



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Jugendarbeiter_innen in Jogginghosen.

Jugendliche Perspektiven auf die Bedeutung von Herkunft
und Klasse für die Zusammensetzung von Teams in der
Offenen Jugendarbeit in Wien

verfasst von

Judith Katzlinger, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 824

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Politikwissenschaft

Betreuerin

Univ.-Prof. Dr.in Birgit Sauer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
1.1. Untersuchungsgegenstand.....	5
1.2. Fragestellung.....	9
1.3. Relevanz	10
1.4. Gang der Argumentation.....	13
2. Offene Kinder- und Jugendarbeit in Wien.....	15
3. Theoretische Kontextualisierung: Prinzipien der OKJA.....	17
3.1. Offenheit, Bedürfnisorientierung und Niederschwelligkeit	17
3.2. Beziehungsarbeit, Freiwilligkeit und Anonymität	19
3.3. Lebensweltorientierung und Sozialraumorientierung	20
3.4. Diversitätsorientierung und Parteilichkeit.....	22
3.5. Parteiliche Mädchen_arbeit, geschlechtsspezifische und geschlechtssensible Arbeit	25
3.6. Prinzipien der Teamzusammensetzung.....	29
3.6.1. Gemischtgeschlechtlichkeit und Geschlechterparität.....	29
3.6.2. Transkulturalität und Multikulturalität	31
3.6.3. Multiprofessionalität und Multidisziplinarität.....	32
4. Differenzstrukturen. Theoretische Ausgangspunkte der Untersuchung	35
4.1. Herkunft.....	35
4.1.1. Herkunft als Analysekategorie.....	36
4.1.2. Sprachpolitik im Kontext rassistischer Ausschlüsse.....	40
4.1.3. Herkunft und Sprache in den Teams der OKJA.....	44
4.2. Klasse.....	50
4.2.1. Zur aktuellen Vernachlässigung von Klasse	52
4.2.2. Historische Bezüge: Klassenverhältnisse und Sozialarbeit/Sozialpädagogik.....	53
4.2.3. Klasse im aktuellen Fachdiskurs der OKJA.....	56
4.2.4. Zur Besprechbarkeit von Klasse.....	61
4.2.5. Bildung, Klasse und Habitus	64
4.2.6. Sprache im Kontext von Klasse	67
4.3. Zusammenfassend: Theorie und ihre Operationalisierung	70
5. Forschungsdesign und Methode.....	72
5.1. Zugang zum Feld: Interview-Planung	72
5.2. Auswahl der Interview-Partner_innen in den Einrichtungen	73
5.3. Die Interview-Partner_innen.....	77
5.4. Erhebungsmethode und Interview-Leitfaden	80
5.5. Auswertungsmethode.....	82
6. „Wenn der Charakter stimmt“. Auswertung der Interviews.....	85
6.1. Herkunft.....	86
6.1.1. Herkunft egal?.....	86
6.1.2. Herkunft und geschlechtsspezifische Zuschreibungen.....	87
6.1.3. Herkunftsmix im Team „ist cool“	89
6.1.4. Gleiche Herkunft: Vor- und Nachteile	90
6.1.5. Kompetenz und Glaubhaftigkeit durch Zugehörigkeit.....	93
6.2. Mehrsprachigkeit.....	95
6.2.1. Mehrsprachigkeit ist egal	96
6.2.2. Mehrsprachigkeit hat Vorteile.....	97
6.2.3. Mehrsprachigkeit kann stören.....	99

6.3. Deutschkenntnisse und grammatikalische Korrektheit	100
6.3.1. Zur Notwendigkeit von Deutschkenntnissen	100
6.3.2. Ambivalenzen im Sprechen über Deutschkenntnisse	100
6.3.3. Vorteile von nicht normgerechtem Deutsch.....	102
6.3.4. Sprachgebrauch, Bildung und Klasse	103
6.4. Klasse	104
6.4.1. Bildungserfahrungen und Klasse.....	105
6.4.2. Sozialisationserfahrungen, Lebenswelt und Klasse	113
6.4.3. Erscheinungsbild und Klasse	118
6.4.4. Charakter, Arroganz und Klasse	123
7.Fazit.....	127
8.Literaturverzeichnis.....	139
9.Anhang.....	152

1. Einleitung

Diese Arbeit steht in einer Tradition von Diskussionen aus dem Kontext der feministischen Mädchenarbeit. Seit Jahrzehnten finden hier Auseinandersetzungen statt, die sich um die Funktionsweisen von Klassenverhältnissen und Rassismen drehen. Weil der Fokus dabei auf Geschlecht liegt, fehlt in diesem Kontext häufig der Raum für eine tiefer gehende Beschäftigung mit anderen Themen. Folglich habe ich den Spieß in dieser Arbeit umgedreht. Ich stelle nicht Geschlecht in den Mittelpunkt, sondern zwei andere, auch in (queer-)feministischen Auseinandersetzungen viel besprochene Differenzkategorien – Klasse und Herkunft. Ich schreibe diese Arbeit, um Erfahrungen aus Theorie und Praxis zusammen zu tragen und sie – in weiterer Folge – im Kontext der (geschlechtersensiblen) Offenen Kinder- und Jugendarbeit anwendbar zu machen. Folglich finden sich hier sowohl theoretische Analysen als auch erfahrungsnahe Perspektiven zu Herkunft und Klasse. Dankenswerterweise haben sich elf Jugendliche aus drei Jugendtreffs beziehungsweise Jugendzentren bereit erklärt, mir etwas über ihre Ansichten, Wünsche und Erfahrungen in Bezug auf Jugendarbeiter_innen zu erzählen.

1.1. Untersuchungsgegenstand

Das Feld, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt, ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Wien (OKJA). Darunter fallen neben Jugendzentren und Jugendtreffs unter anderem auch Einrichtungen der Mobilen Jugendarbeit (Streetwork). Offene Jugendzentren/Jugendtreffs zeichnen sich dadurch aus, dass sich ihre Angebote an alle Jugendlichen richten und freiwillig, kostenlos und anonym in Anspruch genommen werden können. Die Trägervereine der OKJA werden zu einem Großteil von der MA 13, der für Bildung und außerschulische Jugendbetreuung zuständigen Magistratsabteilung der Stadt Wien, finanziert. Aus Sicht der Stadt Wien dient die OKJA dazu, politisch gewollte Ziele umzusetzen. Trägervereine, Einrichtungsleitungen und Jugendarbeiter_innen unterliegen also nicht zuletzt auch den Steuerungsprozessen der Stadt Wien.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Perspektive jugendlicher Nutzer_innen auf Fragen der Teamzusammensetzung in Jugendzentren¹. Es geht also darum, welche Personen aus der Sicht

1 Der Unterstrich () verweist auf die Konstruiertheit der Zweigeschlechtlichkeit sowie die gewaltvollen Praxen mit denen sie durchgesetzt wird. Außerdem soll er Raum schaffen für Geschlechtsidentitäten abseits von binären Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Die Frage, inwieweit sich die OKJA (und insbesondere ihre geschlechtsspezifischen Angebote) auch an Intersexuelle sowie trans_idente Kinder und Jugendliche richten möchte, wird von den Wiener Vereinen bisher nur selten öffentlich verhandelt. Auseinandersetzungen dazu finden insbesondere in feministischen Arbeitskreisen sowie Fortbildungen und

der Jugendlichen in den Einrichtungen der OKJA arbeiten sollten. Ausgangspunkt für diese Themenwahl war nicht zuletzt der Eindruck, dass den Kategorien Geschlecht, Migration und Klasse im Feld der OKJA unterschiedlich viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Sowohl unter den jugendlichen Nutzer_innen der Einrichtungen, in denen ich gearbeitet habe als auch im Fachdiskurs wird auf Geschlecht, Herkunft und Klasse auf sehr unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Ausmaß eingegangen. Diese Kategorien sind mehr oder weniger sichtbarer Teil von Auseinandersetzungen mit und zwischen Jugendlichen, pädagogischen Konzepten, Reflexionen, Fortbildungen, Tagungen sowie geplanten Angeboten. Diese Beobachtung gilt auch für Prinzipien und Diskussionen rund um Fragen der Teamzusammensetzung.

In Bezug auf die Kategorie Geschlecht finden sich in diversen Konzepten und Leitlinien klare und explizite Worte. So finden sich darin beispielsweise Ausführungen zu geschlechtersensibler und geschlechtsspezifischer Arbeit. Auch die Notwendigkeit einer gemischtgeschlechtlichen (beziehungsweise geschlechterparitätischen) Teamzusammensetzung wird in allen mir bekannten Konzepten festgeschrieben. Dieser Umstand steht im Zusammenhang damit, dass sich feministische Mädchen- beziehungsweise Jugendarbeiter_innen seit den 1970er Jahren für geschlechterreflektierende Ansätze engagieren (vgl. Deerberg/Sabla 2012: 22).

Im Vergleich mit der Kategorie Geschlecht wird die Kategorie Migration auf eine andere Art und Weise verhandelt. So ist im Leitbild des Verein Wiener Jugendzentren (VJZ), des größten Wiener Trägervereins beispielsweise zu lesen, dass die „Parität der Geschlechter ein unverzichtbares Prinzip“ im „Rahmen einer aktiven Personalpolitik“ darstellt (VJZ 2006a: 4). Die Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht ist hier sehr klar verankert. Zu kultureller Herkunft hingegen heißt es in demselben Leitbild: „Wir erfahren die Vielfalt der Einrichtungen, der Projekte und Arbeitsansätze ebenso als Bereicherung wie die Arbeit in den oft multikulturellen Teams“ (ebd). Diese Diskrepanz zwischen „Voraussetzung“ (bezüglich Geschlecht) und „Bereicherung“ (bezüglich Herkunft) spiegelt sich auch in zahlreichen Stellenausschreibungen wieder. In Hinblick auf die geschlechterparitätische Teamzusammensetzung werden hier meist Männer oder Frauen gesucht. Die Kategorie Herkunft wird in einzelnen Stellenausschreibungen indirekt angesprochen, indem es beispielsweise heißt, dass „Kenntnis des Türkischen erwünscht“ oder Mehrsprachigkeit „von Vorteil“ wäre². Die Themen Sprache und Migration werden in unterschiedlichen Kontexten

Publikationen zu queer-feministischer Mädchenarbeit statt.

2 Vgl. Ausschreibungen von Juvivo (groups.google.com/forum/#!topic/kunstmedienjobs/NBa5UyMPkYw), JuZeS (www.campusnetzwerk.ac.at/jobs_und_praktika/mitarbeiterin-fu%CC%88r-das-juzes-%E2%80%93

gemeinsam verhandelt. So finden sich auch in der Literatur verschiedene Ansätze, die auf die (möglichen) Bedeutungen von Sprachkenntnissen in der Jugendarbeit hinweisen (vgl. Yalcinkaja 2011, Kalpaka 2006: 288, Rosenreich 2006: 228). Mir stellt sich hier die Frage welche Faktoren bei der Teamzusammensetzung aus welchem Grund für relevant erklärt werden: Geht es um Sprachkenntnisse, Migrationserfahrungen oder um kulturelle Hintergründe?

Im Kontext von Herkunft/Migration wird neuerdings auch das Thema Religion im Fachdiskurs heiß debattiert. Ein Grund dafür, dass dem Thema verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist die generelle Tendenz der letzten Jahrzehnte, im Zuge derer Religion zu einem wichtigen Teil der Identität vieler Jugendlicher mit Migrationsvorgeschichte wurde. Wirklich brisant wurde das Thema Religion allerdings erst, nachdem Islamismus und IS zum breit diskutierten gesellschaftspolitischen Thema wurden. Im Zuge von Fortbildungen und Tagungen, die zu möglichen Umgangsweisen mit Islamismus und Radikalisierung organisiert werden, wird der Frage nachgegangen, welche Position die OKJA zu diesen gesellschaftlichen Herausforderungen einnehmen kann (vgl. Juvivo 2015). Hierbei kam unter anderem die Forderung auf, dass es mehr muslimische Vorbilder bräuchte. Diese hätten einen „anderen Zugang“ zu den Jugendlichen und könnten ihnen zeigen, auf wie unterschiedliche Art und Weise der Islam gelebt werden kann. Von großer Bedeutung ist dabei auch die Migrationsvorgeschichte dieser muslimischen Jugendarbeiter_innen, die als Vorbild und Identifikationsfigur dienen sollen.

Die Kategorie Klasse wird in der Fachliteratur der Wiener OKJA am ehesten im Kontext der Prinzipien Lebenswelt- und Sozialraumorientierung besprochen³. Diese Prinzipien finden sich in zahlreichen Konzepten der OKJA, aber auch in diversen anderen Feldern der sozialen Arbeit wieder (vgl. Juvivo 2013: 12, 17). Ercan Yalcinkaya (Leiter von BOS 10, VJZ) meint im Zuge eines Interviews, dass es für die Arbeit notwendig sei, dass die Lebenswelten der Jugendlichen den Mitarbeiter_innen vertraut sind⁴. So müsse man sich beispielsweise vorstellen können, wie der Arbeitsalltag der Jugendlichen (beispielsweise bei Billa oder „am Bau“) aussieht, oder auch, aus welchen Elternhäusern die Jugendlichen kommen. Weiter

jugendzentrum-stadlau/) sowie mkn (www.campusnetzwerk.ac.at/jobs_und_praktika/jugendarbeiterin-im-team-tangram, alle 31.8.2014). Unter den sechs vom VJZ im September 2014 ausgeschriebenen Stellen, findet sich eine bei der Sprachkenntnisse explizit angesprochen werden. Hier heißt es dass „Kenntnis des Türkischen erwünscht“ ist (vgl. <http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?id=85> (3.9.2014)). Solche „starken“ Formulierungen finden sich allerdings relativ selten in Ausschreibungen.

3 Auf die Bedeutung dieser Prinzipien wird im Kapitel 3.3. genauer eingegangen.

4 Wenn ich Christiane Jaklitsch und Ercan Yalcinkaya zitiere beziehe ich mich auf Expert_innen-Interviews die ich im Rahmen meiner Bachelor-Arbeit mit ihnen durchgeführt habe. Diese wurden mit einem Tonbandgerät aufgenommen, transkribiert und sind im Literaturverzeichnis angeführt.

meint er: „Die Lebenserfahrung ist etwas, das wir mit diesen (...) sogenannten schulischen Qualifikationen nicht ersetzen können“ (vgl. Interview mit Yalcinkaya 2011:16f). Folglich erscheint es notwendig, auch Auseinandersetzungen darüber zu führen, welche Rolle die soziale Herkunft/der Klassenhintergrund von Jugendarbeiter_innen für ihre Arbeit spielen kann. Diese Frage wird im Fachdiskurs bisher wenig berücksichtigt⁵. Hier beobachtet Yalcinkaya eine Professionalisierungstendenz, im Zuge derer ausschließlich Diplome und Universitätsabschlüsse als Qualifikation anerkannt werden (ebd). Die Kontroversen, die sich rund um die Frage von Qualifikationen und Bildungserfahrungen aufturn, stellen einen Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar. Schon hier zeigt sich, dass das Thema Klasse eng mit formeller und informeller Bildung sowie der Bedeutung von unterschiedlichen Lebenserfahrungen von Jugendarbeiter_innen verknüpft ist.

In Bezug auf alle hier genannten Kategorien gibt es Kontroversen, die sich um das Verhältnis von Sozialisationserfahrungen und Bildungserfahrungen drehen. Diese Kontroversen stellen einen weiteren Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar. Überspitzt lauten meine Fragen: Braucht es Frauen oder braucht es Menschen mit Qualifikationen in geschlechtersensibler Arbeit und Reflexionsvermögen über Geschlechterverhältnisse? Braucht es Migrant_innen oder braucht es interkulturelle Kompetenz und Sprachkenntnisse? Braucht es proletarische Lebenserfahrung oder braucht es Sozialarbeiter_innen mit akademischer Ausbildung? Braucht es religiöse (beziehungsweise muslimische) Jugendarbeiter_innen oder braucht es Wissen über Religionen und ihre Auslegungen? Es liegt auf der Hand, dass es sich hier sinnvollerweise nicht um entweder-oder-Fragen handelt. Interessant sind vielmehr die Begründungen dafür, warum welche Faktoren (also was jemand „ist“ beziehungsweise „kann“) als relevant erachtet werden. Ausgehend davon stellt sich außerdem die Frage, was notwendig ist, damit individuelle Lebenserfahrungen sinnvoll für eine professionelle Arbeitsweise im Team genutzt werden können.

Die genannten Kontroversen sind in Fachdiskursen zwischen Jugendarbeiter_innen, Leitungspersonen, Wissenschaftler_innen sowie Fördergeber_innen verortet. Die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Positionen der jugendlichen Nutzer_innen bleiben dabei meist unbeachtet. Deshalb sollen sie im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen.

