingungen in der Textilbranche	108
5.5.7	Sport.....	111
5.5.8	Ökologie und Umweltschutz	113

5.5.9 Kulturelle Heterogenität	113
5.5.10 Medien	115
5.5.11 Politische Partizipation	118
5.5.12 Religionen.....	121
5.5.13 Internationale Jugendaustauschprojekte.....	122
5.6 Didaktische Anschlussfähigkeit für das Globale Lernens im VJZ.....	123
5.6.1 Lebensweltorientierung	124
5.6.2 Partizipation.....	127
5.6.3 Reflexion	129
5.6.4 Ressourcen- und Bedürfnisorientierung.....	130
5.6.5 Beziehungsarbeit	132
5.6.6 Methodenvielfalt.....	133
5.6.7 Gruppendynamik in der Gleichaltrigengruppe.....	135
5.6.8 Keine Belehrungen	137
5.6.9 Persönliche Betroffenheit herstellen.....	138
5.6.10 Niederschwelligkeit.....	140
5.6.11 Ergebnisse produzieren.....	141
5.6.12 Handlungs- und Erfahrungsorientierung	142
5.6.13 Kontinuität.....	142
5.6.14 Motivation und Engagement der MitarbeiterInnen	143
5.7 Zusammenfassung.....	144
6. Conclusio	147
6.1 Weitere Empfehlungen für Globales Lernen in der Offenen Jugendarbeit	152
7. Literaturverzeichnis	155
8. Anhang	167
8.1 Leitfaden für die ExpertInneninterviews - MitarbeiterInnen:.....	167
8.2 Leitfaden für die ExpertInneninterviews - Pädagogische Bereichsleitung:	169
8.3 Abkürzungsverzeichnis	171
8.4 Kurzzusammenfassung	172
8.5 Abstract	174
8.6 Lebenslauf.....	175

Vorwort

Aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit als Sozialarbeiter im Verein Wiener Jugendzentren habe ich mich auch während des Studiums der Internationalen Entwicklung thematisch mit dem Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit auseinandergesetzt, wodurch ich erstmals mit dem Konzept des Globalen Lernens in Berührung kam. Durch den Besuch eines Seminars über Globales Lernen und einer Lehrveranstaltung über Bildung für nachhaltige Entwicklung erhielt ich einen ersten Einblick in die Inhalte und Methoden dieses Bildungskonzeptes, welches zu einem besseren Verständnis von politischen, sozialen, ökonomischen, ökologischen und auch kulturellen Zusammenhängen in einer globalisierten Welt verhelfen will. Interessant fand ich vor allem die vielen, für mich neuartigen, didaktischen Zugänge und Methoden zur Bewusstseinsbildung und zur Erweiterung des persönlichen Horizontes. Dabei interessierte mich im Speziellen, ob und wie sich diese Methoden für meine Arbeit im Verein Wiener Jugendzentren einsetzen lassen würden und welche Vor- und Nachteile das offene Setting eines Jugendzentrums für die Umsetzung dieser Methoden bieten könnte. Aufgrund meines fortwährenden Interesses für die Bildungsarbeit und auch durch meine persönlichen Erfahrungen in der Jugendarbeit, beschloss ich das Konzept des Globalen Lernens ins Zentrum meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Rahmen meiner Diplomarbeit zu stellen.

Im Laufe meiner Rechercharbeiten zu diesem Thema wurde mir schnell klar, dass sich ein Großteil der vorhandenen Literatur mit Globalem Lernen im formalen Bildungsbereich beschäftigt und nur relativ wenig Literatur über Globales Lernen im außerschulischen Bereich, vor allem in der Offenen Jugendarbeit, existiert. Auch die zahlreichen Bildungsangebote und -materialien zum Globalen Lernen beziehen sich vor allem auf Lernangebote im schulischen Bereich und sind daher im Setting der Offenen Jugendarbeit nur schwer umsetzbar. Aus diesem Grund sehe ich meine Diplomarbeit als Beitrag der Praxisforschung zum wissenschaftlichen Diskurs um Globales Lernen im außerschulischen Bereich und auch als Anregung für die didaktische Umsetzung und für Anwendungsmöglichkeiten des Globalen Lernens in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit.

1. Einleitung

Unsere Welt ist von einer beispiellosen Beschleunigung erfasst worden: Die Ware herrscht universell, die Produktion, die Bevölkerungen und die Bedürfnisse wachsen, Informationen, Produkte, Menschen und Kapital zirkulieren, die technischen Systeme werden immer leistungsfähiger, der Ressourcenverbrauch und die Abfälle nehmen rapide zu. Nur unsere Fähigkeiten, das alles zu verarbeiten, scheinen zu stagnieren. Wir kommen nicht mehr mit, können der Entwicklung, die wir doch selbst vorantreiben, nicht mehr folgen. (Gouedevert 1999: 32)

Die immer größer werdende Schere zwischen Arm und Reich, die Auswirkungen der Finanzkrise, der Anstieg der Arbeitslosigkeit, Kriege und Terrorismus, der Klimawandel, die Zerstörung der Ökosysteme und die weltweite Begrenztheit der Ressourcen, Migrationsbewegungen und Fremdenhass - alle diese zentralen Entwicklungsprobleme haben einen globalen Charakter und können zu Verständnislosigkeit, Unsicherheit und Ängsten bei jungen Menschen führen und dadurch Gefühle der Ohnmacht und Orientierungslosigkeit auslösen. Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse wie der Strukturwandel der Arbeitswelt, die ökonomische und kulturelle Globalisierung, wohlfahrtsstaatliche Reformen und ständig steigende Anforderungen an die Mobilität und Flexibilität führen zu neuen Herausforderungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene.

Beinahe täglich begegnet man in den Medien Berichten, welche im Zusammenhang mit den vielseitigen Prozessen der Globalisierung und deren Auswirkungen auf unser Leben stehen. Diese Auswirkungen zeichnen sich durch eine zunehmende Komplexität aus und erfordern ein großes Maß an Flexibilität, um sich in der Weltgesellschaft zurecht zu finden und diese weltweiten Zusammenhänge zu verstehen. Die Hauptgefahren der Globalisierung bestehen im Entstehen einer Kluft zwischen einer Minderheit, die sich erfolgreich in der neuen Welt zurecht findet und einer Mehrheit, die sich den Ereignissen ausgesetzt fühlt, ohne die Möglichkeit der Mitgestaltung an der Zukunft der Gesellschaft. (Vgl. Forghani-Arani 2001: 83ff) Kaum ein Lebensbereich bleibt von den weltweiten Prozessen des wirtschaftlichen, politischen, sozialen, ökologischen und kulturellen Wandels unberührt und immer mehr rückt auch die Frage in den Vordergrund, wer zu den GewinnerInnen und wer zu den VerliererInnen dieser Entwicklungen zählt. Betrachtet man die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen in Österreich zu Beginn des 21. Jahrhunderts, so eröffnet sich einem ein sehr differenziertes Bild. Viele haben das Glück unter sehr vorteilhaften wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen aufzuwachsen, die von materiellem

Wohlstand und einer großen Auswahl an Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten geprägt sind. Teure Markenkleidung, viele elektronische Geräte sowie stets das neueste Smartphone sind für viele Jugendliche selbstverständlich, ebenso wie der Umgang mit neuen Kommunikationstechnologien, sozialen Netzwerken und den neuesten Internet- und Computertechnologien, welche längst zu prägenden Elementen der Jugendkultur geworden sind. Von all den Chancen und Möglichkeiten, die mit den Auswirkungen der Globalisierung verbunden sind, können jedoch nur wenige und gesellschaftlich privilegiere Gruppen profitieren und sie zu ihren Gunsten nutzen. Auch zur Realität vieler Jugendlicher gehört eine immer stärker steigende soziale Ungleichheit, eine deutlich ansteigende Anzahl von Armut betroffener Menschen sowie eingeschränkte Bildungschancen und berufliche Perspektiven. So manifestieren sich die gesellschaftlichen und sozialen Umbrüche, die oft in direktem Zusammenhang mit Prozessen der Globalisierung stehen, in einer zunehmenden Aufspaltung der Gesellschaft, welche mit einem rasanten Anstieg von Problem- und Risikolagen für Kinder und Jugendliche einhergeht. Derartige gesellschaftliche Krisen und mit der Globalisierung einhergehende Risiken stellen neue Herausforderungen für Kinder und Jugendliche dar, weshalb das Erlernen eines Umgangs mit Pluralität, Komplexität und Ungewissheit immer wichtiger wird. Angesichts vielfacher Ungewissheiten bezüglich der Zukunftsplanung bedarf es Orte, an denen Kinder und Jugendliche ihre individuellen biographischen Optionen austesten können. Hierfür steht die Kinder- und Jugendarbeit als expliziter außerschulischer Lern- und Bildungsort. (Vgl. Deinet/Sturzenhecker 2005: 13)

Das Globale Lernen versteht sich als pädagogisches Konzept, das auf die Auswirkungen der Globalisierung und der damit einhergehenden Orientierungslosigkeit pädagogisch reagieren möchte und Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln will, die zu einem erfülltem Leben in einer globalisierten Welt beitragen können. Dabei beschränkt sich das Konzept jedoch keineswegs auf den formalen Bildungssektor und die Schule als alleinigen Lernort, um sich die notwendigen Kompetenzen anzueignen. Auch außerschulische Lernorte nehmen im Diskurs um das Globale Lernen einen zunehmenden wichtigen Platz ein und werden immer öfter als notwendige Ergänzung zu schulischen Bildungsangeboten genannt.

Da auch in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen im Verein Wiener Jugendzentren immer wieder Themen wie Migration, Fairer Handel, Armut, Klimawandel, Menschenrechte, Rassismus oder Umweltschutz behandelt werden, stellte sich für mich die Frage, ob und wie sich das Konzept des Globalen Lernens im Kontext der Offenen Jugendarbeit und im Speziellen für die Bildungsarbeit im Verein Wiener Jugendzentren nutzen lässt, beziehungsweise ob Formen des Globalen Lernens nicht ohnehin schon fixer Bestandteil der Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren sind. Insbesondere interessierte mich dabei, welche Potenziale und Möglichkeiten das flexible, offene und freiwillige Setting der Offenen Jugendarbeit für die Umsetzung des Globalen Lernens birgt und wie Angebote gestaltet sein sollten, um günstige Rahmenbedingungen für Globales Lernen zu schaffen. Es soll dabei auch um die Möglichkeiten und Grenzen dieser Lernkonzeption für die Umsetzung in der außerschulischen, jedoch vor allem im Rahmen der Offenen Jugendarbeit in Jugendzentren und in der Mobilen Jugendarbeit gehen. Mit diesen Fragen setze ich mich daher im Rahmen meiner Diplomarbeit auseinander und versuche sie im Anschluss an eine kurze thematische Einführung in das Konzept des Globalen Lernens, sowie in die Grundlagen der Offenen Jugendarbeit mit Hilfe von Methoden der qualitativen Sozialforschung zu beantworten.

Aufgrund meiner Position als Mitarbeiter in dem von mir untersuchten Forschungsfeld, in welchem ich zur gleichen Zeit als Forscher und auch als Praktiker tätig bin, sehe ich meine Arbeit als Beitrag zur Praxisforschung im Bereich des Globalen Lernens. Durch meine eigene berufliche Tätigkeit und der damit automatisch verbundenen Befangenheit, gilt es jedoch in besonderer Weise auf eine gewisse kritische Distanz zum Forschungsfeld zu achten, die für eine wissenschaftliche Herangehensweise und eine systematische Beantwortung der Forschungsfragen notwendig ist. Daher werden sich meine Untersuchungen weniger auf meine eigene Praxis als Mitarbeiter des Vereins beziehen, sondern vor allem aus einer Analyse der geführten Interviews, einer ausführlichen Dokumentenanalyse und den ergänzenden Erkenntnissen aus der teilnehmenden Beobachtung bestehen. Meine eigenen beruflichen Erfahrungen lassen sich bei der Analyse und Interpretation der gesammelten Daten nicht völlig ausklammern und sollen daher als Ergänzung zu den anderen gesammelten Erkenntnissen genutzt werden.

Das Ziel dieser Arbeit ist nicht, eine allgemeingültige Anleitung für eine erfolgreiche Umsetzung des Globalen Lernens in der außerschulischen Jugendarbeit oder ein Methodenhandbuch für die richtige Vermittlung globaler Zusammenhänge zu erstellen, da dies die vielfältigen Einsatzbereiche und die unterschiedlichen Möglichkeiten die der offene und flexible Arbeitsansatz der Offenen Jugendarbeit bietet, lediglich einschränken würde. Vielmehr ist es mir ein Anliegen, mögliche Wege aufzuzeigen und Anregungen zu geben, wie sich die vielfältigen Ansätze des Globalen Lernens im Rahmen der Offenen Jugendarbeit in Jugendzentren und auch der Mobilen Jugendarbeit umsetzen lassen und welche methodisch-didaktischen Besonderheiten es dabei zu beachten gilt. Ebenso soll auf mögliche Vor- und Nachteile des Settings der Offenen Jugendarbeit für die Umsetzung des Globalen Lernens eingegangen werden.

Nachdem die begrifflichen Bezeichnungen in der Literatur recht unterschiedlich verwendet werden und dabei sowohl der Begriff „Offene Kinder- und Jugendarbeit“, als auch „Offene Jugendarbeit“ gleichbedeutend vorkommen, möchte ich mich in dieser Arbeit auf die Verwendung des Begriffes „Offene Jugendarbeit“ beschränken, da Jugendliche die Kernzielgruppe des Vereins Wiener Jugendzentren ausmachen und auch innerhalb des Vereins diese Bezeichnung überwiegt.

1.1 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Diplomarbeit gliedert sich in drei Teile, wobei dem dritten, praxisbezogenen Forschungsteil der Arbeit am meisten Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Im ersten Teil werden die Rahmenbedingungen sowie die theoretischen und fachdidaktischen Grundlagen des Globalen Lernens herausgearbeitet. Dabei wird einerseits die Entstehung des Bildungskonzeptes, verschiedene Definitionsversuche und eine kurze Schilderung verschiedener Theoriediskurse um das Globale Lernen dargestellt. Andererseits widmet sich das Kapitel auch der didaktischen Ebene des Bildungskonzeptes, wobei der Kompetenzbegriff und Besonderheiten didaktischer Zugänge erörtert werden. Am Ende gehe ich noch auf die Entwicklung des Konzeptes in Österreich ein, um einen Überblick über die wichtigsten Akteure und die Rahmenbedingungen für das Globale Lernen in Österreich zu schaffen.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit der außerschulischen Jugendarbeit, wobei einerseits die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf die Lebensphase Jugend

thematisiert werden und andererseits die institutionellen und politischen Rahmenbedingungen der außerschulischen Jugendarbeit in Österreich erläutert werden. Da sich die Diplomarbeit vor allem mit dem Bereich der Offenen Jugendarbeit auseinandersetzt, wird auch dieses Handlungsfeld der außerschulischen Jugendarbeit näher erläutert und auf die zugrundeliegenden Theorien und Konzepte sowie auf die Besonderheiten der Bildungsarbeit in der Offenen Jugendarbeit eingegangen.

Im Anschluss an den theoretischen Teil werden im Auswertungskapitel die methodische Vorgehensweise und das Untersuchungsdesign erläutert um danach das Forschungsfeld, den Verein Wiener Jugendzentren und seine Handlungsfelder und Arbeitsprinzipien vorzustellen.

Der praktische Teil der Arbeit widmet sich der eigentlichen Forschungsfrage und der Ausführung der Forschungsergebnisse anhand der Auswertung der geführten Interviews und der gesammelten Daten. Dabei geht es darum, die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Bildungsangeboten des Globalen Lernens in den Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren zu analysieren und sowohl inhaltliche als auch didaktische Anregungspotenziale für die Praxis zu sammeln.

2. Das Konzept des Globalen Lernens

Im folgenden Kapitel werde ich mich mit dem Konzept des Globalen Lernens näher auseinandersetzen, um dadurch eine Grundlage für eine spätere Bearbeitung meiner Forschungsfrage zu schaffen. Eine kurze Einführung in Aspekte der Globalisierung und deren gesellschaftliche Folgen, sowie die daraus resultierenden Veränderungen auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen soll Aufschluss über die Herausforderungen und Rahmenbedingungen für das Globale Lernen geben. Danach werden die Entstehung des Konzeptes, unterschiedliche theoretische Ansätze und Definitionen erläutert, um am Ende des Kapitels noch auf die didaktischen Besonderheiten einzugehen. Auch die aktuelle Situation des Globalen Lernens in Österreich soll kurz behandelt werden, wobei ich vor allem die Situation des Globalen Lernens im non-formalen Bildungssystem darstellen möchte.

2.1 Rahmenbedingung des Globalen Lernens

Globalisierung ist sicher das am meisten gebrauchte – mißbrauchte – und am seltensten definierte, wahrscheinlich mißverständlichste, nebulöseste und politisch wirkungsvollste (Schlag- und Streit-) Wort der letzten, aber auch der kommenden Jahre. (Beck 1997: 42)

Für Klaus Seitz gehört der Begriff Globalisierung zu den „erfolgreichsten Neologismen der jüngsten Zeit“ (Seitz 2002: 50) und Nuscheler spricht gar von dem „[...] am meisten gebrauchte[n] und missbrauchte[n] Schlagwort der Gegenwart.“ (Nuscheler 2004: 51). Da der Begriff jedoch viele unterschiedliche Themenbereiche beschreibt und in verschiedenen Zusammenhängen verwendet wird, ist eine klare Definition kaum mehr möglich. Während ursprünglich hauptsächlich wirtschaftliche Trends und eine zunehmende Verflechtung und Liberalisierung weltweiter wirtschaftlicher Prozesse damit gemeint waren, gehen heutige Definitionen weiter und die Prozesse der Globalisierung dehnen sich nahezu auf alle Lebensbereiche aus. (Vgl. Beck 1997: 44)

Abhängig vom disziplinären Hintergrund der jeweiligen WissenschaftlerInnen werden im Zusammenhang mit Globalisierung unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund gestellt, wodurch die Multidimensionalität des Begriffes und die Vielzahl der Blickwinkel deutlich werden. Von ÖkonomInnen werden dabei meist wirtschaftliche Aspekte, wie die Globalisierung der weltweiten Märkte und veränderte Handelsströme genannt, während SozialwissenschaftlerInnen eher die Veränderungen transnationaler

Beziehungen oder auch kulturelle und soziale Veränderungen hervorheben. Von PolitikwissenschaftlerInnen wird oft primär vom Bedeutungsverlust von Nationalstaaten gesprochen. (Vgl. Nuscheler 2004: 52f) Einigkeit unter allen herrscht jedoch, dass es durch die unterschiedlichen Prozesse der Globalisierung zu einer Paradigmenverschiebung zu einem globalen Bezugsrahmen von ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Aspekten gekommen ist. Demnach kann der Begriff Globalisierung ganz allgemein als eine Bezeichnung für das soziale, politische und ökonomische Zusammenwachsen der Welt verwendet werden. (Vgl. Wittmann 2012: 129)

Die zunehmende Liberalisierung der Weltwirtschaft, neue Kommunikations- und Informationstechnologien sowie schnellere und günstigere Transportmöglichkeiten haben die immer rascher voranschreitende Globalisierung noch beschleunigt und den persönlichen Nahbereich jedes/jeder Einzelnen vergrößert. Für Einzelpersonen stellt sich daher oft die Frage, wie man diesen veränderten Lebensumständen gerecht werden und anhand dieser immer komplexer werdenden Welt, Orientierung für das eigene Leben finden kann. Es geht dabei auch darum, persönliche Chancen und Risiken wahrzunehmen und zu erkennen, welchen Handlungsspielraum jedes/jeder Einzelne hat. Wie sollen Einzelpersonen auf den gesellschaftlichen Modernisierungsdruck und die immer komplexer werdenden beruflichen Anforderungen reagieren? Welche Voraussetzungen werden benötigt, um sich in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft zu integrieren und an ihr teilhaben zu können? (vgl. Strategieguppe 2009: 7) Versucht man die Komplexität dieser Entwicklungen und Prozesse der Globalisierung und deren Zusammenhänge mit unserem alltäglichen Leben zu verstehen, oder gar in kinder- und jugendgerechter Sprache zu erklären, so stößt man schnell an seine Grenzen. Aus diesem Grund stellt die zunehmende Globalisierung der Welt nicht nur eine politische oder wirtschaftliche Herausforderung dar, sondern vor allem auch eine Herausforderung für die Pädagogik und demnach für alle Menschen, die in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen tätig sind. Die Aufgabe der Pädagogik muss demnach sein, der nachfolgenden Generation die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten zu vermitteln, die sie für eine Zukunft in einer globalisierten Weltgesellschaft benötigen. Laut Neda Forghani-Arani lässt sich davon ausgehen,

dass die herkömmliche Erziehung und Bildung nicht in der Lage ist, die heranwachsende Generation mit den notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auszustatten, die sie zur Bewältigung ihrer Aufgaben in einer globalisierten, vernetzten, komplexen, unübersichtlichen Weltgesellschaft benötigt. (Forghani-Arani 2005: 6)

Für Forghani-Arani, wie auch zuvor schon für andere AutorInnen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002; Scheunpflug 2003) lassen sich die zunehmende Unüberschaubarkeit der Welt und die damit einhergehende Komplexität anhand von drei Perspektiven veranschaulichen. Sie unterscheidet dabei zwischen der räumlichen, der sozialen und der zeitlichen Perspektive. Die räumliche Ebene drückt sich für sie dabei zum Beispiel durch weltweite Migrationsströme, das Bevölkerungswachstum in Ländern des Südens oder durch den massiven Ressourcenverbrauch der Industrieländer aus. (Vgl. Forghani-Arani 2005: 7) Aus zeitlicher Perspektive führt Forghani-Arani Beispiele wie die Beschleunigung des Sozialen Wandels, den immer größer werdenden Generationenabstand und die immer schneller werdende Wissensveralterung und Anhäufung von neuem Wissen an. (Vgl. ebd.) Aus der sozialen Perspektive heraus macht sie hingegen auf den Übergang von sozialer Homogenität zu sozialer Heterogenität und damit einhergehender zunehmender Orientierungslosigkeit aufmerksam. (Vgl. ebd.)

Wir leben in einer Zeit, die durch einen tiefgreifenden, alle Ebenen betreffenden, gesellschaftlichen Transformationsprozess gekennzeichnet ist. Regelmäßig tauchen neue Wortschöpfungen auf, die versuchen die Eigenheiten und Charakterzüge einer immer unübersichtlicher werdenden Welt zu beschreiben.

Im sozialwissenschaftlichen Diskurs über globale Veränderungsprozesse ist oft von einem Übergang von der Arbeits- zur Wissens- oder Informationsgesellschaft (Bell 1973), von der Industrie- zu einer Freizeitgesellschaft (Reske 1988), von der Ungleichheits- zur Erlebnisgesellschaft (Schulze 1992), von einer Reichtums- zur Risikogesellschaft (Beck 1986) oder doch von dem Weg zu einer Weltgesellschaft (Heintz 1982, Seitz 2002) die Rede. Andere wiederum sprechen von einer Digitalisierung, der Mediatisierung oder Informatisierung der Gesellschaft im Rahmen einer Kommunikationsrevolution (vgl. Bühl 2000), welche durch die rapide Entwicklung des Web 2.0 und den sozialen Netzwerken neue Dimensionen annimmt.

Die Sozialwissenschaften scheinen sich einig zu sein, dass die letzten Jahrzehnte von tiefgreifenden Modernisierungsprozessen und gesellschaftlichen und soziokulturellen Veränderungen geprägt waren und wir uns in einer politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Umbruchsituation befinden. (Vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009) Eine Klassifikation, beziehungsweise eine ausführliche Diskussion der einzelnen Theorien und der damit verbundenen Annahmen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Ich werde jedoch im folgenden Kapitel kurz auf die Bedeutung der vielfältigen, globalen Veränderungsprozesse für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und in weiterer Folge auf die Herausforderungen, die sich dadurch für das Bildungssystem und dabei vor allem für die außerschulische Jugendarbeit ergeben, eingehen.

Der Globalisierungsprozess ordnet die Verhältnisse zwischen der individuellen Lebenswelt, der Arbeitswelt und den globalen Entwicklungen neu. Dies bedeutet für den/die politisch eingriffsfähige(n) BürgerIn, dass er/sie sich stärker als je zuvor mit einem weltweiten Prozess des Ineinandergreifens ökonomischer, politischer und sozialer Realitäten auseinandersetzen muss. Daher bedarf es eines Verständnisses globalisierter Politik als Grundlage für die politische Bildung. (Vgl. Overwien/Rathenow 2009: 15)

Eine Vielzahl aktueller Studien beschäftigt sich mit den Auswirkungen dieser gesellschaftlichen Veränderungen und der zunehmenden Komplexität der weltweiten Zusammenhänge auf die Lebensphase der Jugend und den sich daraus ergebenden Herausforderungen für Jugendliche. Um aufzuzeigen, welche Bedeutung diese Veränderungen für die Offene Jugendarbeit und deren Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Jugendlichen hat, möchte ich kurz einige aktuelle Forschungsergebnisse verschiedener sozialwissenschaftlicher Jugendstudien darstellen.

So zeigt der von der deutschen Bundesregierung in Auftrag gegebene 13. Kinder- und Jugendbericht auf, dass Kinder und Jugendliche heute in einer Gesellschaft aufwachsen, „die durch die Pluralisierung der Lebensstile, Werthaltungen und Ziele gekennzeichnet ist und in der sich sozialstrukturell gegebene objektive Lebenschancen höchst unterschiedlich darstellen.“ (BMWFJ 2009: 45) Es wird betont, dass eine solche Gesellschaft zwar einerseits viele Optionen für die individuelle und freie Gestaltung des eigenen Lebens bieten kann, welche jedoch oft mit Risiken verbunden sein können und zudem mit einer Lockerung von sozialen kulturellen Bindungen einhergehen. Durch die

Vielzahl an neuen Gestaltungsmöglichkeiten für den individuellen Lebensweg entsteht eine hohe Verantwortung für die Jugendlichen, die oft zu Ungewissheit, Widersprüchlichkeit und auch Überforderung führt. Laut dem Bericht sind zwar „aufgrund förderlicher Voraussetzungen und Rahmenbedingungen viele Kinder und Jugendliche in der Lage, die Herausforderungen ohne größere Auffälligkeiten zu bewältigen" (ebd.), viele zeigen sich jedoch auch als überfordert und scheitern bei ihrer gewünschten Lebensgestaltung. Demnach werden die institutionellen Ressourcen des Bildungssystems und der Kinder- und Jugendhilfe nur als unzureichend in der Lage beschrieben, die personen- und milieugebundenen Ungleichheiten unter den Kindern und Jugendlichen zu kompensieren, um damit die Risiken des Scheiterns zu minimieren. (Vgl. ebd.)

Auch der 2006 erschienene 12. Kinder und Jugendbericht, welcher sich mit den Themen Bildung, Betreuung und Erziehung auseinandersetzt, geht auf die Folgen einer Internationalisierung von Lebenswelten der Jugendlichen und der Bedeutung für das Bildungssystem ein. Demnach ist aufgrund der „wachsenden Multikulturalität unserer Gesellschaft, einer zunehmenden personalen und beruflichen Mobilität sowie der Ausweitung internationaler Informations-, Wissens- und Kommunikationsangebote bzw. -anforderungen, von einer zunehmenden Relevanz von (Fremd-)Sprachkenntnissen, Auslandserfahrungen, internationalen Begegnungen und der Aneignung interkultureller Kompetenzen auszugehen." (Bmfsfj 2006: 62) Der Bericht weist darauf hin, dass die Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung deshalb die Heranwachsenden mit Fähigkeiten und Kompetenzen ausstatten müssen, welche es ihnen ermöglichen, sich in einer internationalisierten Welt und in interkulturellen Sozialräumen zu bewegen, die Lern- und Bildungschancen, die sich ihnen bieten, zu nutzen und Konfliktpotenziale zu mindern. (Vgl. ebd: 62)

All diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse wahrzunehmen, das Verständnis von Bildung in diesem Kontext neu zu verorten und sie als aktiven Beitrag zur Gestaltung einer gerechten und solidarischen Weltgesellschaft zu verstehen, sind Anliegen des Globalen Lernens.

2.2 Theoretische Dimensionen des Globalen Lernens

Aufgrund der zunehmend spürbaren Auswirkungen der Globalisierung und angesichts einer immer stärkeren Vernetzung der Welt und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen ergeben sich auch neue pädagogische Herausforderungen im Bereich der Bildung und Erziehungsarbeit, welchen „eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft und Politik zukommen“ um die „Gestaltung der Globalisierung im Kontext von moralisch-ethischen Zielen“ (Asbrand/Scheunpflug 2007: 471) zu ermöglichen. Um sich in einer zunehmend globalisierten und immer komplexer werdenden Welt zu orientieren und eigene Werte und Haltungen zu entwickeln, benötigen Kinder und Jugendliche gewisse Kompetenzen, welche sie beim Verstehen der weltgesellschaftlichen Komplexität unterstützen und ihnen Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und eröffnen.

Das Konzept des Globalen Lernens versteht sich als mögliche Antwort auf diese mit dem Globalisierungsprozess einhergehenden neuen pädagogischen Herausforderungen und als Versuch derartige Kompetenzen zu erwerben. Dabei wird die Auseinandersetzung mit komplexen Entwicklungsprozessen und globalen Themen als Querschnittsaufgabe von Bildung definiert. (Vgl. Grobbauer/Thaler 2009: 1) Globales Lernen wird oft als die pädagogische Antwort auf die globalen Herausforderungen unserer Zeit bezeichnet und stellt gleichzeitig ein inhaltliches Konzept, ein Bildungsprinzip und eine Methode dar. Ein zentrales Anliegen dabei ist es, Menschen zu befähigen, diese komplexen, globalen Prozesse und deren Verknüpfungen mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit bewusst wahrzunehmen und sie beim Erkennen von Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten bei der Mitgestaltung der Weltgesellschaft zu unterstützen. (Vgl. Strategiegruppe 2007: 7)

2.2.1 Entstehung des Konzepts

Eine umfangreiche historische Auseinandersetzung mit der Entstehung des Konzepts des Globalen Lernens und den unterschiedlichen Strömungen aus denen sich der Begriff entwickelt hat, würde den Rahmen dieser Diplomarbeit überschreiten und wurde von anderen AutorInnen bereits erörtert (siehe Seitz 2002, Scheunpflug/Schröck 2000, Hartmeyer 2007a u.a.). Dennoch möchte ich kurz auf die Entstehungsgeschichte des

Diskurses im internationalen Kontext und anschließend auf die Entwicklung in Österreich eingehen, um die Hintergründe des Konzeptes darzustellen und dadurch den Bezugsrahmen und die Verknüpfung mit anderen pädagogischen Konzepten zu erläutern.

Als zentrale historische Referenz in der Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens wird die 1974 bei der 18. UNESCO Generalkonferenz verfasste „Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten“ betrachtet, bei der erstmals die Forderung nach einer internationalen Dimension und einer globalen Anschauungsweise als ein durchgängiges Lernprinzip gestellt wurde (vgl. ebd.). In diesem Dokument fand zwar der Begriff des Globalen Lernens noch keine Erwähnung, es wurden jedoch wichtige Grundsätze aufgestellt, welche bis heute die Basis für Konzeptionen des Globalen Lernens darstellen. So ging es in der Diskussion der UNESCO darum, eine solidarische Gesinnung der BürgerInnen als Basis für das Handeln der Nationalstaaten auszubilden und das Verständnis und die Wertschätzung für unterschiedliche Kulturen und für internationale Solidarität zu fördern. (Vgl. Seitz 2002: 367)

Während im angloamerikanischen Raum der Begriff „Global Education“ bereits in den 1970er Jahren erstmals auftauchte und dort auch seit langer Zeit curricular etabliert ist (vgl. ebd.: 9), hat sich im deutschsprachigen Raum der Terminus „Globales Lernen“ seit Beginn der 1990er Jahre durchgesetzt, welcher zu Beginn vor allem durch ein programmatisches Papier des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“ eingeführt und verbreitet wurde (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2007: 469f). Hartmeyer beschreibt die konzeptionelle Entwicklung des Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum zu Beginn der 1990er Jahre aus einer Reihe von unterschiedlichen pädagogischen Theorien und Arbeitsfeldern heraus und nennt dabei im Besonderen die politische Bildung, die entwicklungspolitische Bildung, die globale Umweltentwicklung, die Friedenspädagogik, das interkulturelle Lernen sowie das ökumenische und das interreligiöse Lernen. (Vgl. Hartmeyer 2007a: 44)

Als wichtigster und historisch ältester Bezugsrahmen im deutschsprachigen Raum lässt sich die entwicklungspolitische Bildung, beziehungsweise die so genannte Dritte-Welt-Pädagogik nennen, die mit der Zeit auch verstärkt Aspekte des interkulturellen Lernens,

der Friedens- und Umweltpädagogik und der Frauen- und Menschenrechte beinhaltet und sich über die entwicklungspolitische Bildung während den 1990er Jahren schließlich zum Konzept des Globalen Lernens weiterentwickelte, welches als Querschnittskonzept für alle Bildungskonzepte interpretiert wird. (Vgl. Grandits 2003: 9) Während die entwicklungspolitische Bildungsarbeit als Teil der entwicklungspolitischen Maßnahmen und der Entwicklungszusammenarbeit angesehen wurde, versteht sich das Globale Lernen als „pädagogisches Programm“ welches stärker das lernende Subjekt betonen will. (Vgl. Seitz 2002: 376) Als eines der wesentlichsten Merkmale dieses paradigmatischen Wechsels von der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zum Globalen Lernen beschreibt Hartmeyer die Abkehr von einer ausschließlichen Nord-Süd-Perspektive hin zu einer globalen Sichtweise, welche vor allem durch das Ende des Ost-West-Konfliktes gefördert wurde. (Vgl. Hartmeyer 2012: 95) Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass es im Globalen Lernen nicht länger um das Lernen über die Dritte Welt gehen soll, sondern dass die komplexen Verflechtungen und Zusammenhänge zwischen Nord und Süd den Gegenstand der Bildungsbemühungen ausmachen. (Vgl. Asbrand/Martens 2012: 93)

2.2.2 Abgrenzung zu anderen pädagogischen Fachdisziplinen

Die beiden Friedenspädagogen Günther Gugel und Uli Jäger zeigen auf, dass sich „weder die Beschreibung und Analyse, noch die Vermittlung von Zusammenhängen der heutigen zentralen Herausforderungen und Problemlagen“ (Gugel/Jäger 1998: 71) von einer der „klassischen“ pädagogischen Spartendisziplinen wie entwicklungspolitische Bildung, Umweltbildung, Menschenrechts- oder Friedenserziehung befriedigend bewältigen lassen. Deshalb bedarf es ihrer Meinung nach einer „Herausarbeitung der spezifischen gemeinsamen Aufgaben, die eine multiperspektivische und interdisziplinäre Betrachtungs- und Herangehensweise ermöglicht und neue Orientierungshilfen gibt“ (ebd.). Das Konzept des Globalen Lernens soll nach ihrem Verständnis diese pädagogischen Felder nicht ablösen, sondern durch eine zukunftsorientierte Dimension in Form des Globalen Lernens erweitern, die über die bisherigen Sichtweisen und praktischen Ansätze hinausreicht. (Vgl. ebd.)

Auch das Forum „Schule für eine Welt“ sieht im Globalen Lernen keine zusätzliche pädagogische Disziplin, sondern eher eine Erweiterung der einzelnen Disziplinen durch

eine global ausgerichtete Perspektive und „die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit“ (Forum „Schule für eine Welt“ 1996: 19).

Das Globale Lernen möchte mehr als die anderen genannten Konzepte die globale Perspektive mit dem persönlichen Nahbereich der Lernenden verbinden und versteht sich dabei als Persönlichkeitsbildung bzw. Bewusstseinsbildung. Dabei geht es vor allem „um eine Veränderung der Einstellungen und des persönlichen Lebensstils im Rahmen ganzheitlicher Lernprozesse. [...] Es geht darum, Perspektivenübernahme und Empathie zu lernen, die eigene Identität und Urteilsfähigkeit zu bilden sowie Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zu gewinnen“ (Scheunflug 2012: 91).

Für Klaus Seitz stellt der Ansatz des Globalen Lernens eine Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung im Sinne einer „Integrationsformel für den Versuch der Zusammenführung von entwicklungspolitischer Bildung, Umweltbildung und interkulturellem Lernen“ (Seitz 2002: 50) dar, welcher Menschen dazu befähigen und ermutigen sollte, an der Gestaltung der Weltgesellschaft sachkundig und verantwortungsbewusst teilzuhaben. Für ihn zielt Globales Lernen auf eine Form des Lernens und eine Weise des Denkens ab, die es erlauben soll, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzunehmen, und dazu befähigen will, lokales Handeln in Einklang mit globalen Erfordernissen zu bringen. (Vgl. ebd.) Er betont dabei schließlich auch die Notwendigkeit eines mehrdimensionalen Zugangs zu Entwicklungsfragen, nachdem neben einer ökonomischen und sozialen Dimension gesellschaftlicher Entwicklung, auch kulturelle, politische und ökologische Dimensionen in Betracht gezogen werden müssen. (Vgl. ebd.: 375)

Da in der Fachliteratur der Begriff des Globalen Lernens auch im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) genannt wird, beziehungsweise die Unterscheidung zwischen den beiden Konzepten nicht immer klar ist, möchte ich kurz auf Schnittstellen und Unterschiede zwischen den beiden Konzepten eingehen, bevor ich im Anschluss meine Ausführungen über das Konzept des Globalen Lernens vertiefen werde. Ein Unterschied zwischen den beiden Konzepten lässt sich vor allem anhand deren Entwicklung erklären. Denn während sich das Globale Lernen Anfang der 1990er Jahre vor allem aus der entwicklungspolitischen Bildung heraus entwickelt hat und hauptsächlich von staatlichen und nichtstaatlichen Entwicklungsorganisationen

vorangetrieben wurde, kommt die BNE aus der Tradition der Umweltbildung. Es bestehen auch konzeptionelle Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland sowie anderen europäischen Ländern, was wiederum zu begrifflichen Verwirrungen führt. Laut Schrüfer und Schwarz sind in Österreich die beiden Konzepte Globales Lernen und BNE vor allem auch durch inhaltliche Unterschiede stärker getrennt und Globales Lernen wird als umfassenderes Lernkonzept diskutiert, während in Deutschland sowohl das Globale Lernen als auch die globale Umweltbildung unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung betrachtet werden. (Vgl. Schrüfer/Schwarz 2010: 6) Bei beiden Konzepten handelt es sich um fächerübergreifende Bildungsanliegen, die zwar auf einer ähnlichen Wertebasis beruhen und die sich mehr oder weniger auf ähnliche Zielsetzungen und Themenfelder beziehen, jedoch dennoch unterschiedliche gesellschaftliche Anliegen verfolgen und auf andere politische Diskurse reagieren. So reagiert das Globale Lernen vor allem auf den politischen Diskurs über Entwicklungszusammenarbeit und Globalisierung, dessen Anliegen eine globale Gerechtigkeit ist, während die BNE auf den politischen Diskurs über nachhaltige Entwicklung und dessen Anliegen eines „inter- und intragenerationellen Guten Lebens für alle“ reagiert. (Vgl. Künzli/Bertschy/Di Giulio 2010: 224f)

In Österreich existiert sowohl eine Strategie für das Globale Lernen als auch eine für Bildung für nachhaltige Entwicklung, welche beide im Rahmen eines partizipativen Prozesses unabhängig voneinander entstanden sind. Während sich die Strategie für die Bildung für nachhaltige Entwicklung in Österreich inhaltlich vor allem auf von der UNESCO vorgegebene Handlungs- und Lernfelder bezieht und diese dabei von ökologischen, sozialen und ökonomischen Herausforderungen ausgehend auf die Überthemen Arbeit und Produktion, Freizeit, Konsum und Lebensstil, Natur, Umwelt und Ressourcen sowie sozialer Zusammenhalt, Vermögen und Verschuldung herunterbricht, werden in der Strategie für Globales Lernen die Inhalte und Lernfelder nicht als konkrete Themen formuliert. Als Kernthemen werden vor allem die ökonomische und soziale Ungleichentwicklung in der Welt, strukturelle Gewalt oder ökologische Gefährdungen und der Umgang mit derartigen Entwicklungen und anderen Auswirkungen der Globalisierung genannt. Die österreichische Strategie für Globales Lernen fordert vor allem eine Auseinandersetzung mit Flexibilisierungszwängen, Anpassungen im Arbeitsleben, den Umgang mit anwachsenden

Mobilitätsanforderungen und bei der Integration und Partizipation in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft. Weitere zentrale Themen und Lerninhalte können ökologische und soziale Folgen des Konsums, Fragen der globalen Gerechtigkeit, die Inklusion und Exklusion von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen als auch Fragen von Demokratieentwicklung sein. (Vgl. Hartmeyer 2012: 72f) Obgleich die beiden Strategien im inhaltlichen Bereich doch einige Unterschiede aufweisen, lassen sich in den didaktisch-methodischen Ansätzen weitgehende Deckungsgleichheiten feststellen. (Vgl. ebd.)

2.2.3 Definitionen des Globalen Lernens

Wie zuvor bereits aufgezeigt wurde, bezieht sich die Entstehung des Konzepts und die zugrunde liegenden Theorien des Globalen Lernens auf verschiedene Ansätze und pädagogische Entwicklungslinien, „die sich nicht auf ein gemeinsames methodisches, sachliches oder normatives Konzept zurückführen lassen“ (Seitz 2002: 378). Deshalb gestaltet es sich als äußerst schwierig, eine einheitliche und allgemeingültige Definition des Globalen Lernens zu formulieren, welche die inhaltliche und thematische Vielfalt, die vielseitigen methodischen und didaktischen Zugänge als auch die Ambivalenz seines Kontextes und seines Gegenstandes in einer konzeptuellen Definition vereint, da es sich dabei um ein offenes, sich wandelndes, multidimensionales Konzept handelt. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 7) Scheunpflug und Schröck sehen in der Vielzahl der Ansätze und Definitionen des Globalen Lernens die einzige Gemeinsamkeit in der pädagogischen Reaktion „auf die Herausforderung der Entwicklung zur Weltgesellschaft“ (ebd.: 5). Dennoch wird eine von mir getroffene Auswahl an Definitionsversuchen angeführt, wobei ich mich lediglich auf deutschsprachige AutorInnen beziehe und damit keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebe. Die ausgewählten Definitionsansätze sollen lediglich den Überblick über mögliche Definitionen und Schwerpunkte und das Verständnis von möglichen Zielsetzungen des Globalen Lernens erleichtern.

Die österreichische Bildungsstelle Baobab definiert auf ihrer Homepage Globales Lernen folgendermaßen:

Globales Lernen ist ein Konzept, das weltweite, wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge aufzeigt und globale Themen und Fragen als Querschnittsaufgabe von Bildung betrachtet. Das integrative Lernkonzept bezieht Fragen der Friedens- und Men-

schenrechts-, Umwelterziehung, interkulturellen und entwicklungspolitischen Bildung ein und erfordert Lehr- und Lernmethoden, die interdisziplinär, interaktiv, kooperativ sowie handlungs- und erfahrungsorientiert sind. (Baobab o. J).

Das Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ wiederum definiert es als

die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit. Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns, eine Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft (Forum „Schule für eine Welt“ 1996: 19)

Für Barbara Asbrand geht es beim Globalem Lernen vor allem um die Berücksichtigung globaler, regionaler und lokaler Zusammenhänge mit dem Ziel, Lernenden den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft zu ermöglichen. Für sie soll sich das Lernen jedoch nicht nur auf den reinen Erwerb von Wissen oder auf die Beschäftigung mit Ländern des Südens beschränken, sondern Globales Lernen soll helfen, die politischen, ökologischen und sozialen Zusammenhänge zwischen Entwicklungsländern und Industrieländern sowie das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in einer globalisierten Welt besser zu verstehen. (Vgl. Asbrand 2009: 19) Außerdem sollen die Lernenden nicht mit für sie völlig abstrakten Konflikten und Problemen von Menschen jenseits ihres Erfahrungshorizontes am anderen Ende der Welt überfordert werden. Globales Lernen zielt laut Klaus Seitz vielmehr darauf ab,

zu einem differenzierten Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswirklichkeit anzuregen, die längst in globale Zusammenhänge verflochten ist, und die Wirklichkeit der Weltgesellschaft gewissermaßen von innen heraus sichtbar zu machen. Die Weltbezüge der Lebenswirklichkeit zu enträtseln ist der eigentliche Ausgangspunkt des Prinzips einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung, ja mehr noch den Blick dafür öffnen, dass Lebenswelt, Heimat und Identität, individuelle Lebens- und kollektive Entwicklungsperspektiven unter den Bedingungen einer vernetzten Welt gar nicht mehr anders als im Welthorizont begriffen werden können. (Seitz 2003: 72)

Auch für den Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen spielt beim Globalen Lernen die Wechselwirkung zwischen der eigenen Lebenswelt und Prozessen einer globalen Weltgesellschaft eine zentrale Rolle, wobei sie dabei auch auf die Notwendigkeit einer nachhaltigen Lebensführung und einer demokratischen Beteiligung aufmerksam machen:

Globales Lernen fokussiert auf weltweite soziale Gerechtigkeit, ohne die anderen Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung aus dem Blick zu verlieren. Globales Lernen ist auf ein Verständnis der Wechselwirkung zwischen der lokalen Lebenswelt und globalen Prozessen ausgerichtet und fördert die Kompetenz für eine nachhaltige Lebensgestaltung sowie die demokratische Beteiligung an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft. (VENRO 2005: 2)

Forghani-Arani beschreibt das Konzept des Globalen Lernens als einen „Bildungsauftrag zur Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen“ (Forghani-Arani 2004: 1) welches auf die „Vermittlung und das Einüben von Schlüsselqualifikationen für einen sinnvollen, effektiven Umgang mit den Bedingungen des globalen Zeitalters“ (ebd.) abzielt.

Aus all diesen vielfältigen Definitionsversuchen geht hervor, dass das Bildungskonzept des Globalen Lernens sich mit globalen Perspektiven und Fragestellungen und deren Verknüpfung zur persönlichen, lokalen Lebenswelt beschäftigt und dabei die nötigen Kompetenzen für ein verantwortungsvolles, persönliches Urteilen und Handeln im Sinne einer Weltgesellschaft erwerben möchte.

Nachdem versucht wurde, die Entstehung des Konzeptes im deutschsprachigem Raum, die Abgrenzung zu anderen Konzepten sowie unterschiedliche Definitionsversuche des Globalen Lernens zu präsentieren, möchte ich nun auf zwei unterschiedliche theoretische Zugänge im wissenschaftlichen Diskurs um das Globale Lernen eingehen, welche sich sowohl in dem vertretenen Menschenbild als auch im Verständnis und der Begründung von Globalisierung und in den Zielen und Lernansätzen unterscheiden.

2.2.4 Theoriediskurse des Globalen Lernens

Bei der Suche nach theoretischen Hintergründen und einem einheitlichen Theorieverständnis des Globalen Lernens stößt man auf zwei nebeneinander existierende und seit den 1990er Jahren oftmals diskutierte theoretische Zugänge. Die unterschiedlichen Ansätze Globalen Lernens und der seit den 1990er Jahren im deutschsprachigem Raum geführte wissenschaftliche Diskurs zur theoretischen Konzeption des Globalen Lernens lässt sich in zwei unterschiedlichen Paradigmen unterteilen, die durch den unterschiedlichen Umgang mit der Normativität des Gegenstandes gekennzeichnet sind.

Bei dem handlungstheoretischen Paradigma Globalen Lernens, dem häufig ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrunde liegt (vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1995; Bühler 1996; Pike/Selby 1998; Selby/Rathenow 2003), handelt es sich vor allem um Konzepte, welche von der Machbarkeit von gesellschaftlichen Veränderungen durch Bildung ausgehen und normative Ziele und Inhalte, wie solidarisches Handeln, Toleranz

und Empathie, oder das Erreichen einer ganzheitlichen Weltsicht, verfolgen. (Vgl. Scheunpflug 2007: 11f)

Die Besonderheiten Globalen Lernens aus handlungstheoretischer Sicht werden von einem Positionspapier von VENRO, einem Zusammenschluss von deutschen Nichtregierungsorganisationen der Entwicklungszusammenarbeit, der humanitären Hilfe sowie der entwicklungspolitischen Bildungs-, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit, gut zusammengefasst (vgl. VENRO 2000: 9ff). Der hier vertretene Ansatz zielt in erster Linie auf den Erwerb von Kompetenzen zur Orientierung und zur Übernahme von Verantwortung in einer globalisierten Welt ab und untersteht dem Leitbild einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Entwicklung. Das Ziel des Globalen Lernens aus der Sicht von VENRO liegt vor allem im Empowerment und der Emanzipation der Individuen, um ihre Partizipationsfähigkeit und Selbstkompetenz zu fördern. Der Gegenstand Globalen Lernens ist demnach die zukunftsfähige Entwicklung in globaler und lokaler Perspektive. Es soll dabei nicht nur um Probleme in der „Dritten Welt“ gehen, sondern um die weltweiten Zusammenhänge und das Erkennen der Verflechtungen des eigenen lokalen Handelns im globalen Kontext. Als wichtige weltgesellschaftliche Aufgaben des 21. Jahrhunderts nennt VENRO dabei einerseits die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und die Verringerung der Schere zwischen Armen und Reichen. Methodisch sieht der handlungstheoretische Zugang vor allem vielfältige, ganzheitliche und partizipatorische Zugänge vor, welche von den Erfahrungen der Lernenden ausgehen sollten und die Herausbildung von Kompetenzen fördern sollen. (Vgl. ebd.: 11) Das Lernziel besteht laut VENRO in der Stärkung selbstgesteuerten Lernens und dem Erlangen einer solidarischen Handlungskompetenz, welche Menschen befähigt ihre Lebenswelt fair und nachhaltig mitgestalten zu können. (Vgl. ebd.)

Evolutionstheoretische bzw. systemtheoretische Ansätze Globalen Lernens, wie sie unter anderem in dem erziehungswissenschaftlichem Kreis rund um Anette Scheunpflug und Nikolaus Schröck vertreten werden, beschäftigen sich einerseits mit der Orientierung des Menschen auf seinem ihn umgebenden Nahbereich, welche dazu verführt, vor allem unmittelbare, sinnlich wahrnehmbare Probleme zu lösen und dabei größere Zusammenhänge und Folgeerscheinungen nicht zu beachten. Sie gehen andererseits von einer gesellschaftlichen Entwicklung zu einer Weltgesellschaft mit

ungewisser Zukunft aus und wollen demnach den Lernenden den Umgang mit Komplexität erleichtern und den Erwerb dafür notwendiger Kompetenzen unterstützen. Wesentliche Herausforderungen können dabei die Überwindung der Nahbereichsorientierung des Menschen und der Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität darstellen. Als Ziele des Globalen Lernens aus evolutionstheoretischer Sicht wird vor allem das Einüben in abstraktes Denken und die Erhöhung der Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe Zusammenhänge genannt. (Vgl. Asbrand 2009: 23f) Während es beim handlungstheoretischen Ansatz um die „Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität“ (VENRO zit. nach Scheunpflug 2007: 12) geht, zielt der evolutionstheoretische Ansatz auf den Erwerb von Kompetenzen für ein vernetztes Denken und Beurteilen ab, auf die Förderung von eigenständigem Denken (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2007: 471ff) sowie auf die Fähigkeit, globale Zusammenhänge zu erkennen und Handlungsoptionen in einem globalem Kontext zu entwickeln. Dabei wird vor allem auf selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen gesetzt, welches lediglich durch vorgegebene Lernangebote in der Umwelt unterstützt werden soll. (Vgl. ebd.)