5 Zur Verhandlung von Klasse im Fachdiskurs siehe Kapitel 4.2.3.

1.2. Fragestellung

Meine Arbeit widmet sich der Frage, ob und warum Teams in der offenen Jugendarbeit aus der Perspektive von jugendlichen Nutzer_innen transkulturell sowie multidisziplinär zusammengesetzt sein sollen⁶. Der Fokus der Auseinandersetzung liegt dabei auf der Bedeutung der Analysekategorien Herkunft und Klasse.

Ich frage die Jugendlichen also im ersten Teil der Interviews, „welche Leute“ ihrer Meinung nach in Jugendzentren arbeiten sollen. Diese offene Fragestellung bietet die Möglichkeit darauf zu achten, welche Aspekte von den Jugendlichen (mit welcher Begründung) für relevant erklärt werden (siehe Kapitel 5.4.).

Im Hintergrund der (Fach-)Diskussion um eine etwaige transkulturelle sowie multidisziplinäre Teamzusammensetzung stehen Annahmen über die Bedeutungen und Wirkungsweisen von Kategorien wie Herkunft und Klasse. Um diese besprechbar zu machen, habe ich im zweiten Teil der Interviews nach folgenden Themen gefragt, die mit den genannten Kategorien in Verbindung stehen: Zugehörigkeiten/Sozialisationserfahrungen, (zugeschriebene) Kompetenzen/spezifisches Wissen, Körper/Style⁷, Religion/Wertevorstellungen, Bildungserfahrungen/Bildungsabschlüsse, Sprache und Migrationserfahrungen.

Diese Themen begreife ich als Austragungsfelder der für diese Arbeit zentralen Machtverhältnisse (Rassismen und Klassenverhältnisse). Grundlage für ihre Auswahl ist auch die theoretisch begründete Annahme, dass diese Themenfelder die Möglichkeit bieten, die angesprochenen Machtverhältnisse (in ihrer Verwobenheit) greifbar und besprechbar zu machen.

Angesichts der kontroversen Standpunkte zu Fragen der Teamzusammensetzung und ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung erscheint eine tiefer gehende Auseinandersetzung zwischen anderen relevanten Akteur_innen aus dem Feld (Jugendarbeiter_innen, Eltern, Wissenschaftler_innen, Leitungs-Personen sowie Fördergeber_innen) notwendig. Durch den Fokus auf die Perspektive der Jugendlichen kann die vorliegende Arbeit einen wichtigen Beitrag zu dieser Diskussion leisten.

6 Diese Prinzipien der Teamzusammensetzung finden sich in den aktuellen Konzepten/Leitbildern der Wiener OKJA (siehe Kapitel 3.6.).

7 Der Titel der vorliegenden Arbeit ergibt sich aus einer Interview-Passage in der es um das Erscheinungsbild von Jugendarbeiter_innen geht. Das konkrete Zitat, das die Grundlage für den Titel „Jugendarbeiter_innen in Jogginghosen“ darstellt, findet sich in Kapitel 6.4.3. Hier gehe ich auch auf die symbolischen Bedeutung ein, die der Jogginghose im Kontext von Klassenverhältnissen zugeschrieben wird.

1.3. Relevanz

Ziel der Arbeit ist es, Stellungnahmen von jugendlichen Nutzer_innen der OJA zur Frage der Teamzusammensetzung zugänglich zu machen. Es soll gezeigt werden, welche Vor- und Nachteile die interviewten Jugendlichen in unterschiedlichen Teamzusammensetzungen sehen. In weiterer Folge können die Ergebnisse einen Beitrag zu aktuellen Debatten in der OKJA sowie in der (Intersektionalitäts-)Forschung leisten und diesen eine neue, oft ungehörte Perspektive hinzufügen.

Im Kontext der Intersektionalitätsforschung wird wiederholt der Frage nachgegangen, welche Kategorien wann und warum in den Fokus gerückt werden sollen (vgl. Giebeler 2013: 14). Entlang welcher Linien der Differenz wirkt gesellschaftliche Inklusion und Exklusion? Welche Machtverhältnisse müssen für eine grundlegende Kritik der Verhältnisse berücksichtigt werden? Auf der Grundlage dieser Fragen zeigt die vorliegende Arbeit auf, welche Kategorien von den interviewten Jugendlichen für relevant erklärt werden. Welche gesellschaftlichen Positioniertheiten von Jugendarbeiter_innen (beispielsweise entlang von Herkunft oder Klasse) haben aus der Sicht der Jugendlichen Einfluss auf den Alltag im Jugendzentrum? Sind Überlegungen, die sich in Publikationen zu einer intersektional gedachten Sozialarbeitsforschung finden, hilfreich für die Analyse der Interviews?

Die Relevanz des Themas ergibt sich auch aus der Bedeutung, die Diversity-Perspektiven in aktuellen Konzepten der OKJA (beziehungsweise der Sozialen Arbeit) einnehmen. Ausgehend von diesen Konzepten werden unterschiedliche Forderungen in Bezug auf die Zusammensetzung von Teams formuliert. Eine Möglichkeit findet sich in den Leitlinien der Wiener Integrations- und Diversitätspolitik. Obwohl sie sich primär auf die Verwaltung der Stadt Wien beziehen, können sie ein Bild über die allgemeinen „Integrations- und Diversitätspolitischen“ Annahmen der Stadt Wien vermitteln. Hier heißt es, die Beschäftigung von Migrant_innen würde das Verständnis für deren Bedürfnisse erhöhen und die Qualität der angebotenen Dienstleistungen steigern. Folglich strebt die Stadt Wien danach, die Verwaltung in ihrer herkunftsmäßigen Zusammensetzung zu einem Spiegelbild der Bevölkerung zu machen. Das erklärte Ziel besteht darin, dass die Stadt als Dienstleisterin für alle wahrgenommen wird, und so die Kund_innenzufriedenheit sowie die positive Identifikation mit der Stadt Wien verbessert werden. Dadurch verbessern sich Qualität, Effizienz und Wirksamkeit der Dienstleistungen. Dies bedeutet eine Arbeitserleichterung und langfristig auch eine Kostenreduktion für die einzelnen Abteilungen. (vgl. MA17 2010: 7). Die vorliegende Arbeit nimmt diese Annahmen zum Ausgangspunkt und geht der Frage nach, in

welchem Verhältnis die Meinungen der jugendlichen Nutzer_innen der OKJA dazu stehen. Dadurch eröffnet sie die Möglichkeit, Diversity-Ansätze weiter zu entwickeln und neu zu überdenken.

Dieses Interesse verfolgt auch Rudolf Leiprecht in seinem Buch „Diversitätsbewusste Soziale Arbeit“ (2011). Er geht davon aus, dass eine Theorientwicklung für einzelne Differenzlinien sowie ihre Verschränkungen notwendig für eine reflektierte Sozialpädagogik/Soziale Arbeit sind. Außerdem, so schreibt er, gilt es weitere empirische Untersuchungen durchzuführen, „die die konkrete Bedeutung einer Konstellation von Differenzlinien zeigen“ (Leiprecht 2011: 30). Diese Notwendigkeiten erklärt er damit, dass ein zentrales Segment von Sozialarbeit/Sozialpädagogik auf die Unterstützung von „psychosozialem Gleichgewicht, Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenz“ in Situationen abzielt, die durch „prekäre Verhältnisse, erhöhte Risikolagen und kritische Lebensereignisse gekennzeichnet sind“. Weiter meint er:

„Da solche Situationen oft mit sozialen Ungleichheiten, Benachteiligungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungs- und Zuschreibungsmustern verbunden sind, die entlang spezifischen Differenzlinien wie Geschlecht, Ethnizität und Klasse verlaufen, gehört die kritische Reflexion solcher Differenzlinien und ihrer Wirkungen eigentlich zu den Kernaufgaben von Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (Leiprecht 2011: 19).

Da, wie Leiprecht beschreibt, Auseinandersetzungen zu Differenzlinien wie Geschlecht, Ethnizität und Klasse im deutschsprachigen Fachdiskurs der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik bisher keinen ausreichend großen Stellenwert einnehmen, möchte die vorliegende Arbeit Erfahrungen aus dem Kontext von queer-feministischer Forschung, kritischer Migrationsforschung und Intersektionalitätsforschung nutzen und sie durch ein Zusammen-Denken mit der Praxis der OKJA sowie den Diskursen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik für diese Felder nutzbar machen.

Die politikwissenschaftliche Relevanz des Themas ergibt sich nicht zuletzt auch daraus, dass die OKJA ein staatlich unterstütztes Politikfeld darstellt, auf dem klare politische Ziele verfolgt werden. Laut Karl Ceplak, dem Wiener Landesjugendreferenten, gibt die Stadt Wien jährlich etwa 35 Millionen Euro für die OKJA aus⁸. Mit diesen öffentlichen Geldern werden in Wien etwa 1.000 Mitarbeiter_innen beschäftigt (vgl. MA13 2014: o.A.). Auf nationaler

⁸ Davon kommen etwa 8 Millionen aus den Bezirken (Telefonat am 12.11.2014).

Ebene ist die Offene Jugendarbeit klar in die Nationale Jugendpolitik eingebettet. Sie stellt (neben verbandlicher Jugendarbeit, dem EU Programm „Jugend in Aktion“ und der Jugendsinformation) eine der vier Säulen der österreichischen Jugendpolitik dar (vgl. bOJA 2013: 8). Das bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit (bOJA) weist auf den Beitrag hin, den Offene Jugendarbeit zu Verteilungsgerechtigkeit, gesellschaftlicher Teilhabe, sozialem Frieden und gesellschaftlicher Stabilität leisten kann. Eva Maria Winkler erwähnt auch das Bedürfnis nach sozialer Kontrolle sowie „die Prävention von nicht erwünschtem Verhalten“, welche mit der OKJA verbunden sind. Ihr zufolge werden von politischen Entscheidungsträger_innen immer wieder Erwartungen und Forderungen, die in diese Richtung gehen, an die OKJA herangetragen (vgl. Winkler 2014: 48). Hier wird die systemerhaltende Funktion deutlich, die die OKJA erfüllt. Außerdem trägt die OKJA, wie auch andere Bereiche der Sozialen/Sozialpädagogischen Arbeit, zur Reproduktion von Mechanismen sozialer Benachteiligung bei (vgl. Juvivo 2013: 13). Ihre Aufgabe ist es nicht nur, Probleme sozialer Ungleichheit zu bearbeiten, sondern sie ist „durch die von ihr durchadministrierten Kategorien zugleich an der Produktion entsprechender Differenzlinien beteiligt“ (Giebeler 2013: 17). Folglich erscheint es aus politikwissenschaftlicher Perspektive sinnvoll, sich eingehend mit dem Feld der OKJA zu beschäftigen.

Die Perspektive der jugendlichen Nutzer_innen auf das Thema ist aus unterschiedlichen Gründen relevant. Zum einen verfolgt die OKJA den Anspruch, partizipativ zu arbeiten. Dieser Grundsatz bedeutet (je nach Auslegung), dass Jugendliche in gewisse Entscheidungsfindungs-Prozesse mit einbezogen werden sollen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich unter anderem auch mit der Frage, welche Stereotype und Vorurteile das Denken und die Wahrnehmung der Jugendlichen prägen (vgl. Graff 2011: 185). Grund dafür ist, dass in der OKJA nicht nur bedeutsam ist, welche Kompetenzen und Perspektiven Jugendarbeiter_innen tatsächlich haben. Entscheidend ist hier auch, welche Kompetenzen und Perspektiven welchen Jugendarbeiter_innen von den Jugendlichen zugeschrieben werden. Dies wurde im Zuge eines für diese Arbeit durchgeführten Interviews deutlich. Hier diskutieren Roxana und Anita darüber, warum es für sie (k)einen Unterschied machen würde, ob eine Jugendarbeiter_in Kopftuch trägt (und beispielsweise aus Ägypten stammt):

„A: Was wenn du z.B. mit ihr über Sex reden würdest und sie dann n e e i i n
(20:53) Ich überleg grade.

R: Nein, ich glaube die reden auch über Sex. (lacht)

A: Schon? Ich glaub ich könnt jetzt nicht so, ich würde mich auch nicht trauen.

Weil wir vorher gesagt haben mit Kopftuch das würde uns nicht stören, aber - - -
ich denke dass/

R: für mich wäre das kein Problem.

A: Vielleicht würde - - - ja keine Ahnung“ (Ro/An: 253/6).

Hier zeigt sich, dass die Zuschreibungen und Stereotype, die den Jugendarbeiter_innen von den Jugendlichen entgegen gebracht werden, ein wesentlicher Faktor für die Arbeit im Jugendzentrum darstellt. Folglich erscheint es auch sinnvoll, sich im Zuge dieser Arbeit mit Zuschreibungen, Stereotypen und Vorurteilen von jugendlichen Nutzer_innen der OKJA gegenüber (potenziellen) Jugendarbeiter_innen zu beschäftigen.

Doch auch unabhängig davon erscheint es erstrebenswert, die Perspektiven von jugendlichen Nutzer_innen der OKJA in diversen Debatten zu berücksichtigen. So schreiben Ines Pohlkamp und Malgorzata Soluch über ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit sozial benachteiligten Mädchen:

„Nicht wenige [sozial benachteiligte Mädchen] kennen soziale Ausgrenzung besser als jede akademische Person auf einer sozialwissenschaftlichen Tagung zu diesem Thema. Und vor allem: Sie haben ein Gefühl zu sozialer Ausgrenzung. Es ist ihr Alltag. Wenn wir gesellschaftliche Ungleichheit verstehen wollen, müssten wir deshalb nicht Wissenschaftler_innen oder Mädchen_arbeiter_innen fragen, sondern die Mädchen selbst, denn sie wissen, wovon sie reden“
(Pohlkamp/Soluch 2010: 104).

Hier argumentieren die Autor_innen, dass die Erfahrungen der Mädchen, mit denen sie arbeiten, einen wichtigen Beitrag zu (akademischen) Auseinandersetzungen über soziale Ausgrenzung darstellen könnten. Verschiedene Autor_innen betonen, dass Klassenverhältnisse ein Thema sind, für das es aktuell wenig Bewusstsein gibt und für das es schwer ist, eine passende Sprache zu finden (vgl. Wellgraf 2012: 97f). Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zu dem Versuch leisten, Klassenverhältnisse in der OKJA besprechbar und greifbar zu machen. Für diesen Prozess erscheint, ausgehend von den Annahmen von Pohlkamp und Soluch, ein Fokus auf die Perspektive der Jugendlichen am sinnvollsten.

1.4. Gang der Argumentation

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in folgende Teile: In Kapitel zwei und drei führe ich in das Forschungsfeld meiner Arbeit ein, indem ich die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Wien vorstelle und ihre Ziele und Prinzipien beleuchte. Dabei werden zentrale Fachbegriffe und

Konzepte der Offenen Jugendarbeit erklärt. In Kapitel vier stelle ich die theoretischen Ausgangspunkte dieser Arbeit vor. Hier erläutere ich mein Verständnis von Herkunft und Klasse und zeige (nicht zuletzt auch anhand von historischen Perspektiven) auf, welche Fragen und Konfliktlinien in der Literatur zu OKJA sowie ihr nahe stehenden Feldern (wie der Sozialen Arbeit) deutlich werden. Der Fokus liegt auch hier stets auf Fragen der Teamzusammensetzung. Weil diese Themen mit Klasse und Herkunft in einem engen Verhältnis stehen, richte ich dabei besondere Aufmerksamkeit auf die Themen Sprache und Bildungserfahrungen. Daran anschließend zeige ich auf, welche Schwerpunktsetzungen sich aus den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit ergeben. Im fünften Kapitel finden sich Erklärungen zur Interview-Planung und Durchführung sowie (anonymisierte) Daten zu den interviewten Personen. Außerdem gehe ich hier auf die Methoden ein, welche ich für die Erhebung und Auswertung der Daten anwende. Den Hauptteil meiner Arbeit stellt mit der Auswertung der Interviews das sechste Kapitel dar. Hier finden sich Abschnitte zu Herkunft, Mehrsprachigkeit, deutscher Sprache sowie zu Klasse. In Bezug auf das Thema Klasse gehe ich auf unterschiedliche Themen ein, die sich laut der von mir verwendeten Theorie anbieten, um Klassenverhältnisse greifbar und besprechbar zu machen. In meinem Fazit schließlich führe ich meine theoretischen Überlegungen mit den empirischen Ergebnissen zusammen und ziehe Schlussfolgerungen für die weitere Praxis im Feld der Offenen Jugendarbeit sowie der Forschung.

2. Offene Kinder- und Jugendarbeit in Wien

Im Folgenden möchte ich die Wiener Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) kurz vorstellen und auf die von ihr formulierten Ziele und Zielgruppen eingehen.

In diesem Feld arbeiten in Wien rund 1.000 ausgebildete Mitarbeiter_innen an „über 500 Standorten und öffentlichen Plätzen“ (vgl. MA13 2014: o.A.). Finanziert wird die OKJA in Wien hauptsächlich von der MA 13, dem Magistrat für „Bildung und außerschulische Jugendbetreuung“⁹. Laut dem bundesweiten Netzwerk für Offene Jugendarbeit (bOJA) ist die OKJA ein „pädagogisches Handlungsfeld im Kontext von Bildungsarbeit, Kulturarbeit, sozialer Arbeit und Präventionsarbeit“ (bOJA 2013: 8).

Zur Zielgruppe der OKJA gehören im Grunde alle jungen Menschen in Wien. In der Praxis werden die unterschiedlichen Angebote allerdings nicht von allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen genutzt. So schreibt der Verein Juvivo¹⁰ in seinem fachlichen Konzept, dass seine Angebote überwiegend von „Jugendlichen mit transkulturellem Sozialisationshintergrund“ genutzt werden, die „zumeist (...) aus bildungsfernen und/oder sozialökonomisch benachteiligten Familien“ stammen (vgl. Juvivo 2013: 6). Im Glossar zur Sozialen Arbeit im öffentlichen Raum findet sich eine ähnliche Beschreibung der Zielgruppe der Mobilien Jugendarbeit¹¹. Hier heißt es, die Zielgruppe der Mobilien Jugendarbeit sei „oftmals sozial und ökonomisch benachteiligt“, verfüge „über eingeschränkte Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe“ und benötige „deshalb Unterstützung bei ihrer Lebensbewältigung“ (Krisch u.a. 2011: 12). Die eben genannten Quellen stellen fest, dass konkrete Angebote der OKJA primär von Jugendlichen genutzt werden, die sozioökonomisch benachteiligt werden. Neben dieser eher beschreibenden Herangehensweise an gesellschaftliche Positionierungen von jugendlichen Nutzer_innen der OKJA finden sich

9 Laut telefonischer Auskunft von Carl Ceplak, dem Wiener Landesjugendreferenten, gibt die Stadt Wien jährlich etwa 35 Millionen Euro für die OKJA aus. Davon kommen etwa 8 Millionen aus den Bezirken (Telefonat am 12.11.2014).

10 Juvivo ist ein gemeinnütziger, partei- und konfessionsunabhängiger Verein, der in verschiedenen wieners Bezirken OKJA anbietet. Er beschäftigt ca. 45 Angestellte und durchschnittlich 15 freie Dienstnehmer_innen (Stand September 2012). Juvivo betreibt Kinder- und Jugendtreffs in fünf Wiener Gemeindebezirken (3., 6., 9., 15., 21.). Außerdem bietet er Aufsuchende Arbeit und Parkbetreuung an und beheimatet in fünf Bezirken Fair-Play-Teams (3., 6., 9., 12., 15.) (vgl. Juvivo 2013: 4, 5).

11 Die Mobile Jugendarbeit ist (neben Parkbetreuung sowie Einrichtungsbezogener und Herausreichender Arbeit) ein Teil der OKJA. Sie „sucht Jugendliche an ihren (wechselnden) Aufenthaltsorten mittels Streetwork auf und ist ein lebensweltorientiertes Unterstützungs-, Beratungs- und gegebenenfalls Hilfeangebot“ (vgl. Krisch 2011: 8). Back on Stage 10 – Mobile Jugendarbeit Favoriten (BOS 10), eine Einrichtung des VJZ, schreibt auf ihrer Homepage beispielsweise, dass sich ihre Angebote „an junge Menschen [richten], die den Großteil ihrer Freizeit im öffentlichen Raum verbringen“ (<http://mobilejugendarbeit.at/back-on-stage-10/ueber-uns.html>; 11.11.2014).

jedoch auch andere Zugänge. So schreibt der Verein Wiener Jugendzentren (VJZ¹²) in seinem Wirkungskonzept folgendes:

„Unabhängig von finanziellen und sozialen Voraussetzungen will die Offene Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren mehr Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit bewirken. Sie setzt sich dafür ein, dass Jugendliche einen anerkannten Platz in der Gesellschaft erhalten und unterstützt daher insbesondere diejenigen, die aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen/Milieus kommen“ (VJZ 2012: 14)¹³.

Im Unterschied zum Verein Juvivo gehört es also explizit zum Konzept des VJZ, sich mit seinen Angeboten besonders an sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche zu richten.

OKJA hat das Ziel, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsfindung und gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen. Zu letzterer gehört auch die Förderung von politischer Partizipation und öffentlicher Einflussnahme (vgl. Krisch 2011: 7). Es geht darum, Selbstwert, Chancengleichheit und sozialen Zusammenhalt zu fördern und die Handlungsspielräume der jungen Menschen zu erweitern (vgl. MA13 2014: o.A.). Der Verein Wiener Jugendzentren unterscheidet die angestrebten Wirkungen folgendermaßen:

- die individuelle Wirkungsebene (Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, erweiterte Handlungskompetenz, Selbstvertrauen, Konfliktfähigkeit, Spaß und Lebensfreude),
- die sozialräumliche Wirkungsebene (verständnis- und respektvolles Miteinander, Sensibilisierung des Gemeinwesens für jugendliche Anliegen, Möglichkeiten zur Teilhabe bieten, Fähigkeiten zur konstruktiven Auseinandersetzung) sowie die
- die gesellschaftliche Wirkungsebene (Förderung von sozialem Frieden, gesellschaftlicher Stabilität, Chancengleichheit, gelebter Demokratie, gesellschaftlicher Teilhabe sowie politischer Mitbestimmung, öffentlicher Einflussnahme und Partizipation, Zugangsmöglichkeiten zu Freizeit- und Kommunikationsangeboten für Jugendliche, präventive Wirkung, Vielfalt als Ressource, gesellschaftliche Gleichstellung von Männern und Frauen).

12 Der Verein Wiener Jugendzentren (VJZ) ist der größte Trägerverein der OKJA in Wien. Im Jahr 2013 beschäftigte er mit einem Budget von ca. 15,9 Millionen Euro unter anderem 289 fixe Mitarbeiter_innen. Der Verein betreibt 23 Jugendzentren/Jugendtreffs, das flash Mädchen_cafe, fünf Mobile Einrichtungen sowie zwei Stadtteilzentren, das Musische Zentrum und Projekte wie spacelab (ein arbeitsmarktpolitisches Angebot) (http://typo.jugendzentren.at/vjz/fileadmin/pdf_downloads/pdf_f_experts/Jahresbericht_13korr_klein.pdf, 12.11.2014).

13 Zur Frage wie sich das Wirkungskonzept des VJZ von anderen Konzepten beziehungsweise Leitlinien unterscheidet, siehe VJZ (2012: 3).

In diversen Konzepten werden zahlreiche Prinzipien formuliert, mit deren Hilfe die oben genannten Ziele (und Wirkungen) erreicht werden sollen. Zentrale Prinzipien werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

3. Theoretische Kontextualisierung: Prinzipien der OKJA

Ziel dieser theoretischen Kontextualisierung ist es zu zeigen, wie die Prinzipien der OKJA in Wien derzeit inhaltlich gefasst und theoretisch eingebettet werden¹⁴. Zu diesem Zweck greife ich in diesem Kapitel ausschließlich auf Material aus dem Feld zurück. Konkret beziehe ich mich dabei auf verschiedene Texte des VJZ (Wirkungskonzept, Leitbild, Leitbild Mädchenarbeit, Personalpolitische Grundsätze), das fachliche Konzept des Vereins Juvivo sowie Veröffentlichungen der bOJA (Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit) und das Glossar Soziale Arbeit im Öffentlichen Raum (VJZ 2012, 2006a, 2006, 2013; Juvivo 2013; bOJA 2011, Krisch u.a. 2011)¹⁵.

Im Folgenden werde ich anhand der oben genannten Quellen erklären, wofür die Prinzipien Offenheit, Bedürfnisorientierung, Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit, Anonymität, Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung sowie (reflexive) Parteilichkeit und geschlechtssensible/geschlechtsspezifische Arbeit stehen. Außerdem werde ich einige im Kontext der Wiener OKJA üblichen Prinzipien der Teamzusammensetzung (Gemischtgeschlechtlichkeit, Transkulturalität und Multiprofessionalität) vorstellen. Im Zuge der hier vorgestellten Prinzipien der OKJA, wird formuliert, wie die im Kapitel zwei genannten Ziele erreicht werden sollen. Dabei wird deutlich, was diese Prinzipien, laut den Konzepten und Leitbildern von Juvivo und VJZ, für die Arbeitsweisen der beiden Vereine bedeuten.

3.1. Offenheit, Bedürfnisorientierung und Niederschwelligkeit

Als Erstes möchte hier auf das Prinzip der Offenheit eingehen. Dieses Prinzip hat verschiedene Bedeutungsebenen. Zum einen steht es für die generelle Zugänglichkeit der

14 Die Beschäftigung mit diesen Prinzipien ist notwendig, um die Darstellungen der interviewten Jugendlichen in den theoretischen Kontext der OKJA einbetten zu können.

15 Das Glossar Soziale Arbeit im Öffentlichen Raum wurde vom Kompetenzzentrum für Soziale Arbeit an der FH Campus Wien entwickelt. Es soll den Akteur_innen der Sozialen Arbeit im öffentlichen Raum „fachliche und inhaltliche“ Orientierung bieten. Tatsächlich beziehen sich auch die beiden hier besprochenen Konzepte von VJZ und Juvivo explizit auf diese Publikation (Juvivo 2013: 3; VJZ 2012: 14). Als empirische Grundlage für das Glossar wurden verschiedene Einrichtungen erfasst. Außerdem wurden Begriffe aus deren Konzepten und Selbstdarstellungen aufgegriffen und in weiterer Folge mit dem „aktuellen fachlich-theoretischen Diskurs“ in Beziehung gesetzt (Krisch u.a. 2011: 4).

Einrichtungen für alle (Kinder und) Jugendliche. Diese sollen sich willkommen fühlen und „einfach so sein können, wie sie sind“ (vgl. bOJA 2012: 18). Einige Einrichtungen betonen in ihren Konzepten, dass sie unabhängig von bestimmten Zugehörigkeiten offen für alle Jugendlichen sind. So schreibt beispielsweise der VJZ: „Die Angebote (...) richten sich an Einzelne, Cliques, Gruppen und Szenen unabhängig von sozialer, ethnischer, religiöser und kultureller Zugehörigkeit oder sexueller Orientierung“ (VJZ 2012: 14)¹⁶. Es ist unklar, ob die konkrete Zusammensetzung solcher Aufzählungen relevant für die Arbeitsweisen der unterschiedlichen Einrichtungen sind¹⁷. Zum Prinzip der Offenheit gehört auch, dass offene Betriebe ein Kernstück vieler Einrichtungen darstellen. Hier gibt es kein fixes Programm, und es besteht auch die Möglichkeit, „einfach abzuhängen“. Offenheit bedeutet des Weiteren, dass (auch wenn die OKJA mit ihren Angeboten klare Ziele verfolgt) der Verlauf sowie die konkreten Ergebnisse von Prozessen flexibel, bedürfnis- und situationsadäquat gestaltet werden können (bOJA 2012: 19). Außerdem beschreibt dieses Prinzip auch eine Offenheit für die Anliegen, Probleme, Wünsche und Interessen der Nutzer_innen sowie eine Offenheit in der Wahrnehmung von Stärken und Potenzialen der Zielgruppe (vgl. Juvivo 2013: 9; Krisch u.a. 2011: 9).

Hier schließt das Prinzip der Bedürfnisorientierung an. Dabei geht es darum, auf die Bedürfnisse, Wünsche und Problemstellungen der Zielgruppen einzugehen und mit entsprechenden Angeboten zu reagieren (vgl. ebd.: 9). So reichen die Angebote der OKJA „von Sport, Partys und Musik über Kreativangebote wie Workshops, Projekte oder Proberäume für Bands bis hin zu Nachhilfe, Unterstützung bei der Jobsuche und Beistand bei schulischen und familiären Problemen“ (bOJA 2011: 8). Präzise Interessen, auf die eingegangen wird, reichen außerdem von Themen wie Drogen, Pubertät und Sexualität über rechtliche Fragen (u.a. Arbeits- und Fremdenrecht sowie Verwaltungs- und Strafrecht) bis hin zu Religion, Jugendamt oder Ernährung. Dem Prinzip der Bedürfnisorientierung folgend,

16 Während sich im fachlichen Konzept von Juvivo keine derartige Formulierung findet, schreibt das Bundesweite Netzwerk offene Jugendarbeit (bOJA), folgendes: „[Offene Jugendarbeit] setzt sich mit jungen Menschen auseinander, nimmt sie ernst und arbeitet parteilich für sie, unabhängig von Alter, Geschlecht, Religion, Bildung, sozialer Schicht und Herkunft“ (bOJA 2011: 8).

17 Auffällig ist, dass die Kategorie Befähigung beziehungsweise Behinderung in den meisten mir bekannten Konzepten der OKJA nicht als berücksichtigungswürdiger Ein-/ Ausschlussgrund genannt wird. Eine Ausnahme stellt hier der Verein Juvivo dar. Hier wird „körperliche und/oder mentale Konstitution“ in einer Aufzählung von Diversitätskriterien erwähnt (vgl. Juvivo 2013: 14). Jugendliche mit Lernschwierigkeiten werden ansonsten nicht explizit angesprochen. Es gibt einzelne Jugendzentren die so gestaltet sind, dass sie auch für Rollstuhlfahrer_innen zugänglich sind. Die Mehrzahl der Einrichtungen ist allerdings weit davon entfernt, barrierefrei zu sein (Laut der Beantwortung einer im Wiener Gemeinderat eingebrachte Anfrage, waren im März 2007, 11 von 23 vom VJZ betriebenen Standorte barrierefrei zugänglich; http://www.barrierefreies-wien.at/uploads/media/Anfrage_Barrierefreiheit_Jugendzentren_Antwort_Laska.pdf, 11.11.2014).

kann/soll auch der Wunsch nach unbetreuten und nicht pädagogisch besetzten Räumen respektiert werden (vgl. BOS 10¹⁸). Auch die geschlechterparitätische Zusammensetzung von Teams wird damit gerechtfertigt, dass dadurch „den unterschiedlichen Bedürfnissen Rechnung getragen werden kann“ (bOJA 2011: 10).

Das Prinzip der Niederschwelligkeit erfordert, dass der Zugang zu den Angeboten einer Einrichtung möglichst offen für die unterschiedlichen Zielgruppen ist. Folglich ist die Teilnahme meist kostenlos¹⁹, es herrscht kein Konsumzwang, und diverse Ressourcen (wie beispielsweise Tischtennisschläger, Koch- oder Bastelmaterialien) werden vor Ort bereit gestellt (vgl. Juvivo 2013: 8; Repp/Schoibl 2000: 187). Niederschwelligkeit bedeutet außerdem eine „bewusste Reduktion von sozialräumlich vermittelten Zugangsbarrieren, eine ganzheitliche Orientierung“ sowie eine „dezentrale Organisation“ (Krisch u.a. 2011: 30). Für die Praxis der OKJA kann dies beispielsweise heißen, dass (Erst-)Beratungsgespräche auch spontan und nebenbei (beispielsweise während einem gemeinsamen Spiel oder „zwischen Tür und Angel“) stattfinden können und keine speziellen Terminvereinbarungen notwendig sind (vgl. Juvivo 2013: 28). Im Rahmen der niederschweligen Gestaltung von Angeboten ist auch zu beachten, dass Räume und ihre Zugänglichkeit nicht unabhängig von Aneignungsprozessen und ungleich verteilten Handlungsspielräumen verstanden werden können. So können Räume durch die Aneignungsformen von spezifischen Gruppen, unzugänglich für andere Zielgruppen werden. Krisch u.a. weisen darauf hin, dass die Niederschwelligkeit von Einrichtungen und Angeboten angesichts dieser Erkenntnis „andauernd kritisch zu reflektieren und aus der Diversitätsperspektive zu beleuchten“ ist (Krisch u.a. 2011: 31). Im fachlichen Konzept von Juvivo heißt es dementsprechend, dass Niederschwelligkeit nicht nur bedeutet, keine Hürden im Zugang aufzubauen, sondern auch, „dass vorhandene Hürden/Diskriminierungen erkannt und abgebaut werden“ (Juvivo 2013: 9). Hier wird deutlich, warum die Prinzipien der OKJA von den Mitarbeiter_innen ein äußerst hohes Maß an Reflexion über Ein- und Ausschlussmechanismen erfordern.

3.2. Beziehungsarbeit, Freiwilligkeit und Anonymität

Professionelle Beziehungsarbeit stellt ein Grundprinzip der niederschweligen Arbeit dar (vgl. VJZ 2012: 15; bOJA 2012: 24). Erst wenn Kinder und Jugendliche ein Vertrauen zu Jugendarbeiter_innen aufgebaut haben und gerne mit ihnen in Kontakt treten, sind sie auch bereit, gewisse Angebote zu nutzen. Ein stabiles Vertrauensverhältnis kann beispielsweise

18 <http://mobilejugendarbeit.at/back-on-stage-10/ueber-uns.html> (5.11.2014).