Barbara Asbrand hält fest, dass es seit den 1990er Jahren im Forschungsfeld des Globalen Lernens kaum erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten und nur eine schwach ausgeprägte Theoriebildung gab. Dabei stellt sie eine mangelnde, jedoch dringend notwendige theoretische Auseinandersetzung mit der Didaktik Globalen Lernens, der Theorie der spezifischen Lernprozesse, welche zum Verständnis abstrakter und komplexer globaler Zusammenhänge notwendig sind, sowie eine fehlende theoretische Präzisierung der Kompetenzen Globalen Lernens fest. (Vgl. Asbrand 2009: 25) Auch Forghani-Arani und Hartmeyer beschreiben die konzeptionelle Entwicklung des Globalen Lernens in Österreich als „Bauplatz“, der aufgrund der Vielfalt und Mehrdimensionalität der konzeptionellen Zugänge noch zu keiner befriedigenden übergreifenden Konzeption des Globalen Lernens in Österreich geführt hat. (Vgl. Forghani-Arani/Hartmeyer 2008: 22)

2.3 Didaktische Dimensionen des Globalen Lernens

Nachdem ich mich mit der Entstehung des Begriffes, mit der Verortung zwischen anderen pädagogischen Feldern sowie mit dem Theorieverständnis hinter Globalem Lernen auseinandergesetzt habe, möchte ich im folgenden Abschnitt auf die didaktische Ebene des Globalen Lernens eingehen, welche sich mit der Frage nach der Gestaltung von Bildungsprozessen auseinandersetzt.

Prinzipiell sind die Wege und Möglichkeiten, sich mit den zentralen Themen des Globalen Lernens auseinanderzusetzen, unbegrenzt, weshalb es auch verschiedenste Methoden und Ansätze für die Umsetzung des Globalen Lernens gibt.

Eines der zentralen Ziele des Globalen Lernens liegt im Erwerb von Handlungskompetenz zur Gestaltung einer zukünftigen Weltgesellschaft und dem Umgang mit Unsicherheit und Unwissen. Für Barbara Asbrand besteht daher die große Herausforderung für die Didaktik des Globalen Lernens darin, Lernarrangements so zu gestalten, dass sie den Erwerb von Handlungskompetenz vor allem unter Bedingungen von Unsicherheit fördern. (Vgl. Asbrand 2009: 239f) In ihrer überarbeiteten Habilitationsschrift „Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft“ hat Asbrand eine komparative Studie über den Erwerb von Wissen und Kompetenzen im Hinblick auf globale bzw. entwicklungspolitische Fragen in schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten durchgeführt, um mehr über die Bedeutung der didaktischen Gestaltung der Lernarrangements zu erfahren. (Vgl. ebd.) Sie konnte aufzeigen, dass die didaktische Strukturierung der Lernarrangements nicht nur Voraussetzung dafür ist, ob etwas gelernt wird, sondern auch dafür was gelernt wird, also welches semantische Wissen und welche Kompetenzen erworben werden. Dabei unterscheidet sie im Sinne von Mannheim (1980) zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen, wobei sie unter kommunikativem Wissen ein „reflexiv verfügbares, explizites semantisches Wissen über die Welt“ also Fachwissen, versteht. Mit konjunktivem Wissen ist ein implizites, handlungsleitendes Wissen gemeint, welches das Handeln in Alltagssituationen bestimmt und auch in Alltagssituationen angeeignet bzw. erworben wurde. (Vgl. ebd.: 230f) Das im schulischen Kontext vermittelte Fachwissen kann von den SchülerInnen oft nicht direkt in Handlungskompetenz umgewandelt werden, weshalb eine handlungsorientierte, außerschulische Jugendarbeit eine wichtige Ressource für die Vermittlung von Handlungskompetenzen darstellen könnte.

2.3.1 Der Kompetenzbegriff im Globalen Lernen

Die zentrale Frage zu didaktischen Überlegungen sollte sich weniger danach orientieren, was die Lernenden wissen müssen um global und verantwortlich zu handeln, sondern viel mehr, was sie können sollten, um sich nachhaltig zu verhalten und um komplexe Entwicklungszusammenhänge zu verstehen und bewältigen zu können. Diese Frage ist eng verbunden mit der Diskussion um den Kompetenzbegriff, welcher seit einigen Jahren eine zentrale Rolle in vielen bildungspolitischen Debatten spielt und auch bei sämtlichen Definitionen von Bildungszielen des Globalen Lernens im Mittelpunkt steht. Die Ebene der Kompetenzen stellt neben anderen Dimensionen, wie etwa dem thematischen Zugang oder der Frage nach den Methoden, einen wesentlichen Bestandteil des Globalen Lernens dar. (Vgl. Asbrand/Martens 2012: 99f) Die gängigste Definition des Kompetenzbegriffes im deutschsprachigen Raum, auf welche sich auch ein Großteil der Kompetenzmodelle des Globalen Lernens beziehen, ist jene von Weinert, welcher kognitive, motivationale und handlungsbezogene Merkmale als zentral ansieht. Laut Weinert handelt es sich bei Kompetenzen um

die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001: 271f)

Innerhalb der unterschiedlichen Konzeptionen und Ansätze des Globalen Lernens existieren vielseitige Kompetenzmodelle, welche oft kontrovers diskutiert werden und meist eher allgemein gehalten sind. Asbrand kritisiert, dass aufgrund einer mangelnden Theorie über spezifische Lernprozesse des Globalen Lernens auch eine theoretische Präzisierung der Kompetenzen des Globalen Lernens noch aussteht, weshalb hinsichtlich der zu erlangenden Kompetenzen noch Forschungsbedarf besteht. (Vgl. Asbrand 2009: 25f) Einigkeit besteht zwar darin, dass weniger der Erwerb von Fachwissen als die Entwicklung von komplexen Fähigkeiten im Vordergrund stehen sollte, jedoch nicht darüber, welche Kompetenzen unerlässlich für ein verantwortungsvolles Leben in der Weltgesellschaft sind und mit welchen Methoden diese am besten erreicht werden können. Je nach Ansatz und Zugang werden andere Kompetenzen als zentral dargestellt. Da ich im Rahmen dieser Arbeit nicht alle unterschiedlichen Modelle ausführlich behandeln kann, versuche ich anhand von

wenigen ausgewählten Kompetenzmodellen einen groben Überblick über die zentralen Kompetenzen zu schaffen.

Laut Scheunpflug und Schröck soll im Globalen Lernen der Umgang mit Komplexität, der sich durch einen schnellen sozialen Wandel, die Ungewissheit der Zukunft, Unsicherheit und Erfahrung des Nichtwissens auszeichnet, durch den Erwerb von Kompetenzen ermöglicht werden. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 16ff) Sie unterteilen dabei die von ihnen genannten Kompetenzen in die Bereiche Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Personale Kompetenzen.

Mit Fachkompetenzen sind dabei die Fähigkeiten des Wissens, Verstehens und Urteilens sowie die Kenntnis von Fakten und die Fähigkeit, Zusammenhänge beurteilen zu können, gemeint. Die von ihnen beschriebenen Methodenkompetenzen wiederum umfassen die Fähigkeiten „Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten, Visualisieren oder die selbständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben" (ebd.: 17). Sozialkompetenzen sind bei ihnen "Fähigkeiten wie Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, solidarisches Handeln oder Präsentieren" (ebd.), während sie mit personalen Kompetenzen zum Beispiel Selbstvertrauen, den Aufbau von Werthaltungen, das Üben von Toleranz, Identifikation sowie empathische Fähigkeiten meinen. (Vgl. ebd.: 18)

Für Hartmeyer sind vor allem folgende Kompetenzen für ein selbstbestimmtes Leben in der Weltgesellschaft wichtig:

- Die Kompetenz, komplexe, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren,
- die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität,
- die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen,
- die Kompetenz zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen,
- die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext sowie
- die Kompetenz sich selbsttätig und vernetzt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen. (Vgl. Hartmeyer 2007a: 138f)

Der deutsche Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, welcher eine Hilfestellung für die Entwicklung von Lehrplänen und die didaktische Gestaltung des Unterrichts darstellen soll und von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) herausgegeben wurde, schließt mit seinem Kompetenzmodell sowohl an die Schlüsselkompetenzen der OECD (Kompetenzmodell DeSeCo) als auch an den europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen“ an und verfolgt den Anspruch, ein abgeschlossenes Kompetenzmodell für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ darzustellen. Die zentralen Kompetenzbereiche im Orientierungsrahmen sind Erkennen, Bewerten und Handeln, welche wiederum in Teilkompetenzen ausdifferenziert werden. (vgl. Schreiber 2007: 38)

Als wichtigste pädagogische Herausforderungen und anzustrebende Kompetenzen für den Lernbereich Globale Entwicklung, welche im Orientierungsrahmen gefordert werden, nennt Schreiber folgende Punkte

- Eigenverantwortung fördern,
- Beteiligung ermöglichen,
- Kommunikationskompetenz fördern,
- Wertorientierung einüben,
- Gefühle ansprechen,
- Relevanz erkennbar machen,
- Handlungsbereitschaft stärken,
- Selbstwirksamkeit erfahren lassen,
- Lernerfolge bewusst machen,
- Übungsmöglichkeiten zum Analysieren, Strukturieren und Reflektieren bieten,
- Möglichkeiten der Selbstinszenierung schaffen sowie
- an Lernerfahrungen anknüpfen (vgl. ebd.)

2.3.2 Methodisch – didaktische Ansätze des Globalen Lernens

Angesichts der vielfältigen Kompetenzen und einer noch breiteren Palette an Themen und Inhalten, welche durch das Globale Lernen vermittelt und gefördert werden sollen,

stellt sich die Frage, wie Bildungsprozesse gestaltet sein sollten, um all diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Auch hier kann nur eine Auswahl didaktischer Ansätze und Empfehlungen des Globalen Lernens präsentiert werden, die mir für eine didaktische Gestaltung von Angeboten des Globalen Lernens als wesentlich erscheinen.

Allgemein lässt sich über die Methoden des Globalen Lernens sagen, dass es sich vor allem um ganzheitliche, handlungsorientierte und partizipative Methoden handelt, die einen Perspektivenwechsel und eine interkulturelle Kommunikation fördern und dabei für Interdisziplinarität und Methodenvielfalt als notwendig ansehen. Weiters wird beim Globalen Lernen der Reflexion eigener Meinungen, Vorurteilen und Wertvorstellung und einem kritischem Hinterfragen von Normativität viel Bedeutung beigemessen.

So werden im österreichischen Strategiepapier für Globales Lernen folgende didaktische Empfehlungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen genannt:

- Bildungsprozesse sollen vom Lebensumfeld aller Beteiligten ausgehen. Die Interessen und Lebenswelten der Lernenden sollen zum Ausgangspunkt der Gestaltung von Bildungsangeboten gemacht werden.
- Die Erfahrungen der Lernenden sollen beim Globalen Lernen den Mittelpunkt des Lernprozesses bilden. Deshalb sollte eine ausreichende Reflexion in Bezug auf ihre Wertvorstellungen, Meinungen und ihre Vorurteile ermöglicht sowie Spannungsfelder und Ungewissheiten, als auch Gefühle der Orientierungslosigkeit zugelassen und für die Lernerfahrung genutzt werden.
- Aufgrund der Komplexität der Inhalte ist eine interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Bearbeitung der Inhalte nötig, um die Themen möglichst anschaulich darstellen zu können.
- Einen wichtigen Faktor stellt auch die Auswahl vielfältiger Methoden sowie das Ermöglichen eines Perspektivenwechsels dar.
- Globales Lernen sucht eine Verknüpfung von Lernen auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene. (Vgl. Strategiegruppe 2009: 8)

Hartmeyer sieht als elementare Bestandteile einer Didaktik des Globalen Lernens die Förderung von Dialog und Kommunikation, Perspektivenwechsel, das Einüben

solidarischen Handelns, sowie die Chance praktischer Erfahrungen und das Erproben von Alternativen. Dabei ist für ihn das Wecken von Neugier, das selbstständige Erarbeiten von Wissen, eine kritische Reflexion sowie das Hinterfragen von Wahrheit und Bestimmtheit und die Anerkennung von Unsicherheiten und Widersprüchen gefragt. (Vgl. Hartmeyer 2012: 107)

2.3.3 Globales Lernen in Österreich

Nachdem ein kurzer Überblick über die theoretischen und didaktischen Besonderheiten des Globalen Lernens dargestellt wurde, werde ich nun kurz auf die Entstehung des Bildungskonzeptes in Österreich und dessen Bedeutung für den non-formalen Bildungsbereich eingehen.

Betrachtet man die Entwicklung des Globalen Lernens in Österreich, so kann vor allem die entwicklungspolitische Szene und im Speziellen die Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen, als der „Motor der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ (ders. 2007: 3) und auch als Hauptakteur für die Etablierung und Verbreitung eines Bildungskonzeptes des Globalen Lernens angesehen werden. Als zentrale Institutionen lassen sich dabei vor allem der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE), welcher Ende der 1970er Jahre gegründet wurde, und dessen Nachfolgeorganisation die Südwind Agentur, nennen, welche bis heute zu den Schlüsseleinrichtungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich zählt und das Globale Lernen zur Kernaufgabe ihrer Bildungsarbeit gemacht hat.

Ein Meilenstein auf dem Weg der Institutionalisierung und Weiterentwicklung des Bildungskonzeptes des Globalen Lernens in Österreich wurde auf dem europäischen Kongress für Global Education in Maastricht (2002) durch die Begründung der „Strategiegruppe Globales Lernen“ im Jahr 2003 gelegt, in der sich eine Gruppe von ExpertInnen aus unterschiedlichen staatlichen und nicht-staatlichen Institutionen und Organisationen zusammenschloss, um Globales Lernen in Österreich qualitativ und strukturell zu stärken und eine bessere Vernetzung zu ermöglichen. (Vgl. ders. 2007a: 108) Die Strategiegruppe beschäftigt sich mit Programmen, Projekten und Maßnahmen des Globalen Lernens in Österreich und wurde im Jahr 2007 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) mit der Entwicklung einer Strategie zur Stärkung von Globalem Lernen im formalen Bildungswesen Österreichs beauftragt. Das

2009 veröffentlichte „Strategiepapier Globales Lernen“ gibt Empfehlungen zur Stärkung und breiteren Verankerung von Globalem Lernen im formalen österreichischen Bildungssystem. Die Empfehlungen betreffen die Tätigkeitsfelder der LehrerInnenaus- und Fortbildung, der Schulpolitik, -verwaltung und Schulentwicklung, der Bildungsangebote und -materialien, der Verankerung und Sichtbarmachung in den Fachcurricula, der besseren Verankerung in den Kindergärten und auch Empfehlungen für die Forschung und Evaluierung des Globalen Lernens. (Vgl. Strategiepapier 2009: 11f) Die Ausarbeitung von Strategiepapieren mit Empfehlungen für die Bereiche Erwachsenenbildung, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie Wissenschaft und Forschung erfolgt seit Herbst 2009. (Vgl. ebd.: 2f)

Der seit 2007 laufende partizipative Prozess zur Strategieentwicklung hat zur Stärkung und zu einer breiteren und vertiefenden Auseinandersetzung sowie zur Steigerung des Bekanntheitsgrades des Globalen Lernens in Österreich geführt und durch die Arbeit der organisations- und institutionsübergreifenden Strategiegruppe wird eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Ministerien, Bildungsinstitutionen, Nichtregierungsorganisationen und anderen wichtigen DialogpartnerInnen gewährleistet. (Vgl. Hartmeyer 2012: 63)

2.3.4 Globales Lernen im non-formalen Bildungssektor

Ein Großteil der Konzeptionen und auch der überwiegende Teil der Literatur über das Globale Lernen richtet sich vorwiegend an den formalen Bildungsbereich in Schulen. Deshalb nimmt das Globale Lernen im außerschulischen Bereich laut einer Analyse von Konzepten des Globalen Lernens von Trisch (vgl. Trisch 2005: 91) nur eine marginale Rolle ein. Er zeigt dabei auf, dass sich die von ihm untersuchten Ansätze des Globalen Lernens und somit ein Großteil der Publikationen im deutschsprachigen Raum vorwiegend mit der Bildungspraxis des Globalen Lernens in Schulen auseinandersetzen und dabei kaum auf den außerschulischen Bildungsbereich eingegangen wird. (Vgl. ebd.) Auch meine Literaturrecherche zum Globalen Lernen im non-formalen Bereich bestätigte diese Erkenntnis, wobei sich auch zeigt, dass ein Großteil der Bildungsmaterialien auf den Unterricht in Schulen ausgelegt ist und daher für eine Anwendung in non-formalen Settings oft nur begrenzt brauchbar ist.

Versteht man Bildung jedoch als Querschnittsaufgabe, die sich nicht nur auf das System Schule beschränkt, sondern auch außerschulische Lernorte und non-formale und informelle Lernprozesse miteinbezieht, ist es notwendig den Blickwinkel des Globalen Lernens über die Institution Schule hinausreichen zu lassen und auch andere Lebensbereiche und Bildungsorte als wichtige Ressource für Lernerfahrungen im Sinne des Globalen Lernens anzuerkennen.

Wirft man einen Blick auf die Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens im non-formalen Bildungsbereich wird deutlich, dass vor allem AkteurInnen der außerschulischen Jugendarbeit bei der Etablierung des Globalen Lernens eine bedeutende Rolle gespielt haben. Vor allem die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Jugendverbänden und Jugendorganisationen und auch AkteurInnen der konfessionellen Jugendarbeit haben den konzeptionellen und praxisbezogenen Diskurs zum Globalen Lernen entscheidend geprägt und spielen bei der aktuellen Weiterentwicklung des Konzeptes eine zentrale Rolle. (vgl. Frieters-Reermann 2012: 19)

2.3.5 Globales Lernen und die neue Lernkultur

Ungefähr zeitgleich mit dem Aufkommen des Globalen Lernens kündigte sich im öffentlichen Bildungsdiskurs seit Beginn der 1990er Jahre ein „Wandel der Lernkultur“ (Arnold/Schüßler 1998) an, welcher von einem Hinterfragen gängiger Unterrichtsformen und einer vor allem durch PISA und andere Vergleichsstudien angeheizten Bildungskrise begleitet wurde.

Unter dem Titel „Neue Lernkultur“ oder „Neues Lernen“ wird ein bildungspolitischer Reformansatz verstanden, der auf Defizite in der Unterrichtspraxis ausgerichtet ist und in dem bekannte pädagogische Konzepte neu arrangiert und akzentuiert werden. (Vgl. Schreiber 2012: 127) Im Rahmen dieser Bildungsdebatte tauchten zunehmend neue Impulse für methodisch-didaktische, als auch institutionelle Reformen des Bildungssektors auf, wodurch die Lernenden und Lernprozesse in den Vordergrund rückten. Sowohl im formalen Bildungssektor, jedoch vor allem in der außerschulischen Bildung hat sich dadurch seit den 1990er Jahren ein neues Verständnis von Lehren und Lernen entwickelt. (Vgl. Klemm 2012: 12)

Im Zuge des Wandels zu einer neuen Lernkultur, welcher oft auch als Paradigmenwechsel bezeichnet wird, und den diesbezüglichen Überlegungen über neue Lernformen, tauchten immer wieder neue Begriffe im Kontext der Lernforschung auf, welche viele Gemeinsamkeiten mit dem auf Empowerment und selbstbestimmten Lernen ausgerichteten Konzeptverständnis des Globalen Lernens aufweisen. Wichtige Schlagworte die diesen Wandel begleiten und die neuen Lernformen beschreiben, sind zum Beispiel die Ansätze des „Lebenslangen Lernens“, des „Lebendigen Lernens“ (Arnold 1996), des „Expansiven Lernens“ (Faulstich/Ludwig 2004) oder des „Vernetzten Lernens“ (Siebert 2003). Eine der Kernannahmen dieser neuen Lernkultur ist, dass der Mensch zwar lernen kann, jedoch nicht belehrbar ist, wodurch das Lernen selbst und die Gestaltung von Lernumgebungen mehr in den Vordergrund rückt und der klassische Frontalunterricht zunehmend an Bedeutung verliert. (Vgl. Klemm 2012: 12f) Neben einem neuen Verständnis des Lernens wird dieser Wandel der Lernkultur auch durch neue bildungspolitische Leitideen begleitet. Dabei ist es vor allem das Konzept des „Lebenslangen Lernens“, welches sich als Ansatzpunkt für eine globale Bildungsreform versteht und in vielen Staaten, darunter seit 2004 auch in Österreich, als nationale Leitidee und bildungsprogrammatischer Schwerpunkt verankert ist. Dieses Lernkonzept wendet sich gegen die Idee von Schule als zentraler Lernort und umfasst die Gesamtheit allen formalen, nicht-formalen und informellen Lernens über die gesamte Lebensspanne eines Menschen. (Vgl. ebd.: 170)

Als Kernelemente dieser „Neuen Lernkultur“ nennt Schreiber eine pädagogische Neuorientierung von einer Lernstoffvermittlung hin zu einem Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellung, weshalb Lernen stärker auf Kompetenzorientierung ausgerichtet sein sollte. Ebenso spielen für ihn die Individualisierung des Unterrichts, Methodenvielfalt, selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen, Lebensweltorientierung und der Wertedialog eine wichtige Rolle. Das neue Lernen ist vor allem auf selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Handeln, interaktive Unterrichtsgestaltung, den Erwerb von Handlungskompetenzen und einen kompetenten Umgang mit Medien ausgerichtet. (vgl. Schreiber 2012: 126f) Betrachtet man diese Elemente der „Neuen Lernkultur“ und vergleicht sie mit den Ansätzen des Globalen Lernens, werden zahlreiche Gemeinsamkeiten erkennbar, auf welche VENRO in einem Arbeitspapier von 2010 näher eingeht.

- So bemüht sich das Globale Lernen um einen differenzierten Blick auf komplexe Entwicklungsfragen und unterstützt die Forderung nach fächerübergreifenden Fragestellungen des „Neuen Lernens“;
- zudem bringt das Globale Lernen die Südperspektive der Menschen aus Afrika, Asien und Lateinamerika ein und fördert so die geforderte Kompetenz zum Perspektivenwechsel;
- das Globale Lernen ist in besonderem Maße auf handlungsorientiertes Lernen ausgerichtet und entspricht der Zielvorstellung, dass „Neues Lernen“ nicht nur auf Erkenntnisgewinn, sondern auch auf Gestaltungskompetenz abzielen soll;
- im Bereich der Methoden wurde im Globalen Lernen eine beachtliche Vielfalt entwickelt, und ist wie das Neue Lernen auf vielfältige Lernformen und individualisiertes und selbstständiges Lernen ausgerichtet;
- wie das „Neue Lernen“ orientiert sich auch das Globale Lernen an reflektierten Wertevorstellungen und korrespondiert so mit der Befähigung zur Werteentscheidung wie sie im Neuen Lernen gefordert wird. (VENRO 2010: 3)

Die außerschulische Jugendarbeit und in besonderem Maße auch die Offene Jugendarbeit wird immer wieder auch als „Laboratorium für neue Lernformen und neue Lernmethoden“ (Handrich 2010: 152) bezeichnet, in dem Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung, prozesshaftes, handlungs- und produktorientiertes Lernen, die Arbeit in Kleingruppen und auch geschlechtsspezifische Angebote, wichtige Grundsätze darstellen, um die Persönlichkeitsentwicklung und die Wertebildung der Jugendlichen zu unterstützen und zu fördern. Deshalb können Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit mit ihrem vielfältigen Methodenschatz als wichtige Ergänzung des formalen Bildungssektors und schulischer Lernformen angesehen werden, die vor allem auch für den Bereich des Globalen Lernens viele Potenziale bieten kann. Aus diesem Grund gehe ich im nächsten Teil der Arbeit näher auf die spezifischen Besonderheiten der außerschulischen und vor allem der Offenen Jugendarbeit ein.

2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass es sich beim Globalen Lernen um ein offenes und integratives pädagogisches Konzept handelt, welches sich aus unterschiedlichen pädagogischen Spartendisziplinen heraus entwickelt hat und unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung versucht, ein umfassendes Verständnis globaler Zusammenhänge und deren Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt zu vermitteln. Grundsätzlich geht es fast allen Definitionen des Globalen Lernens darum, einen ganzheitlichen Blick auf und eine kritische Auseinandersetzung mit weltweiten Zusammenhängen zu ermöglichen und anhand interdisziplinärer, multiperspektivischer und handlungsorientierter Methoden, notwendige Kompetenzen für ein demokratisches und gesellschaftliches Engagement zu fördern. Es gilt seine eigene Rolle als Teil einer vielfältigen und globalisierten Welt zu erkennen und aufzuzeigen, welche Zusammenhänge zwischen unserem Leben und dem Leben von Menschen und Gesellschaften im globalen Süden bestehen. Die AdressatInnen des Globalen Lernens sollen dabei Wissen über globale Zusammenhänge aktiv erwerben und anwenden und sich so wichtige Handlungskompetenzen aneignen. Außerdem sollen die Heterogenität von unterschiedlichen Gesellschaften thematisiert und globale Zusammenhänge kritisch überdacht werden. Es will die Lernenden unterstützen Zusammenhänge zwischen globalen Themen und der eigenen Lebenswelt zu erkennen, ihre Eigenverantwortung und ihr Problembewusstsein zu stärken sowie eigene Wertvorstellungen und Haltungen zu reflektieren. Bildung im Sinne von Globalem Lernen versteht sich dabei vor allem als Persönlichkeits- bzw. als Bewusstseinsbildung, mit dem Ziel einer Veränderung der Einstellungen und des persönlichen Lebensstils im Rahmen ganzheitlicher Lernprozesse. Dabei stellt eine Reflexion in Bezug auf eigene Meinungen und Wertvorstellungen sowie hinsichtlich Vorurteilen und Stereotypen einen wichtigen Bestandteil des Bildungsprozesses dar.

3. Die außerschulische Jugendarbeit

Bevor ich näher auf mein Forschungsfeld, die Offene Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren, eingehe, werde ich mich in diesem Kapitel mit dem Begriff der außerschulischen Jugendarbeit im Allgemeinen und mit neuen Herausforderungen, die sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen für die außerschulische Jugendarbeit ergeben, auseinandersetzen. Des Weiteren wird sich dieses Kapitel mit den institutionellen und politischen Rahmenbedingungen der Jugendarbeit in Österreich und vor allem in Wien beschäftigen, um den institutionellen Kontext, in dem der Verein Wiener Jugendzentren handelt, zu definieren. Der dritte Teil des Kapitels beschäftigt sich schließlich mit den Charakteristika der Offenen Jugendarbeit, mit der konzeptionellen Entstehung dieses komplexen und differenzierten Handlungsfeldes sowie mit der Bedeutung und den Besonderheiten der Offenen Jugendarbeit als Bildungsort.

Hans Jürgen von Wensierski beschreibt die außerschulische Jugendarbeit als den Gesamtzusammenhang der öffentlichen sozialpädagogischen Freizeit- und Bildungsangebote mit Jugendlichen und sieht als hervorstechendes Merkmal die Pluralität der Konzepte, der Träger, der Methodik und Didaktik sowie der Veranstaltungsformen und der Zielgruppen. (Vgl. von Wensierski 1999: 34) Die außerschulische Jugendarbeit bietet dabei Aktivitäten in der Freizeit an und verfolgt das primäre Ziel, die Potenziale und Stärken junger Menschen zu fördern. Mit ihren lebensweltnahen und informellen Settings, ihrem niederschweligen und freiwilligen Zugang werden von den Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit Räume und Freizeitangebote zur Verfügung gestellt, in denen sich situative Bildungsgelegenheiten ergeben können. Dabei ist die außerschulische Jugendarbeit vor allem auf non-formales und informelles Lernen der Jugendlichen ausgerichtet, welches durch die Selbstbestimmung der Jugendlichen bezüglich der Themen, Inhalte und Methoden geprägt ist. (Vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2005: 57) Die Handlungsfelder der außerschulischen Jugendarbeit in Österreich sind die verbandliche Jugendarbeit, Jugendinformation und Jugendberatung, Offene Jugendarbeit, Sport und Freizeitaktivitäten für Jugendliche, institutionelle Jugendarbeit, Jugendbeteiligung sowie die internationale Jugendarbeit. (Vgl. Häfele 2011: 379)

Der in den vorangegangenen Kapiteln bereits diskutierte gesellschaftliche Wandel hat auch nachhaltige Auswirkungen auf die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen, wodurch sich auch neue Herausforderungen für die Jugendarbeit ergeben. Da die Jugendarbeit nicht unabhängig von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und sich ständig verändernden Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen agieren kann, ist sie aufgefordert, auf gesellschaftliche Veränderungen und den sich vollziehenden Wandel in der Lebensphase Jugend entsprechend zu reagieren.

Die Lebensphase Jugend zeichnet sich im Vergleich zu anderen Lebensphasen und Altersgruppen durch spezifische Identitäts- und Reifungsprozesse aus, woraus sich besondere Konsequenzen für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen ergeben und demnach auch neue Herausforderungen für Angebote und Konzepte der Jugendarbeit erforderlich werden. (Vgl. Frieters-Reermann 2012: 20)

In der Jugendforschung ist bereits seit einiger Zeit von einer „Entstrukturierung der Jugendphase“ (Olk 1985) bzw. einer zeitlichen und inhaltlichen Entgrenzung der Lebensphase Jugend die Rede. Grundsätzlich beginnt diese Lebensphase um das zehnte Lebensjahr herum und kann bis in das dritte Lebensjahrzehnt hineinreichen, wobei die Grenzen zwischen der Lebensphase Jugend und dem Erwachsenenleben zunehmend verschwimmen, weshalb viele gesellschaftspolitische und kulturelle Themen Jugendliche und Erwachsene in gleicher Weise betreffen. (Vgl. Leshwange/Liebig 2010: 8)

Einerseits durchlaufen Jugendliche in dieser Altersphase vielfältige Ablösungsprozesse in denen sie sich zunehmend von vertrauten familiären Strukturen ab- und vermehrt den eigenen Freundeskreisen und Peergroups zuwenden und in diesem Zusammenhang auch bisherige Wertorientierungen hinterfragen und eigene Leitbilder und Orientierungen entfalten. Daher steht in dieser Lebensphase das Experimentieren mit sozialen Beziehungen, das Schaffen neuer Netzwerke sowie die Herausbildung eigener Lebensstile und -kulturen im Vordergrund. (Vgl. Frieters-Reermann 2012: 20)

Andererseits stehen die Jugendlichen dadurch vor der Aufgabe

in den gesellschaftlich jeweils voneinander getrennten Lebensbereichen Herkunftsfamilie, Schule, Berufsausbildung, Freizeit, Medien, Konsum, Freundschaft, Partnerschaft, Recht und Religion jeweils eigene Wege der individuellen Entfaltung und der sozialen Integration zu finden. (Hurrelmann 2007: 9)

Sie werden dabei mit einer Vielzahl von Veränderungen und Entwicklungsaufgaben konfrontiert, stehen gleichzeitig unter dem Druck hoher gesellschaftlicher Erwartungen und sind auf der Suche nach individuellen Zielsetzungen und Werten. Ein weiterer Schritt in Richtung Selbstständigkeit erfolgt im Sinne der ethischen, religiösen, wertegesteuerten, moralischen und politischen Orientierung, wobei sich die Einflussmöglichkeit der Eltern in diesen Bereichen reduziert und die Jugendlichen eigene Entscheidungen hinsichtlich ihrer Orientierungen treffen müssen. (Vgl. ebd.: 31)

Nachdem die Herausbildung von jugendlichen Werten und Normen nicht nur in der schulischen Bildung oder dem Elternhaus, sondern zu einem großen Teil auch in der Freizeit passiert, stellt sich die Frage, welche Rolle die außerschulische Jugendarbeit in dem Prozess der Wertebildung einnehmen kann. Speck zeigt auf, dass sich weder eine direkte Aufforderung zur Einhaltung von Werten, eine auf Wissen basierende Vermittlung von „richtigen“ Werten, noch eine Auseinandersetzung mit eigenen Werten in abgegrenzten pädagogischen Settings, wie im Schulunterricht, sich für eine umfassende Wertebildung als ertragreich erweisen und bei Jugendlichen oft zu Trotz- bzw. Anpassungsreaktionen führen können. (Vgl. Speck 2010: 63) Er betont, dass eine gelingende Wertebildung über reine Vermittlungstechniken hinausgehen muss und es vor allem auf ein

wertesensibles, lernförderliches und fehlerfreundliches Umfeld und Setting, [...] das systematische Erleben und Erfahren der Werte in Konfliktsituationen und im Alltag, [...] auf authentische, reflektierte und von den Jugendlichen akzeptierte Vorbilder, sowie eine individuelle Auseinandersetzung mit und Aneignung von Werten bei den Professionellen und Adressaten ankommt. (ebd.: 62f)

Düx sieht in Jugendlichen so etwas wie soziale Seismographen gesellschaftlichen Wandels, weshalb sich die Jugendarbeit besonders mit den Auswirkungen und Folgen des gesellschaftlichen Strukturwandels auseinandersetzen muss und nach Antworten und Lösungsmöglichkeiten suchen sollte. Sie sieht demnach in den gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen und der durch die Auswirkungen der Globalisierung zunehmend pluralen und medial vernetzten Welt einerseits Risiken und Gefahren, aber vor allem auch Chancen und Veränderungsmöglichkeiten für die Jugendarbeit. Wenn die Jugendarbeit ihre wichtige Funktion für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ernst nimmt, muss sie sich laut Düx mit dem Strukturwandel im sozialen, politischen, ökonomischen, ökologischen, kulturellen und informationstechnischen Bereich und den dadurch auf die Jugendlichen zukommenden Anforderungen auseinandersetzen und mit

angemessenen strukturellen Rahmenbedingungen sowie passenden Inhalten, Angeboten und Konzepten reagieren. (Vgl. Dux 2003: 9f) In diesem Zusammenhang könnte das Bildungskonzept des Globalen Lernens als relevantes Konzept für die Jugendarbeit ins Spiel kommen, welches sich sowohl mit gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen und mit Auswirkungen der Globalisierung und daraus entstehenden Anforderungen auseinandersetzt und versucht, passende Methoden und Angebote zur Verfügung zu stellen. Eine Herausforderung, die sich für die außerschulische Jugendarbeit dabei stellt, ist das Konzept des Globalen Lernens für außerschulische Handlungsfelder und deren Zielgruppen zu adaptieren und passende Angebotsformen zu entwickeln.

3.1 Institutionelle und politische Rahmenbedingungen der außerschulischen Jugendarbeit Österreichs

Bevor ich auf mein Forschungsfeld die Offene Jugendarbeit näher eingehe, werde ich einige institutionelle und politische Rahmenbedingungen der österreichischen Jugendpolitik erörtern, welche die Basis für die außerschulische Jugendarbeit in Wien darstellen.

3.1.1 Jugendpolitik der Europäischen Union

Um die Herausforderungen einer immer komplexer werdenden Lebenswelt zu erkennen und zu bewältigen, ist es notwendig nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene Rahmenbedingungen zu schaffen, gemeinsame Ziele zu setzen und diese auch politisch umzusetzen. Deshalb werden wichtige jugendpolitische Initiativen, die übergeordnete Ziele und eine gemeinsame Strategie festlegen sollen, auf europäischer Ebene gemeinsam erarbeitet und beschlossen.

Grundsätzlich orientiert sich die österreichische Jugendpolitik an der jugendpolitischen Strategie der Europäischen Union, welche die künftigen jugendpolitischen Bestimmungen im Lissabon Vertrag von 2009 und in der ebenfalls 2009 beschlossenen EU-Jugendstrategie für den Zeitraum 2010-2018 verankert hat. Die „EU-Strategie für die Jugend“ bildet den Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (von 2010 bis 2018) und verfolgt drei übergeordnete Ziele:

- Den Jugendlichen Europas sollen mehr Chancen in der Bildung und der Beschäftigung eröffnet werden,
- die Zugangsmöglichkeiten und die aktive Teilhabe junger Menschen an der Gesellschaft sollen verbessert und intensiviert werden sowie
- gegenseitige Solidarität zwischen Gesellschaft und jungen Menschen soll gefördert werden. (Vgl. Häfele 2011: 380)

Um die Mitgliedsstaaten bei der Erreichung dieser Ziele zu unterstützen, schlägt die europäische Kommission mit den Zielen zusammenhängende Aktionsbereiche sowie Einzelmaßnahmen vor, in denen seitens der Mitgliedsstaaten gezielte Initiativen ergriffen werden sollen. Diese Aktionsbereiche sind:

- Beschäftigung und unternehmerische Einstellungen,
- schulische und berufliche Bildung,
- Gesundheit, Sport und Wohlbefinden,
- Partizipation,
- Freiwilligentätigkeit,
- soziale Integration und
- Jugend in der Welt. (Vgl. Kommission 2009: 5ff)

Der Jugendarbeit wird bei der Erreichung aller Ziele eine wichtige Rolle zugeschrieben, weshalb ein ganzes Kapitel des Strategiepapiers der Jugendarbeit gewidmet ist. Besondere Erwähnung in der EU Strategie findet auch die nicht-formale Bildung, welche als wichtiger Beitrag zum lebenslangen Lernen anerkannt und besser in das formale Bildungssystem integriert werden sollte. Außerdem fordert die Kommission, dass die Jugendarbeit unterstützt und für ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Beitrag anerkannt werden sollte. (Vgl. ebd.: 13)

Als relevant für den Bereich des Globalen Lernens erscheint mir vor allem das dritte Ziel des Strategiepapiers, welches zu einer Förderung der Solidarität zwischen Gesellschaft und jungen Menschen aufruft.

Die Europäische Kommission schreibt dazu im Strategie-Papier:

Die jungen Europäerinnen und Europäer sind angesichts globaler Herausforderungen

wie der Verletzung von Grundrechten, wirtschaftlicher Unterschiede und Umweltproblemen äußerst besorgt. Sie wollen dem Rest der Welt ihre Solidarität zeigen, indem sie Diskriminierungen bekämpfen, anderen helfen und die Umwelt schützen. (ebd.: 12)

Als Vorschläge für die Mitgliedsstaaten wird dabei die soziale Integration benachteiligter Gruppen, die Förderung eines interkulturellen Bewusstseins und interkultureller Kompetenzen, die verstärkte Unterstützung von internationalen Austausch- und Freiwilligentätigkeiten, die Sensibilisierung junger Menschen für Grundrechte und Entwicklungsfragen, die Einbeziehung der Jugendlichen in die globale Politik auf allen Ebenen sowie eine Auseinandersetzung mit dem Klimawandel und den Millennium-Entwicklungszielen empfohlen. (Vgl. ebd.: 11f) Damit bezieht sich die Europäische Kommission zu einem großen Teil auf Ziele, die auch von der Offenen Jugendarbeit verfolgt werden, weshalb die Offene Jugendarbeit einen wichtigen Beitrag zur Erreichung dieses dritten Zieles beisteuern kann. Nachdem sich die oben formulierten Vorschläge für die Mitgliedsstaaten im Wesentlichen mit Zielsetzungen des Globalen Lernens decken, welche unter anderem auch auf die Förderung eines interkulturellen Bewusstseins und interkultureller Kompetenzen, die Sensibilisierung für Grundrechte und Entwicklungsfragen, auf eine Einbeziehung junger Menschen in politische Entscheidungsprozesse sowie auf eine Auseinandersetzung mit dem Klimawandel und den Millennium-Entwicklungszielen abzielt, scheint mir das Bildungskonzept des Globalen Lernens eine geeignete Ressource zu sein, um einer Erreichung dieser Ziele näher zu kommen.

3.1.2 Nationale Jugendpolitik in Österreich

Aufgrund des föderalen Staatsaufbaus Österreichs sind die jugendpolitischen Kompetenzen zwischen dem Bund und den Bundesländern aufgeteilt. Auf Bundesebene ist die Sektion II des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) für jugendpolitische Belange zuständig, wobei sich dessen Aufgaben im wesentlichen auf koordinierende, steuernde und im außerschulischen Bereich auf eine impulsgebende Funktion und auf die europäische und internationale Jugendpolitik beschränken. Weiters verfügt das BMWFJ über ein Budget zur Förderung von Maßnahmen der außerschulischen Jugendarbeit, welches durch das Bundesjugendförderungsgesetz geregelt wird. (Vgl. BMWFJ 2009: 7f)

In den Kompetenzbereich der Bundesländer fallen primär Maßnahmen der Jugendförderung und der außerschulischen Jugendarbeit, welche von den in den Landesregierungen angesiedelten Landesjugendreferaten umgesetzt werden. Dazu gehören vor allem „Angebote der verbandlichen und der Offenen Jugendarbeit sowie der Bildungs-, Kultur- und Sportvereine, der Jugendinformationen sowie diverser Fachstellen, die Beratungs- und Hilfeleistungen bereitstellen" (Häfele 2011: 382).

Das Landesjugendreferat in Wien ist die Magistratsabteilung 13 (MA 13), welche unter Berücksichtigung der speziellen Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, an der Sicherstellung von flächendeckenden bedarfs- sowie stadtteilorientierten und lebensbegleitenden Bildungs- und Freizeitangeboten im außerschulischen Bereich für die Bevölkerung in Wien arbeitet. (Vgl. Wien.at o. J. a)

Demnach ist die MA 13 auch „für die Koordination und Vernetzung der einzelnen Interessengruppen der Kinder und Jugendarbeit in Wien" (ebd.) zuständig und als Fachdienststelle auch

verantwortlich für die Planung, Steuerung, Konzeption und Abstimmung der Aktivitäten der offenen, freizeitpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit, der Aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit, der Mobilen Jugendarbeit, von Streetwork und der animativen, freizeitpädagogischen Betreuung („Wiener Parkbetreuung"). (Wien.at o. J. c)

Als hauptsächliche Zielsetzung der Angebote der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit Wiens wird die Verbesserung der Lebensqualität der Zielgruppen sowie eine sinnvolle Freizeitgestaltung beschrieben, welche von den Einrichtungen der Offenen und Aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit als auch von der Wiener Parkbetreuung verfolgt wird. (Vgl. Wien.at o. J. c)

3.2 Die Offene Jugendarbeit

Im folgenden Abschnitt werden die Rahmenbedingungen und Grundcharakteristika meines Forschungsfeldes, der Offenen Jugendarbeit, diskutiert, welche neben der verbandlichen Jugendarbeit und der Jugendinformationsarbeit eine wesentliche Säule der österreichischen Jugendpolitik bildet. Die Offene Jugendarbeit gilt neben dem Elternhaus, der Schule, beziehungsweise der Berufsausbildung und dem Freundeskreis als ein bedeutender Sozialisationsort für junge Menschen, vor allem jedoch für jene Jugendlichen die nicht in herkömmlichen Vereinen und Verbänden engagiert sind und deren finanzielle Möglichkeiten nicht für kostenpflichtige außerschulische Angebote

ausreichen. Den Jugendlichen werden dabei konsumfreie Räume und Angebote zur Verfügung gestellt, in denen sie ohne Leistungsdruck und Verbindlichkeit Erfahrungen machen und experimentieren können, um sie dadurch in ihrer selbstbestimmten Entwicklung zu fördern. (Vgl. bOJA 2011a: 1f)

3.2.1 Definition Offene Jugendarbeit

Das heutige Verständnis von Offener Jugendarbeit ist hochgradig ausdifferenziert und wurde im Laufe der Zeit von unterschiedlichen pädagogischen Konzepten und Ansätzen geprägt. Im Gegensatz zu Nachbarländern wie Deutschland, wo die Definition und die Aufgaben der Offenen Jugendarbeit in einem bundesweiten Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgelegt ist, und der Schweiz, wo seit 2007 ein bundesweit gültiges Grundlagenpapier des Dachverbandes Offene Kinder- und Jugendarbeit (vgl. DOJ/AFAJ 2007) die Zielsetzungen und Rahmenbedingungen für die Offene Jugendarbeit bestimmt, existiert in Österreich keine bundesweit gültige Definition der Offenen Jugendarbeit. Deshalb orientiere ich mich bei der Definition des Begriffes und der Ziele an dem 2011 erschienenen „6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich“ (BMWFJ 2011) des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ). Grundsätzlich wird unter Offener Jugendarbeit ein Teilbereich der außerschulischen Arbeit mit Jugendlichen verstanden, welcher sich aufgrund seiner Arbeitsansätze deutlich von anderen außerschulischen Bereichen, wie der verbandlichen Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit oder auch der Arbeit in Bildungs-, Kultur- oder Sportvereinen unterscheidet. Sie geht vom Alltagsleben der Jugendlichen aus und zeichnet sich durch Offenheit gegenüber den verschiedensten Jugendkulturen, ihren Bedürfnissen und Interessen, sowie der Orientierung an den unterschiedlichen Lebenslagen und den sozialräumlichen Zusammenhängen der Jugendlichen aus. (Vgl. Krisch 2011: 504)

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld bzw. sozialräumlich orientiertes Angebot, welches das Ziel hat, Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihrer Identitätsfindung und in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen und dabei verschiedene Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu ermöglichen bzw. zu fördern. Dies bedingt sie auch bei der Erweiterung ihrer Handlungs(spiel)räume in öffentlichen Räumen zu unterstützen und sie damit auch an der Gestaltung ihrer Lebensumwelt zu beteiligen. (Krisch et al. 2011: 8)

Bei der Offenen Jugendarbeit handelt es sich um ein niederschwelliges pädagogisches Angebot mit den vorrangigen Zielen, Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung

zu unterstützen und sie in ihrem Selbstwert zu stärken. Die Angebote der Offenen Jugendarbeit stehen ihnen dabei unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer religiösen oder ethnischen Zugehörigkeit zur Verfügung und sind weder an Schulen noch verbandliche Jugendarbeit angebunden. (Vgl. BMWFJ 2010: 12 f)

3.2.2 Angebotsformen der Offenen Jugendarbeit in Wien

Die Angebotsformen der Offenen Jugendarbeit in Wien lassen sich in zwei Bereiche unterteilen: Angebote in eigenen Räumlichkeiten wie Jugendzentren, Jugendtreffs oder Jugendcafés und Angebote im Außenbereich, also jene der Mobilien Jugendarbeit und der Parkbetreuung. Allein in Wien existieren cirka 90 Jugendzentren oder Jugendtreffs. Mehr als 20 Teams der Mobilien Jugendarbeit sind in ausgewählten Bezirken oder auch überregional tätig und über 140 Parks und öffentliche Flächen werden von Teams der Wiener Parkbetreuung regelmäßig bespielt und betreut. Zusätzlich gibt es Fair-Play-Teams in 17 Wiener Bezirken, welche in Parks und öffentlichen Plätzen tätig sind, um die Kommunikation und Vermittlung im öffentlichen Raum und das soziale Klima zu verbessern sowie Konflikten vorzubeugen. (Vgl. Wien.at o. J. c)

3.2.3 Theorien und Konzepte der Offenen Jugendarbeit

Bei der Offenen Kinder- und Jugendarbeit handelt es sich um ein sehr komplexes und vielseitiges pädagogisches Handlungsfeld, welches durch ständige Veränderung charakterisiert ist und auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse und die sich wandelnden Probleme und Anforderungen von Kindern und Jugendlichen flexibel reagieren muss. Dadurch haben sich im Laufe der Zeit auch vielfältige institutionelle Formen, Arbeitsweisen, konzeptionelle Grundsätze und auch methodische Handlungsfelder entwickelt. (Vgl. Deinet/Sturzenhecker 2005: 11) Im Rahmen dieser vielseitigen und differenzierten Settings und Arrangements existieren auch unterschiedliche Zielsetzungen, Handlungsformen und Methoden, die sich im Laufe der Zeit aus mehreren vorherrschenden Theorien und Konzepten herausgebildet haben. Demnach lassen sich anhand der geschichtlichen Entwicklung der Offenen Jugendarbeit

und den dazugehörigen pädagogischen Ansätzen auch gesellschaftliche Trends und Hinweise auf die gesellschaftliche Rolle der Jugendarbeit ablesen.

Ebenso wie beim Globalen Lernen liegt auch der Offenen Jugendarbeit keine einheitliche und umfassende theoretische Fundierung zu Grunde. Vielmehr haben seit den 1960er Jahren immer wieder neue Theorieansätze die Diskussion um die Modernisierung der Jugendarbeit beeinflusst und somit einen Beitrag zur heutigen Praxis der Offenen Jugendarbeit geliefert.

Die ersten theoretischen Überlegungen und konzeptuellen Entwürfe zur Jugendarbeit gehen laut Werner Thole auf die 60er und 70er Jahre zurück, wo sich im Kontext der gesellschaftlichen Umbruchsituationen und den Forderungen einer politischen Demokratisierung und der Liberalisierung der Erziehung, erstmals die Frage nach einer Theorie zur Legitimierung von damals neu entstandenen Formen von Jugendarbeit stellte. (Vgl. Thole 2000: 235)

Während bis Ende der 50er und auch noch in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein die Rolle der Jugendarbeit noch klar als „Integration der jeweiligen heranwachsenden Generation über soziale Disziplinierung“ (ebd.: 229) gesehen wurde und es vor allem darum ging, „Jugendliche vor Verwahrlosung zu schützen, deren Nonkonformismus zu kanalisieren und sie passend, im Sinne des jeweiligen gesellschaftlichen Jugendentwurfes zu sozialisieren“ (ebd.), entwickelten sich Ende der 60er Jahre neue Formen der Jugendarbeit, abseits der staatlichen und verbandlichen Jugendarbeit. (Vgl. ebd.: 230)

Einer der ersten Ansätze einer theoretischen Fundierung der Offenen Jugendarbeit kam von Lutz Rössner, welcher in seinen Überlegungen einer **sozialintegrativen, konservativen Jugendarbeit** Übungsfelder ermöglichen wollte „innerhalb derer die Jugendlichen gesellschaftliches Leben erlernen, innerhalb derer sich das Leben in der offenen Gesellschaft widerspiegelt“ (Rössner 1967: 53, zit. nach Thole 2000: 230). Er kritisierte die erzwungene Anpassung Jugendlicher an vorgegebene Normen der Erwachsenen. (Vgl. Klawe 1993: 88) Für ihn war die Jugendarbeit ein modellhaftes, soziales Übungsfeld für die Jugendlichen, welches dem offenen Charakter einer modernen Gesellschaft entsprach und ihre weltanschaulichen Ziele verdeutlichen sollte. (Vgl. Thole 2000: 230)

Das Konzept der **Emanzipatorischen Jugendarbeit** geht vor allem auf die theoretischen Überlegungen von C. W. Müller, H. Kentler, K. Mollenhauer und H. Giesecke zurück, welche durch Jugendarbeit eine „gesellschaftliche Veränderung zum Zwecke der Abschaffung einseitiger Abhängigkeiten und Unterprivilegierungen und damit einen Zuwachs an Demokratisierung“ (Giesecke 1971: 147) erreichen wollten. Vor dem Hintergrund durch Ungleichheiten ausgelöster, massiver gesellschaftlicher Konflikte sieht Giesecke die Aufgabe einer emanzipatorischen Pädagogik darin, „den Jugendlichen planmäßig Lernhilfen für eine erfolgreiche Bearbeitung solcher Konflikte im Sinne der Emanzipation anzubieten“ (ebd.: 152). Mollenhauer idealisierte die Jugendarbeit als kritischen Ort, über den die Jugend das Morgen zu antizipieren lernt, und als ein im Vergleich zur Schule, methodisch wie inhaltlich variantenreiches, pädagogisches Handlungsfeld. (Vgl. Mollenhauer 1964 zit. nach Thole 2000: 232)

Dem **antikapitalistischen Theorieentwurf** nach hat die Jugendarbeit die Aufgabe, die Jugendlichen positiv zu einer selbstorganisierten, gesellschaftskritischen Praxis zu motivieren. Das heißt, die Jugendlichen sollen in ihren Interessen gestärkt und gesellschaftliche Zwänge und Ausbeutungsbedingungen in Betrieb, Schule und Familie sollen bekämpft werden. (Vgl. Liebel 1976 zit. nach Thole 2000: 233) Als Zielgruppe sieht die **Antikapitalistische Jugendarbeit** vor allem arbeitende Jugendliche, welche durch die Jugendarbeit in der Herausbildung von Klassenbewusstsein, der Schaffung von Veränderungsmotivation und der Erfahrung von Solidarität sowie der Beteiligung an gesellschaftskritischen Aktionen unterstützt werden sollen. (Vgl. Klawe 1993: 93)

Während bei den progressiven und emanzipatorischen Entwürfen der Jugendarbeit vor allem die subjektive Seite des Lernprozesses, also das Individuum mit seinen Interessen und Bedürfnissen, im Vordergrund stand und sich die antikapitalistische Jugendarbeit hauptsächlich mit objektiven, gesellschaftsstrukturellen Faktoren und Strukturen auseinandersetzte, versucht der Ansatz der **Bedürfnisorientierten Jugendarbeit** nach Damm (1987), die subjektive Bedürfnislage der Jugendlichen mit objektiven Strukturen als Ausgangspunkt eines Konzeptes zusammenzubringen.

Bei bedürfnisorientierter Jugendarbeit geht es darum, Jugendliche dazu zu befähigen, möglichst viele ihrer Bedürfnisse in möglichst emanzipatorischer Weise weiterzuentwickeln und zu realisieren [...]. (Damm 1987: 28)

Damit ist jedoch nicht gemeint, dass alle subjektiven Bedürfnisse der Jugendlichen wahllos zu befriedigen sind, sondern dass Jugendarbeit sie dazu befähigen soll, von

ihren subjektiven Bedürfnissen ausgehend ihre objektiven Interessen zu formulieren und diese auch durchzusetzen. (Vgl. ders. 1980: 14) Die Aufgabe der JugendarbeiterInnen sollte dabei darin bestehen, den Jugendlichen bei der Formulierung und Durchsetzung ihrer Bedürfnisse Hilfestellung anzubieten und daraus zu erkennen, worum es dem Jugendlichen geht. (Vgl. ebd.: 21) Dementsprechend geht es also bei bedürfnisorientierter Jugendarbeit um einen verstehenden Zugang zur Lebensrealität und dem vor diesem Hintergrund entstandenen Bedürfnis der Jugendlichen. Die zentrale Frage dabei war, unter welchen Bedingungen eine Jugendarbeitspraxis hergestellt werden kann, die die Bedürfnisse von Jugendlichen ernst nimmt und sie nicht für die Idee der Emanzipation bzw. des politischen Kampfes instrumentalisiert, wie es der emanzipatorischen und antikapitalistischen Jugendarbeit vorgeworfen wurde. (Vgl. Thole 2000: 234) Der bedürfnisorientierten Jugendarbeit geht es vor allem darum, „die übliche Trennung von Freizeitaktivitäten und politischen Aktivitäten, Freizeitbedürfnissen und politischen Bedürfnissen zu überwinden“ (Damm 1975 zit. nach Thole 2000: 234) und „an den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Anerkennung, Erlebnis, Erkenntnis, Selbstbestimmung und Solidarität anzusetzen, den Jugendlichen Spaß zu bereiten, wie sie auf ihre zukünftige Rolle in der Gesellschaft kritisch vorzubereiten.“ (ebd.) Bei der inhaltlichen Arbeit mit den Jugendlichen sollte es daher nicht darum gehen, mit ihnen Texte zu studieren, sondern die Erfahrungen und Erlebnisse der Jugendlichen aufzugreifen, zu thematisieren und kritisch zu untersuchen.

Die eben vorgestellten Konzepte der emanzipatorischen und antikapitalistischen Jugendarbeit sowie auch der bedürfnisorientierte Ansatz können laut Thole auch heute noch als Kerntheorien der Jugendarbeit bezeichnet werden, aus denen sich in den folgenden Jahrzehnten neue Konzepte und Theorieansätze entwickelt haben. Diesen Theorien wird jedoch oft ihre gesellschaftsreformerische Programmatik und fehlende theoretische Analysen über die Struktur und Funktion von Jugendarbeit vorgeworfen, weshalb ich im Folgenden auf neuere Ansätze und Konzeptualisierungen der Jugendarbeit eingehen möchte, welche sich vorwiegend auf modernisierungstheoretische Gesellschaftsanalysen stützen. (Vgl. Wensierski 1999: 37)

Während die Theorieansätze der 1970er und 1980er Jahre noch das Ziel hatten, umfassende Theorien der Jugendarbeit zu formulieren, kann man bei den postmodernen Modellen und Vorschlägen der Gegenwart eher von praxisorientierten

Handlungsprinzipien sprechen, welche sich wechselseitig ergänzen bzw. sich gelegentlich auch widersprechen. (Vgl. Scherr 2005: 205)

Die **Cliquenorientierte Jugendarbeit** versteht Jugendszenen und Jugendkulturen als den Versuch Jugendlicher, sich selbst in sozialen Zusammenhängen zu organisieren, selbstbestimmt ihren Alltag zu gestalten oder etwas bewirken zu wollen. Sie will solche Prozesse begleiten und unterstützen und dabei die Bedeutung von Cliques und das damit verbundene Abgrenzungsbedürfnis von Jugendlichen anerkennen. (Vgl. Krafeld 2005: 190) Ein zentrales Ziel muss demnach sein, „Cliques solidarisch und kritisch zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen in ihren selbstgestalteten Prozessen der Alltagsgestaltung und Lebensbewältigung.“ (ebd: 191)

Es soll versucht werden,

über gemeinsame Erlebnisse und pädagogische Interventionen die sozialen Strukturen von Cliques zu stabilisieren und die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, alternative Verhaltensentwürfe zu entwickeln, Kontakte außerhalb ihrer Clique herzustellen und damit ihr (manchmal destruktives und aggressives) Abgrenzungsverhalten zu überwinden. (Deinet 2005: 20)

Albert Scherr betont in seinem Ansatz zur **Subjektorientierten Jugendarbeit**, dass die Grundideen der emanzipatorischen Jugendarbeit, wie sie in den 1960er und 1970er Jahren entstanden ist, auch heute noch relevant sind, jedoch gegenwartsbezogen an die heutigen gesellschaftlichen Voraussetzungen angepasst gehören. Er versteht Jugendarbeit als genuin pädagogische emanzipatorische Praxis mit dem Ziel, „Heranwachsenden Bildungsprozesse zum Subjekt, das heißt Entwicklungsmöglichkeiten in Richtung auf eine selbstbewußtere und selbstbestimmtere Lebenspraxis zu eröffnen.“ (Scherr 1997: 9) Dabei bezieht er sich auf das grundsätzlich allen Individuen eigene Bedürfnis, sich als Subjekt der eigenen Lebenspraxis konkret und alltäglich erfahren zu können. (Vgl. ebd.: 23) Zusätzlich weiß Scherr darauf hin, dass es in der Jugendarbeit um eine partizipativ-demokratische Gestaltung des Alltagslebens sowie um politisch-kulturelle Lernprozesse gehe, die Jugendliche zu einem bewusst gestalteten Leben, aber auch zur politischen Mitwirkung befähigen. (Vgl. ebd.: 58) Für Scherr geht es dabei zentral um die Stärkung autonomer Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. Dazu erachtet er die Auseinandersetzung mit inneren Blockaden und äußeren Einschränkungen, mit verinnerlichten Ohnmachtserfahrungen und Inkompetenzzuschreibungen sowie mit gesellschaftlichen Zwängen und den Versprechungen der Konsumgesellschaft als

notwendig. Er sieht die Subjektorientierung nicht als konkurrierendes Konzept zu anderen Ansätzen, sondern vielmehr als ein übergreifendes Prinzip einer emanzipatorischen Praxis der Jugendarbeit. (Vgl. ders.: 206f)

Nachdem die heutige Offene Jugendarbeit meist nicht ausschließlich mit politisch engagierten und motivierten Jugendgruppen konfrontiert ist, muss sich eine zeitgemäße, subjektorientierte Jugendarbeit den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stellen und sich der veränderten Funktion Offener Jugendarbeit anpassen.

Gerade auch eine offene Jugendarbeit mit sozial benachteiligten und ‚politikverdrossenen‘ Jugendlichen kann sich nicht darauf beschränken, diese beim ‚Überleben im Hier und Jetzt‘ zu unterstützen, sondern ist aufgefordert, sie bei der Realisierung eines möglichst selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und politische Beteiligungschancen ergründenden Lebens zu unterstützen. (ebd.: 209)

Der Begriff der **Sozialräumlichen Jugendarbeit** wurde von Lothar Böhnisch und Richard Münchmeier geprägt, welche sich dabei auf das Aneignungskonzept von Leontjew (1973) bezogen und dessen Bedeutung für die Jugendarbeit adaptierten. In ihren gemeinsamen Veröffentlichungen „Wozu Jugendarbeit?“ (1987) und „Pädagogik des Jugendraums“ (1990) zeigten sie auf, dass die Institutionalisierung der Jugendarbeit als Sozialisationsfeld immer mehr an Attraktivität verlor, da Jugendliche sich zunehmend den öffentlichen Raum als Aufenthaltsort aneigneten, wodurch sich neue Herausforderungen für die Jugendarbeit ergaben. (Vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990: 15f) Als Folge dessen wird die Jugendarbeit selbst zum Medium der Raumaneignung und zur Ressource der „Lebensbewältigung“ von Kindern und Jugendlichen.

Die eigene soziale Welt der Jugendlichen entwickelt sich vor allem im Räumlichen. Aus der jugendkulturellen Besetzung des Raums entwickeln sich eigenartige soziale Beziehungen, Regeln und gruppenbezogene Verhaltensmuster, aus denen ein besonderer Typ sozialen Lernens und sozialer Orientierung Jugendlicher hervorgeht. (Böhnisch 1993: 255)

Für Richard Krisch geht die sozialräumliche Jugendarbeit davon aus,

dass sich Kinder und Jugendliche über die tätige Auseinandersetzung mit der räumlich vermittelten Umwelt mit gesellschaftlichen Werten, Normen und Bedeutungen auseinandersetzen, Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten entwickeln und Identität entfalten. (Krisch 2011: 509)

Böhnisch und Münchmeier schlagen vor, das Bedürfnis Jugendlicher nach sozialen Räumen wahrzunehmen und einzelne jugendkulturelle, alters-, geschlechts- und milieuspezifische Ungleichheiten in den Konzepten von Jugendarbeit stärker zu berücksichtigen. Für sie führen gesellschaftliche Modernisierungsprozesse und der Strukturwandel der Jugendphase zu einer vielschichtigen und sozialräumlich

differenzierten Aufgabenstellung der Jugendarbeit, welche auf gesellschaftliche Individualisierungsprozesse mit Hilfestellung zur Lebensbewältigung für Jugendliche reagieren sollte. Des Weiteren sollte eine sozialräumlich orientierte Jugendarbeit auf die soziokulturelle Emanzipation, die Pluralisierung der Lebenslagen sowie auf veränderte Orientierungsmuster und eigenständige kulturelle Ausdrucksformen Jugendlicher eingehen und Jugendliche bei der Suche und Selbstgestaltung eigenständiger Jugendräume unterstützen. (Vgl. Wensierski 1999: 37) Im sozialräumlichen Verständnis der Jugendarbeit eignen sich die Jugendlichen durch die eigenständige Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Lebenswelten, ihren Nahräumen und den dort stattfindenden Aneignungsprozessen, wichtige Kompetenzen an. Vor allem durch die wachsende Bedeutung informeller Lernprozesse und die Relevanz von Schlüsselqualifikationen, wie soziale und persönliche Kompetenzen sowie Handlungsfähigkeit in offenen Situationen, kann eine sozialräumlich orientierte Jugendarbeit einen wichtigen Beitrag zu Bildungs- und Lernprozessen leisten. (Vgl. Deinet 2005: 222)

3.3 Der Bildungsbegriff in der Jugendarbeit

Im Rahmen vieler öffentlicher, bildungspolitischer Diskussionen über die Bedeutung und die Aufgaben der außerschulischen Jugendarbeit und vor allem auch im Zusammenhang mit aktuellen Debatten über eine Reform des Bildungssystems, taucht immer wieder die Frage nach dem Selbstverständnis und nach Potenzialen der Offenen Jugendarbeit als Bildungsort auf. Dabei dominiert einerseits das Thema der Kooperation von außerschulischen Bildungsorten mit dem System Schule die öffentliche Debatte. Andererseits geht es aber auch um das eigene Bildungsverständnis der außerschulischen Jugendarbeit und deren Positionierung innerhalb der weiten Bandbreite von formeller, informeller und non-formaler Bildung. Für ein besseres Verständnis der weiteren Ausführungen möchte ich zunächst kurz auf die Begriffe formelle, informelle und non-formale Bildung eingehen und sie kurz erläutern

Formelle Bildung meint das gesamte, zumeist hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schulausbildungs-, Ausbildungs- und Hochschulsystem und ist durch einen weitgehend verpflichtenden Charakter und Leistungszertifizierung gekennzeichnet.

Non-formales oder auch nichtformelles Lernen bezeichnet jede Form von organisierter Bildung, die freiwilliger Natur ist und dabei Angebotscharakter hat. Dabei handelt es sich vor allem um bewusst angelegte und strukturierte Bildungsprozesse.

Informelles Lernen beschreibt vor allem ungeplante, nicht intendierte Bildungsprozesse, die sich im Alltag von Familie, Gleichaltrigengruppe und Freizeit ergeben. (Vgl. Bundesjugendkuratorium 2001: 164f)

Immer mehr werden Forderungen nach einem „erweiterten Bildungsbegriff“ gestellt, der neben dem formellen Bildungssektor auch die Bedeutung anderer Lern- und Bildungsorte anerkennt und vielmehr von einem kompetenzbasierten, institutionenübergreifenden Bildungsbegriff ausgeht und neben formeller auch nicht-formelle und informelle Bildung miteinbezieht. In diesem erweiterten Bildungsverständnis wird davon ausgegangen, dass Lernen vielfältig und abwechslungsreich gestaltet sein sollte und an verschiedensten Orten, auch abseits des Klassenraums stattfinden kann.

Für Thomas Rauschenbach kommt die Jugendarbeit als wichtige Ergänzung zum schulischen Lernen ins Spiel, da sie mehr als der formale Bildungssektor, die ganze Person der Jugendlichen im Blick hat und durch nicht-formales, informelles und „wildes Lernen“ vor allem die kommunikativen, sozialen und praktischen Kompetenzen fördern möchte. (Vgl. Rauschenbach 2003: 52) Demnach sind Subjektbildung, Identitätsfindung und die Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensführung, aber auch Beziehungskompetenz, Solidarität, Gemeinsinn und die Fähigkeit zur Übernahme von sozialer Verantwortung für ihn wichtige Kompetenzen, welche Jugendliche auf dem Weg zum Erwachsenwerden benötigen. Da jedoch der formelle Bildungsbereich laut Rauschenbach nicht in der Lage ist, all diese Kompetenzen alleine zu vermitteln, könnte die Jugendarbeit eine wichtige Unterstützung bei der Erwerbung wichtiger Kompetenzen darstellen. (Vgl. ebd.: 52f)

Müller versteht als elementaren Bestandteil der Bildungsfunktion von Jugendarbeit vor allem die Selbstbildung und Selbstauffassungsarbeit von Jugendlichen und betont damit, dass die Bildungsmöglichkeiten in der Jugendarbeit weitgehend von den Jugendlichen selbst bestimmt werden. Die Offene Jugendarbeit kann für ihn dabei Rahmenbedingungen und Settings für informelle Bildung anbieten und versuchen, den Jugendlichen Anregungen zur Selbstbildung zu geben und so ihre Selbstauffassungsfähigkeit zu unterstützen. (Vgl. Müller 2004: 47)

Für du Bois-Reymond bedarf es daher einer Ausweitung des Bildungsbegriffes um wesentliche gesellschaftliche und individuelle Bedürfnisse erfüllen zu können.

Lernen auf die formalen Bildungseinrichtungen zu beschränken, ja selbst sich zu erheben, dort fände ausreichendes oder auch das meiste Lernen statt, ist nicht mehr zeitgemäß [...] und geht an den wesentlichen gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissen vorbei. Deswegen muss über eine Ausweitung des Lern- und Bildungsbegriffs nachgedacht werden und über die institutionellen Konsequenzen, die dies nach sich zöge. (du Bois-Reymond 2004: 180).

Das Bildungspotenzial der Offenen Jugendarbeit wird dabei durch unterschiedliche Begrifflichkeiten geprägt und beschrieben, welche von einer erfahrungsbasierten, lebensweltlich geprägten Alltagsbildung (vgl. Rauschenbach 2009) bis zu personaler, praktischer oder sozialer Bildung reichen. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass es bei der Offenen Jugendarbeit vor allem das selbstentdeckende Lernen und das partizipative und eigenständige Entwickeln von Meinungen, Haltungen und Werten anhand der

tätigen Auseinandersetzung in Form von selbstgestalteten Bildungsprozessen geht. (Vgl. ders. 2010: 237)

Kernelemente der Bildungspotenziale in der Kinder- und Jugendarbeit sind vor allem Prozesse der Aneignung, der Anerkennung, der Selbstentfaltung, der Selbstbestimmung, der anderen, alternativen Erfahrungen, vergleichsweise frei von Zwängen – da Kinder- und Jugendarbeit stets ein freiwilliges Angebot ist. Mit anderen Worten: Es geht um Beteiligung, Mitwirkung und selbst gestaltete Bildungsprozesse. (ebd.)

Hafenegger sieht in der außerschulischen Jugendarbeit eine eigene und plurale Bildungs- und Erfahrungswelt im Bereich der non-formalen Bildung und somit eine außerfamiliäre und nichtschulische Bildungsinstanz mit eigenen Settings, Lernorten und -formen, welche von einer Vielzahl von Inhalten, Themen und Methoden gekennzeichnet ist. Für ihn ist ein zentrales Merkmal der außerschulischen Jugendbildung, dass den Jugendlichen in deren Freizeit, Lern- und Bildungsangebote ermöglicht werden, an denen sie freiwillig und eigenmotiviert teilnehmen können und die mit ihren Motiven, Interessen und Bedürfnissen verbunden sind. (Vgl. Hafenegger 2011: 9) Hafenegger spricht im Zusammenhang der außerschulischen Jugendbildungsarbeit deshalb von einer doppelten bildungsrelevanten Perspektive:

Sie ist ein Ort der erfahrungsbasierten, lebensgeschichtlich bedeutsamen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung; und sie ist ein Ort der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhängen und Entwicklungen, Themen und Fragen. Mit dieser Perspektive sollen Wissensbestände erweitert, Reflexions- und Handlungsfähigkeit gefördert werden. (ebd.: 10)

Als Ziel sieht er dabei, Angebote und Gelegenheiten zu schaffen, die den Jugendlichen das Einüben von Partizipation und Demokratie sowie die Befähigung zur kritischen und handelnden Auseinandersetzung mit der biografischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit ermöglicht. (Vgl. ebd.)

Betrachtet man die Offene Jugendarbeit als Ort non-formaler Bildung und informellen Lernens, bieten sich eine Vielzahl an Möglichkeiten, um die Bildungspotenziale Jugendlicher anzuerkennen, sowie ihre Potenziale und Kompetenzen zu fördern. Als Grundlage für Bildungsarbeit in der Offenen Jugendarbeit sollte dabei ein Bildungsbegriff betrachtet werden, der sich nicht nur auf Wissensvermittlung beschränkt, sondern sich an den unterschiedlichen Lebenslagen und sozialräumlichen Zusammenhängen der Jugendlichen orientiert. Die Offene Jugendarbeit entwickelt ihren spezifischen Bildungsbeitrag dabei über die Entwicklung von Kompetenzen und über Prozesse der tätigen Aneignung, wobei die Förderung der Beteiligung und Partizipation

Jugendlicher im öffentlichen Raum sowie der Aufbau regional vernetzter Bildungszusammenhänge eine bedeutende Rolle spielt. In der Offenen Jugendarbeit werden Aneignungsprozesse von Heranwachsenden als zumeist non-formal bzw. informell verlaufende Bildungsprozesse verstanden, bei denen Kinder und Jugendliche über vielschichtige Prozesse der tätigen Auseinandersetzung mit ihrer sozialräumlichen Umwelt, Handlungsfähigkeiten, Kompetenzen und Wissen ausbilden und so ihre Orientierungshorizonte erweitern. (Vgl. Krisch 2011: 503f)

Die Rahmenbedingungen des Freiraums Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen eine emanzipatorische Bildung, die weiter geht als die auf Leistungsabschlüsse orientierte, funktionalisierende Ausbildung an Schule. Selbstbestimmung und demokratische Mitverantwortung können nicht didaktisch-curricular erzeugt oder erzwungen werden. Diese Fähigkeiten können Kinder und Jugendliche entwickeln, wenn ein sozialer und materieller Raum zur Verfügung steht, den sie tatsächlich nach eigenen Interessen selber bestimmen und gestalten können. Nur wenn Freiheit eröffnet wird, kann man lernen mit ihr umzugehen. (Deinet/Sturzenhecker 2005: 14)

Die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit gestalten durch die unterschiedlichen Angebote Erlebnis- und Erfahrungsräume, welche den Jugendlichen sozialräumliches und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Aus pädagogischer Sicht geht es bei der Bildungsarbeit im Kontext der Offenen Jugendarbeit schließlich darum, (Erfahrungs-) Räume so zu gestalten, dass sie lernförderlich wirken und Aneignungsprozesse erlauben um dadurch den Jugendlichen Handlungsoptionen zu eröffnen und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. (Vgl. Oehme/Beran/Krisch 2007: 89)

Im Kontext der Offenen Jugendarbeit wird Bildung nicht nur als reiner Wissenserwerb angesehen, sondern in erster Linie als soziale Bildung und Entfaltung individueller Fähigkeiten, als reflexive Auseinandersetzung mit Gesellschaft und somit, wie Albert Scherr es beschreibt, als „die Fähigkeit sich selbst und die Welt zu begreifen und auf dieser Grundlage zu einer autonomen Lebensgestaltung zu gelangen“ (Scherr 2002: 94). Scherr sieht als zentrale Aufgabe einer modernen Jugendarbeit, „die Bereitstellung von Orten und Gelegenheiten der Selbst-Sozialisation und Selbstbildung in pädagogisch verantworteten Kontexten“ (ders. 2003: 145), welche aufgrund „der hoch komplexen, widersprüchlichen und sich schnell wandelnden Bedingungen des Heranwachsens, sowie der gesellschaftlichen Verwerfungen und Krisen, mit denen Jugendliche (aber auch Erwachsene) konfrontiert sind“ (ebd.: 146), notwendig seien. Er konstatiert unserer Gesellschaft neben zunehmender Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensentwürfen und der Widersprüchlichkeit von Werten und Normen, einen „Mangel

an tragfähigen Vorgaben für die Entwicklung von Vorstellungen bezüglich der Gestaltung des eigenen privaten Lebens, für den Aufbau moralischer Überzeugungen und politischer Orientierungen" (ebd.: 147). Um diesem Mangel entgegen wirken zu können, bedarf es laut Albert Scherr einer Jugendarbeit, welche sich als umfassende Praxis der Subjektbildung begreift und Jugendlichen zu einer bewussten Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Biografie und ihrer gesellschaftlichen Lebenssituation verhilft, ihnen Entscheidungsmöglichkeiten verdeutlicht und sie befähigt, einen selbstverantworteten und selbstbestimmten Lebensentwurf zu entwerfen. (Vgl. ebd.)

Auch für Rauschenbach stellt die Jugendarbeit eine entscheidende Ressource für die zukünftige Gestaltung einer globalisierten Welt dar und er betont, dass die Anforderungen an eine umfassende Bildung und Befähigung junger Menschen im 21. Jahrhundert die gegenwärtigen Leistungsmöglichkeiten des formalen Bildungssystems alleine nicht ausreichend seien. (Vgl. Rauschenbach 2010: 241)

Der sozialpädagogische Aufforderungscharakter mit Blick auf die aktuellen Modernisierungsrisiken liegt für die Kinder- und Jugendarbeit primär darin, Lernprozesse im Umgang mit Pluralität, Komplexität und Ungewissheit einerseits sowie mit sich selbst und seiner Mitwelt andererseits erfolgreich anzustoßen. (ebd.: 238)

Der primäre Ort zur Vermittlung von globalen Zusammenhängen ist das formale Bildungssystem, wo Kinder und Jugendliche das im Lehrplan vorgesehene Wissen zu globalen Themen erlernen sollten. Im außerschulischen Lebensalltag wird schulisches Wissen von Jugendlichen jedoch oft nicht wiedergefunden, weshalb die Schule von vielen als realitätsfern und für den Lebensalltag wenig relevant wahrgenommen wird.

Freiräume für junge Menschen sind in unserer modernen und komplexen Gesellschaft vielfach bereits verloren gegangen – sowohl räumlich, zeitlich als auch ideell. Außerschulische Jugendarbeit hat die Aufgabe, jungen Menschen abseits von rein pädagogisch oder wirtschaftlich bzw. kommerziell dominierten Handlungsfeldern Freiräume und ‚Experimentierfelder‘ zu bieten, die für die konstruktive und kreative Entfaltung der Potenziale und Ressourcen in der Entwicklungsphase ‚Jugend‘ unbedingt notwendig sind. (Dreher/Liebentritt 2011: 14)

Ausgehend von einem erweitertem Bildungsverständnis, in welchem die Institution Schule nur einen von vielen wichtigen Lernorten für Kinder und Jugendliche darstellt, könnte für Krisch, Deinet und Oehme die Öffnung der Schule hin zum Sozialraum der SchülerInnen und damit verbundene Kooperationsformen zwischen der Jugendarbeit und der Schule erweiterte Bildungspotenziale schaffen, welche sich stärker auf die differenzierten Lebenswelten von Jugendlichen beziehen. (Vgl. Krisch/Deinet/Oehme

2006: 43) Dieser Gedanke geht von einer sozialräumlichen Perspektive aus und bedeutet, dass Kinder nicht nur in der Schule lernen können, sondern über verschiedenste Aneignungsprozesse und über ihre Teilhabe und Mitgestaltung an ihren Lebenswelten vielfältigste Kompetenzen erwerben können, wobei die Jugendarbeit Bildungsprozesse anregen kann, die in der Schule noch nicht berücksichtigt werden. (Vgl. ebd.) Für Reinprecht greift die Offene Jugendarbeit dabei

Ressourcen und Handlungskompetenzen auf, die Jugendliche in ihren lebensweltlichen Kontexten ausbilden und die ihnen für die Bewältigung zur Verfügung stehen. Beispiele dafür sind Mehrsprachigkeit, interkulturelle Handlungskompetenzen, aber auch andere soziale oder handwerkliche Fertigkeiten („skills“), die über Prozesse informellen Lernens angeeignet werden. (Reinprecht 2006 zit. nach ebd.)

Will die Offene Jugendarbeit als Bildungsort erfolgreich sein, so ist sie aufgrund ihrer institutionellen Rahmenbedingungen gezwungen, sich an den Interessen der Jugendlichen zu orientieren. Denn im Gegensatz zur Schule können Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit die Teilnahme an den Angeboten nicht erzwingen. Deshalb hängen die Erfolgsaussichten der Bildungsangebote davon ab, ob es gelingt institutionelle Settings und Themen anzubieten, die von Jugendlichen als attraktiv, nützlich oder interessant erlebt werden und sie dadurch für die Teilnahme zu motivieren.

3.4 Zusammenfassung

Dieses zweite Kapitel der Arbeit beschäftigte sich mit dem Bereich der außerschulischen Jugendarbeit und im Speziellen mit dem spezifischen Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit. Dabei wurden zu Beginn die Auswirkungen des gesellschaftlichen Strukturwandels und die dadurch auf die Jugendlichen zukommenden neuen Anforderungen thematisiert, da die Jugendarbeit auf gesellschaftliche Veränderungen und den sich vollziehenden Wandel in der Lebensphase Jugend mit angemessenen strukturellen Rahmenbedingungen sowie passenden Inhalten, Angeboten und Konzepten entsprechend reagieren muss.

Um die zugrundeliegende institutionelle Basis der Offenen Jugendarbeit darzustellen, wurden einige europäische und nationale jugendpolitische Rahmenbedingungen erörtert, danach wurde auf das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit näher eingegangen.

Dieses stellt mit seinem lebensweltnahen und informellen Setting sowie dem offenen, niederschweligen und freiwilligen Zugang einen bedeutenden Sozialisationsort für junge Menschen dar. Als sozialräumlich orientiertes pädagogisches Arbeitsfeld werden in der Offenen Jugendarbeit konsumfreie Räume und Angebote zur Verfügung gestellt, um Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihrer Identitätsfindung und in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen und dabei verschiedene Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu ermöglichen bzw. zu fördern.

In meinen Ausführungen zur Offenen Jugendarbeit wurde die Entstehung dieses vielfältigen und hochgradig ausdifferenzierten pädagogischen Arbeitsfeldes anhand unterschiedlicher konzeptueller Entwürfe und Zugänge erläutert, um ein möglichst umfangreiches und vielseitiges Verständnis der theoretischen und konzeptuellen Hintergründe zu ermöglichen. Die Offene Jugendarbeit des 21. Jahrhunderts ist von einer Vielzahl von Theorien und methodisch-didaktischen Konzepten geprägt, welche sich seit den 1960er Jahren aus unterschiedlichen theoretischen Orientierungen heraus entwickelt haben und mit dem Ansatz einer sozialräumlich orientierten Jugendarbeit in einem breiten, das gesamte Arbeitsfeld übergreifenden Konsens münden, welcher die Jugendlichen im Zusammenhang ihrer unmittelbaren und für sie relevanten Lebenswelt und den darin liegenden Problemen begreift. Die Darstellung soll aufzeigen, dass der gegenwärtig geführte Diskurs der Offenen Jugendarbeit sowohl von dem Konzept der sozialraumorientierten, der lebensweltorientierten, der cliquenorientierten und der subjektorientierten Jugendarbeit geprägt ist, welche alle die aktuellen theoretischen Rahmenbedingungen der Jugendarbeit bilden. Wie auch im Konzept des Globalen Lernens, geht es in der Offenen Jugendarbeit darum, sie als Subjekt ernst zu nehmen, die Selbstbestimmung und Selbstorganisation der Jugendlichen zu fördern und bei der konkreten Lebenssituation und Lebenswelt der Jugendlichen anzusetzen, diese zu reflektieren und daraus Konsequenzen für die pädagogische Arbeit zu ziehen.

Nach den Ausführungen über die methodisch-didaktischen Konzepte der Offenen Jugendarbeit widmete sich dieses Kapitel schließlich noch dem Diskurs über das Selbstverständnis und die Potenziale der Offenen Jugendarbeit als Bildungsort. Dabei wurde unter anderem diskutiert, ob die gegenwärtigen Leistungsmöglichkeiten des

formalen Bildungssystems für eine umfassende Bildung und Befähigung junger Menschen, für die zukünftige Gestaltung einer globalisierten Welt im 21. Jahrhundert, ausreichend seien und welche Bedeutung dabei der außerschulischen Jugendarbeit als wichtige Ergänzung für das formale Bildungssystem zukommen könnte. Ausgehend von einem erweiterten, kompetenzbasierten und institutionenübergreifenden Bildungsbegriff, welcher auch die Rolle der nicht-formellen und informellen Bildung miteinbezieht, wurde dargestellt, dass Lernen vielfältig und abwechslungsreich gestaltet sein sollte und an verschiedensten Orten abseits des Klassenraums stattfinden kann. In diesem Bildungsverständnis wurde die Offene Jugendarbeit als Ort der erfahrungsbasierten, lebensgeschichtlich bedeutsamen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung sowie der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhängen und Entwicklungen beschrieben, an welchem vor allem das selbstentdeckende Lernen und das partizipative und eigenständige Entwickeln von Meinungen, Haltungen und Werten im Vordergrund steht. Der Bildungsbegriff der Offenen Jugendarbeit beschränkt sich nicht auf reine Wissensvermittlung, sondern versteht Aneignungsprozesse von Heranwachsenden als zumeist non-formal bzw. informell verlaufende Bildungsprozesse, bei denen Kinder und Jugendliche über vielschichtige Prozesse der tätigen Auseinandersetzung mit ihrer sozialräumlichen Umwelt, Handlungsfähigkeiten, Kompetenzen und Wissen ausbilden und so ihre Orientierungshorizonte erweitern.

4. Das Forschungsdesign

Nachdem in den bisherigen Kapiteln das Bildungskonzept des Globalen Lernens sowie das der Offenen Jugendarbeit und im Speziellen auch das Forschungsfeld des Vereins Wiener Jugendzentren ausführlich vorgestellt wurden, widme ich mich im folgenden Kapitel nun der methodischen Vorgehensweise und den angewandten empirischen Methoden. Dabei wird zu Beginn nochmals näher auf die Fragestellung eingegangen und danach der Forschungsablauf und die von mir gewählten Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren skizziert. Außerdem folgt eine Beschreibung der Methode der Datenanalyse, welche zur Interpretation der erhobenen Daten verwendet wurde.

Die Fragestellung steht üblicherweise am Anfang jeder Forschungsarbeit und ist für den Verlauf der weiteren Untersuchung ausschlaggebend. Nachdem ich beschlossen hatte, mich im Rahmen meiner Diplomarbeit näher mit dem Bildungskonzept des Globalen Lernens auseinanderzusetzen und mein Hauptinteresse dabei, aufgrund meiner beruflichen Erfahrungen, im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit liegt, habe ich entschieden, meine Forschungen auf das Globale Lernen in der Offenen Jugendarbeit zu fokussieren und mein Forschungsgebiet auf den Verein Wiener Jugendzentren einzugrenzen. Eine allgemeine Richtung der Fragestellung war schließlich schnell gefunden. Mich interessierte dabei vor allem, ob die pädagogische Arbeit im Verein Wiener Jugendzentren als Globales Lernen bezeichnet werden kann, beziehungsweise welche Projekte und Aktivitäten in den Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren durchgeführt werden, die unter die Kategorie Globales Lernen fallen könnten. Des Weiteren war für mich von Interesse, welche Potenziale und Möglichkeiten, aber auch welche Grenzen das Setting und die pädagogischen Arbeitsformen der Offenen Jugendarbeit für das Lernkonzept des Globalen Lernens bieten können.

Meine Fragestellung lautet demnach:

- Eignen sich die Rahmenbedingungen und das Setting der Offenen Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren für die Umsetzung des Bildungskonzeptes des Globalen Lernens?

Für die Beantwortung dieser Frage erscheint es mir in einem ersten Schritt sinnvoll zu hinterfragen, inwieweit sich die Konzepte und Prinzipien der Offenen Jugendarbeit im Allgemeinen und auch die selbstauferlegten Leitlinien und Zielsetzungen des Vereins Wiener Jugendzentren im Speziellen, mit Zielsetzungen und Prinzipien des Globalen Lernens überschneiden und ob sich gewisse Gemeinsamkeiten in den Ansätzen erkennen lassen.

In einem weiteren Schritt möchte ich schließlich herausfinden, inwieweit Projekte und Angebote im Sinne des Globalen Lernens bereits in den Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren verankert sind und welche inhaltlichen Schwerpunkte sich dabei erkennen lassen. Schließlich soll auch noch auf die methodischen Aspekte bei der Umsetzung von Globalem Lernen in der Offenen Jugendarbeit eingegangen werden und Anregungen für das Gelingen von Angeboten herausgearbeitet werden.

Das Forschungsdesign stellt die konzeptionelle Basis jeder Forschung dar und es bestimmt, abhängig von der Zielsetzung der Studie, wie die Datenerhebung, die Analyse der Daten sowie die Beantwortung der Forschungsfrage gestaltet wird. So gibt es also die Mittel und Werkzeuge vor, um die angestrebten Forschungsziele zu erreichen. (Vgl. Flick 2009: 252) Zu Beginn jeder wissenschaftlichen Forschungsarbeit ist zu entscheiden, ob die Vorgehensweise der Datenerhebung nach qualitativen oder quantitativen Methoden ausgerichtet werden soll. Die Wahl des Forschungsdesigns ist ein entscheidender Faktor in der empirischen Sozialforschung, da die Qualität der gewonnenen Erkenntnisse unmittelbar mit der Wahl des Erhebungsinstruments zusammenhängt und jede Forschungsfrage eine spezifische Erhebungsform verlangt. Aufgrund der kaum vorhandenen empirischen Forschungen über das Thema des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit, habe ich für meine Arbeit eine explorative Vorgehensweise mit qualitativen Forschungsmethoden gewählt. Diese zeichnet sich durch eine große Offenheit und Flexibilität aus und erscheint mir daher für die Beantwortung meiner Forschungsfragen, welche noch kaum wissenschaftlich erschlossen sind und für die nur wenig gesichertes Wissen existiert, als angemessen. Grundsätzlich hat qualitative Forschung weniger den Anspruch, vorher aufgestellte Hypothesen zu testen als diese zu kreieren, weshalb Hypothesenfindung und

Theoriebildung zu den klassischen Disziplinen qualitativer Sozialforschung zu zählen ist. (Vgl. Mayring 2008: 20)

Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen. (Flick/von Kardorff/ Steinke 2009: 14)

In meinem Fall bediene ich mich zur Findung von Hypothesen der Methode der Exploration, worunter in der qualitativen Sozialforschung eine Art Informationssammlung gemeint ist, welche sich durch ein hohes Maß an Offenheit und Nicht-Standardisierung auszeichnet und die das Generieren von Hypothesen und Theorien zum Ziel hat. (Vgl. Bortz/Döring 2005: 360f)

Exploration bezeichnet das umfassende, in die Tiefe gehende, detektivische Erkunden des Forschungsfeldes, das Sammeln möglichst vielfältiger und das ganze Spektrum von Sichtweisen repräsentierender Informationen [...] (Kromrey 2000: 67)

Explorative Forschungsmethoden werden vor allem dann gewählt, wenn das zu untersuchende Forschungsgebiet noch relativ unerforscht ist und es sich im Forschungsprozess vorrangig um subjektive Erlebnisse, Sinndeutungen oder Ereignisse handelt, die mit einer standardisierten Befragung schwer zu entschlüsseln wären. In diesem Sinne ist der qualitative Forschungsverlauf als flexibel zu verstehen, innerhalb der einzelnen Forschungsschritte wurden jedoch fixe und vorher festgelegte Regeln eingehalten.

4.1 Praxisforschung als Forschungszugang

Nachdem bei meiner Forschung die Relevanz für die Praxis im Verein Wiener Jugendzentren im Vordergrund steht und ich als Praktiker der Sozialen Arbeit selbst in dem Forschungsfeld das ich untersuche tätig bin, verstehe ich meine Diplomarbeit als Beitrag zur Praxisforschung der Offenen Jugendarbeit im Bereich des Globalen Lernens. Die Praxisforschung, welche auch unter dem Titel „action research“ bekannt wurde und ursprünglich auf die Handlungsforschung im Bildungswesen zurück geht, ist eine Forschungsrichtung bei der PraktikerInnen durch das Erforschen ihrer eigenen Praxis, unter Bezugnahme auf bestehende Theorien neue Theorien generieren, woraus wiederum ein direkter Einfluss auf die Praxis entstehen kann. Daher lässt sich die Praxisforschung auch als zyklischer Prozess verstehen, indem PraktikerInnen konkrete Probleme aus ihrer professionellen Tätigkeit erforschen, um daraus ihr eigenes Handeln

zu analysieren und zu verbessern. Heinz Moser definiert Praxisforschung als „wissenschaftliche Bemühungen, die an der Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Praxissystem angesiedelt sind und darauf abzielen, gegenseitige Anchlüsse zu finden und fruchtbar werden zu lassen“ (Moser 1995: 9). Der Praxisforschung liegt die Überlegung zugrunde, dass die Generierung neuer Theorie nur dann sinnvoll ist, wenn sich diese als praxistauglich erweist. Im Vergleich zur empirischen Forschung, die Forschungsergebnisse zu objektivieren sucht, verfolgt die Praxisforschung das Ziel, eine passende Lösung für ein konkretes Problem anzubieten. Dabei ist die Beschäftigung des /der PraktikerIn mit dem Zusammenhang von Theorie und Praxis und in weiterer Folge auch die Überwindung von Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis, ein zentraler Bestandteil der Praxisforschung. Der Forschungsgegenstand wird dabei unter der Einbezugnahme von bestehenden wissenschaftlichen Theorien und Methoden erforscht.

Praxisforschung stellt eine Möglichkeit dar, die Erfahrungen innovativer aber auch bewährter sozialpädagogischer Praxis für die Wissenschaft fruchtbar zu machen. Gleichzeitig bietet sie einen Rahmen, theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung und kritischen Reflexion dieser Praxis zu nutzen und Kompetenzen kritischer Selbstreflexion und -evaluation in der Praxis zu verstärken. Sozialpädagogische Forschung trägt hier zur Weiterentwicklung der Praxis bei und wird sich in einigen Projekten auch ihrer sozialpolitischen Rolle bewusst. (Munsch 2011: 1186)

Auch wenn sich meine wissenschaftlichen Bemühungen im Rahmen meiner Diplomarbeit, aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit in meinem Forschungsfeld und meiner damit einhergehenden Verbundenheit mit diesem, als praxisorientierte Forschung anbieten, so erscheint es mir dennoch wichtig, auf bestimmte damit zusammenhängende Aspekte einzugehen.

4.1.1 Kritische Distanz zum Forschungsfeld

Die Praxisforschung widerspricht in gewisser Weise den gängigen wissenschaftlichen Prinzipien, da hier der Forschende das Gebiet seiner Forschung beeinflussen will und die übliche Distanz des Forschenden zu dem erforschenden Gegenstand durch seine /ihre Befangenheit entfällt. So wird der/die ForscherIn gleichzeitig zum Subjekt und zum Objekt seiner/ihrer Forschungen. Dennoch gilt es auch für den/die ForscherIn eine gewisse kritische Distanz zu seinem Forschungsfeld zu wahren und eine gewisse Außenperspektive auf sein Forschungsfeld nicht zu verlieren. Eine zu starke Identifikation mit dem Feld und die Aufgabe der kritischen Distanz kann die systematische Bewertung der gesammelten Daten und der gewonnenen Einsichten

erschweren. Deshalb gilt es als ForscherIn und vor allem als teilnehmende/r BeobachterIn immer einen gewissen Abstand zu dem Forschungsfeld zu wahren.

Ich beziehe mich in meinen Darstellungen in erster Linie auf die Erhebungen im Rahmen der von mir geführten Interviews, welche durch Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen meiner eigenen beruflichen Praxis ergänzt werden sollen. Die Untersuchung bezieht sich dabei jedoch weniger auf Erfahrungen meiner eigenen beruflichen Praxis, sondern vor allem auf Aussagen von KollegInnen aus anderen Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren.

4.2 Methoden der Datenerhebung

Ich habe für die Beantwortung meiner Forschungsfrage eine Triangulation aus verschiedenen Methoden qualitativer Datenerhebungsverfahren angewendet, um meinen Forschungsgegenstand aus verschiedenen Richtungen zu beleuchten. Eine Triangulation dient dazu, „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“ (Flick 2009: 309) zu ermöglichen. Die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge soll einerseits helfen, die aus den Erhebungen gewonnenen Daten zu überprüfen und andererseits dazu beitragen, zusätzliche Erkenntnisse zu gewinnen.

Daher wurden im Rahmen meiner Diplomarbeit folgende qualitative Methoden miteinander trianguliert:

- ExpertInneninterviews
- Teilnehmende Beobachtung
- Dokumentenanalyse
- Informelle Gespräche

Im folgenden Teil soll nun kurz auf die einzelnen Methoden und deren Spezifika eingegangen sowie deren Anwendung im Zuge der Forschung aufgezeigt werden.

Zu Beginn der Forschung sollte eine ausführliche Analyse unterschiedlicher Publikationen, wie dem Leitbild, dem Wirkungskonzept und auch der Homepage des Vereins Wiener Jugendzentren stehen, um grundlegende Informationen über Leitlinien,

Prinzipien und didaktische Herangehensweisen des Vereins zu erhalten und dadurch einen ersten Überblick über den strukturellen Rahmen und gemeinsame Zielsetzungen sowie eventuelle pädagogische Gemeinsamkeiten mit dem Konzept des Globalen Lernens herauszufinden. In einem weiteren Schritt wurden diverse Jahresberichte, Protokolle von Arbeitsgruppen und die monatlich herauskommende Zeitschrift des Vereins Wiener Jugendzentren („See You“) der letzten beiden Jahre analysiert, um nach Aktionen und Projekten zu suchen, die sich grob in die Kategorie Globales Lernen einteilen lassen. Dadurch sollte ein erstes Bild entstehen, inwiefern bereits Angebote des Globalen Lernens in Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren stattfinden und in welche Themenbereiche sich diese gliedern lassen.

Für eine vertiefende Analyse des Forschungsfeldes und um der Beantwortung meiner Forschungsfrage näher zu kommen, wurden schließlich ExpertInneninterviews mit 10 MitarbeiterInnen unterschiedlicher Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren durchgeführt. Aufgrund des explorativen Charakters der Forschung kamen vor allem unstrukturierte Befragungsinstrumente in Form von **qualitativen Leitfadenterviews** zum Einsatz. Vor allem in der explorativen Forschung, bei der ein Wissensbereich erst ausgelotet werden muss und Hypothesen generiert werden können, bieten sich Interviews mit möglichst offen gehaltenen Fragen an. In meiner Forschung werde ich versuchen anhand der Befragung von MitarbeiterInnen des Vereins Wiener Jugendzentren, welche über mehrjährige Berufserfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen und im Rahmen ihrer Tätigkeit in unterschiedlichen Einrichtungen des Vereines auch bereits Erfahrungen mit Projekten im Themenbereich des Globalen Lernens sammeln konnten, Konsequenzen für eine adäquate didaktische Gestaltung von Programmen und Angeboten zur Realisierung von Globalem Lernen in der Offenen Jugendarbeit herauszuarbeiten.

Dabei möchte ich einerseits bereits durchgeführte Projekte, welche im Rahmen unterschiedlicher, vereinsinterner Schwerpunktaktionen stattgefunden haben, beleuchten und sie anhand der Einschätzungen der MitarbeiterInnen als auch der pädagogischen Bereichsleitungen des Vereins Wiener Jugendzentren reflektieren. Andererseits möchte ich den langjährigen Erfahrungsschatz der JugendbetreuerInnen nutzen, um herauszufinden welche Aspekte es für eine jugendadäquate Planung und

Umsetzung von Projekten des Globalen Lernens im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit zu beachten gilt.

Als weitere Methode zur Sammlung von ergänzendem Datenmaterial wählte ich jene der **teilnehmenden Beobachtung**, da sich mir aufgrund meiner Tätigkeit als Mitarbeiter einer Einrichtung des Vereins Wiener Jugendzentren, regelmäßige Einblicke in die Praxis der Offenen Jugendarbeit bieten und ich im Laufe meiner Forschung auch an konkreten Angeboten im Bereich des Globalen Lernens teilnehmen konnte. Diese Beobachtungen, welche von mir in einem Forschungstagebuch dokumentiert wurden, sollen schließlich auch in meine Forschung einfließen und die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse ergänzen. Uwe Flick legt in seinen Ausführungen über die Methoden der teilnehmenden Beobachtung dar, „dass Handlungsweisen nur der Beobachtung zugänglich seien, Interviews und Erzählungen als Daten nur Darstellungen über diese anbieten.“ (Flick 2006: 199) Während Interviews laut ihm eine Mischung daraus wiedergeben, wie etwas ist und wie etwas sein sollte, wird mit Beobachtung oft der Anspruch verbunden herauszufinden, wie etwas tatsächlich funktioniert oder abläuft. (Vgl. ebd.: 199f)

Im Laufe meiner Forschung ergaben sich immer wieder **informelle Gespräche** die mir für die Beantwortung meiner Forschungsfrage nicht unwesentlich erschienen, weshalb ich mich entschied, auch diese in meinem Forschungstagebuch zu notieren und sie in die Auswertung einfließen zu lassen. Informelle Gespräche zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie sich zufällig ergeben und weitgehend unstrukturiert sind und wesentlich von der befragten Person gestaltet werden. Dabei lassen sich je nach dem Beteiligungsgrad des/der InterviewerIn zwei unterschiedliche Formen von informellen Gesprächen beschreiben.

Beim **Rezeptiven Interview** nimmt der/die ForscherIn hauptsächlich die Rolle des/der ZuhörerIn ein und versucht dabei den Redefluss aufrecht zu erhalten. Ein besonderer Vorteil dieser Interviewform liegt darin, dass „die Natürlichkeit des sozialen Feldes dadurch nicht tangiert wird. Reaktivität und präterminierende Einflussnahme durch den Forscher sind ausgeschlossen“ (Lamnek 2010: 345).

Beim **Ero-epischen Gespräch** hingegen (Girtler 2001: 147ff) bringen sich beide GesprächspartnerInnen gleichberechtigt ein und Zugzwänge in Richtung der GesprächspartnerInnen sollen vermieden werden. Im Zuge des Gesprächs bringt sich auch die ForscherIn als Person selbst ein. Girtler sieht das Ero-epische Gespräch wie folgt:

Durch das 'ero-epische Gespräch' besteht nun eine echte Möglichkeit, den die Wirklichkeit verdeckenden Schleier beiseite zu schieben. Die Verbindung des 'ero-epischen Gesprächs' mit der 'freien teilnehmenden Beobachtung' scheint mir also die günstigste und effizienteste Form zu sein, um die soziale Wirklichkeit in den Griff zu bekommen. (Girtler 2001: 165)

In meinem Fall wurden bei unterschiedlichen Gelegenheiten informelle Gespräche über Projekte des Globalen Lernens mit MitarbeiterInnen des Vereins geführt, welche unmittelbar danach von mir in einem Forschungstagebuch notiert wurden und als Ergänzung zu den Interviews und der teilnehmenden Beobachtung angesehen werden können.

4.2.1 Qualitative Interviews

Der Zweck von qualitativen Interviews ist es, Sichtweisen, Meinungen und Interpretationen zu erheben und diese zu vergleichen und deren Aussagen auf allgemeine Motive und Einstellungen hin zu rekonstruieren. (Vgl. Moser 2003: 94)

Uwe Flick beschreibt das **Leitfadeninterview** als eine der methodischen Säulen qualitativer Forschung, wobei er zwischen unterschiedlichen Formen unterscheidet. Allen gemeinsam ist jedoch, dass mehr oder minder offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens in das Interview mitgebracht werden, auf die der/die Befragte möglichst frei antworten soll. (Vgl. Flick 2006: 143) Generell zeichnen sich Leitfaden-Interviews „in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation [aus, die] die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen [lassen] als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (ebd.: 117). Trotz der Orientierung an einem Interview-Leitfaden bietet diese Form des Interviews der/dem ForscherIn viele Freiheiten in Bezug auf die Reihenfolge der Fragen, der Frageformulierungen sowie den Nachfragestrategien. (Vgl. Hopf 2009: 351)

Im Gegensatz zu standardisierten Interviews oder Fragebögen, wo durch restriktive Vorgaben bei der Strukturierung und Reihenfolge der Fragen wenig Freiraum besteht,

um auf thematisch relevante oder subjektive Perspektiven zu reagieren, kann beim teilstandardisierten Leitfadenterview im Verlauf des Interviews entschieden werden, wann und in welcher Reihenfolge die Fragen gestellt werden und auch ob eine Frage bereits ausreichend beantwortet wurde und daher ausgelassen werden kann. Ebenso erlaubt diese Methode durch gezieltes Nachfragen eine ausholende Ausführung der interviewten Person zu unterstützen, bzw. zu entscheiden, wann er bei Abschweifungen wieder zum Leitfaden zurückkehren sollte. Der Vorteil dieser Methode liegt vor allem darin, dass der Einsatz des Leitfadens die Vergleichbarkeit der Daten erhöht.

Ganz allgemein kann das **ExpertInneninterview** als ein wenig strukturiertes Erhebungsinstrument, das zu explorativen Zwecken eingesetzt wird, beschrieben werden. Der Unterschied zwischen einem ExpertInneninterview und einer anderen Form des offenen Interviews liegt vor allem darin, dass beim ExpertInneninterview nicht die Person des/der Befragten mit ihren Orientierungen und Einstellungen den Kontext der Analyse darstellt. Vielmehr geht es hier um den beruflichen oder institutionellen Zusammenhang, welcher mit dem Lebenszusammenhängen der agierenden Person nicht identisch sein muss. (Vgl. Meuser/Nagel 1991: 442) Meuser und Nagel beschreiben demnach als für ein ExpertInneninterview relevante Person jene die

[...] in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder die über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozessen verfügt (ebd.: 443).

Ausschlaggebend bei ExpertInneninterviews ist die Einschränkung auf für die Befragung relevante Informationen, wobei der Interviewleitfaden eine wichtige Rolle spielt, da er einerseits das Abschweifen von der Thematik verhindern soll und andererseits jedoch auch genügend Offenheit bietet, damit der/die ExpertIn seine/ihre Sicht darlegen kann. Der Leitfaden wird dabei jedoch „nicht als zwingendes Ablaufmodell des Diskurses gehandhabt“ (ebd.: 449). Zusätzlich dient die Vorbereitung des Leitfadens der ForscherIn dazu, nicht als inkompetente GesprächspartnerIn zu erscheinen. (Vgl. Flick 2006: 139ff; Meuser/Nagel 1991: 448)

Anhand von Leitfadenterviews mit acht MitarbeiterInnen unterschiedlicher Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren sowie mit zwei pädagogischen BereichsleiterInnen, welche die pädagogische Aufsicht über die inhaltliche Arbeit der

einzelnen Einrichtung vertreten, sollen möglichst viele Informationen über Globales Lernen im Verein Wiener Jugendzentren gesammelt werden.