19 In manchen Fällen sind geringe Beiträge zu zahlen, so beispielsweise bei Ausflügen die mit Eintrittsgeldern verbunden sind.

eine Voraussetzung dafür sein, dass Kinder und Jugendliche Beratungs- und Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen oder bei Angeboten und Projekten mitmachen und sich aktiv einbringen. Das Prinzip der Beziehungsarbeit erfordert Zeit, Geduld und passende Gelegenheiten für eine kontinuierliche Arbeit an der Entstehung, Aufrechterhaltung und Vertiefung von Beziehungen (vgl. Juvivo 2013: 20). Eine besondere Bedeutung können hier beispielsweise Ausflüge oder geschlechtsspezifische Angebote einnehmen. Juvivo weist in seinem fachlichen Konzept darauf hin, dass die Mitarbeiter_innen des Vereins Kindern und Jugendlichen auf einer Augenhöhe begegnen (ebd). Freiwilligkeit und Anonymität sind von zentraler Bedeutung für den Aufbau von professionellen Beziehungen sowie für die OKJA im allgemeinen (vgl. ebd.; Krisch u.a. 2011: 10). Bei diesen Prinzipien geht es um den „freiwilligen Charakter des Besuchs“ sowie die Tatsache, dass die Nutzer_innen nicht verpflichtet dazu sind, an bestimmten Angeboten teilzunehmen (vgl. Krisch u.a. 2011: 9). Außerdem können Kinder und Jugendliche selbst entscheiden, wie viel Information sie über sich preisgeben möchten und zu welchem Zeitpunkt sie das tun.

3.3. Lebensweltorientierung und Sozialraumorientierung

Lebensweltorientierung ist für unterschiedliche Felder der Sozialen Arbeit relevant. Juvivo folgend, resultieren die Lebenswelten eines Menschen „aus dem subjektiven Verständnis davon, 'wie die Welt funktioniert'“ (Juvivo 2013: 12). Für die Lebenswelt sind insbesondere Erfahrungen mit Familie, Peergroups und Institutionen wie Schule und Arbeitsmarktservice (AMS) sowie Erfahrungen im öffentlichen Raum relevant. Auch Medien und Jugendkulturen sowie Einrichtungen der OKJA können Einfluss auf die Lebenswelten von Jugendlichen haben. Bedeutungszuschreibungen sowie Bilder über die Funktionsweisen der Gesellschaft (Ursache, Wirkung, Sinnhaftigkeit), helfen „Kindern und Jugendlichen dabei, sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden und sich ein subjektiv stimmiges Weltbild aufzubauen“. Lebensweltorientierung heißt folglich, die sozioökonomischen Lebensverhältnisse, vorherrschende Werte und Normen, (sub)kulturelle Prägungen sowie beeinflussende Ideologien, Politiken und individuelle Wünsche und Lebensentwürfe so weit als möglich zu berücksichtigen (ebd).

Ursprünglich war Lebensweltorientierung eine „kritische Antwort auf expertokratische und sozialdisziplinierende Momente eines expandierenden Wohlfahrtsstaates“ (Krisch u.a. 2011: 52). Krisch u.a. beschreiben die Lebenswelt als einen „Ort eigensinniger und zu respektierender Lebensarrangements und als Raum der Autonomie und der Selbstgestaltung des Alltags“. Das Subjekt wird dabei immer eingebettet in seine konkrete Umwelt gesehen,

die „immer durch gesellschaftliche Strukturen und ungleiche Ressourcenverteilung bestimmt ist“ (ebd). Im fachlichen Konzept von Juvivo ist dazu folgendes zu lesen:

„Die Orientierung an individuellen Lebenswelten setzt bei Profis im Bereich Jugendarbeit eine grundlegende Bereitschaft zum Einlassen auf fremde Lebenswelten voraus. Dies erfordert einerseits spontane und flexible Reaktionen und eröffnet andererseits Perspektiven für eine bessere Interventionsplanung und für die Bearbeitung sozialer Problemlagen“ (juvivo 2013: 12f).

Auch das bOJA-Netzwerk schreibt über Jugendarbeiter_innen, dass sie „als Profis wissen (...), wie die von ihnen begleiteten jungen Menschen die Welt und die Gesellschaft wahrnehmen“ (bOJA 2013: 8). Diese Annahme, dass für eine lebensweltorientierte OKJA gewisse Kompetenzen von Seiten der Mitarbeiter_innen gefragt sind, ist ein wichtiger Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit. Laut Krisch u.a. schwankt lebensweltorientierte Soziale Arbeit stets zwischen einer „akzeptierenden Haltung gegenüber den lebensweltlichen Deutungen“ von Menschen und dem kritischen Hinterfragen dieser Deutungen hinsichtlich der „Erweiterung von Handlungsspielräumen“ (Krisch u.a. 2011: 52). Auch diese Beschreibung verweist auf ein gewisses reflektiertes Feingefühl als Voraussetzung für eine Tätigkeit in diesem Feld.

Damit in Verbindung steht auch das Prinzip der Sozialraumorientierung. „Im Gegensatz zum individuellen, nur subjektiv beschreibbaren Phänomen der Lebenswelt handelt es sich beim Sozialraum um ein soziales Phänomen“ (Juvivo 2013: 17). Der Begriff Sozialraum versteht Räume als Ergebnis sozialer Praktiken. „Räume“ werden dabei nicht auf die Ebene von physisch-materiellen Objekten reduziert. Vielmehr geht es hier um den „von Menschen konstituierten Raum der Beziehungen, der Interaktionen und der sozialen Verhältnisse“ (Krisch u.a. 2011: 58). Der Sozialraum wird also durch gesellschaftliche Verhältnisse strukturiert und ist Teil von sozialen Gefügen und handlungsregulierenden Mechanismen. Eine sozialräumlich-reflexive Haltung richtet sich folglich auch auf die Thematisierung handlungseinschränkender sozialer Verhältnisse (vgl. ebd.: 57f). Dies ist sowohl für die Unterstützung und Reflexion von räumlichen Aneignungsprozessen innerhalb der Einrichtung relevant als auch für die Arbeit im öffentlichen Raum. Hier beschäftigt sich die OKJA insbesondere mit den verschiedenen Formen von Rauman eignung und Raumnutzung verschiedener Gruppen. Eine mögliche Interpretation von Sozialraumorientierung findet sich im fachlichen Konzept von Juvivo. Hier dient Sozialraumorientierung „primär der Analyse der sozialen und ökonomischen Wechselwirkungen zwischen der Ausgestaltung eines

geografischen Raums einerseits und dem sozialen Leben andererseits“ (Juvivo 2013: 17). Die sozialräumliche Ordnung wird nicht als gegeben hingenommen. Im Bemühen um ein „Miteinander im öffentlichen Raum“, wird davon ausgegangen, dass diese Ordnung ebenso veränderbar ist „wie die Nutzungsvorstellungen der involvierten Personen bzw. Cliques“ (ebd: 18). Diese Einbeziehung sozialstruktureller Ungleichheitsbedingungen sowie deren Möglichkeit zur Veränderung wird von Krisch u.a. als sozialräumlich-reflexiver Ansatz beschrieben. Die Autor_innen erklären die Erweiterung der Handlungsoptionen von Menschen zum Ziel sozialarbeiterischen Handelns. Außerdem beinhaltet dieser Ansatz auch ein selbst-reflexives Moment „in dem sich Soziale Arbeit in ihrer eigenen Verfangenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse begreift“. Folglich ist eine beständige Problematisierung der eigenen Tätigkeit notwendig. Es wird reflektiert, inwieweit Soziale Arbeit gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert, indem sie sich auf vorhandene Grenzziehungen bezieht. Für die Arbeit notwendige Kategorienbildungen sollen folglich möglichst offen gehandhabt werden „und in einem beständigen kritischen Verständigungsprozess zur Disposition stehen“ (Krisch u.a. 2011: 59).

3.4. Diversitätsorientierung und Parteilichkeit

Das Prinzip der Diversität steht in verschiedenen Konzepten der OKJA für eine Absage an kulturalisierende beziehungsweise ethnisierende Betrachtungen und Erklärungsmuster sozialer Phänomene (vgl. Krisch u.a. 2011: 63, Juvivo 2013: 14²⁰). Kinder und Jugendliche sollen nicht in erster Linie als Teil einer bestimmten Ethnie oder kulturell homogenen Gruppe gesehen werden, sondern als Gestalter_innen ihres Lebensumfeldes in Wien (vgl. VJZ 2009: 2). Für den Verein Juvivo bedeutet das Prinzip der Diversität (und Intersektionalität) auch, dass Zielgruppen in Bezug auf soziostrukturelle Bedingungen wie Alter oder Geschlecht immer nur temporär definiert werden. Dadurch soll „Homogenisierungen und Manifestierungen von gesellschaftlichen Ungleichheitszuschreibungen und damit einhergehenden Diskriminierungen und Stigmatisierungen“ entgegen gewirkt werden (Juvivo 2013: 14). Außerdem geht es darum, die Pluralität der Lebensrealitäten sowie die unterschiedlichen Bewältigungs- und Aneignungsformen der Zielgruppen anzuerkennen (ebd). Laut Krisch u.a. rückt aus einer Diversitätsperspektive „das komplexe Zusammenspiel sozialer Rahmenbedingungen, die unter anderem durch Bildung, soziale Ungleichheit, Ethnizität, Geschlecht oder Alter bestimmt werden, in den Mittelpunkt“ (Krisch u.a. 2011:

20 Für Juvivo soll durch das Prinzip der Diversität nicht nur der Reduktion auf die ethnische/kulturelle Herkunft entgegengewirkt werden, sondern auch auf das biologische Geschlecht (vgl. Juvivo 2013: 14). In anderen Konzepten wird Geschlecht im Kontext von Diversität ausschließlich im Rahmen von Aufzählungen unterschiedlicher Diversitätskriterien benannt.

63). Obwohl in den Konzepten immer wieder darauf verwiesen wird, dass sich Diversität nicht ausschließlich auf Migration beziehungsweise Interkulturalität oder Integration²¹ bezieht, stehen diese Themen doch wiederholt im Mittelpunkt der Darstellung von Diversität. Dies liegt wohl auch daran, dass das Prinzip der Diversität in verschiedenen Institutionen das Prinzip der Interkulturalität (beziehungsweise Integration) abgelöst hat²². Auch hier tritt der unterschiedliche Stellenwert der Prinzipien Interkulturalität und Geschlechtersensibilität zu Tage. Während Interkulturalität durch das Prinzip der Diversität ersetzt wurde, gibt es in allen vorliegenden Konzepten eigene Kapitel zum Prinzip der Geschlechtersensibilität²³.

Während das Prinzip der Diversität erst vor einigen Jahren eingeführt wurde, stellt Parteilichkeit seit langem einen wichtigen Grundpfeiler der Offenen Jugendarbeit dar. Dem Prinzip der (reflexiven) Parteilichkeit folgend, agiert OKJA parteilich im Interesse der Zielgruppen. Dafür ist es laut Krisch u.a. notwendig, den öffentlichen Raum sowie „soziale Räume“ immer als umkämpfte Räume zu betrachten. Machtverhältnisse sowie gesellschaftliche Ungleichheitsordnungen schränken die Handlungsräume von Personen ein. Auch die Soziale Arbeit kann nicht unabhängig von bestehenden Machtverhältnissen agieren. Für Krisch u.a. bedeutet reflexive Parteilichkeit folglich, diejenigen Personen und Gruppen zu unterstützen, die in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt (und deshalb auf den öffentlichen Raum beziehungsweise Einrichtungen der OKJA angewiesen) sind. Dabei ist es immer wieder notwendig, den Blick auch auf die Veränderung von Machtverhältnissen in bestimmten Räumen zu richten. Konkret bedeutet das, Entscheidungen in Bezug auf die Verwendung von vorhandenen Ressourcen der Sozialen Arbeit regelmäßig zu überdenken (vgl. Krisch u.a. 2011: 28). In der OKJA können solche Ressourcen beispielsweise vorhandene Räume in der Einrichtung, Möglichkeiten der Programmgestaltung sowie die spezielle Aufmerksamkeit der Mitarbeiter_innen sein.

Reflexive Parteilichkeit schließt auch eine respektierende Haltung gegenüber individuellen

21 Auch der Begriff der Integration wird sehr unterschiedlich verwendet. Während Integration in unterschiedlichen Kontexten als Synonym für Assimilation verwendet wird, grenzen sich Krisch u.a. klar von einem solchen Verständnis ab. Ihnen zufolge, geht Integration von der Notwendigkeit einer „beiderseitigen Anpassungsleistung“ aus (hier bezogen auf Zuwander_innen und Aufnahmegesellschaft). Die Autor_innen verweisen darauf, dass das Gelingen von Integrationsprozessen auch von der Bereitschaft der Aufnahmegesellschaft abhängt, Arbeits- und Wohnungsmärkte, das Bildungssystem, das Rechtssystem sowie wohlfahrtsstaatliche Strukturen an Integrationsanforderungen auszurichten. Dabei weisen sie auch darauf hin, dass sich diese Annahme nicht nur auf „ZuwanderInnen“ sondern auf alle Menschen, so auch Menschen mit Behinderung, bezieht (Krisch u.a. 2011: 69).

22 Eine genaue Definition dessen, welche Ziele und Funktionen das Prinzip der Diversität im Kontext sozialer/ sozialpädagogischer Arbeit erfüllen soll, steht noch aus (vgl. Leiprecht 2011, Sallaba 2008: 49).

23 Bei Juvivo wird außerdem darauf hingewiesen, dass Geschlechtersensibilität ein Bestandteil von Diversität ist (vgl. Juvivo 2013: 14).

Lebensentwürfen mit ein. Zugleich hinterfragt sie gesellschaftliche Machtverhältnisse und festgefahrene Handlungsroutinen von Jugendlichen (vgl. ebd.: 29)²⁴. Im Kontext von Parteilichkeit wird zum Teil auch Akzeptanz als eigenes Prinzip genannt. Dabei geht es darum, Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass sie als Personen akzeptiert werden. Dies ist jedoch nicht mit einem bedingungslosen Akzeptieren jeglicher Handlungen zu verwechseln (vgl. VJZ 2012: 15)²⁵. Parteiliche Arbeit baut darauf auf, dass Beziehungsangebote von Jugendarbeiter_innen an Jugendliche auch nach mehrmaligen Grenzüberschreitungen bestehen bleiben²⁶. Dadurch soll die Entwicklung alternativer Handlungsweisen und Meinungsbildungen ermöglicht werden (vgl. Juvivo 2013: 11f). Neben der hier beschriebenen individuellen Ebene ist Parteilichkeit auch auf gesellschaftlicher Ebene sowie im Kontext von Gemeinwesenarbeit/der Arbeit im öffentlichen Raum relevant. So stellt beispielsweise Juvivo im fachlichen Konzept klar, dass der Verein im Zuge der Gemeinwesenarbeit nicht zielgruppenübergreifend handelt, sondern auch bei der Bearbeitung von Konflikten im Gemeinwesen immer primär die Interessen der eigenen Zielgruppen (also die der Kinder und Jugendlichen) im Fokus hat (vgl. Juvivo 2013: 18). Auf der Ebene die vom VJZ als „gesellschaftliche Ebene“ bezeichnet wird, ist das Prinzip des parteilichen Mandats zentral. Es bezeichnet die Aufgabe der OKJA, die Interessen, Bedürfnisse, Lebenswelten, Potenziale und insbesondere die Rechte von jungen Menschen sichtbar zu machen und gesellschaftliche Machtverhältnisse offen zu legen. Außerdem geht es darum, Jugendliche bei der Durchsetzung ihrer Anliegen zu unterstützen (vgl. bOJA 2012: 21; VJZ 2012: 15). Hier geht es also um Lobby-Arbeit (beispielsweise gegenüber politischen Entscheidungsträger_innen) auf der Grundlage von reflexiver Parteilichkeit. Auf politischer und struktureller Ebene sollen dadurch Veränderungen erzielt werden, welche jungen Menschen zugute kommen²⁷.

24 Siehe „Lebensweltorientierung“.

25 Dieses Prinzip der Akzeptanz darf nicht mit (veralterten) Konzepten zur „akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Cliques“ verwechselt werden (siehe dazu Simon 2011: 150f). Zur Debatte rund um akzeptierende Ansätze der Jugendarbeit siehe auch Leiprecht (2003: 23).

26 Grundlage dafür ist nicht zuletzt die Annahme, dass es für Jugendliche notwendig ist, Räume zu haben in denen sie sich ausprobieren können und wo sie zugleich ein stabiles Beziehungsangebot vorfinden. In diesem Kontext weist Juvivo darauf hin, dass strukturelle Gewalt und die Überschreitung der Grenzen der Jugendlichen durch Erwachsene nicht im selben Maß problematisiert werden, wie die Grenzüberschreitungen durch Jugendliche. Letztere tragen laut Juvivo jedoch oft zu einer gesunden Entwicklung und erfolgreichen Identitätsbildung bei (vgl. Juvivo 2013: 11).