Da die von mir befragten Personen MitarbeiterInnen unterschiedlicher Handlungsfelder des Vereins Wiener Jugendzentren sind und daher über vielfältiges praktisches und auch theoretisches Wissen über das Forschungsfeld der Offenen Jugendarbeit sowie über einen großen beruflichen Erfahrungsschatz verfügen, gelten sie als ExpertInnen für das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit. Was jedoch das Bildungskonzept des Globalen Lernens betrifft, verfügen die InterviewpartnerInnen zwar über unterschiedliches, teilweise grundlegendes Vorwissen, können jedoch kaum als ExpertInnen bezeichnet werden. Aus diesem Grund wurde der Interviewleitfaden so formuliert, dass hauptsächlich Fragen über den Kontext der beruflichen Praxis über die Offene Jugendarbeit im Allgemeinen gestellt wurden, für die kein Vorwissen über Globales Lernen benötigt wurde.

Grundsätzlich sollen ExpertInneninterviews dabei helfen, das Forschungsfeld besser zu strukturieren und Hypothesen zu generieren. Der Status des Experten oder der Expertin ist dabei in erster Linie vom jeweiligen Forschungsinteresse und vom Gegenstand der Forschung abhängig und wird durch ihr jeweiliges Erfahrungswissen bestimmt. Meuser und Nagel begreifen den ExpertInnenstatus als einen vom Forscher verliehenen Status und beschreiben den oder die Expertin als eine Person, die im Rahmen eines Forschungszusammenhangs als ExpertIn angesprochen wird,

[...] weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendigerweise alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. (Meuser/Nagel 2009: 467)

Sie weisen bei ihren Ausführungen über das ExpertInneninterview auf die Wichtigkeit der wechselseitigen Wahrnehmung der Beteiligten hin. So hängt der Ertrag eines ExpertInneninterviews auch davon ab, ob der/die ExpertIn den/die InterviewerIn als fachlich kompetenteN GesprächspartnerIn wahrnimmt und ob diesen ein Grundverständnis über die Ausführungen zugetraut wird. (Vgl. ebd.: 475) Aus diesem Grund ist es notwendig, sich vor dem Interview mit dem Fachgebiet vertraut zu machen. Als Erhebungsinstrument empfehlen Meuser und Nagel vor allem das offene Leitfadeninterview, da sich dieses für die Rekonstruktion von handlungsorientiertem Wissen am besten eigne und den InterviewpartnerInnen am ehesten das Fortfahren und

Erläutern, das Extemporieren und Beispiele Geben sowie andere Explorationsformen ermöglicht. (Vgl. ebd.: 467)

4.2.2 Erstellung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden soll einerseits die Themenauswahl für das ExpertInneninterview beschränken und eine bessere Vergleichbarkeit mehrerer Interviews ermöglichen. Darüber hinaus ist es der gemeinsam geteilte, institutionell-organisatorische Kontext der ExpertInnen, welcher die Vergleichbarkeit der Interviewtexte weitgehend sichert. (Vgl. ebd.: 476)

Bei der Erstellung meines Interviewleitfadens stand das Überthema und die Fragestellung der Arbeit bereits fest und anhand einer ausführlichen Literaturrecherche wurde bereits ein grundlegendes Vorverständnis über das Forschungsfeld angeeignet. Anhand eigener Vorüberlegungen und Eingrenzungen des Gebietes wurden für die Forschungsfrage relevante Themengebiete ausgewählt und gesammelt. Anschließend wurde versucht, anhand der ausgewählten Themengebiete Fragen zu formulieren, welche im direkten Bezug zur praktischen Arbeit im Verein Wiener Jugendzentren stehen und dadurch das Themengebiet einzuschränken. Dabei galt vor allem zu beachten, dass unklar war, welches Vorwissen bei den Befragten bezüglich der Bedeutung des Begriffes Globales Lernen besteht und die Fragen daher eher offen und nicht zu sehr ins Detail gehend zu stellen sind.

4.2.3 Feldzugang und Auswahl der ProbandInnen

Für eine erste Kontaktaufnahme und die Suche nach potentiellen InterviewpartnerInnen wurde ein Email-Verteiler einer vereinsinternen Arbeitsgruppe zu dem Jahresschwerpunkt „Gesellschaftliche Verantwortung und Globale Zusammenhänge“ herangezogen. So erhielt jede an dem Jahresschwerpunkt beteiligte Einrichtung eine Interviewanfrage mit den notwendigsten Informationen und der Bitte nach Rückmeldung. Nachdem auf diese Weise jedoch nur fünf InterviewpartnerInnen gefunden werden konnten, mussten die restlichen InterviewpartnerInnen durch persönliche Kontaktaufnahme ergänzt werden. Um ein repräsentatives Bild und vielseitige Daten zu erlangen, wurde auf eine möglichst diversitäre Auswahl der

InterviewpartnerInnen geachtet, wobei sich diversitär dabei auf mehrere Ebenen bezieht. So wurde nicht nur darauf geachtet, JugendbetreuerInnen aus 8 verschiedenen Einrichtungen unterschiedlicher Bezirke zu befragen. Die befragten JugendbetreuerInnen unterschieden sich auch in ihrer Grundausbildung, da von SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, SozialpädagogInnen einem Biologen und Soziologen eine große Bandbreite an unterschiedlichen Ausbildungen vorhanden war. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung wurden 6 männliche und 4 weibliche InterviewpartnerInnen gewählt, wobei sowohl MitarbeiterInnen aus Jugendzentren als auch zwei von Einrichtungen der Mobilien Jugendarbeit befragt wurden. Durch die Auswahl einer möglichst großen Bandbreite an MitarbeiterInnen aus dem Verein Wiener Jugendzentren sollte gewährleistet sein, ein großes Spektrum an ExperInnenperspektiven abzubilden.

Als Ort der Interviews wurde je nach Wunsch der befragten Personen entweder ein ruhiger Rückzugsraum in der jeweiligen Jugendeinrichtung oder ein neutraler Ort, wie zum Beispiel ein Kaffeehaus gewählt. Wichtig ist dabei, die InterviewpartnerInnen zuvor über den Grund der Befragung und über das Forschungsvorhaben aufzuklären und ihnen mitzuteilen, dass das Interview aufgezeichnet wird. Auch die demographischen Daten der Interviewten wurden erfasst und in einem Forschungsprotokoll dokumentiert. Diese Interviews wurden im Zeitraum vom Dezember 2011 bis zum Juni 2012 geführt und dauerten in der Regel zwischen 45 und 60 Minuten.

Bei der Durchführung der problemzentrierten Interviews habe ich mich dabei an folgenden Vorschlägen von Mayring orientiert (vgl. Mayring 2002: 66f)

Die Interviews sollten möglichst offen gestaltet sein, um dem/der Befragten freies Sprechen zu ermöglichen. Bei der Formulierung der Fragen sollte man von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, bzw. von Entscheidungsfragen und suggestiven Fragen Abstand nehmen und die Rolle eines/r neutralen ZuhörerIn einnehmen um nicht die Meinungen und Aussagen der InterviewpartnerInnen zu beeinflussen. Deshalb sollte das eigene verbale und nonverbale Verhalten laufend kontrolliert werden. Die Befragung erfolgt anhand eines vorher vorbereiteten Interview-Leitfadens, welcher als roter Faden und als Orientierungshilfe für die Befragung dient und bei jedem Interview gleich sein sollte. Der/die InterviewerIn muss dabei vor allem darauf achten, dass der

Gesprächsfluss nicht versiegt, auf das gewünschte Thema eingegangen und nicht abgeschweift wird und dass der Themenbereich vollständig abgedeckt wird. (Vgl. Moser 2003: 95)

4.2.4 Teilnehmende Beobachtung

Unter Beobachtung wird in der Sozialwissenschaft „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 2006: 67) verstanden, wobei die *wissenschaftliche Beobachtung* jedoch von der *alltäglichen Beobachtung* zu unterscheiden ist. So hat die *wissenschaftliche Beobachtung* im Gegensatz zur *alltäglichen* das Anliegen soziale Realität durch systematische Wahrnehmungsprozesse zu erfassen und die Ergebnisse daraus einer wissenschaftlichen Diskussion zu unterziehen und soziale Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage zu beschreiben (vgl. ebd.) Als charakteristisch für die teilnehmende Beobachtung, eines von mehreren unterschiedlichen Beobachtungsverfahren, gilt vor allem, dass der/die ForscherIn unmittelbar an dem zu untersuchenden sozialen Prozess oder sozio-kulturellem System beteiligt ist und darin selbst eine soziale Rolle übernimmt und zum Mitglied des Systems wird. (Vgl. ebd.: 88)

Im Laufe des Forschungsprozesses ergab sich für mich einerseits die Möglichkeit, an regelmäßigen Planungs- und Arbeitsgruppentreffen des Vereins Wiener Jugendzentren im Rahmen des Jahresschwerpunktes „Gesellschaft und Verantwortung“ teilzunehmen, die sich mit der Behandlung von Themen wie „Globale Zusammenhänge“ bzw. „Fair Trade und Clean Clothes“ in den Einrichtungen des Vereins auseinandersetzte. Andererseits war ich auch bei der Organisation und Durchführung von zwei Angeboten des Globalen Lernens in einer Einrichtung der Mobilen Jugendarbeit sowie bei Gesprächen und Diskussionen mit Jugendlichen zu Themen des Globalen Lernens beteiligt. Die Beobachtungen die ich im Laufe dieser Zeit machen konnte, wurden von mir protokolliert und in einem Forschungstagebuch aufgezeichnet, um sie danach im Rahmen des Auswertungs- und Datenaufbereitungsprozesses zu interpretieren und in meine Ergebnisse einfließen zu lassen.

4.3 Auswertung und Datenaufbereitung

Nach der Durchführung der Interviews geht es schließlich darum, die aufgezeichneten Daten in für die Untersuchung relevante Informationen umzuwandeln, weshalb die gesprochenen Texte in einem ersten Schritt für die Weiterverarbeitung transkribiert werden müssen.

Unter Transkription versteht man im Allgemeinen die Übertragung von gesprochener Sprache in eine schriftliche Form. (Vgl. Mayring 2002: 89) Von mir wurde als Protokollierungstechnik die wörtliche Transkription mit gewissen Einschränkungen gewählt. (Vgl. ebd.: 89f) Hierbei wurde der Text zwar wortgetreu übertragen, da das Hauptinteresse jedoch an thematisch-inhaltlichen Informationen liegt, wurden Sprechpausen und Lückenfüller wie „Ahs“ oder „Ohs“, sowie ähnliche, den Inhalt nicht direkt betreffenden Äußerungen, weggelassen und Dialekt wurde so gut als möglich in Schriftdeutsch übertragen. (Vgl. ebd.: 92)

4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Interviews sowie der anderen gesammelten Daten erfolgte anhand der Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, welche es erlaubt, die transkribierten Texte durch eine methodisch kontrollierte Vorgehensweise zu bearbeiten. Einen wesentlichen Vorteil dieser Methode sieht Mayring darin, dass der Text immer innerhalb seines Kontextes und durch Einbeziehung des Kommunikationszusammenhanges interpretiert wird, wobei die dazu angewandten Methoden immer an den konkreten Gegenstand angepasst und auf eine spezifische Fragestellung hin konstruiert werden muss. (Vgl. ders. 2008: 42f)

Mayring nennt drei unterschiedliche Verfahren für die Analyse von Interviews: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Während bei der Technik der Zusammenfassung das gesammelte Material so reduziert wird, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben um, anschließend durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu erlangen, ist es das Ziel der Explikation, zu einzelnen Textteilen zusätzliches Material heranzutragen, um das Verständnis über die jeweilige Textstelle zu erläutern. Bei der Strukturierung wiederum geht es laut Mayring darum, wesentliche Inhalte aus dem Material herauszufiltern, um anhand von

Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen, um es besser einschätzen zu können. (vgl. ebd.: 58)

Bei der Verarbeitung der Daten geht es vor allem darum, zentrale Tendenzen aus den transkribierten Interviews zu erschließen und in weiterer Folge, innerhalb dieser Tendenzen gewisse Spannweiten zu erkennen und Generalisierungen aus einzelnen Aussagen herzustellen. Ich habe für die Auswertung der gesammelten Daten die Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gewählt, anhand welcher die Inhalte der Interviews auf wesentliche und relevante Aspekte reduziert und auf ein allgemeines und einheitliches Sprachniveau gebracht wurden. Aus dem transkribierten Textmaterial wurden die einzelnen Aussagen dabei bestimmten Kategorien zugeordnet, wodurch sich eine erste Struktur und Gewichtung der im Datenmaterial enthaltenen Aussagen herauslesen ließ.

Auf diese Weise konnten die Kernaussagen der einzelnen Interviews im Bezug auf die herausgearbeiteten Kategorien und die thematischen Bereiche besser verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede einfacher festgestellt werden. In einem ersten Schritt galt es jedes einzelne Interview anhand der Methoden Mayrings zusammenzufassen und dabei das Datenmaterial in Sinneinheiten zu gliedern. Als Werkzeug dafür empfiehlt Mayring die Erstellung eines Kategoriensystem, welches anhand des transkribierten Textes entwickelt wird und wobei wesentliche inhaltliche Aspekte des Textes erhalten bleiben sollen. (Vgl. ebd.: 61) Zuerst musste ich dafür jedes transkribierte Interview in einzelne Aussagen zerlegen und mittels Paraphrasierung die Aussagen in kürzere, jedoch inhaltlich idente Aussagen zusammenfassen. In einem nächsten Schritt galt es nun, die betreffenden Aussagen in Sinneinheiten, also thematische Überbegriffe, zu gliedern und diesen Kategorien systematisch die passenden Textpassagen zuzuordnen. (Vgl. ebd.) So wurde jedes einzelne Interview in Einzelteile zerlegt und mittels einer Tabelle in relevante Überthemen bzw. Kategorien geordnet. Im Verlauf des Kodierungsprozesses konnten sich so die einzelnen Kategorien immer wieder verändern, neue Kategorien konnten hinzugefügt oder bestehende Codes auch wieder verworfen werden. Da sich durch das mehrmalige Durchgehen der Texte und dem Zuordnen zu den Kategorien die einzelnen Codes immer wieder ändern können, spricht man auch von „offenen Kodieren“ (vgl. Moser 2003: 127)

In einem weiteren Arbeitsschritt, der Paraphrasierung, wurde das vorhandene Textmaterial auf eine knappe, den Inhalt beschreibende Form gekürzt, um die inhaltlichen Kernaussagen des Interviews zu eruieren und den Umfang des Materials weiter zu reduzieren. Danach mussten alle Paraphrasen, die unter einer Überkategorie zusammengefasst wurden, verallgemeinert werden, wobei inhaltsgleiche und unwichtige oder nichtssagende Paraphrasen weggelassen werden konnten. Mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über das Material verstreute Paraphrasen konnten dabei auch zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben werden. (Vgl. Mayring 2008: 61) Anhand dieser Methode gelingt es, große Textmengen eines Interviews auf die wesentlichen, für die Fragestellung relevanten Grundaussagen zu reduzieren, um dadurch einen besseren Überblick über die vorhandenen Kategorien und die dazugehörigen Aussagen zu erhalten. Nachdem schließlich alle Interviews und die anderen Forschungsaufzeichnungen durch diese Methode paraphrasiert, in Kategorien eingeteilt und zusammengefasst wurden, konnten im Anschluss Ergebnisse präsentiert und die Interpretationen und Vergleiche aufgestellt werden. (Vgl. Moser 2003: 127)

Damit in einem nächsten Schritt die Bedeutungen einzelner Kategorien besser erschlossen werden konnten, habe ich innerhalb der einzelnen Kategorien Ähnlichkeiten und Unterschiede festgehalten sowie Beziehungen zu anderen Kategorien herausgearbeitet. Um die vorläufigen Ergebnisse dabei für mich besser zu visualisieren und Zusammenhänge und Verknüpfungen besser erkennen zu können, habe ich die erhaltenen Kategorien in Mindmaps zusammengefasst.

Im nächsten Schritt, der Explikation der Daten, galt es nun die gesammelten Daten auf theoretische Überlegungen hin zu verdichten und sie anhand von theoretischen Konstrukten die im Rahmen des Forschungsprozesses gebildet werden, zu explizieren. Die Ergebnisse der Forschungen wurden nun mit anhand von in der Fachliteratur vorgefundenen Überlegungen und den daraus entwickelten Hypothesen verknüpft und wenn möglich wurden Verallgemeinerungen daraus gezogen. (Vgl. ebd.: 126)

4.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel widmete sich der Vorstellung der empirischen Methoden und des Forschungsdesigns, welches der Arbeit zugrunde liegt. Dabei wurden sowohl die

Fragestellung als auch die verwendeten Methoden der Datenerhebung näher vorgestellt sowie auf den Zugang zum Forschungsfeld und die Auswahl der InterviewpartnerInnen eingegangen. Nachdem sich die Forschungsarbeit als Beitrag zur Praxisforschung der Offenen Jugendarbeit versteht, wurde kurz mein Verständnis von Praxisforschung erläutert und dabei meine Rolle als Mitarbeiter in dem von mir erforschten Praxisfeld und die für die empirische Forschung nötige kritische Distanz reflektiert.

Nach einer Vorstellung der Methoden der ExpertInneninterviews und der teilnehmenden Beobachtung widmete sich dieses Kapitel schließlich dem Verfahren zur Datenaufbereitung und -auswertung, weshalb die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring dargestellt wurde. Die genaue Beschreibung der angewandten Forschungsmethoden ermöglicht hohe Transparenz im Forschungsverfahren sowie die Nachvollziehbarkeit der methodischen Vorgehensweise.

5. Globales Lernen im Verein Wiener Jugendzentren

Nach der Vorstellung des Forschungsdesigns möchte ich mich dem Kern meiner Forschung widmen und mit der Analyse und Interpretation der gesammelten Daten beginnen. Zu Beginn beschäftige ich mich dazu mit den Voraussetzungen für die Umsetzung von Bildungsangeboten des Globalen Lernens in den Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren, wozu es mir als sinnvoll erscheint, zuerst den Verein selbst kurz vorzustellen und auf wichtige Grundwerte und Ziele des Vereins einzugehen.

Anschließend werden die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für das Globale Lernen im Verein Wiener Jugendzentren herausgearbeitet, weshalb ich mich sowohl mit Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zwischen dem Konzept des Globalen Lernens und der Offenen Jugendarbeit, als auch mit dem aktuellen Ist-Zustand im Bezug auf das Globale Lernen im Verein Wiener Jugendzentren auseinandersetze. Dabei wird überprüft, ob sich die Arbeitsansätze und Anliegen sowie der methodische Zugang der Offenen Jugendarbeit grundsätzlich mit den Zugängen des Globalen Lernens vereinbaren und sich gemeinsame Ziele erkennen lassen. Auch strukturelle Rahmenbedingungen im Verein Wiener Jugendzentren sollen in diesem Zusammenhang erwähnt werden, weshalb auf die Möglichkeiten der Material- und Informationsbeschaffung, auf die Vernetzung des Vereins mit anderen Institutionen und auf Nachhaltigkeit in der Verwaltung eingegangen wird.

Ebenfalls wichtig für die Umsetzung des Globalen Lernens ist das jeweilige Setting in dem Lernen passieren soll, weshalb sich dieses Kapitel auch mit Besonderheiten im Setting der Offenen Jugendarbeit und den Potentialen die sich daraus für das Globale Lernen ergeben, beschäftigt.

Danach arbeite ich anhand der von mir geführten Interviews sowie mithilfe der Analyse von Jahresberichten, Berichterstattungen auf der Homepage und anderen Publikationen des VJZ heraus, welche Erfahrungen im Verein bereits mit Angeboten des Globalen Lernens gemacht wurden, weshalb zentrale Themenbereiche in der pädagogischen Arbeit des Vereins und exemplarische Beispiele von Angeboten angeführt werden sollen.

Schließlich untersuche ich die Möglichkeiten und Potenziale des Settings der Offenen Jugendarbeit für die Umsetzung des Globalen Lernens, um danach auf didaktische Aspekte des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit einzugehen. Dabei werde

ich vor allem herausarbeiten, was es bei der Erstellung von Angeboten des Globalen Lernens im Rahmen der Offenen Jugendarbeit in Jugendzentren, Jugendtreffs und auch in Einrichtungen der Mobilen Jugendarbeit zu beachten gilt und welche Vor- und auch Nachteile der außerschulische Rahmen und das non-formale Setting für das Globale Lernen bieten können.

5.1 Eckdaten des Vereins

Der Verein Wiener Jugendzentren besteht seit 1978 und ist mit derzeit 34 Einrichtungen und fast 300 MitarbeiterInnen der größte freie Träger Offener Kinder- und Jugendarbeit Österreichs. Es ist eine private, gemeinnützige Non-Profit-Organisation, welche von der Stadt Wien finanziert wird und im Auftrag der Stadt arbeitet. Die Arbeitsbereiche der einzelnen Einrichtungen umfassen die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Jugendzentren und Jugendtreffs mit herausreichenden Arbeitsansätzen, Mobile Jugendarbeit, Gemeinwesenarbeit sowie zwei arbeitsmarktpolitische Projekte für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche (Spacelab) und auch diverse Angebote in einem Kurszentrum (Musisches Zentrum). Weitere Arbeitsbereiche finden sich in verschiedensten Formen von Projektarbeit im Bereich der Jugendkulturarbeit, im Bereich des Übergangs von Bildung und Beschäftigung, sport- und bewegungsorientierten Aktivitäten und der politischen Bildung. Im Verlauf des Jahres 2012 wurden in den Einrichtungen des VJZ insgesamt 690.576 Kontakte zu Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gezählt, woraus sich umgerechnet ein Durchschnitt von 76 Kontakten pro Einrichtung und Tag ergibt. (Vgl. Verein Wiener Jugendzentren o. J. a)

Die Angebote der Offenen Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren richten sich an Einzelne, Cliques, Gruppen und Szenen, unabhängig von sozialer, ethnischer, religiöser und kultureller Zugehörigkeit oder sexueller Orientierung. Als primäre Zielgruppe gelten Jugendliche von Beginn der Pubertät bis zum Erwachsenenalter (10 bis 21 Jahre), wobei sich in manchen Einrichtungen, ausgehend von sozialräumlichen Zusammenhängen und Verfügbarkeit von Ressourcen auch Angebote an Kinder und Erwachsene richten. Grundsätzlich wird versucht die Angebote an die Interessen und Bedürfnisse der jungen Menschen sowie an ihren Lebenswelten und dem sozialen Raum in dem sie aufwachsen, anzupassen. Die offene Jugendarbeit des VJZ beschäftigt sich

sowohl mit Einzelnen als auch mit Gruppen und Cliques wobei die Lebenswelten und der Sozialraum der jungen Menschen in der Angebotsplanung berücksichtigt und in die Gestaltung miteinbezogen werden. (Vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2012: 9ff)

5.2 Allgemeine Ziele des Vereins

Die ideelle Grundlage für die pädagogische Ausrichtung des Vereins Wiener Jugendzentren bildet das Leitbild, welches die gemeinsamen Grundwerte, Ziele, Leistungen und die Kultur der pädagogischen Arbeit des Vereins beschreibt. (Vgl. Verein Wiener Jugendzentren o. J.: 10) Laut der aus dem Leitbild hervorgehenden gesellschaftspolitischen Positionierung des Vereins liegt das selbstaufgelegte Ziel darin, „daß Kinder und Jugendliche einen anerkannten Platz in der Gesellschaft erhalten, daß sie sich entfalten und als innovative Kraft an der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitwirken können“ (ebd.: 1).

Im Leitbild wird jedoch bezüglich der Ziele noch weiter ins Detail gegangen, wobei drei Überkategorien mit einigen Unterpunkten genannt werden:

- Im Bereich der Förderung von Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung möchte der Verein Wiener Jugendzentren seinen Zielgruppen ermöglichen:
 - ihre eigenen Bedürfnisse, Möglichkeiten, Stärken und Interessen zu erkennen und zu nutzen,
 - selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln zu lernen,
 - sich zu emanzipieren,
 - ihre Experimentierfreudigkeit ausleben zu können,
 - Vertrauen und Zutrauen zu entwickeln sowie
 - Spaß und Lebensfreude zu erfahren.

- Zur Erweiterung von Handlungsalternativen und Entwicklung neuer Perspektiven ermöglicht der Verein Wiener Jugendzentren den Zielgruppen:
 - Vorurteile abzubauen,
 - ihre eigene kulturelle Ausdrucksfähigkeit zu leben,

- kulturelle und soziale Vielfalt als Bereicherung zu erkennen,
- die Fähigkeit zu Kooperation und Selbstorganisation auszubauen,
- Zivilcourage, Solidarität und politisches Bewußtsein zu entwickeln sowie
- sich Konfliktfähigkeit und konstruktive Konfliktlösungsstrategien anzueignen.
- Im Rahmen von politischer Partizipation und öffentlicher Einflussnahme möchte der Verein die Zielgruppen unterstützen:
 - ihre Freiräume selbst zu wählen und beleben zu können,
 - genügend Platz für Rollenvielfalt und Individualität vorzufinden,
 - die Verschiedenartigkeit kultureller Ausdrucksformen wahrzunehmen und zu fördern,
 - die Bedürfnisse der Zielgruppen aufzugreifen und damit eine konstruktive Auseinandersetzung zu ermöglichen,
 - dass für materielle Teilhabe und Existenzsicherung gesorgt wird,
 - echte Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung und Beruf sowie zu Freizeit- und Kommunikationsangeboten hergestellt wird. (Vgl. ebd.: 2)

5.3 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für das Globale Lernen im VJZ

Die folgende Darstellung der Rahmenbedingungen für das Globale Lernen beziehen sich auf das Leitbild des VJZ und die dort formulierten Ziele sowie auf andere Dokumente des Vereins und auf Aussagen aus den geführten ExpertInneninterviews.

5.3.1 Gemeinsamkeiten und Überschneidungen im Zugang, Anliegen und Zielsetzungen
 Betrachtet man die im Leitbild ausformulierte Positionierung des Vereins und die damit einhergehenden Ziele mit der Frage nach der Vereinbarkeit mit dem Konzept und den Bildungszielen des Globalen Lernens, so stößt man schnell auf gewisse Gemeinsamkeiten und Überschneidungen, wonach sich auch bestimmte Zielsetzungen des Globalen Lernens im Leitbild des Vereins Wiener Jugendzentren wiederfinden lassen.

So sehe ich eine Überschneidung nicht nur in der zentralen Zielsetzung des Vereins, die Zielgruppen an einer innovativen Weiterentwicklung der Gesellschaft beteiligen zu

lassen, da sich das Globale Lernen als aktiver Beitrag zur Gestaltung einer gerechten und solidarischen Weltgesellschaft versteht. Auch die oben genannten Ziele, wonach durch die pädagogische Arbeit in den Wiener Jugendzentren die Persönlichkeits- und Identitätsbildung, die Erweiterung von Handlungsalternativen und die Perspektivenerweiterung sowie die politische Partizipation und öffentliche Einflussnahme gefördert werden sollten, weisen einige Gemeinsamkeiten mit den Zielsetzungen und Kompetenzkatalogen des Globalen Lernens auf. (Siehe Kapitel 2.3.1) Sei es nun die Förderung von selbstbestimmtem und eigenverantwortlichem Handeln oder das Erkennen und Nutzen von eigenen Möglichkeiten und Stärken. Auch die Unterstützung der Kooperationsfähigkeit, der Solidarität und von Zivilcourage oder die Aneignung von konstruktiven Konfliktlösungsstrategien sollen in der Offenen Jugendarbeit des VJZ gefördert werden. Es geht dem Verein Wiener Jugendzentren auch darum, die Jugendlichen zu unterstützen, „das eigene Handeln kritisch zu reflektieren, in einen gesellschaftlichen Kontext einzuordnen und ein Bewusstsein für gesamtgesellschaftliche Verantwortung zu entwickeln.“ (Verein Wiener Jugendzentren 2012: 16) Jedoch auch die Auseinandersetzung mit kultureller und sozialer Vielfalt und der Verschiedenartigkeit kultureller Ausdrucksformen ist ein Zugang, der in beiden Konzepten gefunden werden kann. Im Leitbild des Vereins werden Forderungen nach einer „Akzeptanz der Verschiedenartigkeit der Menschen und ihrer Lebensformen“, die „freiwillige Inanspruchnahme der Angebote, unabhängig von Weltanschauung, Geschlecht, Kultur und wirtschaftlichen Möglichkeiten“ (Verein Wiener Jugendzentren o. J. b) herausgestrichen, während das Konzept des Globalen Lernens den Lernenden helfen möchte, die eigene Rolle als Teil einer vielfältigen und globalisierten Welt zu erkennen und dabei die Heterogenität von unterschiedlichen Gesellschaften thematisiert. Demnach lassen sich anhand des Leitbildes und der Zielsetzungen des Vereins Wiener Jugendzentren bereits erste Parallelen feststellen, weshalb anzunehmen ist, dass die Ansätze des Globalen Lernens eine sinnvolle Bereicherung für die Offene Jugendarbeit im Verein und die Erreichung der oben genannten Ziele darstellen könnten. Umgekehrt lässt sich auch die Vermutung anstellen, dass aufgrund der Gemeinsamkeiten und Überschneidungen in den zentralen Anliegen, die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit des VJZ geeignet sind.

5.3.2 Inhaltliche und didaktische Überschneidungen

Nachdem nun gewisse Parallelitäten zwischen den Ansätzen und Bildungszielen des Globalen Lernens und den Zielsetzungen des VJZ aufgezeigt werden konnten, möchte ich nun prüfen, ob sich auch auf der pädagogischen Ebene des VJZ und dem Globalen Lernen Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten erkennen lassen.

- Offene Jugendarbeit als Bildungsarbeit

Weder in der Offenen Jugendarbeit noch im Globalen Lernen steht die Vermittlung bestimmter Inhalte im Vordergrund. Vielmehr soll es im Globalen Lernen darum gehen, die Lernenden zu ermächtigen, sich kritisch mit sich selbst und mit ihrer Umwelt, die Teil einer globalen Welt ist, auseinander zu setzen, sich eigene Urteile bilden zu können, sich mit ihren Wertvorstellungen auseinander zu setzen und sich aktiv für ihre eigenen Ansichten einsetzen zu können. (Vgl. Südwind Agentur 2011: 7) Die Offene Jugendarbeit bietet den Jugendlichen „Settings und Inhalte, die im Zusammenspiel von Information, Reflexion und Erprobung einen Transfer in die Handlungs- und Wissenskompetenzen der Zielgruppen [...] ermöglichen.“ (boJA 2011: 8) Demnach stellt der Erwerb von Handlungskompetenzen sowohl im Globalen Lernen als auch in der Offenen Jugendarbeit eine zentrale Zielsetzung dar.

Laut dem Wirkungskonzept des VJZ versteht sich die Offene Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren „[...] als Teil einer Bildungslandschaft, in dem non-formale Bildungsprozesse angeregt und informelle Lern- und Erfahrungsräume angeboten werden.“ (VJZ 2012: 24) Dabei reicht die Bandbreite der Bildungsarbeit vom Erlernen sozialer Kompetenzen und Fertigkeiten, bis zum Erlangen konkreten Wissens. Es werden gezielt Themen aufgegriffen, die von besonderer Relevanz sind und in der Lebensphase Jugend eine zentrale Rolle spielen. (Vgl. ebd.)

- Offene Jugendarbeit als Kulturarbeit

Die Auseinandersetzung mit Kultur und der Umgang mit kultureller Heterogenität sowie die Erweiterung interkultureller Kompetenzen, stellt ein zentrales Element in beiden Ansätzen dar. So beschäftigt sich das Globale Lernen unter anderem mit der Frage, wie der/ die Einzelne den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht werden und sich in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft integrieren und an ihr

teilhaben kann. (Vgl. Strategieguppe 2009: 7) Auch in der Offenen Jugendarbeit spielt die Vermittlung von Wissen und Erfahrungen rund um die eigene kulturelle Herkunft und der Respekt vor anderen Kulturen eine wichtige Rolle. (Vgl. bOJA 2011: 9) Die „Offene Jugendarbeit versteht sich als Kulturarbeit mit dem Fokus der Förderung von sozialer Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit, indem kulturelle und interkulturelle Aktivitäten der Zielgruppen begleitet und unterstützt werden.“ (ebd.) Der Erwerb derartiger sozialer Kompetenzen wie Zuhören, Fragen, Diskutieren, solidarisches Handeln sowie ein sensibler Umgang mit der eigenen und fremden Sprachen und Kommunikationsfähigkeit spielt auch im Globalen Lernen eine wichtige Rolle, worin eine weitere Ähnlichkeit der beiden Ansätze besteht. (Vgl. Scheunpflug/Schröck 2000: 17)

- Offene Jugendarbeit als Perspektivenerweiterung

Während das Konzept des Globalen Lernens den Lernenden anhand von Methodenvielfalt Möglichkeiten eines Perspektivenwechsels eröffnen (vgl. Strategieguppe 2009: 8) und dabei eigenständiges, aktives und vor allem selbstbestimmtes Lernen fördern will (vgl. Trisch 2005: 135), möchte auch die Offene Jugendarbeit dazu beitragen, „dass junge Menschen befähigt werden, ein selbstbestimmtes Leben in einer freien und solidarischen Gesellschaft zu führen und ihre Lebensperspektiven zu erweitern“ (bOJA 2011: 9).

- Offene Jugendarbeit als Identitätsentwicklung und Hilfe zur Wertorientierung

„Offene Jugendarbeit unterstützt junge Menschen dabei, ihre Rolle in der Gesellschaft zu finden. Dabei hat insbesondere die Auseinandersetzung mit allen Werten und Orientierungen, die die menschlichen Lebenswelten betreffen, eine wesentliche Bedeutung.“ (bOJA 2011: 16) Wie auch in der Offenen Jugendarbeit, spielt die Auseinandersetzung und die Reflexion von eigenen und fremden Werten eine zentrale Rolle in Konzepten des Globalen Lernens, weshalb der selbstbestimmte und partizipative Zugang der Jugendarbeit, bei dem das eigenständige Entwickeln von Meinungen, Haltungen und Werten der Jugendlichen gefördert wird, einen wichtigen

Beitrag zur Identitätsentwicklung und Hilfe zur Wertorientierung im Sinne des Globalen Lernens leisten kann.

5.3.3 Bekanntheit und Verwendung des Begriffes im VJZ

In diversen Arbeitsbeschreibungen und anderen Publikationen des Vereins Wiener Jugendzentren taucht der Begriff des Globalen Lernens im Zusammenhang mit der pädagogischen Arbeit im Verein nicht auf. Lediglich in einer Broschüre über das Projekt „ÖkoritterInnen und Climate Coolers“ die in der Publikationsreihe des Vereins herausgegeben wurde, wird auf das Konzept des Globalen Lernens kurz eingegangen, wobei das Projekt und die damit verbundenen Angebote in der Broschüre unter dem Titel „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ beschrieben werden.

Um einen Überblick über den Bekanntheitsgrad des Globalen Lernens unter MitarbeiterInnen des VJZ zu bekommen und auch als Einstiegsfrage um in die Thematik zu finden, wurden alle InterviewpartnerInnen zu Beginn gefragt, ob sie den Begriff „Globales Lernen“ schon gehört hätten und was sie damit assoziieren würden. Wie sich herausstellte, war der Begriff zwar allen Befragten schon in unterschiedlichen Zusammenhängen begegnet, jedoch gab mehr als die Hälfte an, sich nicht näher damit auseinandergesetzt zu haben und dessen genaue Bedeutung nicht zu kennen. Zwei der Befragten hatten im Rahmen ihrer Ausbildung vom Konzept des Globalen Lernens gehört und ein Interviewpartner gab an, bereits eine berufliche Fortbildung über Globales Lernen in der außerschulischen Jugendarbeit besucht zu haben (vgl. Interview 3). Ein befragter Mitarbeiter berichtete, im Rahmen eines Arbeitsgruppentreffens zu einem Jahresschwerpunkt, bei dem die Bildungsstelle Baobab für interessierte MitarbeiterInnen des Vereins Wiener Jugendzentren vorgestellt wurde, erstmals von Globalem Lernen gehört zu haben. (Vgl. Interview 2)

Die Assoziationen, die von den Befragten durch den Begriff Globales Lernen erweckt wurden, waren äußerst vielfältig und gingen in unterschiedliche Richtungen, wobei sich bei den meisten Befragten dennoch ein gewisser Trend zu Themen im Zusammenhang mit Globalisierung zeigte. Eine weitere auffällige Tendenz war, dass Überthemen wie Fair Trade und Clean Clothes und andere Verknüpfungen mit dem Konsumverhalten, thematische Schwerpunkte bei den Assoziationen der befragten JugendarbeiterInnen darstellten. Insgesamt lässt sich jedoch anmerken, dass der Begriff „Globales Lernen“

von den Befragten unterschiedlich interpretiert wird und sowohl in inhaltlicher als auch methodischer Hinsicht keine Klarheit und kein Bewusstsein über den Begriff und dessen Bedeutung vorherrscht.

5.3.4 Informations- und Materialbeschaffung

Um pädagogische Angebote zu planen und dafür nötige Informationen und Materialien zu beschaffen, können JugendarbeiterInnen des Vereins Wiener Jugendzentren üblicherweise die dafür vorgesehene Organisations- oder Vorbereitungszeit nützen, die jedoch je nach Einrichtung und Angebot variieren kann.

Als wichtigsten Informationskanal für Informationen und didaktische Materialien zu globalen Fragestellungen und zur Erstellung von Angeboten, gaben die befragten MitarbeiterInnen das Internet an. Dabei wurden vor allem die Vorteile der schnellen und umfassenden Zugänglichkeit von Informationen und die daraus entstehende Zeitersparnis erwähnt.

Es kommt auf das Angebot an, aber sehr nützlich ist natürlich immer das Internet. Da findet man ja so ziemlich alles wonach man sucht. Oft gibt's da ja auch schon fertige Spiele oder Quizfragen die man dann einfach so übernehmen kann. Das ist schon recht praktisch und geht auch recht schnell. Man muss sich nicht extra Bücher dafür ausleihen. (Interview 8: 256-259)

Auch die Videoplattform Youtube wurde als wichtige Quelle für Videobeiträge zu bestimmten Themen genannt. Laut der Erfahrung eines Interviewpartners werden kurze Videobeiträge auf Youtube von den Jugendlichen noch eher beachtet, als extra ausgeliehene DVDs oder längere Dokumentationen, da Youtube-Videos ein fixer Bestandteil ihrer Lebenswelt sind und daher meist weniger Hemmschwelle besteht, sich Videobeiträge anzusehen.

Der Verein verfügt auch über ein eigenes Intranet, also eine Internetplattform, die zum gegenseitigen Austausch und zur Sammlung nützlicher Materialien gedacht ist und die von vielen Befragten als sehr nützlich angesehen wird.

Im Internet haben wir Sachen nachgeschaut, diese Spielkarten zum Beispiel ausgedruckt, die Distanzen herausgesucht und die unterschiedlichen Daten und Informationen. Aber auch oft aus dem Intranet des Vereins, da gibt es alles mögliche. Also viel haben wir durch Vernetzung im Verein und genau so viel Infos haben wir wahrscheinlich auch selber aus dem Internet gesucht. (Interview 2: 55-59)

Eine vor allem für den Bereich des Globalen Lernens bedeutende Quelle für Bildungsmaterialien stellt die Fachbibliothek der Bildungsstelle Baobab dar, welche ein

großes Angebot an Büchern, DVDs und didaktischen Materialien zu allen Themenbereichen des Globalen Lernens bietet und zudem auch noch fachkundige Beratung anbietet.

5.3.5 Vernetzung mit anderen Organisationen und Institutionen

Ein weiterer wichtiger Faktor, der im Zusammenhang mit dem Globalen Lernen innerhalb des Vereins Wiener Jugendzentren wie auch im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit im Allgemeinen eine wesentliche Rolle spielt, ist jener der Vernetzungs- und Kooperationskultur. So blickt der Verein Wiener Jugendzentren auf eine jahrelange Erfahrung in der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Nichtregierungsorganisationen und jugendrelevanten Projekten, wie auch mit Schulen, diversen Vereinen oder anderen Jugendeinrichtungen zurück, welche im Bereich des Globalen Lernens eine wesentliche Rolle spielt. Dabei reichen die Formen der Vernetzung von punktueller und projektbezogener Zusammenarbeit bis zu einer langjährigen Abstimmung verschiedener Arbeitsansätze, Ressourcen und Initiativen. Durch die kontinuierliche Kooperation mit verschiedensten Partnerorganisationen und die ständige Weiterentwicklung von tragfähigen Netzwerken, können nachhaltige Wirkungen und Vorteile für beide Seiten und auch im Sinne der Zielgruppen entstehen. (Vgl. VJZ Jahresbericht 2010: 50)

Einerseits bietet sich dadurch die Möglichkeit, an wichtige Informationen zu gelangen, von den Erfahrungen und dem Wissen anderer zu lernen, neue Methoden kennen zu lernen und dadurch den eigenen Horizont zu erweitern. Das fachliche Wissen der Nichtregierungsorganisationen kann so mit dem pädagogischen Wissen der JugendarbeiterInnen und ihrer spezifischen Kenntnis der Zielgruppen kombiniert und sich gegenseitig zunutze gemacht werden. So profitieren die Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren durch das fachspezifische Wissen und die Kompetenz der unterschiedlichen Organisationen, wie zum Beispiel bei der Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer Projekte. Die Organisationen wiederum profitieren, indem sie für sie teilweise nur schwer greifbare Zielgruppen mit ihren Angeboten erreichen können.

Viele entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und politische Jugendorganisationen erreichen nur begrenzte, bereits engagierte und interessierte Zielgruppen aus höheren Schulen. Für Jugendliche aus sogenannten „bildungsfernen“

sozialen Schichten ist der Zugang zu derartigen Institutionen meist zu hochschwellig, bzw. oft auch außerhalb ihres Wahrnehmungsbereichs. Deshalb treten immer wieder Organisationen an den Verein Wiener Jugendzentren heran, um Formen der Kooperation zu erarbeiten. Nachdem viele dieser Organisation bereits Workshops für Kinder und Jugendliche in Schulen anbieten und ihre Angebote auch auf den außerschulischen Bereich ausweiten wollen, stellen die Erfahrungen der MitarbeiterInnen der Jugendzentren oft eine wichtige Ressource für die Konzipierung von niederschwelligeren Projekten für die Zielgruppe der außerschulischen Jugendarbeit dar.

Ein Aspekt der sehr positiv aufgefallen ist, die Vernetzungsarbeit vom Verein Wiener Jugendzentren mit der Clean Clothes Kampagne, mit Jugend eine Welt, Don Bosco, die auch mitgearbeitet haben. Ich habe das bei den Feedbacks besonders gehört, dass die gesagt haben, sie freuen sich auch, da wir ganz andere Jugendliche erreichen, als sie mit ihren Ressourcen erreichen können. Da sie eigentlich immer an die andocken, die von sich aus engagiert und interessiert sind. [...] Und daher waren die für die Kooperation, die Vernetzung sehr dankbar. Weil wir da einfach auch mit einer anderen Zielgruppe zu tun haben. Und das finde ich persönlich auch ganz wichtig und eine tolle Sache. Und das hat auf der Ebene sehr gut funktioniert. (Interview 3: 265-275)

Die Formen der Vernetzung und der Kooperation können dabei sehr vielfältig sein und von einem einmaligen, kurzen Projekt in einer Einrichtung, wie einem Fußball-Nähworkshop, einem Workshop über Menschenrechte mit Amnesty International oder auch zum Thema Geld mit Attac, bis zu einem mehrjährigen, einrichtungsübergreifenden Kooperationsprojekt mit dem Ökobüro reichen.

Weitere Vorteile einer Kooperation mit anderen Einrichtungen oder Organisationen bestehen darin, dass sich die zusammenarbeitenden Organisationen in ihren Kompetenzen und im Fachbereichswissen gegenseitig ergänzen und dass dadurch meist unterschiedliche Sichtweisen und Blickwinkel zusammenkommen. Außerdem verfügen unterschiedliche NetzwerkpartnerInnen über Zugänge zu unterschiedlichen Ressourcen und Materialien, wodurch wiederum beide profitieren können.

Eine weitere erwähnenswerte Form des Globalen Lernens im Verein Wiener Jugendzentren ist die regelmäßige Beteiligung des VJZ an unterschiedlichsten Kampagnen, welche oft ein Resultat der Vernetzungsarbeit mit Nichtregierungsorganisationen darstellt. Ein Beispiel für eine Kampagne an der der VJZ beteiligt ist, ist die „clean politics“ Kampagne, welche sich gegen Rassismus und für Vielfalt, Gleichberechtigung und Zivilcourage im Wahlkampf einsetzt und die vom VJZ durch aktive Beteiligung in Form von Projekten mit Jugendlichen und durch Plakate und andere Werbeträger in den Einrichtungen unterstützt wird. Eine andere Kampagne,

an der der VJZ beteiligt war, nennt sich „Liebe verdient Respekt!“ und ist eine multikulturelle und mehrsprachige Plakatkampagne die sich gegen Intoleranz und Diskriminierung ausspricht.

5.3.6 Aus- und Weiterbildungen im Verein Wiener Jugendzentren

Ein Aspekt, der im Zusammenhang mit der Vernetzung mit Nichtregierungsorganisationen im Bereich des Globalen Lernens zur Sprache kam, hängt mit der Sensibilisierung und Weiterbildung der MitarbeiterInnen zusammen, welche von der Kooperation einerseits durch hinzugewonnene Erkenntnisse und neuem Wissen und andererseits durch das Kennenlernen neuer Methoden und einer gewissen Sensibilisierung für bestimmte Themen profitieren können.

Die Information und auch Sensibilisierung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die das ja quasi in ihre tägliche Arbeit einbauen können, ist auch sehr wichtig. Jetzt auch ganz unabhängig auch von Projektarbeit. Das sind ja einfach so Sachen wie eben beim Kochen z.B., da muss ich ja noch gar nicht, was weiß ich was für ein Projekt dazu machen. Wenn die Kollegen, Kolleginnen da ein bisschen sensibilisiert sind. Deswegen halt auch, mit Clean Clothes haben wir ja auch so Workshops für die Kollegen und Kolleginnen gemacht. (Interview 9: 166-171)

So hängt die Qualität und die Häufigkeit der Angebote des Globalen Lernens im Verein Wiener Jugendzentren sowohl von der Motivation einzelner MitarbeiterInnen als auch von institutionellen Rahmenbedingungen und dem Setting ab. Eine weitere wichtige Basis für die Umsetzung des Globalen Lernens bildet jedoch die Ausbildung und die Kompetenz der MitarbeiterInnen im Bereich des Globalen Lernens, welche wesentlich durch Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb des Vereins mitbestimmt wird. Die Grundausbildungen und beruflichen Hintergründe der einzelnen MitarbeiterInnen sind sehr heterogen und decken ein breites Spektrum an Ausbildungen und Hintergrundwissen ab. Grundsätzlich gilt für die Mitarbeit in einer Einrichtung des Vereins Wiener Jugendzentren meist eine Ausbildung oder ein Studium im sozialen oder pädagogischen Bereich als Voraussetzung, wobei die Bandbreite dabei von SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, PädagogInnen, Kultur- und SozialanthropologInnen, SoziologInnen bis zu unterschiedlichsten anderen Grundausbildungen reichen kann. Diese multiprofessionelle und oft auch multikulturelle Zusammensetzung der Einrichtungsteams stellt eine Bereicherung für die Umsetzung des Globalen Lernens dar, da dadurch einerseits die Vielfalt der

Kompetenzen und Zugänge innerhalb eines Teams gefördert wird und andererseits möglichst viele Interessen und Qualifikationen abgedeckt werden können.

Eine weitere Möglichkeit um den Bekanntheitsgrad und das Wissen über Methoden des Globalen Lernens unter MitarbeiterInnen des Vereins Wiener Jugendzentren zu steigern und dadurch die Häufigkeit und die Qualität von Angeboten des Globalen Lernens in den Einrichtungen des Vereins zu fördern, liegt in Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die MitarbeiterInnen. Dabei lassen sich interne und externe Fortbildungsmöglichkeiten unterscheiden. Der Verein Wiener Jugendzentren bietet jährlich ein breites Spektrum an internen Fortbildungen für seine MitarbeiterInnen an, aus denen jede/r Angestellte Veranstaltungen im Ausmaß von 40 Stunden auswählen kann. Zusätzlich besteht die Möglichkeit an externen Aus- und Weiterbildungen im Rahmen von 40 Stunden innerhalb der Arbeitszeit teilzunehmen. Innerhalb dieser externen Fortbildungsstunden steht jedem/r MitarbeiterIn frei, in welchem Bereich er oder sie sich weiterbilden möchte.

Auch wenn im vereinsinternen Fortbildungsprogramm der Begriff Globales Lernen nicht direkt vorkommt und bisher keine Weiterbildungen unter diesem Titel angeboten wurden, so finden sich in dem breit gefächerten Angebot immer wieder einzelne Fortbildungen mit direktem Bezug zu Themen des Globalen Lernens. Dadurch bietet sich den MitarbeiterInnen die Möglichkeit, sich in ausgewählten Bereichen weiterzubilden und ihre fachlichen Kompetenzen und methodischen Fertigkeiten zu stärken. Anhand der Fortbildungsprogramme des Vereins der letzten drei Jahre zeigten sich mehrere Seminare und Workshops, die sich mit Themen und Inhalten des Globalen Lernens auseinandersetzen. Die Bandbreite reichte dabei von einer Fortbildung über *Fußball und Diversität* zu einer über die *Organisation von internationalen Jugendaustauschprojekten*, von der *Pädagogik der Menschenrechte* bis zu einer über *Politische Bildung und Rechtsextremismus*. Ebenso wurden Themen wie *Ökologisches Veranstaltungsmanagement*, *Diversität*, *Transkulturalität*, *Religion und Jugendarbeit* oder *Partizipation in der Jugendarbeit* als interne Fortbildungen angeboten. Weitere Schwerpunktthemen, die regelmäßig in Fortbildungsprogrammen des Vereins Wiener Jugendzentren gefunden werden können, sind Bereiche wie *Ökologie und Umwelt*, der *Pädagogische Umgang mit und die Nutzung von neuen Medien*, und Fortbildungen zu den Überthemen *Diversität und Interkulturelle Kompetenzen*. (Vgl. VJZ

Fortbildungsprogramme 2010-2013) Zusätzlich zu dem bereits relativ umfangreichen Fortbildungsangebot besteht auch noch die Möglichkeit, aktuelle oder schwerpunktspezifische Themen im Rahmen von kurzfristig organisierten Rufseminaren abzudecken. So konnte zum Beispiel im Rahmen der Shopkartenaktion ein Workshop für alle interessierten MitarbeiterInnen zum Thema Clean Clothes Kampagne stattfinden, der von einer Südwind-Mitarbeiterin angeleitet wurde.

Als eine weitere wichtige Fortbildungsmöglichkeit wurden von einigen InterviewpartnerInnen regelmäßig stattfindende Arbeitsgruppentreffen zu bestimmten Themenbereichen oder Schwerpunkten genannt, die den MitarbeiterInnen die Möglichkeit bieten, sich mit anderen KollegInnen auszutauschen und über eigene positive und negative Erfahrungen zu reflektieren.

Daran lässt sich erkennen, dass der Verein Wiener Jugendzentren seinen MitarbeiterInnen vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten sowohl im Rahmen eines internen Fortbildungsprogrammes als auch in Form von themenspezifischen Rufseminaren und Arbeitsgruppen anbietet und zusätzlich noch die Möglichkeit überlässt, Aus- und Weiterbildungen bei externen Anbietern im Rahmen der Arbeitszeit zu besuchen.