27 Lobbyarbeit wird häufig im Rahmen von unterschiedlichen Gremien auf Bezirksebene geleistet. Außerdem wird mittels Öffentlichkeitsarbeit Stellung zu kinder- und jugendrelevanten gesellschaftspolitischen Themen bezogen. Beispiele dafür sind unter anderem das „Positionspapier für ein anderes Schulsystem“ (Kiju-Netz 2014) oder das Positionspapier für einen gerechteren Umgang mit jungen Asylwerber_innen und jungen Menschen mit prekärer beziehungsweise ungeklärtem Aufenthalt (Juvivo 2012).

3.5. Parteiliche Mädchenarbeit, geschlechtsspezifische und geschlechtssensible Arbeit

Ein weiterer Bereich in dem Parteilichkeits-Prinzip eine große Wichtigkeit zukommt, ist die (feministische) parteiliche Mädchenarbeit. Grundlage für ihre Entstehung, war die Kritik von feministischen Jugendarbeiter_innen, dass Jugendarbeit in der Praxis oft ausschließlich an den Interessen und Bedürfnissen von Burschen orientiert sei. Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der feministischen Mädchenarbeit spielte dabei der 1981 von „frauenbewegten“ Jugendarbeiterinnen gegründete (und bis heute aktive) Arbeitskreis feministische Mädchenarbeit des VJZ (vgl. AK Feministische Mädchenarbeit 1996/2003)²⁸. Die aktuell relevanten Leitlinien zu Mädchenarbeit im VJZ sind 2002 erschienen und wurden 2006 neu herausgegeben²⁹. Hier ist folgendes zu lesen: „Parteiliche Mädchenarbeit setzt voraus, von einer geschlechtsneutralen Jugendarbeit abzurücken und sich für die Interessen und Bedürfnisse der Mädchen einzusetzen“ (VJZ 2006: 20). Parteiliche Mädchenarbeit bedeutet folglich, Mädchen zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns zu machen. Dies erfordert auch die grundlegende Kritik am hierarchischen Verhältnis der Geschlechter. Weiter heißt es: „Folglich ist parteiliche Mädchenarbeit zugleich auch feministische Mädchenpolitik“ (ebd: 21)³⁰.

Im Zuge der Entwicklung der feministischen Mädchenarbeit etablierte sich das Prinzip der geschlechtersensiblen Arbeit sowie das Handlungsfeld der geschlechtsspezifischen Arbeit. Zur geschlechtsspezifischen Arbeit zählen beispielsweise Öffnungszeiten, die sich ausschließlich an Mädchen_ oder Burschen_ richten. Sogenannte Mädchennachmittage beziehungsweise Burschennachmittage (oder -abende) gehören zum regulären Wochenprogramm zahlreicher Jugendzentren/Jugendtreffs in Wien. In einigen Einrichtungen finden sich auch permanente Mädchen_räume und/oder es werden Mädchen- oder Burschen-Ausflüge angeboten³¹. Diese

28 Wann in dieser Arbeit von Mädchenarbeit und wann von Mädchenarbeit die Sprache ist, hängt vom jeweiligen (auch zeitlichen) Kontext ab. Dies hat auch den Zweck, nicht zu verschleiern welche Vorstellungen von Geschlecht in der OKJA in Wien präsent beziehungsweise dominant sind. Im Rahmen von Zitaten wird die Schreibweise aus dem Original übernommen.

29 2013 wurden die bisher gültigen Qualitätsmerkmale beim VJZ durch das Wirkungskonzept ersetzt. In weiterer Folge steht auch eine Überarbeitung der Leitlinien Mädchenarbeit an. Diese sind, laut Manuela Smertnik (Pädagogische Bereichsleiterin zu Mädchenarbeit im VJZ), inhaltlich nicht falsch aber sollen um die Wirkungsorientierung ergänzt und inhaltlich angepasst werden [Telefonat mit Smertnik am 25.11.2014].

30 Im Aktuellen Wirkungskonzept des VJZ ist der Begriff „feministisch“ nicht mehr zu finden. Dennoch wird auch heute explizit auf den politischen Anspruch, der hinter der Mädchenarbeit des Vereins steckt, verwiesen: „Mädchenarbeit ist aber auch ein pädagogisch-politischer Arbeitsansatz, der (...) versucht, gesellschaftspolitisch zu wirken, d.h. auf nach wie vor existierende Ungleichheiten in Verteilung von gesellschaftlicher Macht, Einfluss und Chancen aufmerksam zu machen und für Chancengleichheit einzutreten“ (VJZ 2012: 27).

31 Beliebte geschlechtsspezifische Angebote außerhalb der Einrichtungen sind beispielsweise Mädchenfußball, Mädchentanzwettbewerb sowie Picknick- oder Grill-Ausflüge. Auch in der Mobilen Jugendarbeit findet sich

Angebote werden in der Regel von „geschlechtshomogenen“ Teams³² durchgeführt. Dazu finden sich in den vorliegenden Konzepten keine expliziten Erklärungen (Crosswork-Ansätze werden am Rande erklärt³³). Juvivo erklärt, dass geschlechtsspezifische Angebote es den Mädchen beziehungsweise Burschen ermöglichen sollen, „unter sich“ auch ungewohnte oder „atypische“ Rollen oder Aktivitäten kennenzulernen oder auszuprobieren. Dadurch können traditionelle Rollenbilder infrage gestellt beziehungsweise reflektiert werden (vgl.: Juvivo 2013: 27). Im Wirkungskonzept des VJZ heißt es in Bezug auf Burschenarbeit, dass im geschlechtshomogenen Setting ein stressfreier Rahmen entstehen soll, in dem Entschleunigung stattfindet und ein positiver Umgang mit den Stärken und vermeintlichen Schwächen der Jugendlichen erlernt wird. Das besondere an diesem Setting ist, dass diese ohne den ständigen Druck der Selbstinszenierung vor dem anderen Geschlecht geschieht (vgl. VJZ 2012: 26).

Die Vorbildfunktion von Jugendarbeiter_innen ist ein weiterer Aspekt, der für geschlechtsspezifische (und auch geschlechtersensible) Arbeit zentral ist. So findet sich in den Leitlinien Mädchenarbeit die Annahme, dass die „Stärkung der Persönlichkeit, des Selbstwertgefühls und der Identität“ bei Mädchen und jungen Frauen unter anderem durch die Orientierung an weiblichen Vorbildern gefördert wird (VJZ 2006: 24). Auch in Bezug auf Burschenarbeit wird davon ausgegangen, dass sich der Jugendarbeiter im geschlechtshomogenen Setting „als kritisches Vorbild gegenüber leistungsbezogenen Bildern von Männlichkeit“ sieht (VJZ 2012: 26). Des Weiteren ist ein Bewusstsein über die eigene Vorbildfunktion auch eine zentrale Grundlage für geschlechtersensible (beziehungsweise gendersensible) Arbeitsweisen³⁴. Laut Juvivo findet diese Form der Arbeit „in jedem Kontakt der Jugendarbeiter_innen mit den Kindern und Jugendlichen“ statt (vgl. Juvivo 2013: 15).

geschlechtsspezifische Arbeit wieder (beispielsweise in Form von „Mädchenstreetwork“; vgl. VJZ 2012: 27)

- 32 Ich bevorzuge es von geschlechtshomogenen Teams (beziehungsweise Settings) zu sprechen. Diese Bezeichnung eröffnet (auch in Kontext geschlechtsspezifischer Angebote) mehr Raum für heterogene Rollenvorstellungen und Geschlechtsidentitäten als das Sprechen von Geschlechtshomogenität. Wenn ich mich auf andere Texte beziehe, übernehme ich dennoch deren Formulierungen.
- 33 Crosswork steht für geschlechtsreflektierender Überkreuz-Pädagogik (vgl. Juvivo 2013: 15; VJZ 2012: 25). Bei diesem Arbeitsansatz arbeiten Männer mit Mädchen und Frauen mit Burschen. Dabei soll die Kategorie Geschlecht bewusst aufgegriffen und inszeniert werden um Wirkungen zu erzielen, die in gemischt-geschlechtlichen sowie geschlechtshomogenen Settings nicht erzielt werden können (vgl. VJZ 2012: 25). Meinem Eindruck nach, ist dieser Arbeitsansatz in der alltäglichen Arbeit in den Einrichtungen (noch) nicht fix verankert (siehe dazu auch: Winkler 2014: 68f). Derzeit sind mir keine Auseinandersetzungen bekannt, die sich aus einer intersektionalen Perspektive (beziehungsweise mit Fokus auf eine andere Strukturkategorie als Geschlecht) mit Crosswork beschäftigen. Ich gehe davon aus, dass es durchaus Sinn machen würde der Frage nachzugehen, welche Wirkungen durch andere Formen der Überkreuz-Pädagogik (beispielsweise Migrantisierte Jugendarbeiter_innen arbeiten mit mehrheitsangehörigen_österreichischen Jugendlichen und andersherum) erzielt werden können (und wofür homogenere Settings der geeigneteren Rahmen sind).
- 34 Geschlechtersensibilität und Gendersensibilität werden in den vorliegenden Konzepten synonym verwendet.

Folglich wird geschlechtersensible Arbeit in der OKJA (sowie in anderen Bereichen der Sozialen Arbeit) als Querschnittsaufgabe begriffen. Für Juvivo bedeutet dies (mit Verweis auf Gendermainstreaming), dass Gendersensibilität „in sämtliche Arbeitsprozesse und Entscheidungen auf allen Ebenen mit einbezogen wird“ (ebd: 14). Auch die Leitlinien Mädchenarbeit stellen klar, was lange erkämpft werden musste (und auch in heutigen Teams leider keine Selbstverständlichkeit darstellt): Mädchenarbeit ist nicht Aufgabe einzelner engagierter Mitarbeiterinnen, sondern setzt die Beteiligung und Unterstützung des gesamten Teams voraus (vgl. VJZ 2006: 8). Die Vorbildfunktion des Teams im Umgang miteinander als auch mit den Jugendlichen ist dabei von zentraler Bedeutung (vgl. ebd.: 9). Im Wirkungskonzept des VJZ beschreibt das Prinzip des Gender Mainstreaming das Vorhaben, die Chancengleichheit der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen umzusetzen. Es ist darauf ausgelegt, die Vielfalt von sozialen Geschlechterrollen aufzuzeigen und will ein „modernes, selbstbewusstes Geschlechtsrollenverständnis (...) vermitteln, das über das vorherrschende Dualitätsdenken in der Geschlechterfrage hinausgeht“ (ebd: 15). Der VJZ verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Gleichstellung von Männern und Frauen und gegen Diskriminierung aufgrund des Geschlechts zu leisten (Gesellschaftliche Wirkungsebene; vgl. VJZ 2012: 17). Auf der individuellen Wirkungsebene sollen Mädchen und Burschen dazu befähigt werden, abseits von stereotypen Erwartungen zu einer selbstbestimmten Rollenidentität zu finden. Außerdem soll Rollenvielfalt, Experimentierfreudigkeit und alternative Handlungsformen unterstützt, und damit Prozesse der Identitätsfindung begleitet werden (vgl. ebd.: 16). Juvivo spricht in Bezug auf seine Prinzipien Gendersensibilität und Gendermainstreaming davon, dass es dem Verein ein zentrales Anliegen ist, „zur Auflösung der nach wie vor bestehenden geschlechtsspezifischen Ungleichheiten bei den Zugangschancen zu gesellschaftlichen Ressourcen beizutragen und tradierte geschlechtsspezifische Rollenerwartungen und -zwänge zu hinterfragen“ (Juvivo 2013: 14).

Auch wenn es in den eben beschriebenen Zielen nicht explizit benannt wird, liegt es doch nahe, den Konzepten zu unterstellen, dass sie von der strukturellen Benachteiligung von Mädchen_Frauen³⁵ zu Gunsten von Burschen_Männern ausgehen. Nur so macht es Sinn, dass sich in der Beschreibung zu Mädchenarbeit Ziele wie die Unterstützung, Förderung und Stärkung von Mädchen oder die Stärkung der Position von Mädchen im öffentlichen Raum

35 Der Unterstrich weist darauf hin, dass die Grenzen zwischen diesen Kategorien fließend sind und bietet Raum für Selbstidentifikationen zwischen oder abseits der genannten Kategorien.

finden (VJZ 2012: 27)³⁶. Diese Ziele sind eine Konsequenz der Annahme, dass Mädchen_ aufgrund ihres Geschlechts strukturell benachteiligt werden und die OKJA folglich, auf eine (reflexiv-)parteiliche Art und Weise mit und für Mädchen_ arbeiten muss (siehe Parteilichkeit/ Parteiliche Mädchenarbeit)³⁷. Während die eben genannten Ziele in einer Tradition mit den Interventionen von feministischen Jugendarbeiter_innen seit den 1980er Jahren stehen, kann die folgende Beschreibung eher im Kontext der aktuellen Entwicklung hin zu Gender Mainstreaming verstanden werden:

„Ziel einer geschlechtsbezogenen Orientierung in der Jugendarbeit ist (...) der Abbau beiderseitiger geschlechtsspezifischer Benachteiligungen und rollenbezogener Vorurteile. Die Weiterentwicklung der parteilichen Mädchen- und Burschenarbeit dient der Stärkung ihrer Identität“ (VJZ 2012: 25).

Es bleibt unklar, was hier unter „beiderseitiger geschlechtsspezifischer Benachteiligungen“ verstanden wird und ob in diesem Zusammenhang auch von der Existenz „geschlechtsspezifischer Bevorteilung“ ausgegangen wird³⁸. Ausgehend von einem Verständnis das von „beiderseitigen geschlechtsspezifischer Benachteiligungen und rollenbezogener Vorurteile“ ausgeht, demzufolge Mädchen und Burschen gleichermaßen benachteiligt werden, macht es (dem oben beschriebenen Verständnis von reflexiver Parteilichkeit nach Krisch u.a. folgend) wenig Sinn, von „parteilicher Mädchen- und Burschenarbeit“ zu sprechen³⁹.

Auch Veränderungen die sich im Kontext von Geschlechterpolitiken, -forschung und sozialen Bewegungen vollzogen haben, hinterlassen ihre Spuren in den Konzepten der OKJA. So wird seit einigen Jahrzehnten, insbesondere im Kontext der Mädchen_arbeit, verstärkt auch auf die Heterogenität unter Mädchen_ verwiesen. In der Beschreibung zum Handlungsfeld

36 Burschenarbeit hingegen bewirkt laut Wirkungskonzept „eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten und Normen (z.B. Sprachsensibilisierung) und leistet dadurch einen Beitrag zur gesellschaftlichen Gleichstellung von Männern und Frauen und gegen Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts“ (VJZ 2012: 26). Unverständlich ist hier für mich nur die Tatsache, dass die Stärkung der Fähigkeit zur Selbstorganisation ausschließlich als Wirkung der Burschenarbeit (nicht jedoch der Mädchenarbeit) genannt wird (vgl. ebd.).

37 Diese Annahme findet sich auch in der bis heute relevanten Publikation des VJZ zum Thema Burschenarbeit. Hier heißt es: „In der sozialräumlichen Ausprägung männlichen Verhaltens lässt sich - auch in der Jugendarbeit – die Benachteiligung und Einschränkung von Mädchen leicht erkennen: Im Gegensatz zu Mädchen eignen sich männliche Jugendliche Räume ganz selbstverständlich an(...)“ (VJZ 2002: 41).

38 „Geschlechtsspezifische Bevorteilung“ könnte beispielsweise auf die strukturell privilegierte Position von Burschen und Cis-geschlechtlichen Menschen (gegenüber der strukturell benachteiligten/marginalisierten Position von Mädchen und transgeschlechtlichen/intersexuellen Personen) verweisen.

39 Für Krisch u.a. bedeutet reflexive Parteilichkeit, diejenigen Personen und Gruppen zu unterstützen, die in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Dabei ist es notwendig zu berücksichtigen, inwiefern die Handlungsräume von Personen durch Machtverhältnisse sowie gesellschaftliche Ungleichheitsordnungen eingeschränkt werden (vgl. Krisch u.a. 2011: 28).

Mädchenarbeit im VJZ heißt es beispielsweise:

„Im Handlungsfeld Mädchenarbeit wird der Fokus auf die lebensweltlichen Zusammenhänge von Mädchen der verschiedenen Altersgruppen, Interessenslagen, Bildungszusammenhänge, mit Blick auf familiäre, soziale und kulturelle Zusammenhänge – kurz Mädchen in ihrer Vielfalt und Diversität – gerichtet. So vielfältig Mädchen sind, so vielfältig sind dazu die Anknüpfungspunkte in der Jugendarbeit“ (VJZ 2012: 27).

Auf die Frage, wie diese vielfältigen Anknüpfungspunkte geschaffen werden können, wird im Wirkungskonzept nicht weiter eingegangen. Wie ich im folgenden Kapitel zeigen werde, finden sich an anderer Stelle genauere Erklärungen darüber wie Teams zusammengesetzt sein sollen, um vielfältige Anknüpfungspunkte, Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren für Kinder und Jugendliche zu schaffen.

3.6. Prinzipien der Teamzusammensetzung

Im Folgenden stelle ich einige, im Kontext der Wiener OKJA üblichen Prinzipien der Teamzusammensetzung vor. Die verwendeten Quellen sind dabei vordergründig Publikationen des Vereins Juvivo, sowie des Vereins Wiener Jugendzentren (VJZ)⁴⁰. Außerdem beziehe ich mich in diesem Unterkapitel auf zwei Interviews mit Einrichtungsleitungen des VJZ, welche ich im Zuge meiner Bachelor-Arbeit durchgeführt habe sowie die hier relevanten Förderrichtlinien der MA 13 (Yalcinkaya 2011, Jaklitsch 2012, MA13 o.A.).

In diesem Kapitel werde ich zeigen, wie die Prinzipien Gemischtgeschlechtlichkeit (beziehungsweise Geschlechterparität), Transkulturalität (beziehungsweise Multikulturalität) sowie Multiprofessionalität (beziehungsweise Multidisziplinarität) in den genannten Quellen definiert werden. Im weiteren Verlauf der Arbeit präzisiere ich, wie diese Prinzipien der Teamzusammensetzung inhaltlich gefasst werden könnten und zeige weitere Möglichkeiten für ihre Definition auf.

3.6.1. Gemischtgeschlechtlichkeit und Geschlechterparität

Im fachlichen Konzept von Juvivo ist zu lesen, dass die pädagogischen Teams in diesem Verein gemischtgeschlechtlich zusammengesetzt sind. Hier wird erklärt, dass es „in Hinblick

⁴⁰ Zu den verwendeten Quellen gehören das fachliche Konzept und der Jahresbericht der Geschäftsleitung 2014 von Juvivo sowie Wirkungskonzept, Personalpolitische Grundsätze, Grundlagenpapier Sozialräumliche Jugendarbeit und Diversität, Leitbild und Leitbild Mädchenarbeit des VJZ (Juvivo 2013, 2015; VJZ 2012, 2007, 2009, 2006a, 2006).

auf die vielfältige Herkunft der Zielgruppen (...) einer ebenso vielfältigen Zusammensetzung der Teams“ bedarf. Folglich gibt es unter den Mitarbeitenden im Verein eine „große Vielfalt“ in Bezug auf Geschlecht (sowie andere Faktoren wie Alter, sprachliche Kompetenz, kulturelle und ethnische Herkunft sowie Berufsausbildung, beziehungsweise Quellberuf). Weiter heißt es, dass durch diese Form der Teamzusammensetzung „unterschiedliche Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren für die Kinder und Jugendlichen vorhanden [sind], und das Potenzial von Vielfalt (...) optimal genutzt werden“ kann (Juvivo 2013: 30).

In den mir zur Verfügung stehenden Texten des VJZ ist meist die Rede von einer geschlechterparitätischen Teamzusammensetzung. In den personalpolitischen Grundsätzen heißt es unter der Überschrift „Gender Mainstreaming und Diversität“, dass insbesondere bei Führungsfunktionen auf „ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis“ geachtet wird (VJZ 2007: 2). Im Leitbild Mädchenarbeit ist zu lesen, dass die Teams in den Einrichtungen „paritätisch besetzt“ sein sollen (VJZ 2006: 30). Laut dem allgemeinen Leitbild des Vereins ist die Parität der Geschlechter im Rahmen einer aktiven Personalpolitik im VJZ „ein unverzichtbares Prinzip“ (VJZ 2006a: 4). In den genannten Dokumenten finden sich dazu keine genaueren Erklärungen.

Ercan Yalcinkaya erklärt in einem Interview, dass BOS10 versucht, die Zusammensetzung der Wiener Bevölkerung im Team widerzuspiegeln und durch die vielen unterschiedlichen Gesichter im Team auch viele Angebote für die Jugendlichen darzustellen⁴¹. Zu dieser Vorgangsweise gehört Yalcinkaya zufolge auch die geschlechterparitätische Zusammensetzung der Teams (Yalcinkaya 2011: 12). Der Leiterin des Jugendtreffs Arthaberbad, Christiane Jaklitsch, zufolge, gibt es im VJZ keine von der Geschäftsführung vorgegebene Quote in Bezug auf Geschlecht. Ihren Ausführungen nach, heißt es lediglich die Leitungen sollen „auf eine diversitäre Teamzusammensetzung (...) Rücksicht nehmen“ (Jaklitsch 2012: 16). Sie erklärt außerdem, dass bis Herbst 2011 inklusive ihr vier Männer und drei Frauen in der Einrichtung beschäftigt waren, wobei zu berücksichtigen ist, dass sie als Leitung seltener im offenen Betrieb tätig ist. Jaklitsch berichtet, dass sich das Team im Zuge einer Neubesetzung entschied, statt einem Mann eine Frau einzustellen. Diese Veränderung erklärt sie damit, dass es zu diesem Zeitpunkt viele Mädchen im Betrieb gab. Früher hingegen waren die Jugendlichen zu 90 Prozent männlich und teilweise „große alte starke junge Männer“ und es ist „relativ heftig“ zugegangen (Jaklitsch 2012: 16). Hier zeigt sich, dass auch innerhalb des VJZ unterschiedliche Interpretationen von

41 BOS10 ist Teil des VJZ und steht für Back on Stage 10, Mobile Jugendarbeit in Wien Favoriten.

Geschlechterparität/Gemischtgeschlechtlichkeit als Prinzip der Teamzusammensetzung existieren.

In den Förderrichtlinien der MA13 ist dazu zu lesen: „Auf gemischtgeschlechtliche Teamzusammensetzung wird im Allgemeinen Wert gelegt. Bei Bedarf soll auf sprachliche Vielfalt geachtet werden“ (MA 13 o.A.: 3). Patrick Neuzil von der MA13 bestätigte, dass es für die MA13 in Ordnung sei, wenn sich Vereine dazu entschließen, Teams nicht geschlechterparitätisch zu besetzen. Ein möglicher Grund dafür wäre beispielsweise, dass das Geschlecht der_des neuen Kolleg_in aufgrund einer konkreten Situation weniger wichtig erscheint als die Tatsache, dass die neue Person über Türkischkenntnisse verfügt⁴².

3.6.2. Transkulturalität und Multikulturalität

Wie eben gezeigt, soll laut den Förderrichtlinien der MA13 „bei Bedarf“ auf sprachliche Vielfalt in der Teamzusammensetzung geachtet werden (MA 13 o.A.: 3). Wie sich dieser Bedarf ausdrücken kann, wird hier nicht näher definiert.

Juviso erklärt in seinem fachlichen Konzept, dass in transkulturellen Teams gearbeitet wird. Gemeinsam mit der Notwendigkeit einer gemischtgeschlechtlichen Teamzusammensetzung wird dies damit erklärt, dass die vielfältige Herkunft der Zielgruppen eine vielfältige Zusammensetzung der Teams notwendig macht. Dadurch kann das Potenzial von Vielfalt optimal genutzt werden und unterschiedliche Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren sind für die Zielgruppen vorhanden. Außerdem ist hier zu lesen, dass es unter den Mitarbeitenden folglich eine „große Vielfalt“ in Bezug auf sprachliche Kompetenzen, sowie kulturelle und ethnische Herkunft gibt (Juviso 2013: 30)⁴³.

Im Leitbild des VJZ ist zu lesen, dass „die Arbeit in den oft multikulturellen Teams“ ebenso als Bereicherung erfahren wird, wie die Vielfalt der Einrichtungen, der Projekte und Arbeitsansätze (VJZ 2006a: 4)⁴⁴. Außerdem heißt es hier, dass den Zielgruppen unter anderem „Begegnung und gemeinsames Handeln in multikulturellen Zusammenhängen“ angeboten wird (VJZ 2006a: 3). Dabei bleibt unklar, ob diese Multikulturalität durch die Vielfalt der Zielgruppen oder auch durch die Herkunft der Mitarbeiter_innen gewährleistet wird. Im

42 Hier beziehe ich mich auf eine E-Mail von Patrick Neuzil vom 10.9.2015.

43 Genauere Ausführungen zum Verhältnis von Sprache und Herkunft in der OKJA finden sich im (Theorie-)Kapitel zum Thema Herkunft (4.1.3.).

44 Die unterschiedlichen Formulierungen, die sich im Leitbild des VJZ zum Thema Geschlecht und Herkunft finden, erwecken den Eindruck, dass der „Vielfalt“ in Bezug auf diese beiden Faktoren unterschiedlich viel Bedeutung beigemessen wird. Während die „Arbeit in den oft multikulturellen Teams“ hier als Bereicherung verstanden wird, heißt es, dass die Parität der Geschlechter im Rahmen einer aktiven Personalpolitik „ein unverzichtbares Prinzip“ darstellt (VJZ 2006a: 4).

Grundlagenpapier „Sozialräumliche Jugendarbeit und Diversität“ des VJZ findet sich eine kritische Analyse von Wien als Einwanderungsstadt, in der die Lebensrealitäten von Heranwachsenden in grundlegender Weise von sozialen Ungleichheiten beeinflusst werden (VJZ 2009: 2). Hier werden Forderungen, Ziele und Strategien der OKJA formuliert, doch auf Fragen der Teamzusammensetzung, beziehungsweise der notwendigen Qualifikationen von Jugendarbeiter_innen wird an dieser Stelle nicht eingegangen (vgl. VJZ 2009)⁴⁵.

Ercan Yalcinkaya betont im Interview die Notwendigkeit einer multikulturellen Teamzusammensetzung. Seiner Ansicht nach geht es dabei darum, das „Bild der Straße“ im Team widerzuspiegeln. Folglich braucht es in der OKJA Teams, die nicht nur aus Personen bestehen, die in Wien geboren und ausschließlich mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind (Yalcinkaya 2011: 11). Yalcinkaya betont insbesondere die Bedeutung von Sprachkenntnissen und erklärt, dass durch gemeinsame Sprache ein „anderer Zugang“ zu den Zielgruppen gefunden werden kann (Yalcinkaya 2011: 13). Christiane Jaklitsch verweist im Kontext von multikultureller Teamzusammensetzung auf das Prinzip der Diversität. In den mir zur Verfügung stehenden Publikationen des VJZ wird allerdings nicht genauer darauf eingegangen, was unter einer „diversitären Teamzusammensetzung“ verstanden wird (siehe dazu auch Kapitel 4.1.).

3.6.3. Multiprofessionalität und Multidisziplinarität

Die Prinzipien Multiprofessionalität und Multidisziplinarität werden im Fachdiskurs weit weniger diskutiert als die beiden zuvor behandelten Prinzipien. Juvivo legt in seinem fachlichen Konzept fest, dass in multidisziplinären Teams gearbeitet wird. Die Bedeutung dieses Begriffs wird hier nicht weiter erklärt. Dafür findet sich eine Liste der beruflichen Qualifikationen welche in diesem Verein als Mindestanforderungen gelten⁴⁶. In der Aufzählung von Faktoren in Bezug auf die es unter den Mitarbeitenden im Verein Juvivo eine „große Vielfalt“ gibt, ist auch die Rede von „Berufsausbildung beziehungsweise Quellberuf“

45 Im Grundlagenpapier wird darauf hingewiesen, dass „neue Bildungslandschaften geschaffen werden“ müssen, da „sozialräumliche, also nonformale und informelle Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen [derzeit] nicht anerkannt werden“ (VJZ 2009: 3). Auf die Bedeutung von informellen Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen sowie Möglichkeiten diese anzuerkennen, wird hier nicht eingegangen.

46 Hinsichtlich beruflicher Qualifikation erfüllen alle pädagogisch Mitarbeitenden folgende Mindestanforderungen: den Grundkurs und Aufbaulehrgang Jugendarbeit des wienXtra-instituts für freizeitpädagogik und/oder eine analoge bzw. höherwertige Ausbildung im pädagogischen bzw. psychosozialen Bereich (Ausbildung als Sozialpädagoge bzw. -pädagogin oder als Sozialarbeiter_in, Studium der Pädagogik, Psychologie, sozialen Arbeit, pädagogische Hochschule). Je nach Studienplan ist auch eine (Teil-) Anerkennung der Studienrichtungen Soziologie, Kultur- und Sozialanthropologie, Sportwissenschaft und Politikwissenschaft möglich“ (Juvivo 2013: 30).

(Juvivo 2013: 30). Folglich wird im Verein Juvivo davon ausgegangen, dass auch unterschiedliche Berufsausbildungen beziehungsweise Berufserfahrungen von Jugendarbeiter_innen dazu beitragen, dass vielfältige Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren für die Zielgruppen vorhanden sind. Dabei bleibt unklar, ob sich diese Annahme ausschließlich auf Ausbildungen bezieht, durch welche sich die Mitarbeiter_innen für ihre Arbeit in der OKJA qualifizieren (wie beispielsweise Sozialpädagogik, Soziale Arbeit oder Psychologie) oder auch andere Bildungserfahrungen, wie beispielsweise Lehrstellen als Tischler/Tischlerin oder Koch/Köchin mit einschließen.

Im Wirkungskonzept des VJZ heißt es zu diesem Thema: „Vielfältige Zugänge spiegeln sich letztendlich auch in den unterschiedlichen Ausbildungshintergründen der MitarbeiterInnen wieder“ (VJZ 2012: 7). In den personalpolitischen Grundsätzen des Vereins ist zu lesen, dass auf Multiprofessionalität in der Teamzusammensetzung geachtet wird. Multiprofessionalität steht hier für „eine Vielfalt der Kompetenzen in jedem Team hinsichtlich der Ausbildungen und sozialisationsbedingten Fähigkeiten“ (VJZ 2007: 2). Bemerkenswert ist dabei insbesondere die Erwähnung der sogenannten sozialisationsbedingten Fähigkeiten (welche sich in keiner der anderen hier angeführten Publikationen findet).

Ercan Yalcinkaya betont in einem Interview die Bedeutung von Lebenserfahrungen abseits von schulischen Qualifikationen. Er stellt klar, dass sich Teams in der OKJA nicht „einfach von Wien oder von Favoriten abkapseln“ können, indem sie ausschließlich aus Personen mit Hochschulabschluss bestehen (vgl. Yalcinkaya 2011: 16). Weiter meint er:

„Wir müssen wissen wie die Arbeitswelt läuft, wie es in einer Fabrik läuft, deshalb habe ich gemeint Multiprofessionalität. Wir müssen eigentlich mitten vom Leben kommen, damit wir auch das Leben verstehen können im öffentlichen Raum“ (Yalcinkaya 2011: 16).

In Bezug auf mehrheitsangehörige Österreicher_innen mit Hochschulabschluss, welche aus „gut behüteten“ Familien kommen, meint er, dass auch solche Kolleg_innen manchmal „wahnsinnig gut arbeiten“ können (vgl. Yalcinkaya 2011: 17)⁴⁷. Er erklärt, dass eine „Mischung“ aus Personen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen sinnvoll ist. So können „die Welten zusammenkommen“ und sich austauschen. Yalcinkaya geht davon aus, dass „aus diesem Austausch beide viel haben können und dadurch auch die Jugendlichen“

47 Über diese Kolleg_innen sagt Yalcinkaya: „Sie haben Zeit gehabt sich mit vielen Dingen auseinanderzusetzen. Sie hatten viel Zeit, viel zu diskutieren, viel zu lesen, auf die Uni zu gehen, auf gewisse Sachen nicht achten zu müssen. Sie haben Zeit gehabt für sich, sich für das Leben vorzubereiten“ (Yalcinkaya 2011: 17).

(Yalcinkaya 2011: 17). Der (ehemalige) Leiter von BOS10 erklärt, dass es aufgrund dieser Erfahrungen möglich ist, dass sich sein Team im Zuge eines Auswahlverfahrens für eine Person entscheidet, die keine hohen schulischen Qualifikationen hat, aber so wirkt als würde sie die richtige innere Haltung mitbringen und „diesen Job besser machen“ könnte als andere Bewerber_innen mit höheren Bildungsabschlüssen (vgl. Yalcinkaya 2011: 15/17). In den Interviews erklären Christiane Jaklitsch und Ercan Yalcinkaya, dass es im VJZ auch möglich ist, „als Quereinsteiger_in“ („ohne passende Ausbildung“) eingestellt zu werden und sich berufsbegleitend weiterzuqualifizieren (vgl. Jaklitsch 2012: 16). Eine wiener Besonderheit in diesem Kontext ist der Aufbaulehrgang Jugendarbeit am Institut für Freizeitpädagogik (IFP)⁴⁸. Dieser berufsbegleitende Lehrgang wird von der MA13 gefördert und als fachliche Qualifikation anerkannt. Jugendarbeiter_innen ohne fachspezifische Ausbildung können sich durch diesen Lehrgang „nachqualifizieren“.