Es zählt sich auf jeden Fall aus, auch im Rahmen unserer offenen Jugendarbeit solche Themen immer wieder ins Programm einzubauen. Das sehe ich tatsächlich optimistisch. Auch persönlich als Mitarbeiter. Es ist auch toll, dass da tatsächlich beruflich der Rahmen gegeben ist, dass ich mich näher mit solchen Themen auseinandersetzen kann und wahnsinnig viel dazu lerne, über die Info, die ich mir selber oder als Team aneigne, um es vermitteln zu können. Und dass dafür auch die zeitlichen Ressourcen gegeben sind, finde ich sehr toll und sehr wichtig. Und das stimmt mich bei dem, auch aufgrund der praktischen Erfahrungen, überwiegend optimistisch. Auch für zukünftige Aktionen. (Interview 3: 345-353)

5.3.7 Nachhaltigkeit in der Verwaltung des Vereins Wiener Jugendzentren

Die Tendenz einer verstärkten Einbindung von Themen wie Ökologie und Nachhaltigkeit in der Arbeit des Vereins Wiener Jugendzentren macht sich nicht nur in der pädagogischen Arbeit mit den Zielgruppen bemerkbar, sondern betrifft auch die Organisation und die Verwaltung des Vereins. Dies betrifft zwar die Umsetzung des Globalen Lernens im Verein nur indirekt, gehört meiner Meinung jedoch zu einer spürbaren Grundtendenz, wobei Themen der Nachhaltigkeit und Ökologie im Verein immer mehr Bedeutung beigemessen wird. Unter dem Aspekt der Authentizität und dem

Vorleben der vermittelten Grundwerte war es der Vereinsorganisation wichtig, auch auf organisatorischer Ebene des Vereins umzudenken und den Verwaltungsapparat umzustellen, um den ökologischen Fußabdruck des gesamten Vereins zu verbessern. Vor allem im Laufe des Projekts ÖkoritterInnen und Climate Coolers, welches in den Jahren 2008 – 2010 in mehreren Einrichtungen des Vereins durchgeführt wurde, beschäftigten sich auch die Abteilungen für Organisation und Verwaltung intensiv mit Verbesserungsmöglichkeiten im Sinne einer nachhaltigeren Verwaltung. Ziel dabei war, den alltäglichen Betrieb der Einrichtungen, die Energieeffizienz und auch die Durchführung von Veranstaltungen der einzelnen Einrichtungen umweltfreundlicher und somit auch nachhaltiger zu gestalten. Aus diesem Grund führte das „Österreichische Ökologie-Institut“ einen Umweltcheck des Vereins durch, in dem erhoben wurde, welche Verbesserungsmöglichkeiten für die Wiener Jugendzentren bei der Durchführung von Veranstaltungen und in der alltäglichen Arbeit bestehen.

- Energieeffizienz der Einrichtungen

In allen Einrichtungen des Vereins wurde der Energieverbrauch genauer betrachtet und entsprechende Maßnahmen zur Verringerung des Energieverbrauchs gesetzt. Dabei handelte es sich einerseits um bauliche Verbesserungen, andererseits auch um einen schrittweisen Austausch von energieintensiven Geräten durch sparsamere Modelle. Zusätzlich führte die Organisation „die umweltberatung“ in einigen Einrichtungen Energieberatungen durch, welche schließlich auch mit den Zielgruppen thematisiert und in den Alltag der Jugendzentren integriert wurden. (Vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2012: 22)

- Ökologisches Veranstaltungsmanagement

Ein weiteres Thema war auch die nachhaltigere und ökologischere Durchführung von Veranstaltungen, wobei Gesichtspunkte wie Abfallvermeidung durch Pfandbechersysteme, Mülltrennung und Energieverbrauch bei Veranstaltungen thematisiert und nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht wurde. Jedoch auch die Verpflegung bei Festen wurde hinterfragt, weshalb einige Einrichtungen beschlossen, bei Grillfesten zukünftig die Produkte bei BiobauerInnen der Region einzukaufen.

Dadurch kann sichergestellt werden, Bio-Produkte aus der Umgebung zu verwenden und unnötigen Müll durch die Verpackung zu vermeiden. (Vgl. ebd.: 24)

- Nachhaltigkeit im alltäglichen Betrieb

Auch im alltäglichen Betrieb gab es in den letzten Jahren in vielen Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren Veränderungen hinsichtlich der Verwendung von ökologisch sinnvollerem und nachhaltigeren Produkten. So entschieden sich einige Jugendzentren in das Bar-Angebot des Jugendcafé zunehmend auch fair gehandelte und Bio-Produkte, wie Fair Trade Orangensaft oder fair gehandelte Schokolade aufzunehmen. Auch bei Preisen für diverse Spiel-Angebote oder Quizzes verwenden einige Einrichtungen Fair Trade Schokolade anstatt anderer Süßigkeiten. Dadurch werden die Zielgruppen regelmäßig mit dem Thema Fairer Handel konfrontiert, wodurch sich auch in Alltagssituationen regelmäßig Gespräche ergeben und das Bewusstsein der Jugendlichen für faire Produkte gefördert wird.

5.4 Das Setting der Offenen Jugendarbeit und Potenziale für Globales Lernen

Als förderlich für das Bildungspotenzial und für Lernimpulse innerhalb der Offenen Jugendarbeit wurde von den befragten JugendarbeiterInnen mehrfach das freiwillige und offene Setting genannt, welches jenseits von curricularen und anderen Vorgaben den Zielgruppen ermöglicht, ihre eigenen Ideen und Vorstellungen zu kultivieren, eigene Erfahrungen zu machen und auch eigene Antworten zu finden. Dieses Setting der Offenen Jugendarbeit in Jugendzentren, Jugendtreffs und auch die Jugendarbeit im öffentlichen Raum, wie sie von den Einrichtungen der Mobilen Jugendarbeit durchgeführt wird, zeichnet sich durch Merkmale und Eigenschaften aus, die vor allem für die Bildungsarbeit signifikante Unterschiede gegenüber schulischem Lernen ausmachen. Sie bietet strukturelle, inhaltliche und didaktische Vorteile gegenüber der Schule und methodisch andere Möglichkeiten, um informelle und non-formale Bildungsprozesse und den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen.

Im Laufe der Interviews wurden mehrere Aspekte aufgegriffen, welche das Setting in der Offenen Jugendarbeit betreffen, auf welche ich nun kurz eingehen werde.

5.4.1 Freiwilligkeit und Offenheit

Als eines der wesentlichsten Merkmale für erfolgreiche Bildungsangebote in der Offenen Jugendarbeit wurde von allen Befragten die Freiwilligkeit der Teilnahme genannt. Das Prinzip der Freiwilligkeit stellt vermutlich den grundlegendsten Unterschied zum formalen Bildungsbereich dar und gehört zu den wichtigsten Grundprinzipien der außerschulischen Jugendarbeit.

Aber natürlich in der Jugendarbeit, da haben wir einen freiwilligen Kontext sozusagen. Einen Zugang, wo die Kids selber entscheiden, ob sie kommen, ob sie mitmachen, ob sie in irgendeiner Art und Weise sich quasi selber beteiligen wollen. Das ist ein großer Vorteil, weil natürlich die Motivation umso größer ist, wenn sie sich entschließen, mitzumachen. (Interview 9: Zeile 21-25)

Demnach beteiligen sich die Jugendlichen an den entsprechenden Angeboten nur, wenn sie das selbst wollen und nicht weil sie es sollen oder gar müssen. Für die dadurch stattfindenden Lernprozesse spielen im Unterschied zum verpflichtenden Lernen im formalen Bildungssektor das eigene Interesse und die freie Wahl der Beteiligungsform eine wesentliche Rolle, wodurch dem Bedürfnis der Jugendlichen nach Selbstbestimmung und Autonomie entsprochen wird. Doch was bedeutet das nun für das Globale Lernen? Angebote des Globalen Lernens, die im verpflichtenden Rahmen der Schule durchgeführt werden, werden von den SchülerInnen als verbindliche Lernangebote wahrgenommen, die einerseits mit Anwesenheitspflicht verbunden sind und oft mit einer Leistungsbeurteilung oder zumindest einer Anwesenheits- und Teilnahmepflicht in Verbindung stehen. In der Offenen Jugendarbeit hingegen steht es jedem/jeder frei sich zu beteiligen, weshalb anzunehmen ist, dass die Motivation der Beteiligten dementsprechend höher ist. Die große Herausforderung für das Globale Lernen im Rahmen der Offenen Jugendarbeit liegt also darin, die Aktivitäten so zu gestalten, dass die Jugendlichen freiwillig mitmachen und auch dabei bleiben.

Es gibt keine Anwesenheitspflicht, und das heißt, bei jedem Thema, egal was du machen willst, du musst irgendeinen Punkt finden, der mal bei den Kids Interesse weckt, also wo sie was davon haben. Und das ist für mich sozusagen eines der entscheidenden, oder das entscheidende Bildungsmoment in der Offenen Arbeit. (Interview 7, Zeile 56-59)

Das Prinzip der Freiwilligkeit hat also für die Programmgestaltung weitreichende Konsequenzen, da mehr als in der Schule auf die individuelle Motivation und auch auf Interessen der Beteiligten Rücksicht genommen werden muss. So kann jeder und jede Jugendliche frei entscheiden, ob er oder sie an bestimmten Angeboten teilnehmen will, lieber das alltägliche Angebot der Räumlichkeiten des Jugendzentrums nutzen oder

auch einfach wieder gehen möchte. Aus diesem Grund gilt es jedoch bei der Planung von inhaltlichen Bildungsangeboten ganz besonders darauf zu achten, diese für die Zielgruppe auch attraktiv zu gestalten und sie nicht gleich zu Beginn durch zu sehr schulisch anmutende Methoden oder Inhalte abzuschrecken. Bildungsangebote, die auch als solche zu erkennen sind, werden in der Regel von den Jugendlichen abgelehnt, da sie in dem Jugendzentrum vor allem einen Rückzugsort vor anderen, mit Verpflichtungen verbundenen Lernorten sehen. Viele JugendzentrumsbesucherInnen kommen mit einer passiven Konsumhaltung und einer gewissen Gleichgültigkeit in die Einrichtungen und sind daher von vornherein eher schwer für jegliche Aktivitäten zu motivieren. Gelingt es jedoch einen Anknüpfungspunkt zu finden, der das Interesse der Jugendlichen weckt, beziehungsweise sie zur aktiven Beteiligung animiert, können die Jugendlichen aus der Passivität gelockt werden.

Einen weiteren wichtigen Aspekt für Bildungsmöglichkeiten im Sinne des Globalen Lernens stellt das Prinzip der Offenheit dar, welches sich sowohl auf die Zielgruppen als auch auf den Zugang und die Programmgestaltung bezieht. Durch das Prinzip der Offenheit eröffnen sich vielfältige Bildungsgelegenheiten und informelle Bildungsprozesse, die sich für die Umsetzung des Globalen Lernens nützen lassen. So ist der Zugang zu den Einrichtungen der Wiener Jugendzentrum prinzipiell für alle Zielgruppen innerhalb der vorgegebenen Alterseinschränkungen offen. Auch die Auswahl der behandelten Themen und der dafür verwendeten Methoden ist offen und kann flexibel an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. Nachdem alle Angebote in der Offenen Jugendarbeit freiwilliger Natur sind und sich im Vorhinein kaum einschätzen lässt, wie viele an einem Angebot teilnehmen werden und ob das geplante Angebot auch in der Form von den Jugendlichen angenommen wird, bedarf es eines hohen Grades an Flexibilität und Spontanität der JugendarbeiterInnen, um jederzeit auf Unvorhergesehenes reagieren zu können. Deshalb ist es immer nützlich einen Plan B zu haben, falls während eines Angebotes plötzlich die Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen beschließt zu gehen und nicht mehr mitzumachen.

5.4.2 Räumliche und zeitliche Flexibilität

Während Bildungsangebote im formalen Bildungsbereich meist an einen fix vorgegebenen Lehrplan gebunden sind und sowohl räumlich als auch zeitlich meist wenig Flexibilität aufweisen, bietet die Jugendarbeit wichtige Freiräume eines selbstbestimmten Lernens und die nötige Flexibilität, die für eine erfolgreiche Umsetzung von Bildungsangeboten des Globalen Lernens förderlich ist. Die Umsetzung von Angeboten des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit erfordert ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität der JugendarbeiterInnen und in der Programmgestaltung. Flexibilität betrifft dabei sowohl die Anzahl der TeilnehmerInnen, welche im Vorhinein nur schwer vorherzusehen ist, als auch den Ablauf des Programms, welcher flexibel, bedürfnis- und situationsadäquat gestaltet sein sollte.

Und Flexibilität, es muss flexibel sein das Angebot, ja, sprich, dass es keine festen Strukturen gibt, keine festgefahrenen, standardisierten Programmschienen, Angebotsschienen, sozusagen dass auch die Möglichkeit da ist, zu experimentieren, ja, zu entdecken, Dinge neu zu entwickeln, umzumodelieren, was auch immer, ja. Also sprich, dass die Jugendlichen da sehr wohl die Möglichkeit haben und auch sehen und erkennen, dass sie da für sich Experimentierräume haben, die sie für sich selbst, sozusagen, entdecken, erschließen und entwickeln können. (Interview 6: 96-102)

Räumlich bieten sich, je nach Größe und Räumlichkeiten der jeweiligen Einrichtung, vielfältige Möglichkeiten und unterschiedliche Settings, um Angebote durchzuführen. So haben Jugendzentren und Jugendtreffs in der Regel mehrere Räume unterschiedlicher Größe, die es auch ermöglichen, ein ungestörtes Setting für Bildungsangebote zu schaffen.

Ein weiterer Vorteil der Jugendarbeit liegt in der flexiblen Zeiteinteilung. Während man in der Schule oft an die fixen Vorgaben der Unterrichtseinheiten gebunden ist, lassen sich die Angebote in der Jugendarbeit zeitlich sehr flexibel und unter Berücksichtigung des Motivationslevels der TeilnehmerInnen einteilen. Die Aufmerksamkeitsbereitschaft der Zielgruppen ist oft schnell überspannt und es kann relativ schnell Langeweile auftreten. Globales Lernen erfordert die volle Aufmerksamkeit und Anteilnahme der Beteiligten, weshalb die jeweiligen Angebote zeitlich flexibel geplant werden müssen und die Dauer immer auch auf die individuelle Aufmerksamkeitsbereitschaft der Jugendlichen abgestimmt werden sollte. Dabei sollte auch immer genügend Zeit für eine ausreichende Nachbesprechung und Reflexion des Angebotes eingeplant werden, da die Reflexion des Erlebten einen wichtigen Bestandteil der Lernerfahrungen ausmacht.

5.4.3 Globale Themen im alltäglichen Betrieb

Bildungsarbeit findet in der Offenen Jugendarbeit nicht immer nur in Form von geplanten und durchorganisierten sowie pädagogisch reflektierten Angeboten statt. Sie beginnt schon bei der alltäglichen Nutzung der Freizeitangebote oder bei der Art wie mit BetreuerInnen Gespräche geführt werden und welche Antworten sie erhalten. So liegt das Bildungspotenzial der Offenen Jugendarbeit für das Globale Lernen nicht ausschließlich in pädagogisch intendierten Angeboten und Projekten, sondern in vielen alltäglichen Situationen und in den institutionellen Rahmenbedingungen, welche den Jugendlichen wichtige Freiräume eines selbstbestimmten Lernens und die Möglichkeit zum Erwerb unterschiedlichster Kompetenzen eröffnen.

Eine aktive Themengestaltung im alltäglichen, offenen Betrieb eines Jugendzentrums, wird von den befragten ExpertInnen oft als schwierig angesehen, da einerseits viele ablenkende Faktoren die Konzentration der Beteiligten beeinträchtigen und andererseits die Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit für sie als „schulisch“ wahrgenommenen Themen oder zu „inhaltslastigen“ Angeboten oft sehr begrenzt ist.

Ich glaube es ist schwierig das ihnen zu vermitteln, weil ja sonst auch immer ganz viele Sachen passieren und, wenn ich jetzt mich an die letzten Jugendbetriebe zurück erinnere, dann tue ich mir schwer mir vorzustellen, das ich jetzt großartige globale Zusammenhänge oder globale Themen rede, außer wenn es um ihre Heimatländer und deren Thematik geht, wie Kriege und Traditionen, Religionen und das, was mit dem zu tun hat. Aber jetzt global gesehen und die ganze Thematik mit Fair Trade kann man schon mal einbetten, aber ich stelle mir das schwierig vor, dauerhaft, ich weiß es nicht. (Interview 1: 196-203)

Jedoch eröffnen sich im Rahmen der alltäglichen Offenen Jugendarbeit mannigfaltige Gelegenheiten für informelle Bildungsprozesse, die sich nebenbei, alltäglich und situativ ergeben und sich förderlich auf Kompetenzerweiterung im Sinne des Globalen Lernens auswirken können. Um bei den Jugendlichen eine Sensibilisierung für Themen des Globalen Lernens mit lustvollen und spielerischen Methoden und ohne moralische Appelle zu erreichen, muss versucht werden, derartige Themen auch immer wieder in den Jugendzentrums-alltag mit einzubeziehen, damit Aspekte des Globalen Lernens auch im alltäglichen Leben an Selbstverständlichkeit gewinnen. Derartige Situationen können sich zum Beispiel im Rahmen von Gesprächen oder Interaktionen mit JugendbetreuerInnen, anhand verschiedenster Rollenzuschreibungen, durch eigenständige Aneignungsformen, aber auch in Form von ungewöhnlichen Situationen oder Themen oder auch durch die Bearbeitung von Konflikten ergeben und müssen

demnach nicht unbedingt immer in vorgefertigte und didaktisch aufbereitete Angebotsformen verpackt sein.

Im Jugendzentrum, wo die Kids oft aus patriarchal tradierten Familien kommen, ist oft es wichtig, dass da auch ein männlicher Mitarbeiter und vielleicht sogar einer mit Migrationshintergrund hinter der Bar steht und das Geschirr abwäscht. Das ist sozusagen schon der Ansatz von einem kleinen Bildungsprojekt. [...] Aber sozusagen in der Alltagsarbeit, so kommen ja finde ich die nachhaltigsten Bildungsprozesse zustande. Wenn da jetzt ein Kollege abwäscht, und dann kommen halt so diverse Bemerkungen über die Theke, dass man dann drauf einsteigt, und sofort eine Grundlage für ein Gespräch oder halt eine Diskussion hat. [...] Aber wenn du sagst, heute abend ist unser Thema, Männer- und Frauenrollen und setzen wir uns da am Tisch zusammen, wird kein Mensch mit dir zu reden anfangen. (Interview 7: 121-130)

Dieser von mir befragte Experten weist darauf hin, dass sich Bildungserfahrungen in der Jugendarbeit nicht auf vorgefertigte Angebote beschränken lassen, sondern sich vieles auch im Rahmen des Alltags einer Einrichtung ergeben kann. Ein wichtiger Vorteil wird auch darin gesehen, dass die JugendarbeiterInnen teilweise für die Jugendlichen ungewöhnliche Rollenbilder verkörpern, wodurch sich einerseits Diskussionsanregungen ergeben und andererseits wichtige Lernprozesse angeregt werden können.

5.4.4 Leistungs- und konsumfreier Raum

Bezeichnend für die Rahmenbedingungen innerhalb der Offenen Jugendarbeit und auch ein zentraler Handlungsansatz ist der Fokus auf Freiräume und Freizeitgestaltung, welcher darin besteht, zweck- und konsumfreie Räume und Angebote für Jugendliche zur Verfügung zu stellen. Die Angebote und Räume werden grundsätzlich kostenlos, ohne Konsumzwang und auf dem Prinzip der Niederschwelligkeit basierend zur Verfügung gestellt, ohne spezielle Voraussetzungen, Verpflichtungen oder Kontinuität seitens der Zielgruppen einzufordern und auch ungeachtet von Weltanschauung, Herkunft, Bildung oder ähnlichem. (Vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2012: 14f)

Und wir müssen, was ja auch für uns als BetreuerInnen sehr gut ist, wir müssen keine Noten verteilen. Wir haben halt auch unsere gewissen Hausregeln und manche Dinge die im Park erlaubt sind oder stattfinden, gibt es bei uns nicht. Dafür gibts umgekehrt Freiheiten die wo anders nicht gehen. Konsumationszwangsfreier Raum, wo man nicht etwas kaufen muss, wo es ein gratis Angebot gibt. Sportlich, kreativ, den PC benutzen, Musik hören. Es ist ein Ort, ein beliebter Treffpunkt, den sie sich aussuchen. (Vgl. Interview 3: 164-169)

Diese offene, freiwillige Atmosphäre ohne fremdbestimmte Leistungsanforderungen und vor allem auch ohne eine Beurteilung in Form von Noten wird mehrmals explizit

als Vorteil der Offenen Jugendarbeit im Gegensatz zu schulischem Lernen genannt, da unter diesen Voraussetzungen Bildungsanregungen meist mit Spaß und Interesse verbunden sind, welche dadurch als „Motoren des Lernens“ wirken. In diesem Setting können die Jugendlichen ohne Leistungsdruck und Verbindlichkeit Erfahrungen machen, experimentieren und sich dadurch selbstbestimmt weiterentwickeln.

5.4.5 Störungsfreies Setting

Die Vielfalt an Angeboten und die Freiheiten bedingen jedoch bei geplanten inhaltlichen Angeboten auch einen hohen Grad an Ablenkungen, weshalb die Angebote so strukturiert sein sollten, dass möglichst wenige zusätzliche Angebote zur Verfügung stehen, um ein störungsfreies Setting zu schaffen.

Also, wenn wir ein Angebot machen, finde ich es wichtig, dass die anderen Kollegen Störungen fernhalten, also dass die das Angebot schützen. Dass der eine Betreuer oder Betreuerin das auch gut durchführen kann. Also da geht es einfach auch um die personelle Besetzung, die grade vorhanden ist. (Interview 4: 220-223)

Hier wird die Bedeutung der Zusammenarbeit im Team und die gegenseitige Unterstützung angesprochen, welche auch in anderen Interviews immer wieder erwähnt wurde. Es kam nicht nur der Aspekt der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Unterstützung bei konkreten Angeboten zur Sprache, welcher sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung von Angeboten wesentlich zum Erfolg beiträgt. Ein Betreuer hat in diesem Zusammenhang auch die gegenseitige Motivation und die Einigkeit unter KollegInnen hervorgehoben. Denn nur wenn die JugendbetreuerInnen möglichst geschlossen hinter den Inhalten stehen und an einem gemeinsamen Strang ziehen, können Inhalte für die Zielgruppen auch glaubhaft vermittelt werden.

Manchmal muss man sich erst im Team untereinander nicht nur verständigen, sondern auch motivieren. Und je geschlossener mit einer Stimme man spricht, desto besser kommt es bei den Jugendlichen an. Weil sie haben ein sehr gutes Sensorium, ob man das ernst meint oder ob du das jetzt auch nur aufgesetzt bringst. (Interview 3: 201-204)

Vor allem im Zusammenhang mit Themen des Globalen Lernens, welche meist nicht als klassische Themen der Jugendarbeit gelten und deren Relevanz für die Zielgruppen auch unter JugendarbeiterInnen immer wieder zu Diskussionen führt, ist eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung innerhalb eines Teams sowie ein regelmäßiger, gründlicher Austausch und eine Einigung bezüglich der Zugänge notwendig und wichtig. Dabei kann die eigene Arbeit kritisch reflektiert und zielorientiert

weiterentwickelt werden und auch etwaige auftretende Konflikte innerhalb des Teams können so besprochen und bearbeitet werden.

Aber zu den inhaltlichen Schwerpunkten sind wir uns auch ziemlich einig. Und ich glaube davon lebt es auch und es macht einiges auch einfacher. Gerade was mit Fair Trade und Ernährung zusammenhängt. Ökoprodukte kaufen. Wo es ja immer einfach auch um die finanziellen Aspekte geht. Was ist man bereit für entsprechende Lebensmittel für Kochaktionen mehr auszugeben. Und wenn da die Leitung dahinter steht, kann man die Kraft zentrieren auf die Arbeit mit Zielgruppen. (Interview 3: 214-219)

Demnach wird sowohl der Zusammenarbeit und auch der inhaltlichen Übereinstimmung des jeweiligen Teams einer Einrichtung große Bedeutung beigemessen. Ebenso werden finanzielle Aspekte thematisiert, welche vor allem die Verwendung von meist teureren, fair gehandelten und ökologisch und nachhaltig produzierten Produkten betreffen. Da die Regelung der finanziellen Belange einer Einrichtung meist der jeweiligen Einrichtungsleitung obliegt, ist es notwendig, dass nicht nur das gesamte Team, sondern vor allem auch die Leitung der Einrichtung die Ansichten der MitarbeiterInnen teilt und die Entscheidung für den finanziellen Mehraufwand dementsprechend unterstützt.

5.4.6 Globales Lernen in der Mobilen Jugendarbeit

Im Gegensatz zu standortbezogenen Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit, wie Jugendzentren oder die kleineren Jugendtreffs wird in der Mobilen Jugendarbeit unter einem völlig anderen Setting gearbeitet, wodurch sich auch andere Bedingungen und Herangehensweisen für die Bildungsarbeit ergeben. Während im Rahmen der Herausreichenden Jugendarbeit von fixen Standorten wie Jugendzentren oder Jugendtreffs ausgehend, regelmäßige Stadtteilbegehungen und unterschiedliche Angebote und Projekte im öffentlichen Raum durchgeführt werden, um Jugendliche auch außerhalb der Jugendeinrichtungen zu erreichen und deren Aneignungsmöglichkeiten zu erweitern, verstehen sich die Einrichtungen der Mobilen Jugendarbeit als ein aufsuchendes, lebensweltorientiertes Unterstützungs-, Beratungs- und Hilfeangebot, welches sich an der unmittelbaren Kommunikation mit den Jugendlichen orientiert und dabei flexibel auf die Bedürfnisse der Jugendlichen reagiert. Die Mobile Jugendarbeit spricht ihre Zielgruppen im öffentlichen Raum an und erreicht durch ihren aufsuchenden Arbeitsansatz eine spezielle Qualität im Zugang zur Zielgruppe. (Vgl. Krisch/Langer 2004: 7) Während Einrichtungen der standortbezogenen Jugendarbeit, wie Jugendzentren oder Jugendtreffs, ihren

Zielgruppen Raum zur Verfügung stellen, der von JugendarbeiterInnen mit Angeboten und Aktivitäten betreut wird, kommen die JugendarbeiterInnen in der Mobilen Jugendarbeit zu den Plätzen der Jugendlichen und unterstützen sie dabei, den öffentlichen Raum für sich zu nutzen. Als methodische Säulen der Mobilen Jugendarbeit gelten neben Streetwork auch die cliquenorientierte Arbeit, Projektarbeit, die Einzelfall-Arbeit, Gemeinwesenarbeit sowie Lobbying und Öffentlichkeitsarbeit. (Vgl. ebd.)

Aufgrund der Rahmenbedingungen und dem Setting der Mobilen Jugendarbeit bestehen für die Umsetzung von Angeboten und Projekten im Rahmen des Globalen Lernens andere Voraussetzungen als in Jugendtreffs oder Jugendzentren, da hier meist wesentlich kleinere Räumlichkeiten und weniger Ressourcen zur Verfügung stehen und die Arbeit mit den Zielgruppen meist im öffentlichen Raum stattfindet. Dadurch entsteht einerseits eine größere Abhängigkeit von äußeren Einflüssen, wie dem Wetter, und auch der Ungewissheit, ob Jugendliche auf den jeweiligen Plätzen angetroffen werden.

Es ist weniger mit Material in Verbindung, reden tun wir schon. Und natürlich, das was wir mit raus nehmen, schauen wir auch dass das nicht zu schwer oder zu groß ist. Wir haben eh Plakate mitgebracht, aber da war an einem Tag so ein Wind. Wir wollten es auf einer Wäscheleine aufhängen, das ist aber nicht gegangen, weil es weggeweht wurde. Also, es ist ein bissi schwieriger solche Dinge zu machen. Oder Filme zu zeigen, geht einfach nur hier. (Interview 10: 336-341)

Da es in der Mobilen Jugendarbeit meist eher zu zufälligen Treffen mit den Zielgruppen kommt und daher weniger Kontinuität in den Kontakten mit bestimmten Gruppen besteht, ist es schwieriger ein kontinuierliches und langfristiges thematisches Angebot für eine bestimmte Gruppe zu erstellen, als in einer standortgebundenen Einrichtung wie einem Jugendzentrum. Auch die Arbeit mit bestimmten Bildungsmaterialien ist nur eingeschränkt möglich, da sich öffentliche Plätze oder Parks nur beschränkt für deren Einsatz eignen. Dennoch bietet auch der öffentliche Raum vielfältige Möglichkeiten um themenspezifische Angebote zu entwickeln und um Projekte des Globalen Lernens umzusetzen.

Eben edukative Programme, keine Ahnung, das ist natürlich in der mobilen Jugendarbeit schwierig. Leichter macht es aber, was jetzt den öffentlichen Raum an sich betrifft und eben Gesellschaft und Verantwortung. Da kann man sehr wohl, vor Ort, im öffentlichen Raum gemeinsam mit Jugendlichen etwas entwickeln. Und öffentlichkeitswirksamer arbeiten, was auch Vorteile hat und was man in einem Jugendzentrum in der Form nicht kann. (Interview 6: 243-248)

Laut diesen Mitarbeitern der Mobilen Jugendarbeit lassen sich Bildungsangebote im Setting der Mobilen Jugendarbeit aufgrund von unterschiedlichen Störfaktoren und räumlichen Einschränkungen grundsätzlich eher schwierig durchführen. Wenn die Angebote des Globalen Lernens jedoch an die Bedingungen im öffentlichen Raum angepasst werden und so gestaltet sind, dass die Vorteile des öffentlichen Raums nutzbar gemacht werden, eignet sich auch das Arbeitsfeld der Mobilen Jugendarbeit für die Durchführung von Projekten des Globalen Lernens.

Als Beispiele für Angebote im Bereich des Globalen Lernens in der Mobilen Jugendarbeit, die den öffentlichen Raum als Ressource nutzen, wurden von den befragten InterviewpartnerInnen unterschiedliche Aktionen genannt.

So wurde in einer Einrichtung eine Tauschbörse für Kleidung, Spielsachen oder Sportgeräte durchgeführt, welche durch eine Ausstellung der Clean Clothes Kampagne ergänzt wurde, um die Jugendlichen auf Produktionsbedingungen in der Textilindustrie aufmerksam zu machen. Dadurch konnte die Bedeutung des eigenen Konsumverhaltens thematisiert werden und auf die Sinnhaftigkeit des gegenseitigen Austausches von Kleidung und anderen Gegenständen hingewiesen werden.

Weitere beliebte Aktionen bei Einrichtungen der Mobilen Jugendarbeit sind diverse Infostände auf öffentlichen Plätzen, die dazu dienen, mit Jugendlichen und auch mit Erwachsenen über wichtige Themen wie Fair Trade, Clean Clothes oder ähnliches ins Gespräch zu kommen. Oft werden derartige Infostände auch mit spielerischen und handlungsorientierten Aktivitäten kombiniert, um eine praktische Auseinandersetzung mit den Themen und Inhalten zu fördern.

Eine Mitarbeiterin einer Mobilen Einrichtung (vgl. Interview 10) berichtete von einem Fußball-Nähworkshop, der vor einer U-Bahnstation durchgeführt wurde, wodurch eine größere Zielgruppe auf die Aktion aufmerksam wurde und auch Jugendliche, die sonst vielleicht nicht in eine Einrichtung der Offenen Jugendarbeit kommen würden, erreicht werden konnten. Ein weiterer Vorteil, den eine Durchführung derartiger Veranstaltungen auf öffentlichen Plätzen mit sich bringt, ist jener der Öffentlichkeitswirksamkeit, da durch den zentralen Standort auch viele vorbeigehende Erwachsene und unbekannte Jugendliche darauf aufmerksam werden und die Aktion dadurch eine breitere Gruppe erreichen kann.

Ebenso erwähnt wurde die Durchführung von themenspezifischen Schnitzeljagden oder stadtteilorientierten Spielgeschichten (vgl. Interview 6), welche den Zielgruppen eine spielerische Auseinandersetzung mit Inhalten des Globalen Lernens ermöglichen soll und sich aufgrund der vielfältigen und flexiblen Einsatzmöglichkeiten auch besonders gut für die Umsetzung im öffentlichen Raum eignet.

5.5 Zentrale Themenbereiche und deren konkrete Umsetzung

Wie im zweiten Kapitel der Arbeit bereits dargestellt wurde, handelt es sich beim Globalen Lernen um ein offenes Konzept für das keine vorgefertigten Themen- oder Inhaltskataloge existieren, was aufgrund der vielfältigen gesellschaftlichen Themen und Bereiche, auf die das Globale Lernen reagieren möchte, auch wenig Sinn machen würde. Vielmehr zielt es darauf ab, Themen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus zu erschließen und von unterschiedlichen Interessen geleitete Standpunkte sichtbar zu machen. (Vgl. Grobauer/Thaler 2009: 5) So geht es beispielsweise im Rahmen von politischer Bildung darum, den globalen Kontext von Politik aufzuzeigen und den Horizont für die Herausforderungen und Perspektiven von Demokratieentwicklung und politischer Partizipation zu erweitern. Bei Themen von Ökologie und Umweltschutz kann versucht werden, das persönliche, ökologische Bewusstsein mit globalen Fragen der nachhaltigen Entwicklung, wie dem Klimawandel, der Verschmutzung der Weltmeere oder ähnlichen Aspekten zu verknüpfen. Zusammenhänge zwischen unserem Lebensstil und Konsumgewohnheiten, dem vorherrschenden Wirtschaftsmodell und den weltweiten Mechanismen von Wettbewerb, Handel und Markt sichtbar zu machen oder auch allgemeine Themen wie Menschenrechte, den sozialen Zusammenhalt in Gesellschaften oder die Frage nach der Gerechtigkeit zwischen Geschlechtern und Generationen können thematisiert werden. (Vgl. ebd.)

Grundsätzlich ist die Bandbreite der Inhalte, die im Rahmen der Offenen Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren in Form von unterschiedlichsten Angeboten bearbeitet wird, sehr vielfältig und abhängig von aktuellen gesellschaftlichen Ereignissen, von Themen die von den Zielgruppen eingebracht werden und auch vom persönlichen Interesse und Engagement einzelner MitarbeiterInnen. Daraus ergibt sich ein breites

Spektrum an Themen mit globalen Bezügen, die sich anhand von Methoden des Globalen Lernens bearbeiten lassen.

In den Interviews mit den MitarbeiterInnen nahmen die Themen der Angebote, sowie deren Relevanz für die Zielgruppe eine zentrale Rolle ein, zumal sich die Orientierung der pädagogischen Arbeit nach dem Konzept des Globalen Lernens nicht nur in den angewandten Methoden äußert, sondern ihren Niederschlag auch in den behandelten Themen und deren globalen Bezug findet.

Deshalb werde ich in den folgenden Ausführungen einerseits auf Aspekte der Themenfindung, die Relevanz der Themen des Globalen Lernens für die Zielgruppen, sowie auf einige zentrale Themenbereiche des Globalen Lernens innerhalb des Vereins eingehen, wobei exemplarische Beispiele für spezifische Angebote genannt werden.

5.5.1 Die Themenfindung

Nachdem im Bereich der Offenen Jugendarbeit kein vorgegebener Lehrplan oder bestimmte zu erfüllende Bildungsinhalte existieren, bleibt die Auswahl der inhaltlichen Angebote zu einem Großteil den MitarbeiterInnen der jeweiligen Einrichtungen überlassen.

Da die Jugendarbeit in erster Linie vom freiwilligen Engagement und von der Partizipation der Jugendlichen lebt, nützt es meist wenig, wenn die BetreuerInnen Themen einbringen, die sie selbst wichtig und sinnvoll finden, ohne sie mit den Interessen und der Lebenswelt der Jugendlichen abzustimmen. Solange es nicht gelingt, dass die AdressatInnen das Bildungsangebot auch als „ihr Thema“ annehmen und dabei keinen Nutzen für sich selbst erkennen können, auch wenn der Nutzen nur als persönlicher Zeitvertreib oder als Mittel gegen Langeweile angesehen wird, wird es schwierig, die Jugendlichen zur aktiven Beteiligung anzuregen. Die meisten Jugendlichen sind es von der Schule her ohnehin gewohnt, dass ihnen von den Lehrkräften Inhalte vorgesetzt werden, die sie oft nur begrenzt oder gar nicht interessieren, weshalb die Jugendarbeit primär bei den Themen ansetzen sollte, die von den Jugendlichen eingebracht werden. Die Aufgabe der PädagogInnen ist es demnach, Interesse für die Themen der Jugendlichen zu zeigen und vor allem jene Themen für die Programmgestaltung aufzugreifen, die von den Jugendlichen selbst thematisiert werden.

Und eine Sensibilität dafür haben, was da alles in Gang kommt und was die Themen der

Jugendlichen sind. Weil das ist ja dann die Frage, wenn man dann wirklich mit einem Thema daher kommt, was jetzt per se nicht so ihres ist, oder was sie schulisch empfinden, wie z.B. Fair Trade oder so. Das gelingt dir nur, wenn du einen Punkt findest, wo du einhaken kannst bei den Jugendlichen. (Interview 7, Zeile 98-102)

Oft werden die für sie relevanten Themen auch nicht direkt von den Jugendlichen artikuliert, sondern zeigen sich zum Beispiel im Umgang miteinander, in bestimmten Äußerungen oder ergeben sich durch Gespräche. Deshalb gilt es, eine gewisse Sensibilität für die Themen der Jugendlichen zu entwickeln und sich dafür zu interessieren, was die Jugendlichen beschäftigt.

Für das Globale Lernen heißt das nun, dass in der Offenen Jugendarbeit die Auswahl der Themen, nicht wie im formalen Bildungswesen üblich, von oben herab oder nach einem fix vorgegebenen Lehrplan bestimmt wird, sondern im besten Fall gemeinsam mit den Jugendlichen entwickelt werden sollten. Aus meiner Erfahrung heraus zeigt sich, dass sich aufgrund aktueller Anlässe oder bestimmter Ereignisse auf die die Zielgruppen meist ohnehin durch die Medien, Schule oder durch Freunde aufmerksam werden, immer wieder Inhalte finden, die sich in einen globalen Kontext setzen und mit Ansätzen des Globalen Lernens bearbeiten lassen.

[...] wenn was größeres passiert das medial vertreten ist. Ich glaube, nicht umsonst sagt man dem Menschen nach, er wäre sensationsgeil. Ich glaube schon, dass grade die Kids einen Anhaltspunkt in irgendeiner Form brauchen, worüber dann berichtet und erzählt wird. (Interview 5: 308-311)

Ob es sich dabei um aktuelle politische Ereignisse, um Krisen, Kriege, Umweltkatastrophen oder auch um Themen mit kulturellen oder religiösen Zusammenhängen, wie familiäre Bräuche, Feste oder Traditionen handelt: die Themen, die Jugendliche beschäftigen, können vielfältig sein, ebenso wie die Methoden und Ansätze um diese Themen mit ihnen zu bearbeiten. Das Globale oder Politische an den Themen steckt jedoch oft nicht nur im Inhalt sondern auch im Umgang mit den artikulierten Interessen, wodurch sich viele Möglichkeiten zur Herausbildung von wichtigen Kompetenzen ergeben können. Selbst wenn von den Jugendlichen aktuelle und lokale Problemstellungen aus ihrem persönlichem Umfeld thematisiert werden, ist es oft möglich, diese mit einem globalen Kontext in Verbindung zu bringen oder sie aus einer globalen Perspektive zu beleuchten.

5.5.2 Relevanz der Themen

Bezüglich der Relevanz der Themen des Globalen Lernens für die Bildungsarbeit im Verein Wiener Jugendzentren ergaben sich während Treffen der Arbeitsgruppe für den Jahresschwerpunkt „Gesellschaft und Verantwortung“, an denen ich auch persönlich beteiligt war, häufige Diskussionen unter MitarbeiterInnen. Ein Kritikpunkt der im Zusammenhang mit diesen Diskussionen oftmals auftauchte war, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen, welche teilweise keine abgeschlossene Ausbildung oder einen gesicherten Ausbildungsplatz haben, genügend andere Sorgen hätten, als sich mit Themen wie Fairem Handel und einem nachhaltigen Lebensstil auseinander zu setzen. Vor allem vor dem Hintergrund, dass viele der Zielgruppen aus finanziell benachteiligten Familien kommen und es sich oft nicht leisten können, ausschließlich fair gehandelte und biologische Produkte zu kaufen, wurde von manchen KollegInnen die Relevanz dieser Themen für die Zielgruppen in Frage gestellt.

Auf der anderen Seite muss man auch dazu sagen, wir haben auch kritische Diskussionen geführt. Jetzt fangen wir bei unseren Kids quasi an, die auf der sozialen Leiter ganz unten stehen. Das sind dann auch noch die, die da ökologisch, fair, und Energie sparen und dann auch noch aufs Auto und Moped verzichten und so weiter, alles sollen. Und alle anderen tun wie sie glauben. (Interview 9: 196-202)

Auch wenn es durchaus kritische Meinungen über die Relevanz der Inhalte des Globalen Lernens für die Zielgruppen der Jugendzentren gibt, so lässt sich kaum leugnen, dass die Prozesse der Globalisierung auch einen wesentlichen Einfluss auf Veränderungen im Nahbereich und die Lebenswelt der Wiener Jugendlichen haben. Vor allem im Bereich der Ernährung und im Energiesektor, jedoch auch zunehmend in anderen Bereichen unseres alltäglichen Lebens, tauchen Themen der Ökologie und Nachhaltigkeit regelmäßig auf und werden immer häufiger breitenwirksam von großen Konzernen wie Supermarktketten aufgegriffen. Deshalb erscheint es mir als wichtig und notwendig, derartige Themen im Rahmen der Offenen Jugendarbeit zu thematisieren. Auch die Aussagen einiger InterviewpartnerInnen bestätigen die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen im Rahmen des Vereins Wiener Jugendzentren.

Prinzipiell ist der Bezug immer gegeben. Allein schon in dem Sinn, ich kaufe Lebensmittel, ich kaufe Kleidung. Auch wenn ich nicht selber koche, aber ich gehe auch mal für meine Familie oder mit meiner Familie einkaufen. Und auch wenn man dann Unterschiede aufzeigt, auch wenn es da manchmal nur darum geht, nicht immer die billigsten Produkte einzukaufen, "clever" einzukaufen. Das dass nicht immer das Gesundeste und das Fairste ist. Dass es halt auch andere Kriterien gibt. (Interview 3: 193-297)

Eine Tendenz, die sich jedoch im Rahmen der von mir geführten Interviews bald herauskristallisierte, war, dass viele die Auseinandersetzung mit Themen des Globalen Lernens lediglich auf Themen wie Fairer Handel und Konsumverhalten reduzierten und kaum jemand die große Bandbreite an möglichen Themen ansprach. Durch gezieltes Nachfragen konnten jedoch auch weitere Themenbereiche herausgefunden werden, die in den einzelnen Einrichtungen regelmäßig behandelt werden und sich in den Bereich der Globalität und Heterogenität der Welt einordnen lassen. Daher möchte ich im nun folgenden Teil auf die Vielfalt der Themen eingehen, mit denen sich die Einrichtungen der Wiener Jugendzentren auseinandersetzen.

5.5.3 Jahresschwerpunkte der Magistratsabteilung 13

Es gibt im VJZ immer wieder Themenschwerpunkte, die nicht direkt von den Jugendlichen eingebracht werden, sondern aufgrund ihrer Aktualität, ihrer sozialräumlichen Relevanz oder durch persönliche Interessen einzelner MitarbeiterInnen eingebracht werden. Ein vereinsübergreifender, inhaltlicher Schwerpunkt ergibt sich durch die vom Landesjugendreferat der Stadt Wien (MA13) jährlich vorgegebenen Jahresschwerpunkte der Offenen Jugendarbeit Wiens. Die Jahresschwerpunkte der MA13 der letzten Jahre waren „Gesundheit“ (2007), „Diversität und Vielfalt“ (2008), „Medien und Gesellschaft“ (2009), „Gesellschaft und Verantwortung“ (2010/2011) oder der Jahresschwerpunkt der Jahre 2012 bis 2013, „zusammen.leben“. Im Verein Wiener Jugendzentren werden zu dem jeweiligen Jahresschwerpunkt jährlich Arbeitsgruppentreffen mit VertreterInnen der einzelnen Einrichtungen abgehalten, um gemeinsame Ideen für eine inhaltliche Implementierung der Jahresschwerpunkte in das Programm der Einrichtungen zu entwickeln.

Aus dem Gesichtspunkt der Umsetzbarkeit für Angebote des Globalen Lernens ergeben sich aus allen Jahresschwerpunkten der vergangenen Jahre etliche Anknüpfungspunkte, um globale Zusammenhänge und deren Verknüpfung mit der Lebenswelt der Wiener Jugendlichen zu thematisieren. Einen für die Inhalte des Globalen Lernens besonders relevanten Jahresschwerpunkt gab es jedoch in den Jahren 2010 und 2011, welcher mit dem Überthema „Gesellschaft und Verantwortung“ viel Spielraum für die Themenbereiche des Globalen Lernens bot.

Insgesamt war der Jahresschwerpunkt der Wiener Jugendarbeit „Gesellschaft und Ver-

antwortung“, das sind ja immer sehr breite Themen. Aus unserer Perspektive gab es unterschiedliche Themenbereiche, sei es Partizipation, politische Bildung oder eben auch das ÖkorräterInnen und Climatecoolers Projekt und die Kampagne mit Clean Clothes, also das war eingebettet in den Jahresschwerpunkt „Gesellschaft und Verantwortung“ um da ein bisschen zu sensibilisieren und Projekte anzureißen, die mit der Lebenswelt unserer Kids auch direkt was zu tun haben. (Interview 9: 214-221)

Aufgrund der breiten Palette an Projekten und Angeboten im Verein Wiener Jugendzentren ergibt sich eine große Vielfalt an Themen, die im Rahmen der Offenen Jugendarbeit in den 34 Einrichtungen des Vereins gemeinsam mit den Jugendlichen bearbeitet werden. Dabei gehören unterschiedlichste Themenbereiche im Zusammenhang mit der Globalisierung und Projekte zu Themen wie Fairer Handel, Menschenrechte, Ökologie und Umweltschutz oder auch Rassismus und interkulturelles Zusammenleben, schon lange zum Standardrepertoire vieler Einrichtungen. Deshalb ist es schwer möglich, alle Themen aufzulisten, die sich im weiteren Sinne im inhaltlichen Bereich des Globalen Lernens bewegen. Außerdem steht weder in der Offenen Jugendarbeit noch im Globalen Lernen die Vermittlung bestimmter Themen im Vordergrund. Vielmehr soll es im Globalen Lernen darum gehen, die Lernenden zu ermächtigen, sich kritisch mit sich selbst und mit ihrer Umwelt in einer globalen Welt auseinanderzusetzen, sich eigene Urteile zu bilden, sich mit den eigenen Wertvorstellungen zu beschäftigen und sich aktiv für ihre eigenen Ansichten einsetzen zu können. (Vgl. Südwind Agentur 2011: 7) Dennoch möchte ich versuchen, einen groben Überblick über die zentralen Themenbereiche der Einrichtungen des VJZ im Bereich des Globalen Lernens zu geben und einen Auszug an bisher umgesetzten Angeboten und Projekten darzustellen. Die pädagogische Aufbereitung der globalen Fragestellungen und Themen erfolgt dabei einerseits in Form von gezielten Angeboten für unterschiedliche Altersgruppen, bei denen vorgefertigte Bildungsmaterialien und bekannte Methoden angewendet werden. Andererseits werden von den MitarbeiterInnen auch immer wieder neue Ideen und Angebotsformen entwickelt und versucht, Inhalte des Globalen Lernens anhand spielerischer und handlungsorientierter Methoden umzusetzen.

Viele Themen ergeben sich jedoch auch abseits von geplanten Angeboten oder Aktionen im alltäglichen Betrieb oder im Rahmen von Gesprächen mit Jugendlichen und können dann von den JugendarbeiterInnen aufgegriffen und weiter thematisiert werden. Eine

Mitarbeiterin des Jugendzentrums Come2gether spricht die Vielfalt der behandelten Themen an, die für das Globale Lernen relevant sein könnten und nennt dabei folgende:

Also das Thema Menschenrechte beispielsweise ergibt sich durch die ganzen Klischeediskussionen die man mit den Kids hat. Globale Themen, natürlich, also Umweltverschmutzung und was macht der Mensch mit der Umwelt, das war immer Thema. Seit das mit Fukushima war, oder BP, also immer wenn es zu größeren Katastrophen gekommen war, hat man das anlassbezogen halt genommen. Was macht das mit uns, was macht das mit ihnen? Natürlich, Recycling im Jugendzentrum, das haben wir schon seit ich arbeite, seit dem ist Recycling Thema. Regionales, nachhaltiges Kochen, man thematisiert mit ihnen, man schafft irgendwie einen Zugang über deren Esskultur. (Interview 5: 184-192)

Im folgenden Teil werde ich nun versuchen, die wichtigsten und für das Globale Lernen relevanten Themenbereiche, die im Rahmen der Interviews genannt wurden, aufzuzählen und anhand einiger Angebote unterschiedlicher Einrichtungen exemplarisch zu beschreiben. Für die Analyse der bereits durchgeführten Aktionen und Angebote und einer Sammlung der wichtigsten Themengebiete wurden zum einen die Aussagen der befragten MitarbeiterInnen und zum anderen Jahresberichte des Vereins, diverse Berichterstattungen in vereinsinternen Publikationen, wie der internen Zeitschrift „See You“, oder auch Berichte auf der Homepage des Vereins verwendet.

5.5.4 Fairer Handel

Das Thema Fairer Handel stellt einen ständigen Begleiter in der inhaltlichen Arbeit vieler Einrichtungen dar, welches nicht zuletzt aufgrund des großen Engagements mancher MitarbeiterInnen regelmäßig thematisiert wird. Einerseits finden immer wieder inhaltliche Schwerpunktaktionen zum Themenbereich Fairer Handel statt, wie die einrichtungsübergreifende Shopkartenaktion, das ÖkoritterInnen und Climate-Coolers Projekt, oder auch im Rahmen einer Schwerpunktwoche zum Thema Fair Trade, welche bereits in einigen Einrichtungen abgehalten wurde. Andererseits taucht das Thema auch regelmäßig in der alltäglichen Jugendzentrumsarbeit auf, wenn zum Beispiel im Rahmen einer Kochaktion die Wahl der Lebensmittel diskutiert wird, wenn im Barbetrieb fair gehandelte Säfte oder Schokolade verkauft wird oder auch wenn im Jugendzentrum plötzlich nur noch mit fair gehandelten Fußbällen gespielt wird.

Besonders das Thema Fair Trade ist bei uns schon fest verankert und kommt auch immer wieder vor. Durch diese Kontinuität kommen auch immer wieder Fragen und es bewährt sich auch außerhalb von einem speziellen Programmpunkt, von einem Quiz, dass man darauf zu sprechen kommt. (Interview 3: 22 - 25)

Während alle von mir Befragten in ihren Einrichtungen den Fairen Handel als immer wiederkehrendes Thema, welches vor allem bei regelmäßigen Kochaktionen oder durch gezielte Aktionen wiederholt auftaucht, bezeichneten, so zeigte sich vor allem das Zentrum 9 als besonders engagiert, was die Bearbeitung des Themas Fair Trade mit ihren BesucherInnen betrifft. Besonders erwähnenswert erscheint mir in diesem Zusammenhang eine gemeinsam mit Jugendlichen ins Leben gerufene Initiative, um den 9. Wiener Gemeindebezirk zu einem „Fair Trade – Bezirk“ zu machen.

Vom letztjährigen SchülerInnenparlament Word Up ausgehend kam die Idee, ob man es nicht anregen sollte, dass auch der 9. Bezirk ein Fair Trade Bezirk werden soll. Einerseits war das angeregt, weil der 8. Bezirk ja Fair Trade Bezirk ist, so einen Fair Trade Plan herausgebracht hat, wo eben Geschäfte und Cafes eingezeichnet sind die entsprechende Produkte anbieten. (Interview 3: 25-29)

Anhand mehrerer mit Jugendlichen durchgeführter Aktionen und in Zusammenarbeit mit einer eigens ins Leben gerufenen „Arbeitsgruppe Fair Trade“, an der auch die Bezirkspolitik, Fair Trade Österreich, die lokale Agenda 9, ein Weltladen im 9. Bezirk, Südwind und andere Organisationen beteiligt sind, konnten bereits mehrere Erfolge erzielt werden, um Alsergrund zu einem Fair Trade Bezirk zu machen. Die Jugendlichen des Jugendtreffs sind dabei immer wieder durch unterschiedliche öffentlichkeitswirksame Aktionen und im Rahmen des SchülerInnenparlaments Word Up beteiligt.