Auch in den Förderrichtlinien der MA13 wird auf die Möglichkeit der Nachqualifikation hingewiesen. In den hier angeführten „Mindestanforderungen an Angestellte nach dem Schema der aufsuchenden Jugendarbeit“ ist zu Lesen: „Der positive Abschluss der Ausbildung ist der/dem FördernehmerIn, d.h. der/dem jeweiligen ArbeitgeberIn, innerhalb von drei Jahren ab dem Einstellungsdatum (...) vorzulegen“ (MA13 o.A.:4). Anerkannte Ausbildungen sind „Grundkurs und Aufbaulehrgang Jugendarbeit des wienXtra-instituts für freizeitpädagogik oder eine analoge bzw. höherwertige Ausbildung im pädagogischen bzw. psychosozialen Bereich“⁴⁹. Patrick Neuzil von der MA 13 bestätigte mir telefonisch, dass von Seiten der MA13 zum Zeitpunkt der Einstellung keine fachspezifische Ausbildung verlangt wird. Die Entscheidung darüber, was als Mindestanforderung für eine Einstellung in diesem Bereich gilt, obliegt folglich den Vereinen. Im Kapitel 4.2.3. werde ich genauer auf den historischen und aktuellen Fachdiskurs zu Bildungs- und Berufserfahrungen von Jugendarbeiter_innen eingehen. Dabei wird deutlich, dass dieses Thema eng mit sozialer Ungleichheit/Klasse in Zusammenhang steht.

48 www.ifp.at/lehrgaenge/aufbaulehrgang/ (10.8.2015).

49 Als analoge oder höherwertige Qualifikationen jedenfalls anerkannt sind laut den Förderrichtlinien der MA13 „Ausbildung als Sozialpädagogin/Sozialpädagoge oder SozialarbeiterIn; Studium der Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Sozialen Arbeit, eines Lehramts oder PPP (Fächerkombination Pädagogik/Psychologie/Philosophie)“ sowie einige fachspezifische Hochschullehrgänge (MA13 o.A.: 4). Außerdem heißt es, bei „höherwertiger, mindestens 3-jähriger Ausbildung (z.B. Studium)“ muss der positive Abschluss der Ausbildung „nach entsprechender Ausbildungsdauer (z.B. Mindeststudienzeit) plus einem Jahr“ vorgelegt werden (ebd).

4. Differenzstrukturen. Theoretische Ausgangspunkte der Untersuchung

Im Folgenden werde ich weitere theoretischen Grundlagen dieser Arbeit vorstellen. Während sich das vorhergehende Kapitel ausschließlich auf Publikationen von Trägervereinen der wiener OKJA bezieht, beschäftige ich mich hier auch mit darüber hinausgehenden Quellen. Der Großteil der im Folgenden angeführten praxisbezogenen Literatur stammt aus dem Kontext feministischer Mädchen_arbeit, antirassistischer/interkultureller Jugendarbeit und kritischer Bildungsarbeit in Deutschland und Österreich, sowie aus der deutschsprachigen Sozialarbeitsforschung. Die hier vorgestellten theoretischen Auseinandersetzungen stellen die Grundlage für meine weitere Vorgangsweise dar. Nachdem ich in Kapitel 4.1. und 4.2. auf theoretische Perspektiven zu Herkunft und Klasse eingehe, werde ich im Kapitel 4.3. zeigen, welche Fragen und Schwerpunktsetzungen sich daraus für den empirischen Teil meiner Arbeit ergeben.

4.1. Herkunft

Eine der beiden zentralen Analysekatoren dieser Arbeit ist Herkunft. Im Folgenden werde ich mich diesem Thema, ausgehend von verschiedenen Blickrichtungen und Diskursen, annähern. Im ersten Teil dieses Kapitels erläutere ich mein Verständnis von Herkunft und gehe auf Stärken und Schwächen von Herkunft als Analysekatore ein. Weil die Verhandlung von Herkunft und Sprachkenntnissen nicht nur in der OKJA eng miteinander verwoben ist, beschäftigt sich der zweite Teil dieses Kapitels mit Sprachpolitik im Kontext rassistischer Ausschlüsse. Hier gehe ich anhand eines historischen Beispiels auf Prozesse ein, welche zu der Annahme führen, dass Wien im Grunde eine einsprachige/deutschsprachige Stadt sei. Außerdem zeige ich, wie im Zuge von rassistischen Ausschlussprozessen mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird. Im dritten Teil geht es um Herkunft im Kontext der OKJA. Hier diskutiere ich den Umgang mit Herkunft und Sprachkenntnissen von Jugendarbeiter_innen und zeige, wie sich der Fachdiskurs zu Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in der Teamzusammensetzung im Laufe der Zeit verändert hat⁵⁰. Dabei gehe ich auch auf Probleme und Konflikte ein, die in der Literatur zu transkulturellen Teams in der OKJA thematisiert werden.

50 Erklärungen zu Multikulturalität und Transkulturalität als Prinzipien der Teamzusammensetzung in der wiener OKJA finden sich im Kapitel 3.6.2. Auf den Fachdiskurs zu interkulturellen, antirassistischen, und transkulturellen Arbeitsweisen in der OKJA und ihre geschichtliche Entwicklung werde ich in dieser Arbeit nur am Rande eingehen. Mehr zu diesen Themen findet sich bei Yiligin (2010: 115f), Sallaba (2008) sowie Katzlinger (2012).

4.1.1. Herkunft als Analysekategorie

Im Folgenden erläutere ich, warum ich mich im Zuge dieser Forschungsarbeit für die Verwendung des Begriffes Herkunft entscheide. Ich werde zuerst erklären, was aus meiner Sicht dafür spricht, sich auf Herkunft als Analysekategorie zu beziehen und anschließend auch auf die Schwächen dieses Begriffes eingehen. Im Zuge dessen werde ich mein Verständnis von Herkunft erläutern und erklären, wie der Begriff Herkunft für diese Arbeit definiert wird.

Gleich zu Beginn möchte ich feststellen, dass Herkunft für mich ein Hilfsbegriff ist, für den ich mich aus Mangel an besser geeigneten Alternativen entscheide⁵¹. In der Literatur werden stattdessen auch Begriffe beziehungsweise Begriffspaare wie Ethnizität, Migration, Rassismus-Erfahrung, People of Color⁵², Schwarze Menschen, Migrant_innen sowie weiße und mehrheitsangehörige Personen⁵³ oder auch Menschen mit Migrationshintergrund, Migrationsvorgeschichte und ähnliches verwendet. Im Folgenden versuche ich zu verdeutlichen, warum mir der Begriff Herkunft, trotz seiner Schwächen, am geeignetsten als Analysekategorie für diese Arbeit erscheint.

Für die Verwendung von Herkunft als Analysekategorie spricht primär seine Nähe zum Sprachgebrauch sowie zum Selbstverständnis und der Selbstidentifikation der interviewten Jugendlichen⁵⁴. Meine Entscheidung für den Begriff Herkunft orientiert sich folglich am Sprachgebrauch, wie ich ihn von (oft migrantischen) Jugendlichen in Jugendzentren kenne. Während der akademisch anmutende Begriff Herkunft hier nicht verwendet wird, sprechen Jugendliche davon „woher sie kommen“. Den Begriff Herkunft verstehe ich als eine Ableitung von dieser Formulierung.

Es erscheint sinnvoll und praktikabel, eine Bezeichnung zu wählen, die der Sprache der Jugendlichen nahe steht. Auch in der Literatur zu Auswertungsmethoden wird empfohlen, bei der Bezeichnung von Auswertungskategorien auf eine am Material orientierte Sprache zurück zu greifen (vgl. Schmidt 2010: 475). Dadurch ist weniger Übersetzungsarbeit notwendig und

51 Im Kontext dieser Arbeit verwende ich den Begriff Herkunft nicht im Sinne von „sozialer Herkunft“. Auseinandersetzungen zu sozialer Herkunft finden sich im Kapitel 4.2. zu Klasse.

52 Mit People of Color sind alle Personen gemeint, die rassifiziert oder ethnisiert werden (vgl. Yiligin 2010: 107)

53 In der Verwendung der Bezeichnung mehrheitsangehörig beziehe ich mich auf die Definition von FeMigra. Das Kollektiv verwendet den Begriff, „um Aufzählungen wie weiß, deutsch, christlich, säkularisiert usw. zu vermeiden, die wieder nur ein Nebeneinander suggerieren und die Betonung mehr auf die soziale Position (der Mehrheit oder Minderheit angehörig) zu legen“ (FeMigra 1994: o.s.).

54 Insbesondere aus Schwarzer und Migrantischer Perspektive wird (auch in Österreich) immer wieder auf die politische Bedeutung von Selbstdefinitionen hingewiesen (siehe dazu Johnston-Arthur 2004, Kanak Attak 2002: 255, Bratic 2002/2010).

die Gefahr, den Sinn von interpretierten Aussagen zu verfälschen, wird so klein als möglich gehalten.

Weiters sehe ich einen Vorteil in der Verwendung des Begriffes Herkunft darin, dass er sich sowohl auf regionale, nationale, kulturelle, religiöse, ethnische, als auch auf familiäre und soziale Herkunft beziehen kann. Er kann sich auf die Zugehörigkeit zu einer Diaspora-Community, einer nationalen, kulturellen, religiösen und/oder auch sprachlichen Gemeinschaft beziehen – unabhängig davon, wo sich diese soziale Gruppe befindet⁵⁵. Dies ist hilfreich, weil sich die Jugendlichen in den Interviews zum Teil auf mehrere dieser Aspekte gleichzeitig beziehen und sie nicht getrennt voneinander besprechen. Anhand der Analysekategorie Herkunft können die unterschiedlichen Aspekte in ihrer Verwobenheit behandelt werden.

Ein weiterer Aspekt, der für die Verwendung des Begriffes Herkunft spricht, ist, dass er auf die Geschichte einer Person (oder auch ihrer Familie) verweist. Eine Aussage über die Herkunft einer Person allein muss keine Informationen darüber enthalten, mit welchem Ort sich eine Person identifiziert. Folglich eröffnet dieser Begriff theoretisch auch die Möglichkeit zu sagen, „Ich bin Wiener_in und meine Eltern kommen aus Serbien“. Demgegenüber suggeriert der Begriff Ethnizität eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (vgl. Yiligin 2010: 118). Er bietet weniger Raum für Uneindeutigkeiten und Mehrfach-Zugehörigkeiten, multiple oder auch situationsabhängige Identitätskonzeptionen⁵⁶.

Ein letztes, nicht weniger wichtiges Argument, das für die Verwendung von Herkunft als Analysekategorie spricht, ist die Tatsache, dass jede Person eine Herkunft (oder mehrere Herkünfte) hat. Wie ich im Folgenden zeigen werde, ist es notwendig, dass die Analysekategorie, die sich auf Rassismus bezieht, den Blick nicht ausschließlich auf rassistisch diskriminierte beziehungsweise migrantisierte⁵⁷ Personen, Schwarze Menschen und People of Color richtet⁵⁸. Weil sich Herkunft auch auf privilegierte beziehungsweise

55 Ethnische oder kulturelle Gemeinschaften verstehe ich als soziale Gruppen, welche keine naturgegebene Einheit darstellen, sondern sich aufgrund von Selbstidentifikationsprozessen und Fremdzuschreibungen entwickelt haben (vgl. Leiprecht 2011: 28).

56 Zur Bedeutung von Uneindeutigkeiten und Mehrfach-Zugehörigkeiten in den Lebenskonzepten von, sowie der Arbeit mit Jugendlichen siehe Yiligin (2010: 13), Scherr (2003: 52) oder auch Rosenreich (2006: 226f). Im Zuge der Interviews vermied ich es Fragen zu stellen, die eine eindeutige Positionierung in Bezug auf die eigene Herkunft erforderlich machen.

57 Mit dem Begriff der Migrantisierung verweise ich auf Prozesse der Zuschreibung von Migrationserfahrung/ Migrationsgeschichte aufgrund gewisser, als migrantisch angenommener, Marker. Dies geschieht beispielsweise, wenn Personen aufgrund ihres Äußeren abgesprochen wird, „österreichisch“ zu sein.

58 Hier beziehe ich mich auf postkoloniale Theoretiker_innen, wie die Schwarze österreichische Aktivistin und Wissenschaftlerin Araba Johnston-Arthur. Sie betont die Notwendigkeit, die Positionierung derjenigen zu thematisieren, die eine unsichtbare Norm darstellen. Johnston-Arthur schreibt in Bezug auf Rassismus:

weiße/mehrheitsangehörige Positionierungen beziehen kann, ziehe ich diesen Begriff der Kategorie „Migration“ vor⁵⁹. Migration verweist primär auf (bestimmte Gruppen von) Migrant_innen, auf ihre Erfahrungen sowie ihre Stellung in Migrationsgesellschaften. Wenn Migration als Analysekategorie verwendet wird, läuft man Gefahr die Gruppe derjenigen, deren (Herkunfts-)Familien nicht migriert sind, beziehungsweise die nicht migrantisiert werden, zu übersehen. Auch in der Geschichte der OKJA in Wien gab es immer wieder die Tendenz, Rassismus und Interkulturelle Arbeit als eine Angelegenheit zu betrachten, die ausschließlich Migrant_innen und People of Color betrifft (vgl. Sallaba 2008: 14; Arapi/ Lück 2005: 30). Rudolf Leiprecht problematisiert diese Tatsache und kritisiert Herangehensweisen, die er mit dem Motto „Es gibt hier keine Ausländer im Jugendhaus, also geht uns auch das Thema Rassismus nichts an!“ zusammenfasst (vgl. Leiprecht 2011: 28). Aus Sicht einer (kritischen) transkulturellen beziehungsweise antirassistischen Arbeitsweise ist die spezifische Besonderheit der Erfahrungen von mehrheitsangehörigen_weißen Jugendlichen und Jugendarbeiter_innen ebenso anzuerkennen, wie diejenige von migrantischen Jugendarbeiter_innen/ Jugendlichen beziehungsweise Jugendarbeiter_innen/ Jugendlichen of Color⁶⁰. Wenn dies nicht geschieht, läuft man Gefahr, weiße_mehrheitsangehörige Perspektiven als objektiv und normal zu betrachten, während migrantische_Schwarze Perspektiven beziehungsweise Perspektiven von People of Color als „speziell“ gesehen werden⁶¹. Mit der Analysekategorie Herkunft soll folglich sowohl die gesellschaftliche Stellung von Migrant_innen, People of Color und Schwarzen Menschen als auch von

„Weißheit bleibt zumeist völlig unthematisiert und so wird die ihr zugrundeliegende Macht und Gewalt fortlaufend als Normalität zementiert, realisiert und ihre Hegemonie durch die ihr zugeschriebene Neutralität so auch verdoppelt“ (Johnston-Arthur 2004: 10). Ihr zufolge können die angesprochenen gewaltvollen Strukturen nur aufgebrochen werden, wenn auch machtvolle Positionierungen und damit verbundene Privilegien in Frage gestellt werden. Folglich soll durch die Analysekategorie Herkunft auch auf die (privilegierte) Stellung von mehrheitsangehörigen_weißen Jugendarbeiter_innen verwiesen werden.

59 In Österreich wird (beziehungsweise wurde) am ehesten die Bezeichnung „MigrantInnen“ als politischer Sammelbegriff von hierzulande rassistisch diskriminierten Menschen verwendet (vgl. Johnston-Arthur 2004: 89, Schmeiser 2008: 30). Unter jugendlichen Jugendzentrums-Nutzer_innen wird meiner Erfahrung nach, im Sinne einer positiven Selbstbezeichnung, eher der Begriff „Ausländer“ genutzt. Zur Verwendung dieses Begriffes siehe auch Arapi/Lück (2005: 24f) sowie Wellgraf (2012: 93f). Zur undifferenzierten Betrachtung vermeintlicher „Ausländer“ und dem damit einhergehenden Ausschluss von Schwarzen Deutschen siehe Ha, Lauré al-Samarai, Mysorekar (2007: 11).

60 Zur Bedeutung von weißsein und weißer Dominanz sowie von Prozessen der Dekonstruktion weißer Normalitäten in den Erfahrungen von Schwarzen Menschen beziehungsweise in Schwarzen Befreiungs- und Widerstandskämpfen siehe beispielsweise Johnston-Arthur (2004) und Arapi/Lück (2005: 25).

61 Der Unterstrich steht hier für den Zwischenraum zwischen den Kategorien People of Color und Migrant_innen beziehungsweise Weißsein und Mehrheitsangehörig-Sein und möchte Uneindeutigkeiten sichtbar machen. Ich verwende ihn in Anlehnung an Jennifer Vogt und Svenja Reiman, die folgendermaßen erklären warum sie von „Mädchen of Color_mit Migrationshintergrund“ sprechen: „Den Unterstrich verwenden wir zum einen für alle von Rassismus betroffenen Menschen, die sich weder der Kategorie of Color noch der Kategorie mit Migrationshintergrund zuordnen wollen oder können, bzw. für Menschen, die sich als Bezugspunkt für Rassismus nicht trennscharf der einen oder der anderen Kategorie zuordnen“ (Vogt/Reimann 2010:140).

mehrheitsangehörigen_weißen Personen berücksichtigt werden.