Und bei der heurigen Nacht der Wiener Jugend war das auch unter dem Motto ‚Faire Nacht im Wiener Lichtental‘, das ist der Stadtteil in dem sich unser Jugendzentrum befindet. Und da hatten wir einen Fair Trade Infostand mit entsprechenden süßen Produkten vor allem für die Kids. Ein Fussballmatch, das auch unter dem Motto "Fair Play" stand und am Nachmittag gabs die Graffiti Aktion, wo wir gemeinsam auf eine Wand von unserem Zentrum gesprayt haben: ‚Alsergrund soll Fair Trade Bezirk werden!‘ (Interview 3: 43-49)

Das Thema Fairer Handel beinhaltet jedoch mehrere Dimensionen und Unterthemen, die alle im Zusammenhang mit den Auswirkungen der Globalisierung auf den grenzüberschreitenden Handel von Waren und Dienstleistungen stehen. Zwei Schwerpunktthemen im Zusammenhang mit Fair Trade, welche vor allem im Rahmen des Jahresschwerpunktes „Gesellschaft und Verantwortung“ besonders intensiv bearbeitet wurden, waren die Themen „Ernährung“ und „Textilien“.

5.5.5 Ernährung

Der Themenbereich Ernährung, welcher eng mit der Thematik des Fairen Handels in Verbindung steht, eignet sich besonders gut um globale Zusammenhänge gemeinsam mit den Jugendlichen zu thematisieren und ermöglicht vielfältige, niederschwellige Angebote. Ein Klassiker der von allen InterviewpartnerInnen genannt wurde, sind gemeinsame Kochaktionen mit den Jugendlichen, welche in den meisten Einrichtungen eine lange und regelmäßig gepflegte Tradition aufweisen. Das gemeinsame Einkaufen, Zubereiten und schließlich auch das gemeinsame Essen ermöglichen die Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Themen, die alle im Zusammenhang mit Globalem Lernen stehen. So stellt sich neben dem Überthema „Gesunde Ernährung“ die Frage der Herkunft und der Produktionsbedingungen der Lebensmittel, wobei bereits beim Einkauf darauf geachtet werden kann, vor allem regionale, saisonale und wenn möglich fair gehandelte Bioprodukte zu kaufen. So entstehen meist beim gemeinsamen Einkauf die ersten Gespräche, die auch zu einer Reflexion des eigenen Konsum- und Ernährungsverhaltens der Jugendlichen führen können.

Und einfach durch die Herkunft und weil wir uns auf der Weltkarte angeschaut haben wo das alles herkommt und wo das liegt. Und ich gehe mit ihnen ja auch einkaufen. Wenn wir gemeinsam kochen und da reden wir auch viel drüber. Und ich frage sie was sie daheim so kochen und was es bei ihnen zum Essen gibt. Und wie das dann so aussieht wenn sie halt Essen. Also einfach auch die Esskultur. (Interview 4: 250-255)

Die gemeinsamen Kochaktionen und die Auseinandersetzung mit dem Thema Ernährung beinhaltet jedoch mehrere Ebenen, die über eine Beschäftigung mit bewusster und gesunder Ernährung und einem kritischen Konsumverhalten hinausgehen. Es geht dabei konkret um die Vermittlung von Wissen und den Erwerb von Kompetenzen in mehreren Bereichen. So ist es ein Großteil der Zielgruppen gewohnt, regelmäßig bekocht zu werden, weshalb die Fähigkeit sich selbst etwas kochen zu können, einen wichtigen Schritt in Richtung Selbstständigkeit bedeutet. Auch das vermittelte Wissen über Ernährung, Lebensmittelqualität, -preise, -produktionsweisen und unterschiedliche Esskulturen kann zu einer Reflexion eingefahrener Essgewohnheiten und zu einer Perspektivenerweiterung und einem Blick über den eigenen Tellerrand führen. Über den Zugang des gemeinsamen Einkaufens und der gemeinsamen Zubereitung der Gerichte kann es gelingen, dass die Jugendlichen die Informationsvermittlung nicht als klassische Belehrung oder schulische

Wissensvermittlung empfinden und sie durch die Verknüpfung mit alltäglichen Handlungen, wie Einkaufen, besser aufnehmen und verstehen können.

Ein weiterer Bereich der mit dem Thema Ernährung verbunden ist, ist jener der kulturellen Verknüpfung von Koch- und Essgewohnheiten. So lässt sich die Aktivität des Kochens mit der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen verbinden und führt zu einem lustvollen und kreativen Zugang und zu einem Perspektivenwechsel im Bezug auf Ernährung.

Am Donnerstagabend haben wir immer Kulturkochen - das heißt so, weil wir immer Jugendliche aus verschiedenen Kulturkreisen etwas kochen lassen, aus verschiedenen Kulturen. (Interview 2: 184-186)

Das Thema Ernährung eignet sich jedoch auch für eine spielerische Umsetzung in unterschiedlichsten Varianten, sei es nun in Form einer Blindverkostung von biologischen und nicht-biologischen oder fairen und nicht-fairen Produkten, als Einkaufsrallye durch die Supermärkte, oder auch durch die Berechnung der zurückgelegten Distanz des soeben verzehrten Essens. Unter dem Titel „Ein Obstsalat geht um die Welt“ beispielsweise, wurde beliebiges Obst von den Zielgruppen eingekauft und anschließend die Herkunft des Obstes auf einer Weltkarte markiert. Schließlich wurde ausgerechnet welche Distanz der Obstsalat zurücklegen musste, um bei uns im Supermarkt zu landen. Auf diese Weise gelingt es Themen des Globalen Lernens in den Alltag des Jugendzentrums einzubauen und anhand von Kochaktionen, welche ohnehin regelmäßig stattfinden, auf globale Zusammenhänge von Lebensmittelproduktion und Aspekte wie saisonales und regionales Einkaufen aufmerksam zu machen.

5.5.6 Produktionsbedingungen in der Textilbranche

Ein ebenso oft behandelter Bereich ist jener der Produktionsbedingungen in der Textilbranche. Ähnlich wie auch bei der Ernährung beschäftigen sich die Jugendlichen dabei mit Konsequenzen des eigenen Konsumverhaltens und mit Produktionsbedingungen im globalen Weltmarkt. Sowohl der Zugang über die Lebensmittel als auch über die Kleidung eignet sich als gute Methode, um den Jugendlichen die Bezüge ihrer eigenen Lebenswelt zu globalen Zusammenhängen aufzuzeigen, da beide Bereiche in einem direkten Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt stehen. Auch für einen von mir befragten pädagogischen Bereichsleiter geht es beim

Globalen Lernen in der Jugendarbeit vor allem darum, den Jugendlichen aufzuzeigen, in welcher Weise ihr Leben und ihr Handeln mit Prozessen der Globalisierung in Verbindung steht und wie sie dabei etwas über sich und die Welt lernen können:

Der Trick dabei ist, glaube ich, dass man Verknüpfungen herstellt mit seinem eigenen Nahbereich oder mit seinem eigenen Leben und dem, was die Globalisierung mit meinem Leben macht, weil es ist ja nicht so, dass unsere Jugendlichen jetzt nicht von der Globalisierung betroffen wären. (Interview 7: 236-239)

Da sich viele Jugendliche über Markenkleidung definieren und diese oft als wichtiges Statussymbol angesehen wird, eignet sich auch der Zugang über die globalen Produktions- und Handelsbedingungen in der Textilindustrie, um den Jugendlichen die Auswirkungen unseres Konsumverhaltens näher zu bringen und damit eine Reflexion ihres Lebensstils anzuregen.

Ein größeres Projekt um die Jugendlichen auf den Zusammenhang ihres Konsumverhaltens mit den Produktionsbedingungen in der internationalen Textilindustrie aufmerksam zu machen, stellte die vereinsübergreifende Clean Clothes Shopkartenaktion dar, welche im Herbst 2011 in Zusammenarbeit mit der Clean Clothes Kampagne und freiwilligen MitarbeiterInnen von Jugend eine Welt und Global 2000 durchgeführt wurde. Durch die einrichtungsübergreifende Shopkartenaktion, an der insgesamt zwölf Einrichtungen mit Jugendlichen aus unterschiedlichen Bezirken teilnahmen, wurden die Jugendlichen auf die Bedeutung und Zusammenhänge ihres Einkaufsverhaltens mit den Lebensbedingungen von Menschen in anderen Ländern aufmerksam gemacht und konnten so konkrete Verknüpfungen ihrer Lebenswelt mit globalen Zusammenhängen erkennen.

Der Bezug bei der Shopkartenaktion war ja auch ausdrücklich so geplant, dass man in Geschäfte geht und in die Shoppingcenter wo die Jugendlichen auch sonst einkaufen gehen und abhängen. Beispielsweise dass man mit Jugendlichen aus dem 9. und dem 20. Bezirk in die Millenniumscity geht. Weil sie dort auch in den einschlägigen Geschäften, H&M, New Yorker, einkaufen und auch abhängen. Es ist ein direkter Bezug, aufzuzeigen, es geht ja grade drum. Es geht nicht darum in kleine Bio-Geschäfte oder Boutiquen die Fair Trade anbieten zu bringen, die für die Jugendlichen preislich tatsächlich nicht leistbar wären, oder auch sonst ästhetisch völlig uninteressant wären. Weil die Marken haben ihren Stellenwert. (Interview 3: 303-311)

Bei dem Projekt ging es jedoch auch darum, den Jugendlichen zu ermöglichen, sich kritisch mit der Thematik auseinander zu setzen, eigene Standpunkte zu entwickeln und ihnen verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die sich ihnen als KonsumentInnen bieten. Dabei wurde in einem ersten Schritt versucht, die Jugendlichen anhand unterschiedlicher Methoden zu informieren und ihnen Hintergründe

aufzuzeigen. Die JugendarbeiterInnen konnten dafür einerseits auf einen bereits bestehenden Methodenpool im Intranet des Vereins zurückgreifen und andererseits wurden auch geeignete didaktische Materialien von der Bildungsstelle Baobab und der Clean Clothes Aktion ausgeliehen.

Als angemessene didaktische Methoden wurden während den Interviews vor allem möglichst niederschwellige Zugänge betont, wie zum Beispiel ein Schätzspiel über die Einkommensverteilung bei der Produktion eines Sportschuhs, ein Quiz oder das Spiel „Die Reise einer Jeans“, welches sich mit den Produktionswegen eines Kleidungsstückes beschäftigt. Ebenso beliebt waren kurze Videoclips zum Thema, die teilweise sogar über Youtube.com angesehen werden konnten und dadurch näher an der Lebenswelt der Jugendlichen waren.

Für die Shopkartenaktion wurden gemeinsam mit Jugendlichen eigene Shopkarten entworfen, die prägnante Aussagen in jugendgerechter Sprache enthalten sollten, da die Karten der Clean Clothes Aktion für die Jugendlichen teilweise schwer verständlich formuliert waren. Die zwölf Einrichtungen waren schließlich auf Shoppingcenter und Einkaufsstraßen in Wien aufgeteilt um ihre Botschaften in Form der Shopkarten an unterschiedliche Bekleidungsgeschäfte zu verteilen. Die gesamte Aktion wurde von den Jugendlichen auch mit Videokameras dokumentiert, um anschließend in einem Beitrag auf dem Fernsehsender OKTO ausgestrahlt zu werden.

Das Beste war ja auch, mit den älteren Jugendlichen sind wir rein in den Esprit, und der Jugendliche der grad des Mikro gehalten hat und hinter ihm der Kameramann, und der so: „ur geil, wir gehen jetzt in den Esprit rein, mein Lieblingsgeschäft... und jetzt werde ich die Geschäftsleitung fragen, wie das produziert wird. (Interview 2: 110-113)

Als besonders bemerkenswert wurde bei der Shopkartenaktion von den BetreuerInnen beschrieben, dass die beteiligten Jugendlichen sich in ihrem Anliegen ernst genommen fühlten und dadurch das Gefühl entstand, durch die Aktion etwas bewirken zu können.

Mir hat bei der Shopkartenaktion gefallen, dass ich einerseits das Gefühl gehabt habe, dass wir die Jugendlichen wirklich erreicht haben. Sie haben sich Gedanken gemacht darüber. Da kann ich jetzt schwer sagen eine Emotion, aber wie sie sich überwunden haben, vor der Kamera die Geschäftsleitung zu verlangen. Wie sie bemerkt haben, sie als 10 - 13-jährige Jugendliche, [...] gehen da einfach rein mit einer Kamera, ich tue nichts, ich bin nur dabei und tue und sage nichts. Und sie sagen, sie wollen die Geschäftsleitung sprechen und die kommt dann, weil sie sagen sie wollen mit ihr sprechen. Und dann fragen sie sie noch dazu etwas unangenehmes und merken dann, die nimmt sie ernst. Das hat ihnen so richtig gedauert, zu merken, sie sind nicht ganz ohnmächtig - sie machen irgendwas und es passiert was. (Interview 2: 369-380)

Vorrangig ging es bei der Aktion demnach nicht darum, das persönliche Konsumverhalten der Jugendlichen zu ändern oder sie davon abzubringen bei ihren Lieblingsgeschäften einzukaufen, sondern eher ihnen Wege aufzuzeigen, sich im lokalen Umfeld und unter gegebenen Rahmenbedingungen für eigene Bedürfnisse einzusetzen und ihnen die Wirksamkeit von ihrem Konsumverhalten zu verdeutlichen.

Weil die Marken haben ihren Stellenwert. Und viel mehr Bezug kann man da nicht herstellen, wenn dann eine Filialleiterin kommen muss, wegen den Anliegen der Jugendlichen. Und nicht weil es um Ladendiebstahl geht, sondern weil es um ein engagiertes Anliegen geht und um eine Frage als potentieller Käufer oder Käuferin. ‚Kann ich sicher gehen, dass die Sachen die ich da bei H&M kaufe, nicht mit der Sandstrahltechnik behandelt werden?‘ [...] Ich denke das ist mitten in der Lebenswelt, auch wenn man da jetzt einen anderen Aspekt aufzeigt, auf den sie selber nicht gekommen wären. Das sie so einen Bezug finden, dass es ihr persönliches Konsumverhalten ändert, das ist in erster Linie nicht das Ziel, das wäre utopisch. Kann man aber auch nicht ausschließen, dass es mal dazu kommt. (Interview 3: 311-321)

5.5.7 Sport

Ein weiterer Themenbereich, der immer wieder von Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren behandelt wird, ist das Thema Sport und im Konkreten Fußball. Vor allem männliche Jugendliche aller Altersgruppen verbringen oft einen großen Teil ihrer Freizeit mit Fußball, weshalb es kaum ein Thema gibt, welches näher im Zusammenhang mit dem Alltag und den Interessen vieler Jugendlichen steht. Da in der Welt des Fußballs eine Vielzahl globaler Themenbereiche und auch unterschiedlichste entwicklungspolitische Aspekte stecken, eignet sich dieses Thema sehr gut für die Umsetzung von Projekten des Globalen Lernens. Eine bei Jugendlichen jeden Alters sehr beliebte didaktische Methode, die auch regelmäßig in den Einrichtungen des Vereins zum Einsatz kommt, ist der „Fußballkoffer“, den die Bildungsstelle Baobab zum Verleih anbietet. Der Koffer enthält einerseits informative Videos über die Herstellung von Fußbällen und diverses Informationsmaterial und andererseits auch das Originalwerkzeug um das Nähen von Fußbällen selbst ausprobieren zu können.

Und haben uns dann von Baobab halt den Fussballkoffer ausgeborgt und die paar Filme. Und haben uns das halt mit Jugendlichen angeschaut. [...] Da haben wir schon das Gefühl gehabt, dass wir sie langsam damit erreichen. Vor allem in den einem Film, da waren ein paar bekannte Fußballer zu sehen, das ist immer mal ein guter Zugang, wenn sie bekannte Gesichter sehen, wenn sie Verbindungen herstellen. (Interview 5: 59-66)

Vor allem der handlungs- und erfahrungsorientierte Zugang, in dem die Jugendlichen selbst die Möglichkeit bekommen, das Nähen eines Fußballs auszuprobieren und

dadurch ein besseres Verständnis für die Arbeitsbedingungen in der Fußballindustrie erhalten, eignet sich besonders gut für die Umsetzung in der Offenen Jugendarbeit.

Wenn das irgendwie gelingt über das Spielerische, oder übers Tun, oder über den Bezug, so wie die Geschichte mit dem, ‚Wir nähen uns unseren Fußball mal selber‘ weil [...] da ist die persönliche Betroffenheit da. [...] Und das ist was positiv besetztes, was sie interessiert. Und sozusagen, die Aufforderung, versucht einmal den Ball selber zu nähen, das hat einen relativ hohen Aufforderungscharakter. [...] Und über das dann, sozusagen dass dann so zu vermitteln. ‚He, weißt du eigentlich, dass das wirklich so gemacht wird? Und wer das eigentlich macht, und wie viel die, die das dann machen, eigentlich kriegen und so...‘ Das ist so ein klassischer non-formaler Bildungsprozess. (Interview 7: 152-161)

Ebenso sehr beliebt in vielen Einrichtungen sind angeleitete Workshops mit dem Überthema Fußball, welche die globale und gesellschaftliche Perspektive des Fußballs thematisieren und meist in Kooperation mit entsprechenden Nichtregierungsorganisationen, wie dem Projekt „Football for Development“ der Initiative „Fair Play. Viele Farben. Ein Spiel.“, durchgeführt werden. Derartige Workshops setzen sich mit Fragen wie der unterschiedlichen Bedeutung von Fußball in verschiedenen Ländern, den Zusammenhängen von Sport und Diskriminierung oder auch mit verschiedenen entwicklungspolitischen Aspekten im Zusammenhang mit Fußball auseinander und können so einen wertvollen Beitrag für das Globale Lernen im Verein Wiener Jugendzentren darstellen.

Letzte Woche hatte ich so ein Info-Gespräch mit den Kollegen von Fair Play, also die so Football for Development-Projekte machen. Also auch so wie Anti-Rassismus, die Anti-Diskriminierungsprojekte organisieren, auch im Zusammenhang mit Fussball vor allem. Und die haben jetzt so ein Projekt, das heißt Football for Development, wo es natürlich darum geht, was hat mein Leben hier für Globale Zusammenhänge. Wie kann ich Einfluss darauf nehmen, wie Kinder in Pakistan leben, um das mal ganz breit zu sagen. Und die haben da so ein neues Modell aufgesetzt, die halt mit dem auch in die Jugendzentren gehen wollen. (Interview 9: 101-108)

Wichtige Vorteile, die sich für in der Zusammenarbeit mit externen AnbieterInnen von Workshops ergeben, liegen in dem hohen Erfahrungsschatz, den viele AnbieterInnen derartiger Workshops im Bereich des Globalen Lernens aufweisen und von dem auch die MitarbeiterInnen der Wiener Jugendzentren profitieren können. Dies ermöglicht es auch Einrichtungen mit wenig Vorwissen und ohne großen Vorbereitungsaufwand fertig konzipierte Angebote des Globalen Lernens anbieten zu können. Außerdem profitieren neben den teilnehmenden Jugendlichen auch die BetreuerInnen der Jugendeinrichtungen von den Erfahrungen und Wissen der WorkshopleiterInnen, das sie bei späteren Gelegenheiten wieder selbst an Jugendliche weitergeben können. Dieser Erfahrungsaustausch basiert jedoch meist auf Gegenseitigkeit, da die MitarbeiterInnen

der Wiener Jugendzentren wiederum über Erfahrung in der Arbeit im außerschulischen Bereich und speziell mit den Zielgruppen der Jugendeinrichtungen verfügen, welche sie an die WorkshopleiterInnen weitergeben können.

5.5.8 Ökologie und Umweltschutz

Auch das Überthema Ökologie und Umweltschutz wurde von den meisten InterviewpartnerInnen als relevantes Thema genannt, welches immer wieder mit den Jugendlichen bearbeitet wird. Insbesondere wurden dabei Themen wie Umweltverschmutzung und Mülltrennung (Trash-Design und Up-Cycling Workshops, Müllprojekte), Klimawandel, Energie-Verbrauch (Energy-Checkers) und naturnahe Projekte, wie die Gestaltung eines Jugendzentrum-Kräutergartens oder Guerilla-Gardening-Projekte genannt.

Als Beispiel dafür lässt sich das Projekt ÖkoritterInnen und Climate Coolers nennen, bei welchem sich acht Einrichtungen über einen Zeitraum von zwei Jahren verstärkt mit Themen wie Umweltschutz, Klimawandel, Energieverbrauch und nachhaltigen Lebensweisen auseinandergesetzt haben und dabei vom österreichischem Ökobüro und der Umweltberatung unterstützt wurden. Im Rahmen dieses Projektes wurden von den teilnehmenden Einrichtungen vielfältige Angebote zu den genannten Themen entworfen und die Themen Nachhaltigkeit und Umweltschutz wurde mit allen Zielgruppen altersgemäß bearbeitet.

5.5.9 Kulturelle Heterogenität

Kulturelle Vielfalt und Heterogenität gehören aufgrund wachsender Mobilität und Migration als Folge der Globalisierung zum Lebensalltag in einer Großstadt wie Wien. Derartige gesellschaftliche Prozesse spiegeln sich daher auch in der Lebenswelt der Zielgruppen der Wiener Jugendzentren wieder, die durch Multikulturalität und Vielfalt geprägt ist. Ein konkreter Bezug der Lebenswelt vieler Jugendlicher zu globalen Zusammenhängen liegt daher in den unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Hintergründen der Zielgruppen sowie den dadurch auftretenden kulturellen Differenzen unter Jugendlichen als auch zwischen den JugendarbeiterInnen und den Zielgruppen. Daraus können sich im Jugendzentrumsalltag auch immer wieder Konflikte und

Auseinandersetzungen ergeben, welche wiederum als Bildungsanstöße genutzt werden können, wenn die Lösung und Verarbeitung der Konflikte pädagogisch sinnvoll umgesetzt wird. Dies ermöglicht das Erlernen gegenseitiger Akzeptanz und vorurteilsfreien Miteinanders sowie von Konfliktlösungskompetenzen im Umgang mit anderen. Wichtige Kompetenzen für ein konfliktfreies Zusammenleben und einen reflektierten Umgang mit Fremdheit und Andersartigkeit sind daher Toleranz und ein offenes aufeinander Zugehen.

Bildung muss auf vernetztes, interkulturelles Lernen abzielen, insbesondere darauf, ein Bewusstsein für die globalen Auswirkungen des eigenen Handelns und die eigene Verantwortung beim Umgang mit natürlichen Ressourcen zu schaffen. Kulturelle Bildung und interkulturelles Lernen sind entscheidend, damit Verständigung gelingen kann. (Overwien/Rathenow zit. nach Deutscher Bundestag 2004)

Da das interkulturelle Lernen ein fixer Bestandteil der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen ist, spiegelt sich das Thema sowohl im alltäglichen Betrieb als auch in Form von gezielten Angeboten wieder. Im Kontext der Offenen Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren kann der Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit thematisiert und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskriminierungen, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit gefördert werden. Ebenfalls sollen Vorurteile reflektiert und Vielfalt als etwas positives erlebt werden können. In den Interviews wurden in diesem Zusammenhang vor allem Themen wie Religionen, Feste und Traditionen, kulturelle Werte und Normen sowie das Thema Rassismus und Diskriminierung genannt. All diese Themen betreffen die unmittelbare Lebenswelt der Jugendlichen, hängen mit globalen Zusammenhängen zusammen und eignen sich demnach, um sie mit Methoden des Globalen umzusetzen. Themen wie Rassismus und Antidiskriminierung eignen sich jedoch nicht nur auf der inhaltlichen Ebene zur Auseinandersetzung in Form von bestimmten Angeboten, sondern sollten als Perspektive und als Querschnittsthema auf allen Ebenen der Jugendarbeit berücksichtigt werden, um regelmäßige Lernprozesse zur Auseinandersetzung mit Diskriminierung anzustoßen.

Und jetzt eben haben wir mit Fair Play, diese Football for Development Projekte die da anknüpfen, in einem Bereich wo wir uns eben immer damit auseinandersetzen... weil eben auch diese ganzen Antirassismus, Antidiskriminierungsthematiken sind immer Thema bei uns im Verein, das ist ja sozusagen eh auch Querschnittsarbeit, die immer wieder kommt. (Interview 9: 333-335)

Durch das Aufzeigen individueller Diskriminierung und Einbindung eigener Erfahrungen, kann sich für die Jugendlichen ein differenziertes Verständnis ihrer

multikulturellen Lebenswelt erschließen, wodurch ein Bewusstsein für die Verknüpfung ihres Lebens mit globalen Zusammenhängen gefördert wird.

Aber in dem Moment wo man sie mit individuellen Erfahrungen, auch mit Jobs, und selber auch ungerecht behandelt zu werden, aufgrund der Herkunft, mit Migrationshintergründen und Diskriminierung von klein auf immer wieder mal konfrontiert, funktioniert es denke ich sofort. Wo man das anbindet an der individuellen Erfahrungen. Und dann ist man sofort drinnen in dem Kontext von Zivilcourage, selber Aufstehen. Ist man selber auch manchmal diskriminierend anderen gegenüber? (Interview 3: 117-121)

Aus diesen Aussagen lässt sich erkennen, dass die Wahrnehmung und Anerkennung von Diversität und die Auseinandersetzung mit Themen wie Rassismus und Diskriminierung ein ständiger Begleiter in der alltäglichen Arbeit in den Einrichtungen der Wiener Jugendzentren ist.

- *„Die Erde und wir“- Projekt:*

Eine beliebte Aktion, die mehrere Einrichtungen regelmäßig durchführen stellt das sogenannte „Die Erde und wir“ Spiel dar, bei dem es darum geht, anhand von Fotos, Nadeln oder anderen Markierungen auf einer Weltkarte zu markieren, wo jede/r einzelne der BesucherInnen und auch der JugendarbeiterInnen herkommt, wo man noch Verwandte hat, wo man schon auf Urlaub war und ähnliche Fragestellungen. Diese oder ähnliche Methoden, die sich auch noch mit gesprochenen Sprachen, Religionen, Grußformen, typischen Speisen und ähnlichen erweitern lassen, eignen sich um die Heterogenität der BesucherInnen einer Einrichtung zu thematisieren und auch um die Auseinandersetzung mit der Herkunft und den Wurzeln anderer zu fördern.

5.5.10 Medien

In einer Zeit, in der sich die Heranwachsenden immer mehr über den Zugang zu sogenannten „neuen Medien“ wie Internet und Smartphones definieren und soziale Netzwerke, wie Facebook, einen wichtigen Teil ihres sozialen Lebens ausmachen, wird ein kompetenter und reflektierter Umgang mit allen Formen von Medien immer wichtiger. Dazu ist es notwendig, die Bedeutung von Medien und deren Inhalten, aber auch deren Risiken und Gefahren verstehen und beurteilen zu können und Medieninhalte kritisch zu hinterfragen. Der oft fließende Übergang zwischen der realen und der virtuellen Lebenswelt der Jugendlichen erfordert neue Dimensionen von Kompetenzen, die eine selbstbewusste Positionierung in der entgrenzten Lebenswelt

ermöglichen und so die optimalen Voraussetzung für eine zukunftsfähige Handlungskompetenz schaffen. Aufgrund der vielfältigen Dimensionen des Medienhandelns und der wichtigen Bedeutung der Medien für Sozialisations- und Alltagspraktiken der Jugendlichen wird deutlich, welche wichtige Rolle die Herausbildung von Medienkompetenzen sowohl in den Konzepten der Offenen Jugendarbeit als auch im Globalen Lernen einnimmt. Das Überthema Medien, welches immer wieder eine wichtige Rolle in der Arbeit des Vereins Wiener Jugendzentren spielt, bietet eine große Bandbreite an Möglichkeiten sich mit globalen Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen. Der Einsatz von unterschiedlichen Medien und medienpädagogischen Elementen wird von den befragten JugendarbeiterInnen als besonders geeignet in der Arbeit mit Jugendlichen angesehen, da vor allem das Internet und andere Medien eine zentrale Stellung in der Lebenswelt vieler Jugendlichen einnehmen. Vor allem soziale Netzwerke wie Facebook und andere Dienste erweitern die Erfahrungs-, Beziehungs- und Kommunikationsmöglichkeiten der Heranwachsenden und verbinden sie mit der globalen Welt, verändern dadurch aber auch deren Freizeitverhalten. (Vgl. Rauschenbach 2010: IX)

Demnach eignen sich medienpädagogische Elemente, wie das Medium Film und Video, Musik oder auch unterschiedliche Online-Medien oder Computerspiele, als Anknüpfungspunkt für Angebote des Globalen Lernens in der Jugendarbeit.

Ebenso vielfältig wie die Medienwelt im Allgemeinen sind auch die Zugänge und Möglichkeiten, die sich für die medienpädagogische Arbeit in der Jugendarbeit bieten, um die Zielgruppen zu unterstützen, wichtige Kompetenzen im Umgang mit Medien zu erwerben und zu erweitern. Im Vordergrund stehen in der Jugendarbeit dabei vor allem aktive und selbstgestalterische Lernformen um den Jugendlichen einen kompetenten und kritischen Umgang mit Informations- und Kommunikationsmedien und somit eine aktive gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. (Vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2012: 30)

Manches lässt sich sicher auch mit Methoden aus der Medienarbeit bearbeiten. Da ist der Anknüpfungspunkt, einfach auch das Interesse und die Lust, sich mit Film, mit Video, mit Online-Medien, mit Musik darüber anzunähern. Also es kommt aufs Thema darauf an und dann sozusagen eine Methode zu finden, die auch aktivierend, anregend ist. Wo man vielleicht auch in Gruppen was machen kann, wo es auch sozusagen so einen Spielcharakter hat. Oder dann wirklich sozusagen eine Reportage daraus zu machen. Also dann wirklich zu schauen, wie kann man das aufgreifen das Thema. (Interview 9: 76-82)

Beispiele für medienpädagogische Aktivitäten in den Einrichtungen sind einerseits diverse Filmprojekte, wobei die Bandbreite von Kurzfilmen über Reportagen, Interviews, Talkshows bis zu Animationsfilmen reicht. Der Verein Wiener Jugendzentren verfügt über eine eigene Fernsehsendung (CU Television) auf dem Wiener Lokalsender OKTO, welche allen BesucherInnen der Wiener Jugendzentren die Möglichkeit gibt, erste Erfahrungen mit dem Medium Fernsehen zu sammeln und Sendungsbeiträge zu gestalten.

Das Medium Fernsehen und die Arbeit mit der Videokamera eignet sich sehr gut für die pädagogische Auseinandersetzung mit Themen der Nachhaltigkeit und als Motivationsfaktor um Jugendliche zur Teilnahme an bestimmten Aktionen zu bewegen. So werden viele Aktionen, die mit Jugendlichen durchgeführt werden, von ihnen selbst dokumentiert und schließlich gemeinsam mit einem Videoschnittprogramm bearbeitet. Dabei werden nicht nur Fertigkeiten der Jugendlichen gefördert, es kommt auch noch im Nachhinein zu einer Auseinandersetzung mit dem Erlebten, wodurch sich wiederum Möglichkeiten der Reflexion ergeben. Hinzu kommt schließlich noch, dass durch die Ausstrahlung im Fernsehen viele andere Jugendliche von der Aktion erfahren, wodurch sich ein MultiplikatorInnen-Effekt ergibt. Die vielseitigen Beiträge der monatlichen Sendung auf OKTO spiegeln die große Bandbreite der Aktionen im Verein Wiener Jugendzentren wider, weshalb auch regelmäßig Beiträge über Themen des Globalen Lernens Platz finden. So wurde beispielsweise im Jänner 2012 eine eigene Schwerpunktsendung über die Themenbereiche Fair Trade und Clean Clothes ausgestrahlt, die einen Überblick über die unterschiedlichen Aktionen der einzelnen Einrichtungen ermöglichen sollte.

Ich denke mir, das ist super. Auch sowas wie im Jänner die Schwerpunktsendung auf Okto. Ich denke mir, dass das auch eine große Wirkung hat. So eine Sendung, die dann Jugendliche sehen, die nicht bei den Aktionen dabei waren, das dann wirklich einen MultiplikatorInnen-Effekt hat. Und das auch Erwachsene mitkriegen, was alles möglich ist. (Interview 3: 372-379)

Auch das Internet bietet sich für das Globale Lernen in der Offenen Jugendarbeit als wichtige Ressource an. So spielt es einerseits eine wesentliche Rolle in der Informationsbeschaffung und für die Recherche und auch als Quelle für didaktische Materialien und Ideen. Andererseits finden sich im Internet diverse Online-Mediatheken und auch das Video-Portal Youtube, welches eine wertvolle Quelle für kurze Filmsequenzen oder Beiträge zu gewissen Themen darstellt und für die Jugendlichen

meist näher an ihrer Lebenswelt liegt, da ihnen der Umgang mit Youtube besonders vertraut ist. Auch diverse Online-Computerspiele, die über unterschiedliche Online-Portale des Globalen Lernens gespielt werden können, bieten eine Möglichkeit, um den Zielgruppen der Jugendzentren einen niederschweligen Zugang zu Themen des Globalen Lernens zu ermöglichen.

- „*One World Filmclubs (OWFC)*“

Ein weiteres Beispiel für die Nutzung von Medien für das Globale Lernen stellt der „One World Filmclub“ dar, der Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit eine große Auswahl an Dokumentarfilmen zu Themen wie Menschenrechte, Gleichberechtigung, Umwelt, Globalisierung, Migration, Arbeit, Gewalt, Rassismus usw. gratis zur Verfügung stellt, um Filmvorführungen mit anschließenden Diskussionen mit Jugendlichen zu veranstalten. Dieses Angebot wird von mehreren Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren regelmäßig genutzt, um die Jugendlichen mithilfe des Mediums Film mit Themen des Globalen Lernens vertraut zu machen und gemeinsame Diskussionen anzuregen. Das Zentrum 9 zeigte beispielsweise im November 2012 den Dokumentarfilm „Blood in the Mobile“, welcher sich mit unfairen und ausbeuterischen Zuständen in der Handy-Industrie auseinandersetzt und bei den Jugendlichen teilweise auf großes Interesse stieß.

5.5.11 Politische Partizipation

Auch wenn der Jugend heutzutage immer wieder politisches Desinteresse und mangelnde politische Partizipation vorgeworfen wird, spielen gewisse Themen der Politik eine wichtige Rolle im Alltag vieler Jugendlicher. Deshalb nehmen Projekte und Angebote im Bereich der politischen Bildungsarbeit auch eine zentrale Rolle in der Praxis des Vereins Wiener Jugendzentren ein. So ist auch im Leitbild des VJZ formuliert, dass der Verein für eine demokratische Grundhaltung, für die allgemeinen Menschenrechte und eine Beteiligung der Zielgruppen an gesellschaftlichen Diskussions- und Entscheidungsprozessen eintritt.

Auch das pädagogische Konzept des Globalen Lernens möchte die teilnehmenden Jugendlichen in ihrem Verhältnis zu Politik stärken und die Entfaltung jener Kompetenzen fördern, die eine Teilnahme an gesellschaftlichen und politischen

Prozessen ermöglichen. Es soll sie dabei unterstützen, die Chancen und Risiken ihrer individuellen Lebensgestaltung zu erkennen und die Verknüpfung mit strukturellen sowie mit globalen Zusammenhängen zu erfassen.

Wie bei allen anderen Projekten in der Offenen Jugendarbeit gilt auch bei politischer Bildung der Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen als entscheidend für die Motivation der Jugendlichen, weshalb die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Zusammenhängen des alltäglichen Lebens der Jugendlichen meist im Mittelpunkt der politischen Bildungsarbeit steht. Ob es nun um eine Auseinandersetzung mit dem politischen System und der Parteienlandschaft Österreichs, um Formen und Möglichkeiten der politischen Partizipation für Jugendliche, um zentrale politische Themen wie Jugend- und Bildungspolitik oder arbeitsmarktpolitische Themen wie Jugendarbeitslosigkeit geht. Die Themen von denen Jugendliche direkt oder indirekt betroffen sein können, sind äußerst vielfältig. Jedoch auch globale politische Themen wie Menschenrechte, Migration, Rassismus, Armut oder auch globale politische Konflikte und Krisen werden von Jugendlichen immer wieder thematisiert und eignen sich als Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen.

Diverse Diskussionen und politische Bildung ist bei uns im Zentrum sehr viel Thema und in weiterer Folge ist Rassismus auch ein Mitthema. Grade so mit unseren türkischen Kids, also oft ist es halt schon so diese Türken, Kurden, Juden-Thematik. Doch, auch rund um die Wahl 2010 war schon die FPÖ auch sehr viel Thema, wobei ich das nicht gleich in einen Topf werfen möchte. Aber es ist schon immer wieder Thema. (Interview 3: 127-131)

- *„Workshops mit Amnesty International und Attac Österreich - Know your rights & Money Talks“*

Immer wieder passiert im Verein Wiener Jugendzentrum die Auseinandersetzung mit Themen des Globalen Lernens auch in Form einer Kooperation mit Nichtregierungsorganisationen, die gemeinsam mit Jugendlichen Workshops zu bestimmten Themen durchführen. Im Rahmen des Jahresschwerpunktes „Gesellschaft und Verantwortung“ fanden im Simmeringer Jugendzentrum (si:ju) zwei Workshops unter dem Titel „Know your rights“ und „Money talks“ statt, die gemeinsam mit MitarbeiterInnen von Amnesty International und Attac Österreich durchgeführt wurden. Dabei fand einerseits eine Auseinandersetzung mit dem Thema Menschenrechte statt, wobei es um die Bedeutung von Menschenrechten und auch um internationale

Menschenrechtsverletzungen ging. Bei dem Workshop von Attac wurde über die Themen Geld, Weltmarkt und faire Vermögensverteilung diskutiert. (Vgl. VJZ Jahresbericht 2010) Die Beschäftigung mit Fragen von gerechter Verteilung von Einkommen und globale wirtschaftliche Zusammenhänge helfen den Jugendlichen, sich mit ihrer Lebenslage zu beschäftigen und sich den eigenen Lebensstil bewusst zu machen, und schärft dadurch die Wahrnehmung von sozialer Gerechtigkeit.

Auch die kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen von politischer Partizipation und mit der individuellen Verantwortlichkeit jedes einzelnen spielt eine wichtige Rolle in der Offenen Jugendarbeit und bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten für Bildungsangebote im Rahmen des Globalen Lernens. Dabei können einerseits Möglichkeiten der direkten und indirekten Partizipation bei der Programmgestaltung in der Jugendeinrichtung ausgelotet werden und darüber hinaus können Jugendliche im Rahmen von Partizipationsprojekten wie dem Jugendparlament „Word Up“, ihre Anliegen und Verbesserungsvorschläge für ihren Stadtteil einbringen und werden so an politischen Entscheidungsprozessen beteiligt.

- *„Word Up - Jugendparlament für SchülerInnen“*

Als Beispiel für ein Projekt, das Jugendlichen eine unmittelbare Mitgestaltungsmöglichkeiten in ihrem Sozialraum und einen aktiven Einblick in politische Prozesse ermöglicht, lässt sich das SchülerInnenparlament Word Up nennen, welches mittlerweile in 19 der 23 Wiener Gemeindebezirke durch verschiedene Vereine der Jugendarbeit durchgeführt und in acht Bezirken von Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren angeleitet wird. Dabei werden in Zusammenarbeit mit lokalen Schulen und BezirksvertreterInnen in von JugendarbeiterInnen betreuten Workshops, Wünsche und Forderungen der SchülerInnen für den jeweiligen Bezirk gesammelt, um diese dann an die Bezirkspolitik weiterleiten zu können. Die Anliegen der Jugendlichen reichen dabei von Bereichen wie Infrastruktur (z.B. Sitzmöglichkeiten, Trinkbrunnen), Umwelt (z.B. die Errichtung von Grünflächen, Mistkübel in Parks) oder sozialen Anliegen (z.B. die Unterstützung obdachloser Menschen im Bezirk) über Bildung (z.B. kostenlose Nachhilfe in der Schule) und Kultur (z.B. mehr legale Graffitiwände, mehr Museen für Kinder und Jugendliche). Dieses Projekt bietet Jugendlichen Partizipationsmöglichkeiten und ermöglicht ihnen eine direkte Beteiligung an

gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen, die ihr persönliches Lebensumfeld betreffen. Durch diese Form von Beteiligung und Mitbestimmung wird bei den jungen Menschen Engagement gefördert, indem diese erleben können, wie ihre aktive Mitarbeit Veränderungen bewirkt. Dadurch kommt es zu einer Stärkung wichtiger Kompetenzen der Jugendlichen und zu einer Wahrnehmung von demokratischen Prozessen, die sie dabei unterstützen können, zu aktiven, engagierten und politisch denkenden Menschen zu werden. (Vgl. Verein Wiener Jugendzentren o. J. c)

5.5.12 Religionen

Einen weiteren Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen und die Umsetzung von Globalem Lernen sehen einige der befragten JugendbetreuerInnen in dem Thema Religionen und damit verbundene Konflikte, bzw. in der Verknüpfung von Religion und Politik, da diese Themen viele der Jugendlichen regelmäßig beschäftigen.

Also ich würde den Themenbereich Religion da reingeben, weil das ist sehr oft und sehr viel Thema. Und da auch die Zusammenhänge von Religionen. Also wir führen noch immer 9/11 Diskussionen. Oder durch diesen Film, mit diesen Illuminaten, also das ist immer wieder Thema, ja. Oder wie jetzt auch dieser Konflikt war, Iran und Israel, war wieder Israel plötzlich Thema. Und war plötzlich Thema wieder, dass die Juden überall ihre Finger drinnen haben. Das sie so die eigentlichen Herrscher der Welt sind und so weiter. Und da wieder neu mit ihnen zu diskutieren, und wie kommst du jetzt auf das und wo hast du da was gelesen? (Interview 10: 203-209)

So entstehen im Zusammenhang mit den unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründen der Jugendlichen regelmäßig Gespräche und Diskussionen, die die JugendarbeiterInnen aufgreifen können, um anlassbezogene Projekte zu entwickeln. Wie aus den Interviews und auch aus der teilnehmenden Beobachtung hervorgeht, passiert die Auseinandersetzung mit dem Thema Religionen zu einem großen Teil im Rahmen von alltäglichen Gesprächen und auch anlassbezogen aufgrund von aktuellen Ereignissen, die von Jugendlichen angesprochen werden. Oft ergibt sich das Thema jedoch auch anhand von religionsbezogenen Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen bzw. durch diskriminierendes Verhalten der Jugendlichen, das von den BetreuerInnen als Anlass für eine Diskussion genutzt wird.

Zum Beispiel diese Geschichte mit der Religion und mit dem Islam, die beschäftigt sie von sich aus. [...] da haben wir dann den Besuch einer Synagoge bzw. ein Treffen mit einem Rabiner, der sich auch politisch in der Jugendarbeit engagiert, organisiert. Und da wirklich eine Diskussion gehabt, das war dann natürlich wieder unser Part, ja. Aber es ist ja nicht so, wir sollen ja nicht völlig phlegmatisch herumstehen... ja, das sehe ich

schon als unsere Aufgabe, dann eine Idee zu haben und etwas zu organisieren. Genauso wie sie eine Idee haben können die wir dann umsetzen. (Interview 10: 488-497)

5.5.13 Internationale Jugendaustauschprojekte

Seit vielen Jahren nehmen Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren regelmäßig an internationalen, multilateralen Jugendaustauschprojekten teil, die meist im Zusammenhang mit dem EU-Förderprogramm „Jugend in Aktion“ stehen. Im Mittelpunkt derartiger Jugendaustauschprojekte steht meist die Förderung der aktiven Bürgerschaft der jungen Menschen sowie die Unterstützung eines interkulturellen Austausches, der Entwicklung von Solidarität und Toleranz sowie eines gegenseitigen Verständnisses zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Ländern. Die teilnehmenden Jugendlichen sollen außerdem ermutigt werden, ein Bewusstsein für ein gemeinsames Europa zu entwickeln, sich mit Themen wie kultureller Vielfalt, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit auseinandersetzen und sich aktiv an der Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft zu beteiligen lernen. (Vgl. www.jugendinaktion.at) Derartige internationale Jugendbegegnungen ermöglichen in besonderem Maße Interaktionen mit Menschen aus anderen Kulturen und fördern oft auch das Interesse und dadurch eine intensivere Auseinandersetzung mit anderen Kulturen. All die genannten Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang mit den in Kapitel 2.3 genannten Kompetenzen des Globalen Lernens, weshalb die diversen Jugendaustauschprojekte, an denen die Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren teilnehmen, als wichtiger Beitrag ein Globales Lernen in der Offenen Jugendarbeit angesehen werden können.

Ein Beispiel für Jugendaustauschprojekte im Sinne des Globalen Lernens, an denen Einrichtungen des Vereins mit Jugendlichen beteiligt waren, ist einerseits eine multilaterale Jugendbegegnung unter dem Motto „Think Green!“ in Deutschland, an der neben Jugendlichen aus dem 20. Bezirk auch Gruppen aus Deutschland, Frankreich und Italien teilnahmen. Dabei galt als Projektziel die ökologisch, nachhaltige Sensibilität der Jugendlichen zu fördern und anhand von sportlichen sowie ökologisch-interaktiven Projekten den interkulturellen Austausch zu fördern. (Vgl. Jahresbericht VJZ 2010: 42)

Ein weiteres nennenswertes Jugendaustauschprojekt, an dem der Jugendtreff Zentrum 9 mit Jugendlichen teilnahm, fand im Sommer 2012 in Tirol statt und beschäftigte sich mit Themen wie interkulturellem Lernen, Antisemitismus und Rassismus im Allgemeinen. Gemeinsam mit Jugendlichen aus Tirol, Südtirol, Palästina und Israel absolvierten die Wiener Jugendlichen ein äußerst buntes Programm, welches sie von Ausflügen auf eine Tiroler Alm, über das Konzentrationslager Mauthausen bis zu einer Kulturdenkmals-Schnitzeljagd durch die Wiener Innenstadt führte. (Vgl. See You 4/12: 10f)

Ebenfalls im Sommer 2012 fand auch in Wien ein vom Verein Wiener Jugendzentren mitorganisiertes, multilaterales Jugendaustauschprogramm mit dem Übertitel „Community Media“ statt, an dem auch zwei Jugendzentren des Vereins - Mextreff und 5er Haus - teilnahmen. Im Rahmen dieses einwöchigen Projektes, welches wiederum von der Nationalagentur „Jugend in Aktion“ durchgeführt und finanziert wurde, konnten sich die teilnehmenden Jugendlichen anhand vielfältiger medienpädagogischer Methoden mit Stereotypen und dem Einfluss von Medien auf unser Leben und dem Bild das über Jugendliche transportiert wird, auseinandersetzen.

5.6 Didaktische Anschlussfähigkeit für das Globale Lernen im VJZ

Nachdem ich mich zu Beginn dieses Kapitels mit den institutionellen Grundbedingungen für die Umsetzung des Globalen Lernens und mit konzeptionellen Überschneidungen mit dem Konzept der Offenen Jugendarbeit auseinandergesetzt habe, werde ich mich nun, anhand der Auswertung der ExpertInneninterviews, näher mit didaktischen Voraussetzungen für das Globale Lernen im Verein Wiener Jugendzentren auseinanderzusetzen.

Globales Lernen erfordert eine Neuorientierung im Hinblick auf didaktisch-methodische Ansätze, interdisziplinäre Zugänge sowie auf partizipative und handlungsorientierte Herangehensweisen. (Vgl. Erben/Waldmann 2011: 261) Die vielfältigen Themen des Globalen Lernens zielgruppengerecht für die offenen Betriebe in Jugendzentren und Jugendtreffs aufzubereiten und in geeignete Angebote zu verpacken, stellt eine besondere didaktische Herausforderung dar, da viele dieser Themen von den Jugendlichen als „typisch schulisch“ abgestempelt werden und von daher nicht unbedingt zu ihren Lieblingsthemen zählen. Ein wesentliches Merkmal der

Didaktik der Offenen Jugendarbeit stellt die didaktische Offenheit dar. So beruhen didaktische Überlegungen in der Jugendarbeit auf verschiedenen Ansätzen der Bildungsarbeit und didaktischen Modellen, wobei in der Praxis aus der Situation heraus und abhängig von der jeweiligen Zielgruppe, ein geeigneter didaktischer Zugang gewählt werden kann.

Wir haben auch von den Methoden andere Möglichkeiten, eben einen spielerischen Zugang. Es geht nicht darum für einen Test zu lernen. Es geht darum, Infos zu vermitteln. Teilweise niederschwellig, aber so aufbereitet, dass es ihnen auch Spaß macht, mit einem Quiz das zum Beispiel, das auch mit Bewegung verbunden ist. Wo man erlebnispädagogische Elemente da rein bringt. Oder eben medial interaktive - also man macht ein lustiges Video dazu. Wo im Vordergrund steht, die Aktivität und der Aktionismus und der Spaß. Und die Info wird nicht wie in einer Frontalvorlesung reingepresst, so die fünf Punkte. Das kann man einfach auch anders verpacken. Und da haben wir einfach schon einige Vorteile, die wir auch soweit professionell zu nützen wissen. (Interview 3: 177-185)

Dabei wird meist mit einer spontanen und nicht abgeschlossenen Planung gearbeitet, um situationsbedingt auf die Bedürfnisse aller am Bildungsprozess Beteiligten eingehen zu können. (Vgl. Bartels 2008: 31) Die Lernsituation in der Offenen Jugendarbeit sollte so gestaltet werden, dass die Beteiligten durch und mit ihren eigenen Erfahrungen lernen und begreifen können, wobei der Lernprozess in indirekter Form geschehen sollte. Didaktisch wird dabei nicht auf schulische Formen und Methoden zurückgegriffen, „sondern durch Projekte, praktische Übungen mit spielerischer Form, konfliktorientierte Rollenspiele und Provokationen, durch Spaß und Spannung ein Alltagsbezug und ein Wissenszuwachs hergestellt.“ (ebd.: 32)

Im folgenden Teil der Arbeit möchte ich daher die Erfahrungen der von mir befragten ExpertInnen nutzen, um auf die wichtigsten methodisch-didaktischen Aspekte für die Umsetzung von Angeboten des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit einzugehen. Dabei sollen anhand von Aussagen der ExpertInnen sowie anhand eigener Erfahrungen methodische Empfehlungen für das Globale Lernen im spezifischen Setting der Offenen Jugendarbeit herausgearbeitet werden.

5.6.1 Lebensweltorientierung

Durch ihren lebensweltorientierten Ansatz setzt die Offene Jugendarbeit direkt bei der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen an und orientiert sich mit ihren Angeboten auf die Bearbeitung von Interessen und Anknüpfungspunkten der Jugendlichen sowie den von ihnen selbst wahrgenommenen Problemen und auf für sie relevante Themen und

Inhalte. Um das zu bewerkstelligen, ist ein differenziertes und ganzheitliches Verständnis der Lebenswelt der Zielgruppen notwendig, welches das Umfeld, die Erfahrungen, Beziehungen und individuellen Persönlichkeiten der Jugendlichen umfasst. (Vgl. VJZ Qualms 2012: 14) Die von den Jugendlichen kommenden Themen werden schließlich in einer alltagsweltlichen und zielgruppenadäquaten Form umgesetzt und anhand methodisch möglichst vielfältiger Angebote bearbeitet. Da es im Globalen Lernen vor allem darum geht, die Verwobenheit der eigenen Lebenswelt mit globalen Zusammenhängen und komplexen Prozessen der Globalisierung aufzuzeigen und das Wissen über globale Entwicklungen zu erweitern, sollten die behandelten Themen und Inhalte auch in Beziehung zur Lebenswirklichkeit der Zielgruppen stehen, damit so Berührungs- und Anknüpfungspunkte geschaffen werden können. Dadurch werden die Lernangebote von den Jugendlichen als spannend und interessant wahrgenommen und sie können und wollen sich lustvoll auf einen Lern- und Erfahrungsprozess einlassen. (Vgl. ebd: 24) Im Rahmen der von mir geführten Interviews wurde der Aspekt der Lebensweltorientierung mehrfach als wesentliches Element der Bildungsarbeit im Verein Wiener Jugendzentren genannt, welcher vor allem auch im Bereich des Globalen Lernens von großer Bedeutung ist.

Also für mich gibt es einen Punkt der den Kern der Bildungsarbeit ausmacht, oder der den Kern des Erfolges ausmacht, wenn man damit erfolgreich sein will, und ich unterstelle, dass die meisten, die das initiieren, sein wollen. Und der würde sich jetzt sicherlich auf Globales Lernen auch beziehen... dass Bildungsprozesse in der Offenen Jugendarbeit nur dann erfolgreich sind, oder überhaupt stattfinden, wenn das, worum es geht, einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Lebenswelt der Jugendlichen hat, die gebildet werden sollen oder sich bilden sollen. (Interview 7, Zeile 39-45)

Nachdem es im Globalen Lernen oft um komplexe globale Herausforderungen und um entwicklungspolitische Zusammenhänge zwischen Nord und Süd geht, stellt sich die Frage, wie diese Themen im Zusammenhang mit der Lebenswelt der Jugendlichen Wiens und deren alltäglichen Problemen stehen. Auf den ersten Blick scheinen die komplexen Zusammenhänge des Globalen Lernens und der lebensweltorientierte Ansatz der Offenen Jugendarbeit, sogar diametral gegenüber zu stehen. Das Eine beschäftigt sich mit globalen gesellschaftlichen Zusammenhängen und mit den Herausforderungen der Globalisierung, während das Andere an der individuellen und aktuellen Lebenssituation und dem lokalen Lebensumfeld der Jugendlichen ansetzt. Dabei stellt sich die Frage, wie eine Verknüpfung der beiden Ansätze möglich und auch sinnvoll sein kann.

Auch wenn oft alltäglich erscheinende Probleme, wie Konflikte mit den Eltern, Beziehungsprobleme, Schwierigkeiten in der Schule oder das Finden einer Lehrstelle nicht im direkten Zusammenhang mit globalen Ursachen stehen, lässt sich durch gezieltes Brückenschlagen und Verbindungen herstellen, dennoch ein globaler Zusammenhang mit den Problemwelten der Jugendlichen herstellen. So sind der Horizont und die Wahrnehmung vieler Jugendlichen zwar auf ihr nahes Umfeld, sowie auf kurzfristige Ereignisse fokussiert, ihr Leben und ihre Perspektiven werden jedoch wesentlich von globalen Zusammenhängen beeinflusst. Demnach besteht eine besondere Herausforderung bei der Erstellung von Angeboten des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit darin, die lokalen Themen und Problematiken der Jugendlichen mit einer globalen Perspektive zu verknüpfen und so für sie erfahrbar zu machen, da Globales Lernen nicht lediglich auf Entwicklungsprobleme im Süden bezogen ist, sondern unmittelbar mit der Lebens- und Konsumweise der Menschen im Norden zusammenhängt. Auf diese Weise können Inhalte des Globalen Lernens durch die pädagogische Arbeit in Jugendzentren mit der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen verknüpft werden und durch die Nähe zum Lebensalltag der Jugendlichen können Verhaltensalternativen erlebbar gemacht und wichtige Kompetenzen erworben werden.

Uns geht es ja eher drum, anzuknüpfen wo die Kids sind. Und zu schauen, ok, wie können wir das aufgreifen aus ihrer alltäglichen Lebenswelt und zu schauen, daraus gleich irgendwie eine Möglichkeit herzustellen, wo sie selber neue Erfahrungen machen können, mit neuem konfrontiert werden und so weiter. Also dieser lebensweltorientierte Zugang ist sicher auch ein Unterschied im Vergleich zur Schule. (Interview 9: 34-38)

Auch wenn sich Angebote des Globalen Lernens häufig mit globalen Zusammenhängen und internationalen Problematiken auseinandersetzen, sollten die konkrete Lebenssituation und die Interessen der Lernenden nicht ignoriert werden, sondern bei der Planung von Angeboten beachtet und aktiv thematisiert werden. In der täglichen Auseinandersetzung mit den Jugendlichen ergeben sich immer wieder Anknüpfungspunkte zu Themenbereichen des Globalen Lernens und deren Lebenswelt steht in direktem Zusammenhang mit Auswirkungen der Globalisierung. Einer der Befragten äußerte sich über die Relevanz des Globalen Lernens für die Arbeit im Jugendzentrum folgendermaßen:

Also ich denke, dass von den Auswirkungen der Globalisierung sowieso jeder betroffen ist und junge Menschen bekommen das wahrscheinlich noch viel mehr zu spüren als wir Erwachsenen. Und wenn nicht direkt, dann zumindest irgendwie indirekt. Sei es jetzt durch ihre Freunde und Klassenkollegen, deren Familien aus der ganzen Welt sind, oder vielleicht ihr H&M Gewand oder ihre Handys die irgendwo in Asien gebaut werden. Das

Internet, Fernsehen oder ganz einfach unser Essen aus dem Supermarkt, eigentlich gibt's fast nichts mehr, das nicht irgendwie im Zusammenhang mit Globalisierung steht. Und deshalb finde ich schon, dass diese Themen auch für unsere Arbeit relevant sind, auch wenn die Kids jetzt vielleicht nicht jeden Tag darüber sprechen. (Interview 8: 154-160)

Aus dieser Aussage geht hervor, dass die Lebenswelt der Wiener Jugendlichen in vielen Bereichen mit Auswirkungen der Globalisierung und mit globalen Entwicklungen im Zusammenhang steht, weshalb das Globale Lernen auch eine wichtige und relevante Bereicherung für die Wiener Jugendarbeit darstellen kann.

5.6.2 Partizipation

Dem Grundverständnis der Offenen Jugendarbeit zufolge spielen Verantwortungsübernahme, Selbstorganisation, Beteiligung und Mitwirkung eine entscheidende Rolle und waren seit jeher wesentliche Bestandteile von Konzepten der Offenen Jugendarbeit. Auch im Leitbild und in den Qualitätsmerkmalen des Vereins Wiener Jugendzentren ist die Partizipation als zentrales Arbeitsprinzip verankert, wobei sich diese sowohl auf die aktive Beteiligung der Jugendlichen an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen, als auch auf die Beteiligung und Mitsprache bei der Einrichtung und Programmgestaltung in der Jugendeinrichtung beziehen kann. Um Erfahrungen der aktiven Beteiligung zu sammeln, demokratische Prozesse zu erleben und diese für ihren Alltag nutzbar machen zu können, werden die Zielgruppen bei der Planung und Gestaltung von Aktivitäten und Angebotsstrukturen daher so gut als möglich einbezogen. Durch die partizipative Gestaltung der Angebote und die Möglichkeiten zur Mitbestimmung, Mitgestaltung und Selbstbestimmung kann sowohl die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung als auch das gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein, die Gemeinschaftsfähigkeit und die Wertebildung der Jugendlichen gefördert werden. Die Umsetzung und das Ermöglichen von Partizipation in Form von Mitgestaltung, Mitverantwortung und partieller Selbstorganisation ist jedoch auch von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung abhängig.

Es gibt etwas, also wir nennen es Subteams, die finden einmal die Woche statt. Wer da ist ist da, da kann jeder mitmachen. Es wäre super, wenn jeder mitmacht, weil jeder hat immer Ideen. Und dann plant man gemeinsam, was man vielleicht im nächsten Monat haben will oder auch mal für länger voraus, wenn es was größeres ist. Also das ist ja auch wichtig, dass die Jugendlichen uns sagen, was sie wollen und natürlich auch, was sie nicht wollen. Uns ist es halt einfach wichtig, dass unsere Jugendlichen mitbestimmen können, was bei uns alles passieren soll. Das ist einfach unser Ansatz in unserer Arbeit, Partizipation, so gut es halt geht. Manchmal kommt da natürlich auch gar nichts von ihnen, aber oft sind wir dafür auch überrascht, welche Ideen von ihnen kommen. (Inter-

Da das Globale Lernen vor allem auf ganzheitliche und partizipative Lernmethoden setzt und die Partizipation der Lernenden einen hohen Stellenwert in den Konzepten des Globalen Lernens einnimmt, müssen auch in der Offenen Jugendarbeit die teilnehmenden Jugendlichen sowohl bei der Auswahl der Themen, bei der Planung als auch bei der Durchführung von Angeboten möglichst einbezogen werden. Die Beteiligung der Jugendlichen an Planungs- und Gestaltungsprozessen der Jugendeinrichtung eröffnet ihnen vielfältige Selbstorganisations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, wodurch sie neue Erfahrungen sammeln und wichtige Kompetenzen entwickeln können, welche sie für eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft benötigen. Durch die Übernahme von Verantwortung für sich und andere können die Jugendlichen wichtige Erfahrungen bezüglich konkreter Nützlichkeit sowie der gesellschaftlichen Relevanz ihrer Handlungen sammeln. Darüber hinaus haben derartige partizipative und selbstbestimmte Lernformen auch positiven Einfluss auf die Werteentwicklung, beziehungsweise auf die Entwicklung von Standpunkten, Haltungen und die moralische Urteilskraft der Jugendlichen. Anhand unterschiedlicher Formen der beteiligten Aneignung von Themen und Inhalten, durch das selbstbestimmte Treffen von Entscheidungen sowie die Übernahme von Verantwortung können aus mehr oder weniger passiven KonsumentInnen vorgefertigter Werte und Normen, mündige, verantwortungsbewusste und mitgestaltungsfähige WeltbürgerInnen werden. (Vgl. Rauschenbach 2010: 237)

Moralisches Urteilen, erst recht moralisches Handeln, bildet und erschöpft sich unter den Bedingungen kontingenter, pluraler und entgrenzter Multioptionsgesellschaften mithin sicher nicht in Modellen der formalen Bildung und der lehrenden Vermittlung, sondern in der diskursiven Aneignung von Inhalten. (ebd.)

Deshalb wird in den Einrichtungen der Wiener Jugendzentren sehr viel Wert auf die Beteiligung der Zielgruppen bei der Programmgestaltung und bei der Durchführung von Angeboten und Aktionen gelegt. Daraus ergibt sich einerseits eine gesteigerte Motivation bei den Jugendlichen, da sie die Angebote weniger als fremdbestimmte und von den BetreuerInnen vorgesezte Pflichtveranstaltungen wahrnehmen und andererseits kann dadurch besser auf die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen werden.

5.6.3 Reflexion

Nachdem es im Globalen Lernens unter anderem auch darum geht, sich mit globalen Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen, komplexe Entwicklungsprozesse verstehen zu lernen und eigene Wertvorstellungen, Meinungen und Vorurteile oder Stereotypen kritisch zu reflektieren, gilt es Bildungsprozesse und Angebote so zu gestalten, dass genügend Zeit und Möglichkeiten für die Reflexion des Erlebten vorhanden sind. Deshalb sollten Angebote des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit so konzipiert und durchgeführt werden, dass die teilnehmenden Jugendlichen eigene Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle einbringen und gemeinsam diskutieren können. Auch auf eine Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen und einen achtsamen Umgang mit Gefühlen der anderen TeilnehmerInnen ist zu achten.

[...] das kann ja Jugendarbeit, so einen Rahmen zu bieten, wo die Kids ihr eigenes Handeln einfach reflektieren können und daraus halt einfach Lernen können, jetzt einmal ganz basic-mäßig. Und das Reflektieren ist ja manchmal auch ein bissl eine Konfliktsituation. Also aus Konflikten auch Lernen. Das gehört auch dazu. (Interview 9: 91-94)

Die hier angesprochene Reflexion des Erlebten und des eigenen Handeln ist ein wichtiger Bestandteil der Bildungsarbeit in der Offenen Jugendarbeit, welche sich als ein Zusammenspiel von Information, Reflexion und Erprobung versteht und dadurch einen Transfer in die Handlungs- und Wissenskompetenzen der Zielgruppen ermöglichen möchte. (Vgl. bOJA 2011: 8) Um den Jugendlichen genügend Raum für eine angemessene Reflexion und Nachbesprechung bieten zu können, bedarf es jedoch genügend Zeit und eines störungsfreien Rahmens, wie auch eine befragte Jugendarbeiterin beschreibt:

Und es muss einfach auch genug Zeit sein. Weil unter Zeitdruck etwas machen, was ich dann nicht nachbesprechen kann, mache ich gleich gar nicht. Ich finde, das Nachbesprechen ist schon sehr wichtig, mit den Kids das zu reflektieren. Sonst bleibt da was hängen, oder es gibt dann noch Fragen. Oft tauchen Fragen auch erst am nächsten Tag auf. (Interview 4: 226-229)

Nachdem Lerneffekte immer das Ergebnis von Verarbeitungs- und Bewertungsprozessen sind, können sowohl eine angeleitete, formelle Reflexion während und nach der Teilnahme an einem Angebot als auch eine eher informelle Reflexion durch Erfahrungsaustausch mit anderen zwischendurch wichtige Lernprozesse fördern. Dadurch können die Jugendlichen andere Sichtweisen und

Verhaltensmöglichkeiten kennenlernen und ihre eigenen Repertoires erweitern. (Vgl. Lindner 2007: 77)

5.6.4 Ressourcen- und Bedürfnisorientierung

Wesentlich für jede erfolgreiche Bildungsarbeit, nicht nur im Bereich des Globalen Lernens, ist eine Orientierung an den Ressourcen, Potenzialen und Bedürfnissen der Zielgruppen. Das bedeutet sich in die Lage der Jugendlichen hineinzusetzen und sie an ihrem jeweiligen Standpunkt „abzuholen“. Deshalb orientiert sich die Offene Jugendarbeit nicht nur an der Lebenswelt und dem Umfeld, sondern auch an den Bedürfnissen, Potenzialen und Stärken ihrer Zielgruppen, was eine gute Kenntnis der Jugendlichen voraussetzt.

Mit dem Anspruch an Bedürfnisorientierung gegenüber den Zielgruppen orientieren sich die Angebote und Themen an der Lebenswirklichkeit und den Lebenslagen, sowie den Bedürfnissen der Jugendlichen. Ein ganzheitliches Verständnis für die Lebenswelten der Jugendlichen sollte daher ihr Umfeld, ihre Erfahrungen, ihre Beziehungen und die individuellen Persönlichkeiten umfassen. (Vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2012: 14f)

Die Offene Jugendarbeit des Vereins Wiener Jugendzentren setzt an den Stärken, Fähigkeiten und Begabungen der Jugendlichen an und betrachtet diese als Quelle und Erweiterung von Handlungskompetenzen. Die Angebote und Methoden sind darauf ausgelegt, die AdressatInnen zu befähigen, die eigenen Potenziale zu erkennen und zu nutzen und setzen Sensibilität für die Bedürfnisse von Jugendlichen voraus. (ebd.: 14)

Demnach gilt es den Jugendlichen zu ermöglichen ihre eigenen Fähigkeiten und kreativen Potenziale wahrzunehmen und weiterzuentwickeln sowie deren Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl zu steigern. Dadurch erfahren die Jugendlichen einen Zugang zu ihren Potenzialen, Stärken und Fähigkeiten, die durch entsprechende Angebote in der Offenen Jugendarbeit gefördert werden. Die Grundlage für die Entwicklung von Angeboten stellen in der Offenen Jugendarbeit die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen dar, weshalb ein Experimentierfeld geschaffen werden sollte, das den Jugendlichen ermöglicht, ihre Bedürfnisse kennen zu lernen und ihre Ressourcen und Potenziale zu fördern. Als wesentlich für das Gelingen von Angeboten des Globalen Lernens gilt, diese auf die Zielgruppe abzustimmen, wobei es von großem Vorteil ist, wenn man die TeilnehmerInnen bereits kennt und gewisse Vorstellungen von

den Interessen und Erwartungen der Zielgruppen hat. Deshalb muss bei der Gestaltung von Angeboten des Globalen Lernens bedacht werden, für welche Zielgruppe man etwas plant und welche Interessen und Erwartungen bei ihnen bestehen könnten, bzw. wo geeignete Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen liegen könnten.

Die Bedürfnisorientierung bietet einen Rahmen für selbstbestimmte Thematisierung von allen Themen und Inhalten, die den Zielgruppen als wichtig und relevant erscheinen. Implizit tauchen auch in der Alltagsarbeit viele Inhalte mit globalen Zusammenhängen auf, welche von den BetreuerInnen nur aufgegriffen werden müssen.

Es darf nicht vergessen werden, dass ein nicht unwesentlicher Teil der Zielgruppen der Wiener Jugendzentren zur Gruppe der vielzitierten „bildungsfernen“ oder „politikfernen“ Jugendlichen gehört. Viele BesucherInnen der Jugendzentren kommen aus ökonomisch und sozial benachteiligten Verhältnissen, wodurch auch der Zugang zu Bildung teilweise eingeschränkt ist und eine Distanz zu Politik, gesellschaftlich-politischen Prozessen und Entscheidungen oft eine Reaktion auf die eigene, als aussichtslos wahrgenommene Lebenssituation darstellt. Jugendliche aus diesem gesellschaftlichen Kontext haben oft das Gefühl, benachteiligt und ungerecht behandelt zu werden, sei es nun von der Schule, dem Arbeitsamt oder auch von der Politik. Dieses Gefühl der Benachteiligung und Ungerechtigkeit führt bei vielen schließlich zu Resignation und es macht sich ein Gefühl der Ohnmacht breit, welches immer wieder als Grund für die allseits beklagte Politikverdrossenheit unter Jugendlichen angeführt wird. Angebote des Globalen Lernens können Jugendlichen wahrzunehmen helfen, wie ihre Lebensbedingungen durch globale Zusammenhänge beeinflusst werden und sie befähigen, sich unter den gegebenen globalen Rahmenbedingungen für eigene Bedürfnisse und Perspektiven einzusetzen. Eine wesentliche Frage, die sich daher bei der Erstellung von Angeboten des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit stellt, ist wie man Jugendliche die für gesellschaftliche und politische Fragen eher wenig Interesse zeigen und die nur wenig Bereitschaft für soziales Engagement aufbringen, für die Teilnahme an Angeboten des Globalen Lernens motivieren kann.

Und es ist sicher oft bei den typischen Jugendzentrumsjugendlichen von vornherein oft nicht so leicht, dass man da primär auf ein gesellschaftskritisches, sozialkritisches Bewusstsein stößt. Aber in dem Moment, wo man sie mit individuellen Erfahrungen, auch mit Jobs, und selber auch ungerecht behandelt zu werden, aufgrund der Herkunft, mit Migrationshintergründen und Diskriminierung von klein auf immer wieder mal konfrontiert, funktioniert es denke ich sofort. Wo man das anbindet an der individuellen Erfahrungen. (Interview 3: 115-121)

Demnach können individuelle Erfahrungen der Jugendlichen und Aspekte ihres eigenen sozialen Umfeldes wichtige Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen darstellen. Dabei gilt es, die Erfahrungen und individuellen Lebenszusammenhänge in einen globalen Kontext zu bringen und den Jugendlichen dabei aufzuzeigen, dass ihr Alltag längst durch unzählige globale Entwicklungen mitbestimmt wird. Schafft man es dadurch bei den Bedürfnissen und vor allem an den jeweiligen Interessen und persönlichen Ressourcen der Jugendlichen anzuknüpfen, kann eine aktive Beteiligung der Jugendlichen gelingen.

5.6.5 Beziehungsarbeit

Auch die professionelle Beziehungsarbeit spielt eine wichtige Rolle für die Umsetzung des Globalen Lernens in Jugendzentren und Einrichtungen der Mobilen Jugendarbeit. Bildungsprozesse in der Offenen Jugendarbeit stehen in engem Zusammenhang mit der persönlichen Beziehung zwischen den Jugendlichen und den JugendbetreuerInnen, da diese die Grundlage für eine angstfreie, humorvolle und vertrauensvolle Umgebung darstellt und dadurch eine wichtige Rahmenbedingung für die Selbstentfaltung und Aktivierung von Jugendlichen bildet. Erst eine auf Vertrauen basierende Beziehungsbasis ermöglicht es vielen Jugendlichen, sich gegenüber den JugendarbeiterInnen zu öffnen und ihnen bestimmte Themen anzuvertrauen bzw. sich auf bestimmte Themen der JugendarbeiterInnen einzulassen. Die kontinuierliche Beziehungsarbeit stellt daher eine wesentliche Basis für das Globale Lernen dar, die einen konstruktiven Umgang mit Grenzen und Konflikten sowie die Vermittlung von Werten ermöglicht.

Daher ist es notwendig, eine gewisse Sensibilität für die Themen und Anliegen der Jugendlichen zu entwickeln. Vor allem bei Themen die nicht direkt von den Zielgruppen selbst eingebracht werden muss ein Anhaltspunkt gefunden werden, um ihr Interesse zu wecken. Dies gelingt um einiges leichter, wenn man die Jugendlichen gut kennt und bereits eine auf Vertrauen basierende Beziehung besteht.

Und das ist schon eine Form von Freiwilligkeit, die einen ganz entscheidenden Boden bietet für die Beziehungsarbeit und auch einen Boden dafür, dass man auch über Themen diskutieren kann oder auch Themen zur Sprache bringen kann, die aufs erste nicht sehr lustvoll besetzt sind. (Interview 3: 174-176)

So wurde von mehreren InterviewpartnerInnen die wichtige Bedeutung der Qualität und Art der Beziehung zu den Jugendlichen betont, woraus sich für inhaltliche Angebote und für Bildungsarbeit entscheidende Vorteile ergeben. Vor allem aufgrund der oft sehr persönlichen und vertrauensvollen Ebene der Beziehung, die Jugendliche zu manchen BetreuerInnen aufbauen und der Art der persönlichen Auseinandersetzung, werden die PädagogInnen von den Jugendlichen anders wahrgenommen als die meisten anderen Erwachsenen außerhalb ihres familiären Kontextes. Aufgrund dieser besonderen Form der Beziehung kann es gelingen, die Zielgruppen für bestimmte Themen, Inhalte oder Angebote zu interessieren, für die sie unter anderen Umständen oder gar im schulischen Kontext vielleicht kein Interesse aufbringen würden.

Ich glaube schon, dass es auch mit Beziehungsarbeit zu tun hat, wenn man irgendwie einen guten Draht zu jemanden hat und dann sagt man: ‚Hey Leute, schauen wir uns das und das an?‘ - vielleicht weckt man so mehr Interesse, weil da denkt man sich, aha, wenn es dem Betreuer: ‚Vielleicht schauen wir da mal dahinter, warum das so ist. Da bilde ich vielleicht eher meine eigene Meinung.‘ So eine Vorbildfunktion halt. (Interview 5: 331-335)

Eine andere Interviewpartnerin hebt als besonderen Vorteil der Offenen Jugendarbeit gegenüber der Schule hervor, dass die Jugendlichen von BetreuerInnen meist als gleichwertige und auf selber Augenhöhe stehende GesprächspartnerInnen angesehen werden, während die Beziehungen zu ihren LehrerInnen in den Schulen meist eher von einem hierarchischen Gefälle geprägt sind.

Aber de facto, vieles von dem, was die Kids erzählen, ist es in der Schule einfach so: Ich bin der Lehrer und du bist der Schüler und du bist mal ganz weit unter mir. Und ich weiß was und du weißt nichts und ich erzähls dir. Natürlich, wenn ich so vom Fair Trade Workshop komme, mit Informationen, dann weiß ich zu dem Zeitpunkt auch mehr wie die Jugendlichen oder meine Kolleginnen und Kollegen, die nicht dort waren. Aber das heißt nicht, dass ich prinzipiell mehr weiß oder dass ich sogar mehr wert bin oder auf einer anderen Stufe stehe. (Interview 10: 381-387)

Auch im Globalen Lernen stellt das gemeinsame Lernen auf gleicher Augenhöhe einen wichtigen pädagogischen Aspekt dar, für den sich das Setting der Offenen Jugendarbeit als förderlich erweisen kann. Durch die Begegnung der Jugendlichen auf Augenhöhe entsteht eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens welche eine wichtige Basis für Globales Lernen ausmacht.

5.6.6 Methodenvielfalt

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für das Gelingen von Angeboten des Globalen Lernens ist die Anwendung vielfältiger Methoden. So sollen die vielfältigen Inhalte des

Globalen Lernens auch durch möglichst viele unterschiedliche, handlungsorientierte Methoden vermittelt werden. Es nimmt die Interessen, Erfahrungen und lebensweltlichen Besonderheiten der Jugendlichen als Ausgangspunkt und versucht anhand unterschiedlicher methodischer Ansätze, Bezüge zu globalen Zusammenhängen herzustellen. Auch im Rahmen der Interviews wurde mehrmals die Methodenvielfalt angesprochen, welche in der Offenen Jugendarbeit zum Einsatz kommen kann und von den befragten ExpertInnen als wichtiger Vorteil der Jugendarbeit angesehen wurde.

Es muss lustvoll, spielerisch vermittelt werden können. Dazu gehören immer irgendwelche Aktivitäten. Also nur wie auf der Schulbank zu sitzen und einen Zettel auszufüllen funktioniert nicht. Also wenn man das mit irgendeiner Aktivität verknüpft, das muss jetzt nicht unbedingt sportlich sein, aber irgendwas Kreatives, oder auch mit den Medien, also eben einen Film dazu zu schneiden, oder sich einen kurzen Clip anzuschauen, dann funktioniert das ganz gut. Oder eben dass man rausgeht, also ein bisschen was Aktionistisches, wenn man eine kleine Gruppe hat, die sich untereinander versteht. (Interview 3: 98-104)

Dabei stehen in der Offenen Jugendarbeit einerseits spielerische Methoden im Vordergrund, aber auch von Bewegung, Aktivitäten oder Aktionismus und von erlebnispädagogischen Elementen und medial-interaktiven Methoden ist die Rede. Im Mittelpunkt stehen dabei lustvolle und oft kreative Freizeitaktivitäten und ein spielerischer, tätigkeits- und handlungsorientierter Zugang.

Wie aus dem Zitat auch hervorgeht, ist Lernen in der Offenen Jugendarbeit oft mit Aktivitäten verbunden. Die BesucherInnen eines Jugendzentrums erwarten sich nicht, wie zuvor in der Schule, mit Lerninhalten und Vorträgen konfrontiert zu werden, sondern sie wollen ihre Freizeit auf lustvolle Art verbringen und dabei möglichst viel Spaß haben. Gelingt es daher, die Themen des Globalen Lernens mit dem vielfältigen Methodenrepertoire der Jugendarbeit zu verknüpfen, kann es gelingen selbst desinteressierte und bildungsresistente Jugendliche zur Teilnahme zu bewegen. Ein möglichst vielfältiger und bunter Mix aus verschiedenen Angeboten und kleineren Aktivitäten ermöglicht es vor allem Jugendlichen, die sich nicht länger binden möchten und deshalb nur punktuell bei bestimmten Angeboten mitmachen wollen, sich gezielt zu beteiligen und jederzeit wieder aussteigen zu können.

Ich denke, die ganzen Sachen haben mit dem spielerischen Charakter den sie gehabt haben, bei den Jugendlichen schon einen Eindruck hinterlassen. Wir haben natürlich auch drüber geredet und gesagt, das ist schon Scheiße, aber wir wollten halt nicht so polemisieren und ihnen irgendwas vorkauen. Das war mehr ein Gespräch miteinander und die Jugendlichen haben dann oft auch selber gesagt, das ist ja wirklich Arsch und nicht so leiwand. Bei den Bekleidungssachen genauso wie bei den anderen Sachen. Eigentlich eh sehr lässig, wie man mit Jugendlichen so arbeiten kann. (Interview 2: 233-240)

Als zentrales Element taucht in der Aussage jedoch der Faktor Spaß auf, welcher von beinahe allen Befragten als eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen von Angeboten genannt wurde. Da die Jugendlichen in ihrer Freizeit oft zwischen einer Vielzahl von Angeboten wählen können und es allein im Jugendzentrum oft viele alternative Freizeitangebote gibt, sollten geplante Angebote des Globalen Lernens Spaß versprechen und auch das Interesse der Jugendlichen erwecken. Dennoch darf aber auch der Bezug zum jeweiligen Thema nicht verheimlicht werden oder in den Hintergrund rücken.

Sie sollen einfach eine gute Zeit haben und es soll ihnen Spaß machen. Und sie sollen Fragen stellen können, es werden die Fragen nach bestem Wissen beantwortet. Wenn sie was wissen wollen, es gibt verschiedene Angebote und Programme, da können sie jederzeit teilnehmen. Aber es ist nicht verpflichtend. Und das ist einfach der große Unterschied. Entweder sie wollen oder sie wollen nicht. Und es ist uns tausend mal lieber, sie sagen, hey, das interessiert mich jetzt nicht, als sie sind nur halb dabei. Und wenn es sie wirklich interessiert, dann geht auch was. (Interview 8: 132-136)

5.6.7 Gruppendynamik in der Gleichaltrigengruppe

Einen wichtigen Faktor bei freizeitorientierten Angeboten in der Jugendarbeit spielt die Dynamik und die Stimmung in der Gruppe. Eine angenehme und akzeptierende Gruppenstimmung und eine lockere Atmosphäre, bei der sich alle Beteiligten gut einbringen können, kann sich positiv auf die Motivation der einzelnen TeilnehmerInnen auswirken und so Lernprozesse unterstützen. Ebenso können jedoch einzelne TeilnehmerInnen, die sich nicht aktiv beteiligen wollen und beschließen die Aktion durch störendes Verhalten zu schikanieren, die Gruppe dadurch stören und das gesamte Angebot zum Kippen bringen.

[...] wenn man eine kleine Gruppe hat, die sich untereinander versteht. Also eine gewisse homogene Gruppe muss es schon sein, also das Mindestmaß, dass die sich untereinander verstehen. Und dann reißen sie sich auch gegenseitig mit und kippen in ein Thema rein und bleiben auch dabei. Das ist immer sehr wichtig. (Interview 3: 104-107)

Gerade im Globalen Lernen, welches die Lernenden befähigen will, im Dialog und in Kooperation mit anderen zukunftsfähige Lösungen für ein gelingendes Zusammenleben in einer solidarischen Weltgesellschaft zu erschließen (vgl. Hartmeyer 2012: 137) und welches auch die Fähigkeit zum Handeln in Gruppen und Gemeinschaften stärken soll (vgl. Krämer 2009: 7), sollte gruppendynamischen Prozessen eine wichtige Bedeutung beigemessen werden. Außerdem lässt sich die Dynamik innerhalb einer Peer Group auch nützen, um das Interesse von Einzelnen auf die gesamte Gruppe zu übertragen.

Und wenn ich merke, von der einen Gruppe interessiert den was, dann werde ich vielleicht bei dem gleich andocken und vielleicht interessiert die anderen dann auch. Ich sehe auch mehr die Gruppendynamik und ich weiß, auf was sie Lust haben, meistens jedenfalls. (Interview 4: 187-190)

Aus diesen Aussagen der InterviewpartnerInnen wird ersichtlich, dass die Gruppenzusammensetzung und die Gruppendynamik innerhalb der Gleichaltrigengruppe in vielen Fällen eine wichtige Rolle für die Lernmotivation sowie für die Bereitschaft spielt, Aufgaben und Verantwortung zu übernehmen. Jugendliche lernen in der Offenen Jugendarbeit nicht nur von PädagogInnen, den zur Verfügung gestellten Materialien oder Medien, sondern zu einem wesentlichen Grad auch voneinander. Dabei kann die Peergroup vor allem auf der Ebene einer freiwilligen, selbstbestimmten und symmetrischen Kommunikation und Kooperation wichtige Rückmeldungen geben, bei Entscheidungen unterstützen und positive Erfahrungen verstärken sowie bei der Verarbeitung von Misserfolgen helfen. (Vgl. Lindner 2007: 171)

In aktuellen Studien zum informellen Lernen in außerschulischen Settings (vgl. Fend 2000) wird Lernprozessen in der Gleichaltrigengruppe, oft auch Peergroup genannt, eine wesentliche Rolle zugeschrieben, die vor allem in der Herausbildung von Werten und Normen und auch der Generierung von Wissen eine zentrale Rolle einnehmen kann. In unterschiedlichen Gruppenprozessen in der Freizeit können daher wichtige Normen und Strategien des Sozialverhaltens, wie Konkurrenzverhalten, Konflikte, Solidarität und Zusammenarbeit sowie Integration und Ausgrenzung, erfahren und ausgetestet und dadurch wichtige Kompetenzen entwickelt werden. Eine Aufgabe für die Jugendarbeit könnte dabei sein, geschützte Räume und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die selbstbestimmte Bildungsprozesse und das Erproben von sozialem Verhalten im Umgang mit anderen ermöglichen. Demnach sehe ich im gemeinsamen Lernen und Handeln, im Erleben von Zusammengehörigkeit, Gemeinschaft und sozialen Beziehungen sowie in der Interaktion mit anderen, wichtige Aspekte des Globalen Lernens, welche durch die Rahmenbedingungen der Offenen Jugendarbeit gut für die Umsetzung geeignet sind und sich förderlich auf die Herausbildung sozialer Kompetenzen und auch auf Lernprozesse auswirken können.

5.6.8 Keine Belehrungen

Jugendliche wollen sich ihre eigene Meinung unabhängig von Belehrungen und dem Aufdrängen von Wertvorstellungen anderer Personen bilden, weshalb der Zugang über moralische Belehrungen oder Verbote als kontraproduktiv anzusehen ist. Vor allem die Tatsache, dass sie eigene Entscheidungen treffen können, wird von Jugendlichen an freiwilligem Engagement geschätzt.

Werte können nicht aufgedrängt oder postuliert werden, sondern müssen gelebt bzw. auch vorgelebt werden. Deshalb sollte bei den JugendarbeiterInnen nicht der Anspruch bestehen, die Jugendlichen von ihrer Meinung oder ihren Wertvorstellungen zu überzeugen, sondern sie dabei zu unterstützen, sich ihre eigene Meinung bilden zu können. Appelle an die moralischen Werte von Jugendlichen haben selten eine Wirkungskraft und wenn, dann nur wenn sie von dem Appellierenden auch selbst vorgelebt werden. Da jedoch vor allem politische Themen, wie auch viele Themenbereiche des Globalen Lernens, stark von persönlichen, ideologischen Überzeugungen und Wertvorstellungen geprägt sind, besteht die Gefahr, die eigene Meinung als die allgemeingültige zu präsentieren und andere bekehren zu wollen. Laut der Strategieguppe Globales Lernen stellt Globales Lernen für sich nicht den Anspruch die Welt zu verändern oder jemanden zu einer anderen Lebensführung zu drängen, sondern versteht sich als ein persönlichkeitsbildendes Bildungskonzept, welches den Lernenden bei der persönlichen Urteilsbildung helfen und sie bei der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten und Entwicklung von persönlichen Werthaltungen unterstützen will. (Vgl. Strategiepapier Globales Lernen 2009: 7) Es soll den Lernenden eine Reflexion ihrer eigenen Meinungen und Wertvorstellungen sowie hinsichtlich Vorurteilen oder Stereotypen ermöglichen, ohne ihnen die Wertvorstellungen anderer aufzudrängen. Aus diesem Grund gilt es, Bildungsansprüche nicht mit einer persönlichen oder emotionalen Ebene zu vermischen und niemanden mit dem „erhobenen Zeigefinger“ belehren zu wollen. Bildungsansätze, die auf die Betroffenheit der Jugendlichen ansetzen, wirken eher abschreckend und werden langfristig keinen Erfolg bringen. Eine emotionale Befangenheit, Schuldgefühle und Gefühle der Angst oder der Hilflosigkeit unterdrücken jegliche Lernmotivation und wirken sich negativ auf den Erfolg des Globalen Lernens aus, weshalb der Zugang über Katastrophen oder Horrorszenarien vermieden werden sollte. Dazu meinte auch Klaus Seitz:

Die Katastrophenfixierung hat sich in der Praxis der entwicklungspolitischen Bildung als Bumerang erwiesen. Eine Katastrophendidaktik, die Betroffenheit über immer wieder neu aufgemischte Krisenszenarien oder die schonungslose Präsentation menschlicher Not und menschlichen Leidens zu mobilisieren versucht, führt erfahrungsgemäß zu emotionalen Hornhautbildungen und zur Abstumpfung gegenüber der Wucht der aufgetürmten Bedrohungspotenziale. (Seitz 2002: 396)

Diese Meinung von Klaus Seitz teilt auch einer der befragten Jugendarbeiter, welcher der Ansicht ist, dass Jugendliche eher durch Spaß an der Sache als durch die Vermittlung von Schuldgefühlen oder auch durch das Schüren von Zukunftsängsten und Horrorszenarien zu Engagement und Beteiligung bewegt werden können:

Wenn man dauernd nur sagt, das darf man nicht und das ist schlimm, dann machen sie, glaube ich, auch nicht mit, weil es keinen Spaß macht. Also wir haben schon immer geschaut, dass es ihnen auch Spaß macht. Weil sie mit irgendwelchen Reportagen zu zuknallen, die sie danach depressiv stimmen, das funktioniert erstens nicht und ich finde es zweitens auch nicht sinnvoll, weil mein Ansatz ist nicht der, dass ich jemanden dazu bringen kann, etwas in der Welt zu ändern, wenn er nur aus dem Gefühl raus handelt, das ist alles so furchtbar. (Interview 2: 173.178)

So sollte den Lernenden im Globalen Lernen die Realität und die oft problematischen Verhältnisse der Welt zwar nicht verschwiegen werden, es nützt jedoch auch wenig, Jugendliche mit dem Elend der Welt zu erdrücken und ihnen die Verantwortung zur Rettung der Welt als individuelle Last aufzubürden. Ansätze, die auf Angst oder emotionale Betroffenheit setzen, werden bei den Jugendlichen keine dauerhafte Wirkung erzielen, da sie eher zu emotionaler Hornhautbildung bei den AdressatInnen führt, als ein Umdenken zu bewirken.

5.6.9 Persönliche Betroffenheit herstellen

Als wesentlichen Faktor, um Jugendliche mit Themen und Angeboten zu erreichen, wurde von den Befragten das Herstellen von persönlichen und emotionalen Bezugspunkten genannt. Vor allem wenn durch ein Thema ein Bezug zum jeweiligen Herkunftsland der Jugendlichen hergestellt werden konnte, zeigten die Jugendlichen besonderes Interesse. Ein gutes Beispiel dafür ist ein Film über die Sandstrahltechnik, bei dem es um die Textilindustrie in der Türkei geht, welcher vor allem bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund besonders großes Interesse und auch emotionale Betroffenheit hervorrief. Einige der Jugendlichen haben selbst Verwandte in der Türkei, die in der Textilbranche tätig sind, wodurch sie eine

persönliche Verbindung zu dem Thema herstellen konnten. Allein die Tatsache, dass der Film in türkischer Sprache war, konnte das Interesse der Jugendlichen wecken.

Allein schon weil wir das auch thematisiert haben mit der Sandstrahltechnik, was in der Türkei passiert ist. Und einige halt auch aus der Türkei kommen. Also war das von dem her schon auch für sie Thema, weil sie sonst so einen nationalen Stolz haben. Und das haben wir uns auch angeschaut gehabt, da hat es auch ein Youtube Video gegeben. Und Youtube gehört ja auch zu ihrer Lebenswelt dazu. Und drei Kinder kommen auch aus Pakistan, was ja auch bekannte Probleme gibt. Und einfach durch die Herkunft und weil wir uns auf der Weltkarte angeschaut haben, wo das alles herkommt und wo das liegt. (Interview 4: 245-252)

Für viele BesucherInnen der Wiener Jugendzentren gehört Globalität im Sinne von Multikulturalität und Diversität zur täglichen Realität. Auch wenn der Migrationshintergrund der Jugendlichen bereits ein oder gar zwei Generationen hinter ihnen liegt, bestehen teilweise noch starke emotionale Bezüge zu den jeweiligen Herkunftsländern, weshalb es im Globalen Lernen auch darum gehen kann, derartige Gefühle und Erfahrungen aufgrund der Interkulturalität heutiger Lebenswelten zu thematisieren und individuelle soziale Kompetenzen zu stärken. Nachdem es im Globalen Lernen auch darum geht, die Erkenntnisse, die man hinsichtlich globalen Zusammenhängen gewinnt, auch in Bezug zum eigenen Lebenszusammenhang zu bringen, ist es in Bildungsprozessen notwendig, sowohl die Gefühle als auch die sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Jugendlichen mit einzubeziehen. Daher gilt es auch in der Offenen Jugendarbeit, die Erfahrungen und lebensgeschichtlichen Bezüge der Jugendlichen in die pädagogische Arbeit einfließen zu lassen und im Rahmen des Globalen Lernens zu thematisieren.

Globales Lernen fördert mit seinen Methoden die Auseinandersetzung mit Gefühlen und anhand ernst genommener Reflexion auch deren Aufarbeitung. Nachdem im Globalen Lernen eine Verknüpfung von Lernen auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene angestrebt wird und dem emotionalen Lernen eine große Bedeutung zugeschrieben wird, ist die Thematisierung von Gefühlen eine wichtige Komponente, die auch im Rahmen von Angeboten der Offenen Jugendarbeit angemessen berücksichtigt werden sollte. Auch in den Interviews wurde die Gefühlsebene mehrfach thematisiert und auf deren Wichtigkeit in der Arbeit mit Jugendlichen hingewiesen.

Wenn man ihnen dann tatsächlich die Sachen gezeigt haben, so wie bei den Roll Ups z.B. waren sie schon alle sehr betroffen. So die Bilder von den Näherinnen, die auf der Bank, dann 5 Minuten sich hinlegen und drüber steht 16 Stunden Tag für 30 cent. Und da waren sie schon eher so:“Na echt, wow, 30 cent, is ja voll wenig. Das gibt man im Nu aus. [...] Und das steckt hinter unseren Jeans?“ Und so, da habe ich schon das Gefühl ge-

habt, und jetzt hat man sie. (Interview 5: 50-56)

Wichtig dabei ist jedoch vor allem, dass es nicht das Ziel von Angeboten des Globalen Lernens sein darf, eine emotionale Betroffenheit im Sinne von Schuldgefühlen zu wecken, sondern eher darum gehen sollte, Zusammenhänge zu erkennen und eigene Entscheidungen und Handeln zu reflektieren und zu überdenken sowie neue Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

5.6.10 Niederschwelligkeit

Wichtig erscheint mir einerseits, die Themen die man vermitteln will, auf das Wesentliche zu beschränken, um die Jugendlichen nicht mit einer Flut an Informationen und der Komplexität des Themas zu erdrücken oder abzuschrecken. Dabei sollte man jedoch auch nicht der Versuchung unterliegen, die Komplexität des Themas zu ignorieren oder in zu einfache Zusammenhänge zu verpacken, nur um die Zielgruppe nicht zu überfordern. Gerade beim Globalen Lernen ist es wichtig, den Umgang mit Unsicherheiten und Kontingenz, der mit der Komplexität einhergeht, erlernen zu können, weshalb Angebote des Globalen Lernens die Komplexität von globalen Entwicklungen zwar veranschaulichen und reduzieren sollten, jedoch ohne die komplexen Inhalte zu sehr zu vereinfachen. (Vgl. Strategiegruppe 2011: 4) Deshalb gilt es zu beachten, dass die teilweise komplizierten und durch ihre Komplexität oft schwer nachvollziehbaren Themen des Globalen Lernens, zwar mit altersadäquaten und an die Zielgruppe angepassten Methoden vermittelt werden, um eine aktive Teilnahme zu ermöglichen, jedoch nicht der Einfachheit halber banalisiert werden sollten. Auch eigene Unsicherheiten oder Unwissen der BetreuerInnen dürfen dabei Platz haben, sollten jedoch auch entsprechend kommuniziert werden, da Globales Lernen auch Raum zur Thematisierung von Unsicherheiten und „Nicht-Wissen“ bieten sollte. (Vgl. Strategiegruppe 2011: 5)

Es darf nicht so hochschwellig sein, es darf nicht so trocken sein, es darf nicht zu theoretisch sein, es darf nicht zu moralisch sein, es sollte spielerisch sein. Es sollte jugendgerecht sein, es muss der Sprache und dem Niveau der Jugendlichen angepasst sein. Man muss halt schauen was sie wollen, wie sie es wollen, einfach einmal zwischen den Zeilen lesen. Und dann schaffe ich vielleicht auch einen Nachdiskussionsrahmen. (Interview 5: 65-71)

Die Chancen, dass sich die Jugendlichen auf Globales Lernen, wie auch auf alle anderen Angebote in der Offenen Jugendarbeit einlassen, sind meiner Erfahrung nach höher,

wenn der Einstieg und die Teilnahmevoraussetzungen nicht zu hochschwellig ist und ein Ein- und Ausstieg zu jedem Zeitpunkt möglich ist. Für die Praxis in den Einrichtungen der Wiener Jugendzentren rentieren sich vor allem Angebotsformen, für die nicht erst umfassende und aufwendige Projekte geplant werden müssen, sondern mit denen Themenbereiche auch kurzfristig aufgegriffen werden können, ohne allzu viel Vorbereitungszeit investieren zu müssen. Angebote des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit sollten daher so konzipiert sein, dass sie einen niederschweligen Zugang ermöglichen, mit möglichst geringer Verbindlichkeit auskommen und trotzdem die zu vermittelnden Inhalte nicht banalisiert und allzu vereinfacht dargestellt werden. Eine Mitarbeiterin betonte in einem Interview, dass Angebote in jugendgerechter Sprache und an das Niveau der Jugendlichen angepasst gestaltet sein sollten, um sie dadurch besser zu erreichen.

5.6.11 Ergebnisse produzieren

Lernen, ob im formalen oder im non-formalen Bereich, funktioniert immer besser, wenn es mit einer Herausforderung verknüpft ist und wenn es mit einem Erfolgserlebnis belohnt wird bzw. wenn sich die individuelle Situation des Lernenden dadurch verbessern kann. (Vgl. Hartmeyer 2003: 2) Diese grundlegenden Regeln gelten auch für Angebote der Offenen Jugendarbeit, was bei der Planung immer mitbedacht werden sollte. Auch hier gelten Anstrengungen die bewältigt werden müssen und zu Erfolgen führen als wesentlich für Bildungserfahrungen.

Es muß im Endeffekt für sie was rausschauen unterm Strich. Weil dass sie sich in ihrer Freizeit mit einem Thema beschäftigen, wird nicht so passieren, wenn es nicht irgendwas ist, was ihnen Spaß macht oder irgendwas Angenehmes für sie dabei rausschaut. (Interview 2: 57-60)

In dieser Aussage zeigt sich, dass Jugendliche sich viel eher auf ein Angebot oder ein gewisses Thema einlassen, wenn es sich in ihren Augen lohnt, auch wenn der persönliche Vorteil einfach nur Spaß ist. Daher empfiehlt es sich immer mitzubedenken, welche Anreize geschaffen werden können, um die Zielgruppen für ein Projekt oder ein Angebot zu begeistern. Dabei muss es sich jedoch nicht immer um materielle Anreize oder Belohnungen handeln. Auch die Produktion eines Videobeitrages oder ein gemeinsames Essen reicht oft aus um die Jugendlichen zu motivieren. Oft wird als

Ansporn auch ein Wettbewerb, ein Quiz oder eine andere Form von Herausforderung gewählt, bei denen als Preise Süßigkeiten oder andere Kleinigkeiten zu gewinnen sind.

5.6.12 Handlungs- und Erfahrungsorientierung

Einer der zentralen methodischen Zugänge des Globalen Lernens beruht auf handlungsorientierten Lernmethoden und entspricht so in besonderem Maße auch dem tätigkeitsorientierten, selbstbestimmten und selbstgesteuerten Zugang der Offenen Jugendarbeit. Daher liegen wesentliche Vorteile an Lernorten der Offenen Jugendarbeit in dem handlungs- und erlebnisorientiertem Zugang, wobei die Zielgruppen die Möglichkeit haben eigene Erfahrungen zu sammeln, zu experimentieren, sich aktiv zu beteiligen und dadurch praktische Erfahrungen in vielfältigen Bereichen zu erwerben. So wird die Jugendeinrichtung zu einem Ort des ungefährdeten und angstfreien Testens und Ausprobierens eigener Möglichkeiten und individueller Vorstellungen.

Auch Barbara Asbrand weist in ihrer Studie *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft* auf das „Potenzial der aktionistischen Praxis im Peermilieu für informelle bzw. funktionale Lernprozesse“ (Asbrand 2009: 243) hin, wobei sie betont dass durch tätigkeits- und praxisorientierte Lernprozesse auch Jugendlichen aus einem nicht-akademischen Bildungsmilieu ein Zugang zu der abstrakten Thematik von Globalisierung und Entwicklung ermöglicht werden kann. Sie zeigt dabei auf, dass für den Erwerb von komplexen Kompetenzen, die das Globale Lernen fördern möchte, wenig standardisierte Lernsettings bzw. informelle Lernprozesse in jugendkulturell geprägten Peerkontexten, wie sie vor allem in informellen Settings der außerschulischen Jugendarbeit passieren, förderlich sind. (Vgl. ebd.: 245)

5.6.13 Kontinuität

Als ein weiterer wichtiger Faktor um bei den Zielgruppen nachhaltige Umdenkprozesse im Sinne des Globalen Lernens zu fördern, wurde von einigen InterviewpartnerInnen eine gewisse Kontinuität in der Bearbeitung von Themen genannt. Deshalb sollten im Sinne von langfristigen und nachhaltigen Lernprozessen, Themen und Angebote des Globalen Lernens immer wieder und anhand unterschiedlicher methodischer Zugänge angeboten werden, um möglichst vielfältige Zugänge und Anschlussmöglichkeiten für

die vermittelten Themen herstellen zu können und eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Themen zu ermöglichen.

Besonders das Thema Fair Trade ist bei uns schon fest verankert und kommt auch immer wieder vor, durch diese Kontinuität kommen auch immer wieder Fragen und es bewährt sich auch außerhalb von einem speziellen Programmpunkt, von einem Quiz, dass man darauf zu sprechen kommt. (Interview 3: 22-25)

So zeigte die Erfahrung mancher JugendarbeiterInnen, dass vor allem Themen, die über einen längeren Zeitraum regelmäßig thematisiert und mit den Jugendlichen besprochen werden, von ihnen verinnerlicht und besser angenommen werden können. Wenn ein bestimmtes Thema immer wieder angesprochen wird, gelingt es besser dieses im Alltag präsent zu halten und wenn den Jugendlichen immer wieder eine Beschäftigung mit globalen Perspektiven ihrer alltäglichen Themen geboten wird, gelingt es ihnen irgendwann besser, Verknüpfungen und Zusammenhänge selbst zu erkennen.

Ja, und diese Kontinuität halt. Eben, so wie wir es vorleben. Und da glaube ich, dass ist auch unsere Stärke in den Jugendzentren. Wo wir einfach einen, genauso wie wir mit unseren Hausregeln und in der herausreichenden Arbeit einen Konsens vorleben und damit aufzeigen ohne groß drüber zu reden, wenn man es nicht explizit thematisieren muss, anti-nationalistisch, antirassistisch, anti-Ausländerfeindlich und anti-sexistisch, anti-homophob natürlich auch ganz im Speziellen. Dann werden sie natürlich mit einer Lebenswelt konfrontiert, die sie sonst nicht antreffen, an der Lehrstelle, in der Berufsausbildung oder in der Schule oder wie sie es auch von den Familien her mitkriegen. (Interview 3: 129-136)

Wie in diesem Zitat eines Jugendarbeiters angesprochen wird, liegt die Stärke der Bildungsarbeit in der Offenen Jugendarbeit nicht nur in der punktuellen themenspezifischen Bearbeitung von Lerninhalten, sondern vielmehr auch im kontinuierlichen Vorleben gewisser Grundwerte und in der regelmäßigen Konfrontation mit anderen und für die Jugendlichen oft ungewohnten Perspektiven und Lebensanschauungen.

5.6.14 Motivation und Engagement der MitarbeiterInnen

Ein weiterer Aspekt, der von mehreren InterviewpartnerInnen erwähnt wurde ist, dass es für eine authentische Vermittlung von Themen notwendig ist, dass die BetreuerInnen die Inhalte, die sie vermitteln wollen, auch verstehen und selbst als relevant ansehen.

Prinzipiell ist es wichtig, nur etwas weiterzugeben, was man auch selbst kapiert oder wo man auch selbst davon überzeugt ist, und ja halt, man sollte das auch auf das Wesentliche beschränken, an Themen. Und versuchen, durch alle möglichen Mittel und Methoden das einfach und mit Spaß und Spiel irgendwie weiter zu vermitteln. (Interview 1, Zeile 181-184)

Nur wenn die MitarbeiterInnen auch selbst hinter den Inhalten, die sie vermitteln wollen stehen und von deren Wichtigkeit überzeugt sind, kann Globales Lernen glaubhaft und überzeugend vermittelt werden und von den Jugendlichen als relevant angesehen werden. Demnach hängt die Umsetzung von Angeboten des Globalen Lernens nicht nur mit der Motivation der Jugendlichen zusammen, sondern steht auch im Zusammenhang mit dem Engagement und der Motivation einzelner MitarbeiterInnen einer Einrichtung. Zu dieser Authentizität gehört auch, dass Themen oder moralische Werte, die den Jugendlichen vermittelt werden wollen, von den JugendarbeiterInnen auch selbst in gewisser Weise vorgelebt werden müssen. Wenn beispielsweise die weltweite Ausbeutung und unfaire Arbeitsbedingungen in der Textil- oder Lebensmittelproduktion angeprangert wird und den Jugendlichen bewussteres Konsumverhalten näher gebracht werden soll, funktioniert dies wesentlich glaubhafter, wenn die JugendarbeiterInnen auch selbst ein mehr oder weniger bewusstes Konsumverhalten vorleben und beispielsweise bei gemeinsamen Kochaktionen auch hinterfragt wird, was eingekauft werden soll. So zeigt auch meine persönliche Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen, dass sie sich oft von der Begeisterung und dem Interesse der JugendarbeiterInnen anstecken lassen und prinzipiell auch offen für ihnen weniger vertraute Themen und Anliegen sind, wenn es gelingt, diese mit genügend Überzeugung zu präsentieren.

Aber in der Einrichtung hat es schon mit [...] dem Engagement zu tun, so wie ich selber auch schon öfter eingefahren bin, dass man oft unseren klassischen Zielgruppen auch viel mehr zutrauen kann als man glaubt. Also nämlich zutrauen, dass sie sich dann plötzlich dafür interessieren und was bereit sind zu tun. (Interview 7: 395-401)

Wie auch in diesem Zitat erwähnt wird, sollte man den Jugendlichen mit denen man arbeitet, oft mehr Interesse und Engagement zutrauen als man im ersten Moment vermuten würde, da es oft nur auf den nötigen Anstoß und das Eigenengagement der JugendarbeiterInnen ankommt, um die Jugendlichen für etwas zu begeistern.

5.7 Zusammenfassung

Dieses letzte Kapitel, welches den Kern der Arbeit darstellt und sich mit Analyse der gesammelten Daten und der Beantwortung der Forschungsfragen auseinandersetzt, ist in fünf Teile unterteilt.

Nachdem zu Beginn der Verein Wiener Jugendzentren und dessen allgemeine Zielsetzungen kurz vorgestellt wurde, beschäftigten sich die beiden folgenden

Unterkapitel (5.3 und 5.4) mit dem aktuellen Ist-Zustand und der thematischen Ebene des Globalen Lernens im Verein Wiener Jugendzentren. Dabei widmete sich der erste Teil vor allem den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Umsetzung des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit. Er behandelte dabei sowohl konzeptuelle Überschneidungen zwischen den Ansätzen des Globalen Lernens und der Offenen Jugendarbeit als auch vereinsinterne Rahmenbedingungen, wie den Zugang zu Informationsmaterialien, die Vernetzung mit anderen Organisationen und die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Verein. Es zeigte sich, dass sowohl das Globale Lernen als auch die Offene Jugendarbeit auf Formen der Persönlichkeits- und Identitätsbildung sowie auf die Erweiterung von Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten abzielen und dabei die Herausbildung wichtiger sozialer, kognitiver und persönlicher Kompetenzen unterstützen. Auch die Förderung von selbstbestimmten und eigenverantwortlichem Handeln, das Erkennen und Nutzen persönlicher Stärken und die Unterstützung der Kooperationsfähigkeit, der Solidarität und Zivilcourage oder auch die Aneignung von konstruktiven Konfliktlösungsstrategien sind Zielsetzungen die in beiden Bildungskonzepten gefunden werden können.

Der zweite Teil setzte sich mit der Analyse der Lerninhalte und der wichtigsten Themenbereiche des Globalen Lernens, die im VJZ bereits umgesetzt werden, auseinander. In diesem Zusammenhang wurde erörtert, wie Themen für themenzentrierte Bildungsangebote und inhaltliche Schwerpunkte im Verein ausgewählt werden, um schließlich auf die zentralen Themenbereiche im Verein, die im Zusammenhang mit dem Globalem Lernen stehen, näher einzugehen. Anhand einer Auflistung dieser zentralen Themen, konnte der Kern der derzeitigen Aktivitäten des Globalen Lernens im Verein dargestellt und anhand ausgewählter Beispiele aus der pädagogischen Praxis beschrieben werden.

Eine Analyse des Ist-Zustandes im Verein Wiener Jugendzentren und eine Suche nach Aktionen und Angeboten sowie relevanten Themenbereichen des Globalen Lernens zeigte, dass in den Einrichtungen des VJZ bereits vielfältige Angebote und Projekte stattfinden, welche zwar nicht dezidiert als Globales Lernen bezeichnet werden, jedoch aufgrund der vermittelten Inhalte, der methodisch-didaktischen Aufbereitung, der globalen Bezüge und des kompetenzorientierten Zugangs durchaus die wichtigsten Kriterien des Globales Lernen erfüllen. Die breite Palette an Themen, die innerhalb der

Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren, im Rahmen von themenzentrierten Angeboten und auch verschiedenen Formen im alltäglichen Betrieb behandelt werden, bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für Globales Lernen.

Im dritten Teil wurde schließlich das Setting der Offenen Jugendarbeit hinsichtlich der Möglichkeiten und Potenziale für eine Umsetzung des Globalen Lernens beleuchtet, wobei auf die Eigenheiten und Besonderheiten dieses außerschulischen Settings eingegangen wurde. Auf diese Weise konnte aufgezeigt werden, welche Potenziale der freiwillige und offene Zugang zu den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit, in denen eine vielfältige Freizeitgestaltung ohne jeglichen Konsumzwang oder einem Leistungs- oder Lernzwang ermöglicht wird, für das Globale Lernen bieten kann. In diesem Zusammenhang wurden auch Vor- und Nachteile von Einrichtungen der Mobilien Jugendarbeit für Angebote des Globalen Lernens behandelt.

Weiters widmete sich das Kapitel im vierten Teil den methodischen und didaktischen Aspekten bei der Umsetzung von Angeboten des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit. Dazu wurden sowohl Erkenntnisse aus den geführten Interviews als auch persönliche Erfahrungen aus meiner beruflichen Praxis in die Analyse eingebunden, um daraus Erkenntnisse für die Umsetzung von Angeboten des Globalen Lernens im Setting der Offenen Jugendarbeit zu gewinnen. Diese Ansammlung didaktischer Besonderheiten der Offenen Jugendarbeit, welche sich teilweise an den handlungsanleitenden Grundprinzipien der Offenen Jugendarbeit orientiert und dabei jedoch keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit stellt, kann als methodische und didaktische Hilfestellung für die Planung von Angeboten des Globalen Lernens in der außerschulischen und Offenen Jugendarbeit betrachtet werden.

6. Conclusio

Die vorliegende Diplomarbeit besteht aus drei Teilen, welche in insgesamt fünf Kapitel unterteilt sind.

Der erste Teil der Arbeit stellt das theoretische Grundgerüst dar und gibt eine allgemeine Einführung in das Konzept des Globalen Lernens sowie über die Gegebenheiten der Offenen Jugendarbeit. Dies soll einerseits den LeserInnen einen Überblick über die Rahmenbedingungen, die Ursprünge sowie über Inhalte, theoretische Diskurse, didaktische Ansätze und Kompetenzen des Globalen Lernens verschaffen. Andererseits werden die Hintergründe der Offenen Jugendarbeit, die institutionellen und politischen Rahmenbedingungen sowie die theoretische und konzeptionelle Fundierung dieses pädagogischen Handlungsfeldes erörtert. Diese theoretischen Ausführungen werden schließlich noch durch allgemeine Überlegungen zum Bildungsbegriff in der außerschulischen Jugendarbeit und über Potenziale und Chancen der Offenen Jugendarbeit als Bildungsort ergänzt.

Der zweite Teil widmet sich dem Forschungsdesign der Arbeit, wobei die Fragestellung nochmals erläutert und auf Aspekte qualitativer Sozialforschung und Zugänge der Praxisforschung eingegangen wird. Auch die verwendeten Methoden der Datenerhebung und die Vorgehensweise bei der analytischen Auswertung und Aufbereitung der erhobenen Daten werden vorgestellt, um die empirische Vorgehensweise zu verdeutlichen und die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu gewährleisten.

Im dritten Teil der Diplomarbeit gilt es anhand der von mir geführten Interviews und der Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und den anderen gesammelten Daten, eine Antwort auf die der Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage zu finden. Dazu wird zuerst das Forschungsfeld, der Verein Wiener Jugendzentren, näher vorgestellt, um einen Überblick über den institutionellen Rahmen und die handlungsanleitenden Grundprinzipien und Zielsetzungen des Vereins zu vermitteln.

Bei einer ersten Gegenüberstellung der Zielsetzungen und der gesellschaftlichen Positionierung des VJZ mit den Bildungszielen des Globalen Lernens, zeigen sich bereits wesentliche Überschneidungen und Gemeinsamkeiten. Weiters können

Parallelen bei den im Globalen Lernen geforderten und durch die Offene Jugendarbeit geförderten Kompetenzen aufgezeigt werden, woraus sich schließen lässt, dass die Grundbedingungen und die zentralen Anliegen der Offenen Jugendarbeit einen geeigneten Rahmen für Angebote des Globalen Lernens darstellen können. Auch ein Vergleich der didaktischen Grundprinzipien der Offenen Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren mit didaktischen Ansätzen des Globalen Lernens zeigt wesentliche Ähnlichkeiten bei den pädagogischen Zugängen der beiden Konzepte auf. Da beide Konzepte auf Formen der Persönlichkeits- und Identitätsbildung sowie auf die Erweiterung von Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten und die Herausbildung wichtiger sozialer, kognitiver und persönlicher Kompetenzen abzielen, lässt sich davon ausgehen, dass die Strukturmerkmale und die didaktischen Ansätze der Offenen Jugendarbeit prinzipiell günstige Voraussetzungen für die Umsetzung von Bildungsangeboten des Globalen Lernens darstellen. Vor allem durch das Stärken des selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Handelns, das Erkennen und Nutzen persönlicher Stärken und die Unterstützung der Kooperationsfähigkeit, der Solidarität und Zivilcourage, welche alle Zielsetzungen des Vereins Wiener Jugendzentren darstellen, können sich vielfältige Möglichkeiten ergeben, um Kindern und Jugendlichen den Erwerb notwendiger Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen für einen sinnvollen Umgang mit den Bedingungen des globalen Zeitalters zu ermöglichen. Selbst wenn das Konzept des „Globalen Lernens“ als solches in keiner pädagogischen Selbstbeschreibung und in keiner Publikation des VJZ erwähnt wird und ein Großteil der befragten MitarbeiterInnen die Prinzipien des Globalen Lernens nicht kennt, zeigt sich anhand einer Untersuchung von Inhalten, Methoden und auch pädagogischen Zielsetzungen des Vereins, dass Ansätze des Globalen Lernens bereits seit einiger Zeit und in vielfältigsten Angebotsformen und Ausprägungen fester Bestandteil der Arbeit des VJZ sind.

Die Beschreibung der Rahmenbedingungen und der aktuellen Verankerung des Globalen Lernens im VJZ wird schließlich noch durch Möglichkeiten der Informations- und Materialbeschaffung für MitarbeiterInnen und durch unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich des Globalen Lernens ergänzt. Auch auf die Vorteile, die sich durch die Vernetzung des Vereins mit anderen Organisationen ergeben

und auf Tendenzen der Nachhaltigkeit innerhalb der Verwaltung des Vereins wird näher eingegangen.

Im Hinblick auf die Themen und Inhalte des Globalen Lernens zeigen meine Untersuchungen, dass in den Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren eine große Bandbreite an Themen mit globalen Bezügen bzw. Themen, die für das Globale Lernen von Bedeutung sind, bearbeitet wird. Die Auswahl der Themenbereiche, die im Rahmen unterschiedlichster Angebotsformen behandelt werden, erfolgt einerseits anhand von den Jugendlichen selbst artikulierter Interessen und Bedürfnisse, kann jedoch auch durch besonderes Engagement und Interesse einzelner MitarbeiterInnen oder durch spezielle Themenschwerpunkte des Wiener Landesjugendreferates bestimmt werden.

Weder im Globalen Lernen noch in der Offenen Jugendarbeit geht es primär um Wissensvermittlung, sondern vielmehr um eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt (in einer globalisierten Welt), mit eigenen Werten und Vorurteilen sowie um eine Erweiterung der Perspektive, also darum, einen Blick über den eigenen Tellerrand zu ermöglichen. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsansatzes gilt es daher, alle Bezugsbereiche von jungen Menschen einzubeziehen und das Lernen nicht nur auf den formalen Bereich einzuschränken.

Meine Untersuchungen zeigen jedoch nicht nur eine große Palette an Themen, die in der pädagogischen Arbeit in den Wiener Jugendzentren bearbeitet werden, sondern auch vielfältige Potenziale und Möglichkeiten, die das Setting der Offenen Jugendarbeit für das Globale Lernen bietet. Der nächste Teil meiner Arbeit widmet sich daher dem Setting und den strukturellen Rahmenbedingungen im Verein Wiener Jugendzentren und dessen Bedeutung für die Umsetzung des Globalen Lernens. Dabei konnte anhand mehrerer Faktoren aufgezeigt werden, dass das Bildungspotenzial der Offenen Jugendarbeit nicht ausschließlich in pädagogisch intendierten Angeboten und Projekten liegt, sondern dass auch in vielen alltäglichen Situationen und in den institutionellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen Potenziale für das Globale Lernen liegen, welche den Jugendlichen wichtige Freiräume eines selbstbestimmten Lernens und die Möglichkeit zum Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen eröffnen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Strukturmerkmale und Settings der Offenen Jugendarbeit

sehr gute Rahmenbedingungen für die Realisierung von Angeboten des Globalen Lernens bieten, wenn es gelingt, dass die Jugendlichen die Themen als für sie relevant annehmen. Vor allem strukturelle Faktoren, wie der leistungs- und beurteilungsfreie Zugang, die räumliche und zeitliche Flexibilität in der Jugendarbeit, die Zusammenarbeit innerhalb des Teams einer Einrichtung und auch die große Motivation und das Engagement einzelner MitarbeiterInnen, spielen in der Umsetzung des Globalen Lernens eine wichtige Rolle und stellen sich daher als Vorteile der Offenen Jugendarbeit heraus.

Anhand der Erkenntnisse aus den Interviews werden auch didaktische Aspekte und Empfehlungen für die Umsetzung des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit ausgearbeitet, welche in Kapitel 5.6 präsentiert werden. Dabei wird unter anderem auf die Bedeutung der Methodenvielfalt für Angebote des Globalen Lernens, auf die positiven Aspekte des Lernens in Gleichaltrigengruppen und deren Bedeutung in der Offenen Jugendarbeit sowie auf den handlungs- und erfahrungsorientierten Zugang in der Jugendarbeit eingegangen. Vor allem der Einsatz vielfältiger handlungs- und erfahrungsorientierter didaktischer Methoden in der Offenen Jugendarbeit kann der Forderung nach Methodenvielfalt im Globalen Lernen gerecht werden. Auch auf die negativen Einflüsse eines moralisierenden und problem- und katastrophenfixiertem Zugangs, der zu sehr auf emotionale Betroffenheit und Belehrung abzielt, wird dabei hingewiesen. Gleichzeitig wird auch auf die Wichtigkeit des emotionalen Lernens und der selbstreflexiven Thematisierung von Gefühlen im Globalen Lernen eingegangen. Da ein zentrales Anliegen des Globalen Lernens auch die Reflexion eigener Wertvorstellungen, Meinungen und Vorurteile darstellt, wurde in meinen Ausführungen auch die Bedeutung von genügend Reflexionsmöglichkeiten im Rahmen von Angeboten des Globalen Lernens in der Jugendarbeit dargestellt.

Um herauszufinden, ob die didaktischen Ansätze und die handlungsanleitenden Grundprinzipien der Offenen Jugendarbeit geeignete Voraussetzungen für Globales Lernen bieten und welche Potenziale diese Prinzipien für dessen Umsetzung bedeuten können, wird versucht, die Prinzipien der Offenen Jugendarbeit im Zusammenhang mit dem Globalen Lernen zu betrachten und daraus Rückschlüsse für dessen Umsetzung zu ziehen. Die Prinzipien der Freiwilligkeit sowie der Offenheit und Flexibilität sind wesentliche Eigenschaften der Offenen Jugendarbeit, welche auch wichtige Vorteile für

das Globale Lernen bieten können. Durch den niederschweligen, freizeitorientierten und freiwilligen Charakter der Offenen Jugendarbeit eröffnet sich die Möglichkeit mit Angeboten des Globalen Lernens auch Jugendliche aus bildungsferneren sozialen Schichten zu erreichen, welche durch Globales Lernen im formalen Bildungssektor und durch Angebote von diversen Nichtregierungsorganisationen nur schwer erreichbar sind.

Auch der lebensweltorientierte Ansatz der Offenen Jugendarbeit deckt sich mit dem Ansatz des Globalen Lernens, welches auch das Lebensumfeld und die Interessen der Lernenden zum Ausgangspunkt der Gestaltung von Bildungsangeboten macht. So setzt die Offene Jugendarbeit mit ihren Angeboten, ebenso wie das Globale Lernen, direkt an der Lebensrealität der Jugendlichen an und legt den Fokus auf von ihnen selbst wahrgenommene Probleme und Themen. Im Vordergrund der Angebote stehen dabei vor allem aktuelle und lokale Herausforderungen und Themen aus dem Lebensumfeld der Jugendlichen. Dadurch fühlen sich die Jugendlichen ernst genommen und es kann ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, welches eine wichtige Rolle für die Umsetzung des Globalen Lernens spielt. Auch der partizipative Ansatz der Offenen Jugendarbeit, welcher zu den zentralen Arbeitsprinzipien im Verein Wiener Jugendzentren zählt, deckt sich mit der Forderung des Globalen Lernens nach ganzheitlichen, handlungsorientierten und partizipativen Methoden. Durch den partizipativen Zugang und die vielfältigen Beteiligungsmöglichkeiten in der Jugendarbeit wird vor allem auch der Erwerb notwendiger Kompetenzen, wie die Selbstständigkeit, die Eigenverantwortung und auch das gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein und die Gemeinschaftsfähigkeit der Jugendlichen, gefördert, welche auch im Globalen Lernen einen zentralen Stellenwert haben.

Die Orientierung an den Ressourcen, Potenzialen und Bedürfnissen der Jugendlichen eröffnet für das Globale Lernen vielfältige Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten, da in der Offenen Jugendarbeit in besonderem Maße auf die Themen und Bedürfnisse der Zielgruppen eingegangen wird und sie dabei mit alters- und zielgruppenadäquaten Methoden und Angeboten dort abholt, wo sie gerade stehen. Dabei spielt vor allem auch eine intensive Beziehungsarbeit eine entscheidende Rolle, da eine auf Vertrauen und gegenseitigen Respekt basierende Beziehung, bei Angeboten des Globalen Lernens eine wesentliche Rolle spielt.

Sowohl meine persönliche Erfahrung als auch die Ergebnisse der von mir geführten Interviews bestätigen, dass Bildungsarbeit in den Einrichtungen des VJZ vor allem anhand spielerischer Methoden aber auch durch den Einsatz von Bewegung, Aktivitäten oder Aktionismus und von erlebnispädagogischen Elementen und medial-interaktiven oder künstlerisch-kreativen Methoden geschieht. Dabei handelt es sich vor allem um Methoden, die sich nicht auf Wissensvermittlung konzentrieren und sich daher für die Jugendlichen deutlich von Lernen im schulischen Kontext unterscheiden. Diese Methodenvielfalt, die durch das Setting und die vielfältigen Ressourcen, die den Einrichtungen der Wiener Jugendzentren zur Verfügung stehen, noch gefördert wird, ermöglicht ein breites Potenzial welches im Sinne des Globalen Lernens genutzt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren besondere Chancen für die Entwicklung vielfältiger Kenntnisse und Fähigkeiten bieten können, die für eine eigenständige und sozial verantwortliche Lebensführung und für die Beteiligung an demokratischen Entscheidungen wichtig sind. Demnach sehe ich die außerschulische Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren nicht nur als geeigneten Ort für den Einsatz und die Realisierung unterschiedlichster Formen des Globalen Lernens, sondern vor allem auch im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses, als eine wichtige Ergänzung des formalen Bildungssystems.

6.1 Weitere Empfehlungen für Globales Lernen in der Offenen Jugendarbeit

Die Auseinandersetzung mit den von mir skizzierten Gelingensbedingungen für Globales Lernen in der Offenen Jugendarbeit soll einer Reflexion und Weiterentwicklung der Praxis des Globalen Lernens im Verein Wiener Jugendzentren dienen. Nun möchte ich noch kurz auf einige Empfehlungen für eine Weiterentwicklung und einer Qualitätssteigerung des Globalen Lernens im Verein Wiener Jugendzentren eingehen.

Personal

Was die personelle Situation im Verein Wiener Jugendzentren betrifft, so kann die Vielfalt der vorhandenen beruflichen Grundqualifikationen und Ausbildungen der MitarbeiterInnen als bereicherndes Element für das Globale Lernen angesehen werden. Auch die große Auswahl an internen Fortbildungsangeboten sowie die Möglichkeit auch selbst gewählte, externe Fortbildungsangebote im Bereich des Globalen Lernens im Rahmen der beruflichen Weiterbildung zu besuchen, kann als positiv angesehen werden. Um den Bekanntheitsgrad des Globalen Lernens unter den MitarbeiterInnen noch weiter zu steigern und das Methodenrepertoire und die Qualität der Angebote des Globalen Lernens in den Einrichtungen des VJZ dadurch zu erweitern, wären gezielte Fortbildungsangebote für MitarbeiterInnen im Bereich des Globalen Lernens eine positive Ergänzung des derzeitigen Fortbildungsprogramms.

Bildungsmaterialien

Obwohl sich sowohl im Internet als auch in pädagogischen Fachbibliotheken, wie der Bildungsstelle Baobab, eine breite Palette an Bildungsmaterialien für alle Altersgruppen finden lässt und dieses Angebot von vielen Einrichtungen auch immer wieder genutzt wird, wurde im Laufe der Interviews mehrmals angemerkt, dass ein Großteil dieser Angebote hauptsächlich für den Einsatz im formalen Bildungsbereich konzipiert ist und daher im Rahmen der Offenen Jugendarbeit teilweise nur schwer oder gar nicht einsetzbar sei. Deshalb sehe ich einen Bedarf an Bildungsmaterialien und Angebots- oder Projektvorschlägen, die sich direkt an JugendarbeiterInnen und Einrichtungen der außerschulischen und Offenen Jugendarbeit richten und dementsprechend konzipiert sind.

Vernetzung und Kooperation

Nachdem der Verein Wiener Jugendzentren sowohl auf der Ebene der Einrichtungen in den Stadtteilen und Bezirken als auch auf nationaler und internationaler Ebene mit unterschiedlichen AkteurInnen sozialer und jugendpolitischer Einrichtungen und mit zahlreichen Nichtregierungsorganisationen vernetzt ist und das Spektrum der Zusammenarbeit von punktueller Zusammenarbeit bis zu langjährigen und intensiven

Kooperationen reicht, gibt es auf dieser Ebene auch ein großes Potenzial für eine Erweiterung und Weiterführung des Globalen Lernens im Verein Wiener Jugendzentren. Chancen für Globales Lernen gibt es dabei sowohl im Sinne eines fachlichen Austausches als auch in der Weiterentwicklung und Qualitätssteigerung bisheriger Angebote. Vor allem in der Kooperation mit Nichtregierungsorganisationen, die im Bereich des Globalen Lernens tätig sind und auch teilweise Workshops für Jugendliche anbieten, liegen wichtige Möglichkeiten, um Globales Lernen in der Offenen Jugendarbeit noch weiter auszubauen.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des Schulsystems, welche immer stärker in Richtung von ganztägigen Schulformen geht und auch aufgrund der voranschreitenden Debatte bezüglich eines Bildungsauftrages der Jugendarbeit, kommt auch das Thema der Kooperation von Jugendarbeit und Schule ins Spiel, welche auch für eine Weiterentwicklung des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit relevant ist. Auch wenn Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit größtenteils unabhängig von Schulen agieren und sich daher als außerschulische Freizeiteinrichtung beschreiben, sehe ich wichtige Potenziale für das Globale Lernen in einer verstärkten Öffnung der Schule zum Sozialraum der SchülerInnen und in damit verbundenen Kooperationsformen mit der außerschulischen Jugendarbeit. Durch unterschiedlichste Kooperationen könnten Bildungsprozesse angeregt werden, die sich stärker auf differenzierte Lebenswelten der Jugendlichen beziehen und in der Schule bisher noch nicht oder nur zu wenig berücksichtigt werden.

7. Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2007): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. 3. überarbeitete Ausgabe. Schwalbach: Wochenschauverlag, S.469-484.
- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2012): Globales Lernen. Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Bartels, Kathrin (2008): Didaktik der außerschulischen Jugendbildungsarbeit im Zusammenhang mit der Sensibilisierung für Alltagsrassismus. Grin Verlag.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bell, Daniel (1973): The Coming of Post-Industrial Society. New York: Basic Books.
- Böhnisch, Lothar (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters: Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1987): Wozu Jugendarbeit. Orientierungen für Ausbildungen, Fortbildungen und Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- BOJA - Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2011): Qualität in der Offenen Jugendarbeit in Österreich. Leitlinien, Hilfeleistungen und Anregungen für Qualitätsmanagement in der Offenen Jugendarbeit. Wien: BOJA Eigenverlag.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

- Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel? Unterwegs zu "globalem Lernen".
Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bühl, Achim (2000): Die virtuelle Welt des 21. Jahrhunderts. Sozialer Wandel im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: Münchmeier, R. / Otto, H.U. / Rabe-Kleberg, U. (2002 Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (Hrsg.) (2009): Jugendpolitik in Österreich – ein kurzer Überblick (Nachdruck). Wien: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (Hrsg.) (2010). Die präventive Rolle der offenen Jugendarbeit. Studie. Wien: Eigenverlag.
- Damm, Diethelm (1980): Die Praxis bedürfnisorientierter Jugendarbeit. München: Juventa Verlag.
- Damm, Diethelm / Schröder, Achim (1987): Projekte und Aktionen in der Jugendarbeit. Ein Gruppenhandbuch. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2005): Handbuch Offene Jugendarbeit. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1975): Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Peace and Fundamental Freedoms. Bonn.
- Du Bois- Reymond, Manuela (2004): Lernfeld Europa: eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Düx, Wiebken (2003): Kinder- und Jugendarbeit - eine einleitende Skizze. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (2003): Kinder- und

- Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Erben, Friedrun / Waldmann, Klaus (2011): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Hafenegger, Benno (2011): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 259 – 273.
- Fend, H. (2000). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske u. Budrich.
- Flick, Uwe, 2006: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg) (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Forghani, Neda (2001): Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.
- Forghani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?!
<http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> [Zugriff: 12. 5. 2013].
- Forghani-Arani, Neda (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Forum Politische Bildung (2005): Informationen zur Politischen Bildung, Nr.25, Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag.
- Forghani-Arani, Neda / Hartmeyer, Helmut (2008): Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.1, 31. Jg., S. 19-24.
- Forum „Schule für eine Welt“ (1995): Globales Lernen in der Schweiz. Eine Studie zum Stand, zu den Erwartungen und Perspektiven des Globalen Lernens in der Schweiz. Jona SG: Forum „Schule für eine Welt“.
- Forum „Schule für eine Welt“ (1996): Globales Lernen, Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona SG: Forum „Schule für eine Welt“.

- Frieters-Reermann, Norbert (2012): Außerschulische Jugendbildung. In: Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Giesecke, Hermann (1971): Die Jugendarbeit. München: Juventa-Verlag
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Wien: UTB Verlag.
- Gouedevert, Daniel (1999): Mit Träumen beginnt die Realität. Aus dem Leben eines Europäers. Berlin: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Grobbauer, Heidi/ Thaler, Karin (2009): Globales Lernen- die Welt entdecken, erfahren, verstehen. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift: Internationalisierung im Schulwesen (2009/5-6). Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Gugel, Günther/Jäger, Uli (1998): Globales Lernen - Leitideen, Inhalte und Anfragen an eine Konzeption. In: Leben und Lernen in der Einen Welt. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, S. 68-80.
- Handrich, Thomas (2010): Wertebildung in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit. In: Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.) (2010): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-154.
- Hartmeyer, Helmuth (2007a): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hartmeyer, Helmuth (2007b): Globales Lernen in Österreich: Entwicklungen und Perspektiven. In: Scheunpflug, Anette u. a.: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008 – Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven. Bonn: VENRO. S. 53-58.
- Hartmeyer, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen: Globales Lernen in Erfahrung bringen. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 5. Münster: Waxmann Verlag.
- Hafenegger, Benno (2011): Lernen, Bildung, Jugend. In: Hafenegger, Benno (2011): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 29-43.

- Heintz, Peter (1982): Die Weltgesellschaft im Spiegel von Ereignissen. Diessenhofen: Ruegger.
- Hopf, Christel (2009): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.) (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 349-360.
- Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Klemm, Ulrich (2012): Lebenslanges Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Krämer, Georg (2009): Das „Neue Lernen an unseren Schulen“ als Herausforderung für das Globale Lernen. In: Brot für die Welt u.a. (Hrsg.) (2009): Entwicklung anders lernen. Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen in der Sekundarstufe in Anlehnung an den Orientierungsrahmen der KMK. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, S. 5-9.
- Krisch, Richard (2011): Bildung und Ausbildung im Kontext von Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2011): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien, S. 503-517.
- Krisch, Richard/Langer, Gabriele (2010): Öko-RitterInnen & ClimateCoolers. Schriftenreihe Projektpräsentation, Band 5. Wien: Verein Wiener Jugendzentren.
- Krisch, Richard/Deinet, Ulrich/Oehme, Andreas (2006): Sozialräumliche Aneignung als Bildungsperspektive - Grundzüge einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. In: Wetzels, Konstanze (Hrsg.): Ganztagsbildung - eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich. Wien: LIT Verlag.
- Krisch, Richard/Stoik, Christoph/Benrazougui-Hofbauer, Evelyn/Kellner, Johannes (2011): Glossar Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Wien: Kompetenzzentrum für Soziale Arbeit.
- Kromrey, Helmut (2000): Empirische Sozialforschung. 9. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Leontjew, Alexejew Nikolajew (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Leshwange, Martina/Liebig, Reinhard (Hrsg.) (2010): Aufwachsen offensiv mitgestalten. Impulse für die Kinder- und Jugendarbeit. Essen: Klartext Verlag.
- Lindner, Werner (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH. S. 441-471.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne et al (Hrsg.) (2008): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen. Heidelberg: Springer. S. 465 – 479.
- Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Moser, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg: Lambertus Verlag. 3. Auflage.
- Müller, Burkhard (2004): Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt; Lindner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa.
- Munsch, Chantal (2011): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2011) Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage.

- Nuscheler, Franz (2004): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. 5. Auflage, Bonn: J.H.W. Diez Verlag.
- Oehme, Andreas/Beran Christian/Krisch, Richard (2007): Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche. Untersuchung von Potenzialen der Jugendarbeit zur Gestaltung von sozialräumlichen Beschäftigungsprojekten. Wien: Wissenschaftliche Reihe des Vereins Wiener Jugendzentren. Band 4.
- Olk, Thomas (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung: zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft H. 19, S. 290-301
- Overwien, Bern/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Pike, Graham/Selby, David (1998): Global Teacher – Global Learner. London: Rychen.
- Rauschenbach, Thomas (2003): Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (2003): Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rauschenbach, Thomas u.a. (Hrsg.) (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMBF.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa.
- Reske, Joachim (1988): Führt der Weg von der Industriegesellschaft in die Freizeitgesellschaft? Aspekte veränderter Freizeitaktivitäten. Berlin: Forschungsinstitut Berlin der Daimler-Benz-KG.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsverhältnis von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U.

- (Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich.
- Scherr, Albert (2003): Subjektorientierung – eine Antwort auf die Identitätsdiffusion der Jugendarbeit? In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (2003): Kinder- und Jugendarbeit - Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Scherr, Albert (2005): Subjektorientierte Offene Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-217.
- Scheunpflug, Anette (2003): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: Beillerot, Jacky/Wulf, Christian (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster: Waxmann, S. 262-278.
- Scheunpflug, Anette (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung- Praxisbeispiele- Perspektiven. Bonn: VENRO, S. 11-21. S. 11-21.
- Scheunpflug, Anette (2012): Globales Lernen – Geschichte. In: Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Klemm & Oelschläger: Münster und Ulm, S. 89-93.
- Scheunpflug, Anette/Schröck, Nikolaus (2000): „Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.“ Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus.
- Schwarz, Ingrid/Schrüfer, Gabriele (Hrsg.) (2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann.
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes + Apsel.
- Seitz, Klaus (2003): Globalisierung als vernachlässigte Bedingung pädagogischen Handelns. In: Girmes, Rente/Korte, Petra (Hrsg.) (2003): Bildung und

- Bedingtheit. Pädagogische Kommunikation im Kontext individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Muster. Opladen: Leske und Budrich.
- Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred (2003): Praxisbuch - Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Cornelsen: Scriptor.
- Strategiegruppe Globales Lernen (Hrsg.). (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. In: <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf> [Letzter Zugriff: 11.3. 2011].
- Südwind Agentur (Hrsg.) (2011): Blickwechsel. Handbuch Globales Lernen. Eigenverlag: Wien: Südwind Verlag.
- Trisch, Oliver (2005): Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Eine theoretische Aufarbeitung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS).
- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen VENRO (Hrsg.) (2007): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung. Praxisbeispiele. Perspektiven. Bonn: VENRO-Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.
- Wittmann, Veronika (2012): Globalisierung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich: Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 129-132.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17 – 31.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (1999): Jugendarbeit. In: Chassè, Karl August/Wensierski, Hans-Jürgen: Praxisfelder der sozialen Arbeit. Beltz: Juventa, S. 34-49.

Internet:

- BOJA - Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2011a): Offene Jugendarbeit in Österreich. Was...? Wie...? Wozu...?
<http://www.boja.at/index.php/qualitaet-und-offene-jugendarbeit/94-qualitaet/511-broschuere-offene-jugendarbeit-in-oesterreich.html> [Zugriff: 17. 4. 2012].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

http://www.dji.de/bibs/Zwoelfter_Kinder-und_Jugendbericht.pdf [Zugriff: 17. 4. 2012].

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2009): Jugendpolitik in Österreich. Ein kurzer Überblick.

http://bmwa.cms.apa.at/cms/content/attachments/5/6/2/CH0544/CMS1201179877152/jugendpolitik_in_oesterreich.pdf [Zugriff: 20.8. 2012].

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2011): Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien

http://bmwa.cms.apa.at/cms/content/attachments/1/9/7/CH0618/CMS1315399105832/sechster_jugendbericht_teil_a_b.pdf [Zugriff: 10. 4. 2012].

Deinet, Ulrich (2009): Der offene Bereich als Aneignungs- und Bildungsraum. In: sozialraum.de Ausgabe 2, 2009.

<http://www.sozialraum.de/der-offene-bereich-als-aneignungs-und-bildungsraum.php> [Zugriff: 23.11.2012].

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1974): Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie Erziehung und Hinblick auf die Menschenrecht und Grundfreiheiten. Paris.

[http://www.unesco-phil.uni-bremen.de/dokumente/UNESCO/empfehlung_intern_erb.pdf] [Zugriff: 11.3. 2011].

Fachgruppe Offene Jugendarbeit, ARGE Offene Jugendarbeit und BMGFJ/ Abt. Jugendpolitik (2008): Offene Jugendarbeit in Österreich - Eine erste Begriffsklärung als Grundlage für eine bundesweite Vernetzung

www.boja.at/index.php?option=com_content&view=article&id=113:offene-jugendarbeit-in-oesterreich-stark-vernetzt&catid=39:offene-jugendarbeit-in-oesterreich&Itemid=93

Jugend in Aktion: www.jugendinaktion.at [Zugriff: 11.3. 2011].

Krisch, Richard/Langer, Gabriele (2004): Qualitätsmerkmale der Mobilen Jugendarbeit.
Wien: Verein Wiener Jugendzentren.

<http://www.jugendzentren.at/experts/publikationen/download/qualm3download.pdf>
[Zugriff: 20. 2. 2013].

Künzli David, Christine/Bertschy, Franziska/Di Giulio, Antonietta (2010): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung.
In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2) 2010.

http://www.szbw.ch/Downloads/articles/2010/2010.2/SZBW_10.2_Kuenzli.pdf
[Zugriff: 20. 2. 2013]

Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan/ Düx, Wiebken/Liebig, Reinhard/Pothmann, Jens/ Züchner, Ivo (2010): Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise. In: <http://www.lsvbw.de/cms/docs/doc9403.pdf> [Letzter Zugriff: 25. 3. 2013).

Verein Wiener Jugendzentren (o. J. a): Facts & Figures.

<http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?id=79> [Zugriff: 20. 09. 2012]

Verein Wiener Jugendzentren (o. J. b): Leitbild.

http://typo.jugendzentren.at/vjz/fileadmin/pdf_downloads/VEREIN_WIENER_JUGENDZENTREN_LEITBILD.pdf [Zugriff: 10. 11. 2011]

Verein Wiener Jugendzentren (o. J. c): Be a part - word up!

<http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?id=55> [Zugriff: 25. 08. 2012]

Wien.at (o. J. a): <http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/aufgaben.html> [Zugriff: 25. 10. 2012]

Wien.at (o. J. b): Bildung und außerschulische Jugendbetreuung (MA 13)

<http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/index.html> [Zugriff: 25. 10. 2012]

Wien.at (o. J. c): Bildung und außerschulische Jugendarbeit. Fachbereich Jugend/
Pädagogik.

<http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/jugend/index.html> [Zugriff: 25. 10. 2012]

ExpertInneninterviews:

- Interview 1 - Mitarbeiter des Jugendtreffs BASE20, 1200 Wien: 01. 12. 2011
- Interview 2 - Mitarbeiter des Jugendzentrums Alterlaa, 1230 Wien: 12. 12. 2011
- Interview 3 - Mitarbeiter des Jugendtreffs Zentrum 9, 1090 Wien: 16. 02. 2012
- Interview 4 - Mitarbeiterin des Jugendzentrums Hirschstetten, 1220 Wien: 18.. 02. 2012
- Interview 5 - Mitarbeiterin des Jugendzentrums Come2gether, 1030 Wien: 21. 02. 2012
- Interview 6 - Mitarbeiter 19KMH Mobile JA Heiligenstadt, 1190 Wien: 16. 04. 2012
- Interview 7 - Pädagogischer Bereichsleiter, 1210 Wien: 30. 04. 2012
- Interview 8 - Mitarbeiter Jugendtreff OPS, 1100 Wien: 18. 05. 2012
- Interview 9 - Pädagogische Bereichsleiterin, 1210 Wien: 19. 07. 2012
- Interview 10 - Mitarbeiterin BOS 16/17, Mobile Jugendarbeit, 1160 Wien: 01.08. 2012

8. Anhang

8.1 Leitfaden für die ExpertInneninterviews - MitarbeiterInnen:

- Ihr habt am heurigen Jahresschwerpunkt teilgenommen, kannst du kurz erzählen was zu dem Thema bei euch im Jugendzentrum alles stattgefunden hat?
 - Welche unterschiedlichen Themen wurden im Schwerpunkt „Globale Zusammenhänge“ behandelt?
 - Welche Methoden wurden verwendet? Kannst du Angebote beschreiben?
 - Wie haben die Jugendlichen reagiert? Wie war die Teilnahmebereitschaft?
 - War es schwer jemanden zu motivieren, mitzumachen?
 - Wie viele haben bei unterschiedlichen Angeboten zirka teilgenommen?
 - Für welche Altersgruppe habt ihr Angebote geplant, bzw. durchgeführt?
 - Welche Themen würden von Zielgruppen besser angenommen, welche eher nicht?
 - Welche Angebote haben besser funktioniert, welche weniger gut und warum?
- Haben die Aktionen während einem vorher festgelegten Zeitraum stattgefunden, oder gab es welche über das ganze Jahr verteilt?
- Gibt oder gab es in eurer Einrichtung auch abseits des Jahresschwerpunktes bereits Angebote im Bereich von Nachhaltigkeit oder globalen Zusammenhängen? (z. B. Thema Rassismus, Menschenrechte, Klimawandel, Umweltschutz usw...) Welche Themenschwerpunkte?
- Sind Jugendliche bei der Erstellung der Angebote eingebunden?
- Was habt ihr euch von den Angeboten erhofft und erwartet?
- Gab/ gibt es üblicherweise irgendeinen Ansporn um bei Angeboten teilzunehmen?
- Wurden die Themen von jemandem vorgegebenen? Wie kam es zur Themenauswahl?
- Wie müssen Angebote in einem Jugendzentrum aussehen/beschaffen sein, damit sie funktionieren und bei Jugendlichen gut ankommen?

- Bezug zur Lebenswelt:
 - Kannst du ein paar Themen nennen, welche eure Zielgruppe wirklich beschäftigen, welche in ihrem Lebensalltag wirkliche Relevanz haben?
 - Kannst du bei den im Jahresschwerpunkt behandelten Themen einen direkten Bezug zum Lebensalltag der Jugendlichen erkennen? Denkst du die Jugendlichen können einen Bezug zu ihrem Leben herstellen?
 - Waren sie nach der Aktion dann noch Thema bei den TeilnehmerInnen?
- Vorbereitung:
 - Wieviele Personen im Team waren mit der Vorbereitung der Angebote beschäftigt?
 - War es Zeitaufwendig?
 - Woher habt ihr Informationen/Materialien zu dem Thema bezogen?
 - Wurde im Team viel über die Themen diskutiert? Gab es Meinungsverschiedenheiten?
- Allgemeine Fragen:
 - Hat sich auch etwas an deinem eigenen Denken oder Handeln verändert?
 - Denkst du, wird es im nächsten Jahr weitergehen? Werden derartige Themen wieder thematisiert?
 - Hast du den Begriff Globales Lernen schon mal gehört? Wenn ja, in welchem Zusammenhang?
 - Was assoziiertest du damit?
 - Welche Bedeutung denkst du, hat Globales Lernen für die Jugendarbeit?
 - Siehst du Vorteile für das Globale Lernen in der offenen Jugendarbeit? Auch Nachteile?
 - Welche Vorteile könnte ein Jugendzentrum als Bildungsort gegenüber der Schule haben?

8.2 Leitfaden für die ExpertInneninterviews - Pädagogische Bereichsleitung:

- Thema Jugendzentrum und Bildung:
 - Glaubst du, dass in der pädagogischen Arbeit im Verein Bildungsarbeit passiert? In welcher Form?
 - Was ist für dich das besondere an der Bildungsarbeit in der offenen Jugendarbeit?
 - Welche Unterschiede siehst du zur Bildungsarbeit in der Schule? Was sind die konkreten Vorteile und Nachteile
- Wie muss ein Angebot in einem Jugendzentrum beschaffen sein, damit jemand teilnimmt, bzw. damit es gut angenommen wird?
- In der Jugendarbeit ist oft die Rede von Kompetenzorientierung. Fallen dir Kompetenzen ein, die durch die offene Jugendarbeit gefördert werden?
- Globales Lernen:
 - Meine Diplomarbeit dreht sich um das Konzept Globales Lernen, hast du den Begriff schon einmal gehört?
 - Was fällt dir dazu ein?
 - Wie siehst du die Bedeutung für die offene Jugendarbeit?
- Thema Jahresschwerpunkt - Globale Zusammenhänge/Fair Trade/Clean Clothes
 - Kannst du kurz erzählen wie es dazu gekommen ist? Warum wurde der Schwerpunkt gewählt?
 - Wie würdest du die Beteiligung der einzelnen Einrichtungen einschätzen?
 - Welche Themen standen bei dem Schwerpunkt im Vordergrund?
 - Wie schätzt du die Bedeutung dieser Themen für die Zielgruppen der Wiener Jugendzentren ein?
 - Waren Themen der Nachhaltigkeit / globale Zusammenhänge auch schon vor dem Jahresschwerpunkt relevant für die Arbeit des VJZ?
 - Wie schätzt du ein, dass die Angebote von den Zielgruppen angenommen wurden?

- Kannst du bei diesen Themen/ diesem Thema einen direkten Bezug zum Lebensalltag der Jugendlichen erkennen?
 - Denkst du die Jugendlichen können einen Bezug zu ihrem Leben herstellen?
 - Haben Themen über Globale Zusammenhänge und nachhaltige Entwicklung auch nach dem Jahresschwerpunkt Relevanz für die Arbeit im VJZ?
-
- Kannst du eine zunehmende Relevanz von globalen Themen, bzw. Themen der Nachhaltigkeit im Diskurs der Jugendarbeit erkennen?

8.3 Abkürzungsverzeichnis

BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMWFJ	Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Deutschland)
BOJA	Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
DOJ	Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit
EU	Europäische Union
KHJG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
MA	Magistratsabteilung
NRO	Nichtregierungsorganisationen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖIE	Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik
o.J.	ohne Jahr
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VENRO	Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen
VJZ	Verein Wiener Jugendzentren

8.4 Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage nach den Voraussetzungen und den Rahmenbedingungen für eine Umsetzung von Bildungsangeboten des Globalen Lernens in der Offenen Jugendarbeit und versteht sich dabei als Beitrag der Praxisforschung zum wissenschaftlichen Diskurs um Globales Lernen im außerschulischen Bereich.

Dabei wird der Frage nachgegangen, ob und wie sich das Konzept des Globalen Lernens im Kontext der Offenen Jugendarbeit und im Speziellen für die Bildungsarbeit im Verein Wiener Jugendzentren nutzen lässt, beziehungsweise ob Formen des Globalen Lernens nicht ohnehin schon fixer Bestandteil der Jugendarbeit im Verein sind. Insbesondere wird untersucht, welche Potenziale und Möglichkeiten das flexible, offene und freiwillige Setting der Offenen Jugendarbeit für die Umsetzung des Globalen Lernens birgt und wie Angebote gestaltet sein sollten, um günstige Rahmenbedingungen für Globales Lernen zu schaffen.

Als Grundlage für die Analyse bieten das zweite und das dritte Kapitel einerseits einen Überblick über das Bildungskonzept des Globalen Lernens und dessen theoretische und didaktische Prinzipien und andererseits über das Forschungsfeld der außerschulischen und der Offenen Jugendarbeit.

Nachdem schließlich noch auf die Bedeutung der Offenen Jugendarbeit als Bildungsort und deren Verständnis von einem erweiterten, kompetenzbasierten und institutionenübergreifenden Bildungsbegriff eingegangen wird, wird im vierten Kapitel schließlich das Forschungsfeld, der Verein Wiener Jugendzentren vorgestellt.

Nach einer Vorstellung des Forschungsdesigns und der angewandten Methoden widmet sich das fünfte Kapitel schließlich der qualitativen Untersuchung und der Auswertung der erhobenen Daten. Zur empirischen Erhebung werden sowohl ExpertInneninterviews mit MitarbeiterInnen des Vereins Wiener Jugendzentren als auch Erkenntnisse aus teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen meiner Praxis als Mitarbeiter des Vereins herangezogen.

Zu Beginn wird dabei hinterfragt, inwieweit sich die Konzepte und Prinzipien der Offenen Jugendarbeit im Allgemeinen und auch die selbstaufgelegten Leitlinien und Zielsetzungen des Vereins Wiener Jugendzentren im Speziellen mit Zielsetzungen und

Prinzipien des Globalen Lernens überschneiden und ob sich gewisse Gemeinsamkeiten in den Ansätzen erkennen lassen.

In einem weiteren Schritt wird untersucht, inwieweit Projekte und Angebote im Sinne des Globalen Lernens bereits in den Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren verankert sind und welche inhaltlichen Schwerpunkte sich dabei erkennen lassen. Anhand einer Auswahl konkreter Beispiele aus unterschiedlichen Einrichtungen des Vereins Wiener Jugendzentren werden mögliche Wege aufgezeigt, wie sich die vielfältigen Ansätze des Globalen Lernens im Rahmen der Offenen Jugendarbeit in Jugendzentren und in der Mobilen Jugendarbeit umsetzen lassen und welche Vor- und Nachteile sich durch das offene und flexible Setting der Offenen Jugendarbeit für das Globale Lernen ergeben können. Schließlich wird auch noch auf methodisch-didaktische Aspekte bei der Umsetzung von Globalem Lernen in der Offenen Jugendarbeit eingegangen und werden Anregungen für das Gelingen von Angeboten herausgearbeitet.

Die Untersuchung zeigt, dass sich durch die Grundprinzipien, wie dem freiwilligen Zugang, der Offenheit und Flexibilität und durch den sozialräumlichen und subjektorientierten Ansatz der Offenen Jugendarbeit, vielseitige Potenziale für das Globale Lernen eröffnen, welche durch eine breite Palette an Methoden und vielfältige partizipative, erfahrungs- und handlungsorientierte Angebote umgesetzt werden können. Vor allem der lebensweltorientierte Zugang, welcher direkt an der Lebensrealität der Jugendlichen ansetzt und den Fokus auf von ihnen selbst wahrgenommene Probleme und Themen legt, und der Einsatz spielerischer und freizeitorientierter Methoden eröffnet für das Globale Lernen Möglichkeiten, Jugendliche auch außerhalb des formalen Bildungssektors zu erreichen.

8.5 Abstract

This diploma thesis explores the conditions and the opportunities for the implementation of programs and projects of global learning in institutions of open youth work and sees itself as a contribution of action research to the scientific discourse on global learning in extracurricular settings.

It examines the question of whether the concept of global learning is already integral part of the open youth work in the „Verein Wiener Jugendzentren“ and which possibilities and potentials it could open up for the educational work in the open, flexible and voluntary setting of institutions of open youth work.

As a basis for the analysis, the second chapter provides an introduction to the educational concept of global learning and its theoretical and methodological background. The third chapter explains the theoretical and pedagogical principles of extracurricular youth work and also gives a basic introduction to the research field of open youth work.

Qualitative methods of research are used as empirical approach, which includes expert interviews with ten employees of different youth clubs and also insights from participatory observation as an employee of the Verein Wiener Jugendzentren.

The paper answers the question, if the concepts and principles of open youth work in general and self-imposed guidelines and objectives of the Verein Wiener Jugendzentren in particular, overlap with objectives and principles of global education and whether there are similarities in these two approaches.

In a further step it shows, based on a selection of specific examples from different youth clubs, possible ways and diverse approaches of already existing programs of global learning in the Verein Wiener Jugendzentren

Finally, it also discusses methodological and didactic aspects for the implementation of global learning in open youth work and tries to work out suggestions how setting and methods should be designed to create a favorable environment for global learning.

The study shows that aspects of open youth work, like voluntary access, openness, flexibility and topics related to the environment of the kids, open up various opportunities for global learning which are supported by a wide range of methods and a variety of participatory, experiential and action - oriented approaches.

8.6 Lebenslauf

Jochen Wakolbinger

Mail: derwako@gmail.com

Ausbildung

2005-2013	Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung, Universität Wien
2000-2003	Bundesakademie für Sozialarbeit, Wien Abschluss: Diplomierter Sozialarbeiter
1999-2001	Pädagogik und Sonder/Heilpädagogik Universität Wien (4 Semester)
1990-1998	Bundesrealgymnasium Kirchdorf an der Krems
1986-1990	Volksschule Ried im Traunkreis

Berufserfahrungen

Seit 2010	Jugendbetreuer bei 19KMH-Mobile Jugendarbeit in Heiligenstadt (VJZ)
2004-2009	Jugendbetreuer im Jugendtreff OPS (VJZ)
2002-2003	Sozialarbeiter im Verein Regenbogenhaus (geringfügig)
2000-2001	Verein Jung und Alt (geringfügig) Besuchsdienste bei älteren Menschen

Ehrenamtliche Tätigkeit

Nov. 2003-Aug. 2004	Voluntariat in La Paz, Bolivien „Proyecto Alalay.“ Eine sozialpädagogische Betreuungseinrichtung für Straßenkinder
---------------------	--

Besondere Kenntnisse

Sprachen	Deutsch als Muttersprache Englisch in Wort und Schrift Spanisch in Wort und Schrift Französisch Grundkenntnisse Portugiesisch Grundkenntnisse
----------	---