Im Folgenden möchte ich auf die Schwächen des Begriffes Herkunft eingehen. Im Vordergrund steht hier für mich der Umstand, dass es mit dem Begriff Herkunft nicht gelingt, die Geschichte und Erfahrungen von Schwarzen Österreicher_innen, österreichischen People of Color, Jüd_innen oder auch Sinti und Roma sichtbar zu machen. Meinem Verständnis nach bezieht sich die Analysekategorie Herkunft auf Erfahrungen mit (unterschiedlichen Formen von) Rassismus. Leider gelingt es ihm allerdings nicht, auf verschiedene, von rassistischer Gewalt betroffene soziale Gruppen gleichermaßen zu verweisen. Durch meine (sinngemäße) Frage, „Gibt es Vor- oder Nachteile, die damit verbunden sind, woher die Jugendarbeiter_innen kommen?“ verweise ich eher auf die Frage, welche Unterschiede sich aus Sicht der Jugendlichen daraus ergeben, ob Jugendarbeiter_innen Migrant_innen oder mehrheitsangehörige Österreicher_innen sind. Mögliche Vor- oder Nachteile die damit verbunden sind, ob weiße Jugendarbeiter_innen oder Jugendarbeiter_innen of Color in der Einrichtung tätig sind, werden durch diese Frage nicht direkt adressiert. Auf dieses Thema gehe ich in den Interviews meist erst ein, nachdem die Jugendlichen von sich aus über Rassismus gegen Schwarze Personen sprachen (beziehungsweise, was eher vorkam, „Diskriminierung wegen der Hautfarbe“ erwähnten). Durch die Verwendung der Analysekategorie Herkunft entsteht ein Sprechen über Erfahrungen in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft, welches die Erfahrungen von Schwarzen Menschen tendenziell ausblendet. Die Analysekategorie „race“ würde verstärkt auch auf koloniale Strukturen und Denkschemata verweisen⁶². Eine weitere Schwäche der Kategorie Herkunft sehe ich in der Gefahr, durch Fragen wie „Woher kommst du?“, Menschen das Österreichisch-Sein abzusprechen⁶³. Im Zuge der Interviews habe ich versucht, eine Sprache zu wählen, die es mir ermöglicht, die vielfältigen Identitätskonzeptionen der Jugendlichen anzuerkennen⁶⁴.

62 Eine zentrale Schwäche des Begriffs „race“ sehe ich allerdings darin, dass er sich nur schwer auf den österreichischen Kontext übertragen lässt und Gefahr läuft, mit biologistischen Verständnissen von „Rasse“ in Verbindung gebracht zu werden. Folglich wäre er für die Verwendung im Zuge der Interviews ungeeignet und würde erhöhte „Übersetzungsarbeit“ erforderlich machen.

63 Zu den Folgen die sich aus den Mechanismen der Nicht-Anerkennung der kulturellen Identität für das Selbstbewusstsein von Marginalisierten ergeben können, und der Notwendigkeit sich von Negativzuschreibungen zu befreien, um ein positives Selbstbild entwickeln zu können, siehe Amani Abuzahra (2012: 79f).

64 Zu Beginn meiner Tätigkeit in der OKJA in Wien, vermied ich Fragen wie „Woher kommst du?“ vollständig. Dies führte zu steifen, angespannten Gesprächen und Unverständnis von Seiten einiger Jugendlicher. Ähnlich erging es mir in einem Interview als ich herausfinden wollte, welches Land Heda meinte als sie von „ihrem Land“ sprach. Lebensweltorientiertes Arbeiten (und Forschen) kann meiner Meinung nach auch bedeuten anzuerkennen, dass sich viele der in Österreich geborenen Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Staatsbürger_innenschaft nicht als Österreicher_innen verstehen. Es braucht Bewusstsein darüber sowie Wissen über die Gründe und Risiken dieser Situation. Nur so kann eine informierte pädagogische Vorgangsweise entwickelt werden, die, den Zielen der OKJA entsprechend, alternative Handlungsmöglichkeiten anbietet und die Entwicklung von positiven Selbstbildern fördert.

Wenn ich von der Herkunft der Jugendlichen spreche, verstehe ich diese nicht als statische, objektive Tatsache, sondern als das (veränderbare) Ergebnis kontinuierlicher Zugehörigkeitspraxen (vgl. Pohlkamp/Soluch 2010: 99). Selbstidentifikationsprozesse können dabei nicht unabhängig von Fremdzuschreibungen verstanden werden (vgl. Scherr 2003: 52, Leiprecht 2011: 28)⁶⁵.

Grundlage dafür, wie ich die Herkunft der interviewten Jugendlichen beschreibe, sind explizit formulierte Selbstdefinitionen der Jugendlichen oder auch Interpretationen, die ich aus ihren Selbstdarstellungen ableite (siehe Kapitel 5.3.). Dabei ist nicht klar, welchen Bezug eine Person zu ihrem (ihr zugeschriebenen) Herkunftsland hat. Angesichts der österreichischen beziehungsweise habsburgischen Migrationsgeschichte gehe ich davon aus, dass ein großer Teil der Österreicher_innen in irgendeiner Form einen „Migrationshintergrund“ hat (vgl. Bauböck 1996). Daraus ergibt sich, dass binäre Vorstellungen von Österreicher_innen und Migrant_innen ungenügend sind. Die Frage ist nicht nur, ob eine Person Migrationsvorgeschichte hat, sondern eher, wie lange eine eventuelle Migrationsbewegung zurück liegt und auf welche Art und Weise sie das Leben der Person heute beeinflusst.

Zusammenfassend möchte ich sagen, dass ich, auch wenn es der Begriff Herkunft nicht vermuten lässt, anhand dieser Analysekategorie der Frage nachgehen möchte, wie Jugendliche und Jugendarbeiter_innen in der gegenwärtigen rassistisch hierarchisierten (österreichischen) Gesellschaft positioniert sind.

4.1.2. Sprachpolitik im Kontext rassistischer Ausschlüsse

Das Folgende Kapitel beschäftigt sich mit unterschiedlichen Bedeutungsebenen von Mehrsprachigkeit und deutscher Sprache. Zu Beginn dieses Kapitels werde ich anhand der österreichisch-habsburgischen Geschichte zeigen, dass Einsprachigkeit meist keine naturgegebene Eigenschaft von Gesellschaften darstellt. In weiterer Folge gehe ich auf unterschiedliche Funktionen von Sprache (im Kontext von Arbeitsmarkt, Schule, rassistischen Ausschlussprozessen sowie Widerstandsstrategien) in der Migrationsgesellschaft ein.

⁶⁵ Relevant erscheinen mir hier auch die diesbezüglichen Überlegungen von Kanak Attak. Das Kollektiv meint dazu: „Die Identitätspolitik der Beherrschten ist immer auch eine Selbstermächtigungsstrategie unter Bedingungen eines rassistisch stratifizierten Elends“ (Kanak Attak 2002: 255). Auch Erol Yildiz spricht in diesem Kontext von Selbstethnisierung als einer „postmigrantischen Verortungsstrategie“ die zum Teil „als ein strategisch-politisches Moment (...) gegen Prozesse der Fremdefinition eingesetzt wird“ (Yildiz 2010: 18).

- **Zur Entstehung von „Einsprachigkeit“**

Weil die historische Gewachsenheit von Vorstellungen zu Einsprachigkeit oft nicht beachtet wird, werde ich das Thema Sprache im Folgenden anhand eines Beispiels geschichtlich einbetten. Dabei ist zu beachten, dass Sprachenvielfalt nicht erst nach 1960, durch die Migrationsprozesse im Zuge der Anwerbung von sogenannten Gastarbeiter_innen, nach Österreich gebracht wurde (vgl. Krüger-Potratz 2014: 9). Historisch gesehen, stellen einsprachige Individuen und Gesellschaften laut Jan Fellerer einen Sonderfall dar (Fellerer 2014: 15). So waren beispielsweise in der Habsburger Monarchie viele Regionen und Städte in der Tat zwei- oder auch mehrsprachig⁶⁶ (ebd). Gerade anhand der österreichisch-habsburgischen Geschichte lässt sich deutlich erkennen, wie ein Staat scheinbar einsprachig gemacht und eine sogenannte „Nationalsprache“ konstruiert werden konnte⁶⁷. Die Idee einer einheitlichen, verbindenden Nationalsprache wurde im 19. Jahrhundert dominant gesetzt und zeigt sich auch heute noch im Konzept beziehungsweise in der Imagination einer politisch-territorialen wie sprachlich-kulturellen Einheit (Krüger-Potratz 2014: 8)⁶⁸.

Die historische Durchsetzung der Einsprachigkeit in Wien, werde ich im Folgenden anhand des Umgangs mit der tschechischsprachigen Minderheit veranschaulichen. Schätzungen zufolge lebten um 1900 rund 500.000 Tschech_innen in der Stadt Wien, die damals zwei Millionen Einwohner_innen zählte. Regina Wonisch zeigt, wie sich das soziale Elend unter den Zuwander_innen Ende des 19. Jahrhunderts zuspitzte und ein Ausweg in der Verbesserung der Bildungssituation der Kinder gesehen wurde. Schon damals war man der Ansicht, dass die tschechischsprachigen Kinder die deutsche Sprache leichter lernen würden, wenn sie zuerst ihre Muttersprache beherrschen. Folglich wurde vom Tschechoslowakischen Arbeiterverein 1872 der langjährige Kampf um eine tschechische Schule aufgenommen. Das Öffentlichkeitsrecht wurde der 1883 errichteten ersten tschechischen Schule in Wien verweigert, da Tschech_innen nicht als „Volksstamm“ anerkannt war. Wollten Tschech_innen nach zehn Jahren Aufenthalt in Wien das Bürgerrecht beantragen, mussten sie ab 1900 einen Eid leisten, den „deutschen Charakter“ der Stadt aufrechtzuerhalten (Wonisch 2014: 17). Dies

66 Fellerer veranschaulicht dies anhand der Stadt L'viv (Lemberg in der heutigen Westukraine), die damals polnisch Lwow hieß und die Hauptsadt der habsburgischen Provinz Galizien war. Dort sprach man im frühen 20. Jahrhundert neben Polnisch und Jiddisch auch Ukrainisch sowie einige Minderheitensprachen wie etwa Deutsch (Fellerer 2014: 15).

67 In Ländern wie Frankreich oder Italien wurde gar eine Sprache zur „Muttersprache des Vaterlandes“ erklärt, die zu diesem Zeitpunkt (Ende des 18. Jahrhunderts) von lediglich zwanzig Prozent der französischen und maximal zehn Prozent der italienischen Bevölkerung gesprochen wurde (vgl. Krüger-Potratz 2014: 9).

68 Folglich gibt es in Österreich auch kein breites gesellschaftliches Bewusstsein darüber, dass auch Burgenlandkroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Romani, Tschechisch, Ungarisch sowie die Österreichische Gebärdensprache offiziell als autochtone Minderheitensprachen anerkannt sind.

schloss die Mitgliedschaft in einem tschechischen Verein aus. Dieses Statut wurde vom christlichsozialen Bürgermeister Karl Lueger erlassen, der mit seiner nicht nur antisemitischen, sondern auch antitschechischen Politik nicht alleine war. Das politische Klima bereitete den Boden für deutschnationale Anfeindungen gegenüber der tschechischen Minderheit, die von Verbalattacken über Protestkundgebungen bis hin zu Gewaltakten reichten. Rainer Bauböck zeigt, wie es im Zuge des 1919 abgeschlossenen Staatsvertrags von St. Germain und der dort neu geregelten Staatsbürger_innenschaft das Doppelkriterium von „Rasse“ und Sprache neben der Heimatberechtigung ausschlaggebend dafür gemacht wurde, wer für die österreichische Staatsbürger_innenschaft in Frage kam (Bauböck 1996: 4). Nach dem Zerfall der Monarchie konnten folglich nur diejenigen österreichische Staatsbürger_innen werden, die „nach Rasse und Sprache zur deutschen Mehrheit der Bevölkerung Österreichs gehören“ (ebd). Bauböck erklärt, wie der massive Assimilationsdruck sowie die von der Tschechoslowakischen Republik unterstützten Repatriierungsbestrebungen die Tschech_innen in Wien, die einstmals die größte Sprachminderheit in Österreich darstellten, fasst völlig zum Verschwinden brachten. Hier wird deutlich, dass es bewusste, politisch gewollte Prozesse sind, die eine Stadt wie Wien als einsprachig beziehungsweise deutschsprachig erscheinen lassen.

- **Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft heute**

Migrationsbedingte Sprachenvielfalt kann heute nicht mehr ignoriert werden. Zwei Drittel der Personen mit Migrationshintergrund, die eine andere Alltagssprache als Deutsch verwenden, setzen diese auch im Arbeitsalltag ein (vgl. Kücükyasar 2014: 20). Mevlüt Kücükyasar⁶⁹ erklärt, dass mehrsprachige Arbeitnehmer_innen häufig für Zusatzaufgaben eingeteilt werden, die über ihre, im Dienstvertrag vorgesehene, Verwendung hinausgehen. Ihm zufolge ergeben sich daraus Vorteile für die Arbeitgeber_innen, nicht aber für die mehrsprachigen Arbeitnehmer_innen selbst (Kücükyasar 2014: 21). Weiter führt er aus, dass sogenannte Migrant_innensprachen oft nicht wertgeschätzt werden und auch die Schule mit allen Mitteln versucht, „mehrsprachige SchülerInnen einsprachig zu machen“ (ebd). Danila Mayer zeigt auf, dass Sprache, neben anderen Aspekten, einen wichtigen Faktor für rassistische Ausschlussprozesse darstellt. Sie problematisiert, dass in Wien häufig Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache für die Probleme an Pflichtschulen verantwortlich gemacht werden. Außerdem stellt sie fest, dass sie es sind, die am meisten unter diesen Problemen

69 Mevlüt Kücükyasar ist Referent für Integration und Sprachförderung in der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien.

leiden und spricht in diesem Zusammenhang von „blaming the victim“ (Mayer 2011: 72). Mayer erläutert auch die klassenspezifische Trennung innerhalb der Wiener Bezirke und Schulformen. Sie schreibt: „most of Vienna’s working-class youth grow up in neighbourhoods and schools characterized by multilinguality, diversity of national origin, and, unfortunately, the scourge of poverty“ (Mayer 2011: 72). Laut ihrer Untersuchung ist diesen Jugendlichen gemeinsam, dass sie Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen von Rassismus haben. Sprache spielt, neben anderen „ethnic markers“ wie Haare, Haut, Augenfarbe oder Name, eine wesentliche Rolle (Mayer 2011: 72). Interessant ist, dass sie über die Gruppe, mit der sie sich hauptsächlich beschäftigt, den Jugendlichen in wiener Parks, sagt, dass sie alle, entweder durch eigene Erfahrungen oder durch die ihrer Freund_innen, ein Bewusstsein für rassistische Diskriminierungen haben (als Beispiele nennt sie Erfahrungen mit Ausschlüssen, Herabwürdigungen, bürokratischen Problemen mit Aufenthaltstiteln, bewusste sowie unbewusste ungerechte Behandlung sowie erhöhte polizeiliche Überwachung; ebd.). Auch in Bezug auf den Arbeitsmarkt erklärt Mayer, dass Sprache (neben Bildung, Klassenhintergrund, familiärer Unterstützung und social skills, über die die Jugendlichen verfügen) ein Faktor ist, der Jugendliche besonders verletzlich macht (Mayer 2011: 164). Vlatka Frketic macht deutlich, wie sich schon bei kleinen Kindern zeigt, dass sie sich über die Macht der Sprache bewusst sind: „Mama, red’ ja nicht Serbisch mit mir. Dann wissen die doch, dass wir Ausländer sind“ (Frketic 2014: 34)⁷⁰. Das Thema „Deutsch lernen“ ist ein Politikum, das dazu instrumentalisiert wird, um bestimmte Bevölkerungsgruppen von gesellschaftlichen und politischen Feldern auszuschließen, ihre Diskriminierung zu verschleiern und den Zugang zu Aufenthaltstiteln zu erschweren (vgl. Kalpaka 2006: 286; Kücükysar 2014: 20).

Folglich verwundert es nicht, dass Annita Kalpaka im Sprechen einer Sprache auch eine potenzielle „Form des Widerstands (...), eine Möglichkeit, einen Teil der Würde, die einem genommen wird, zurückzuverlangen“ sieht (Kalpaka 2006: 288). Während Kalpaka davon spricht, dass das Sprechen einer Sprache eine Form des Widerstands darstellen kann, weisen Arapi und Lück darauf hin, dass das Nicht-Sprechen-Wollen einer erlernten Muttersprache (oder das Annehmen eines deutschen Namens) einen Ausdruck von verinnerlichtem Rassismus darstellen kann (vgl. Arapi/Lück 2005: 25).

Ausgehend davon liegt es nahe, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit auch in der OKJA ein relevantes und viel diskutiertes Thema darstellt.

⁷⁰ Angesichts des wieder aufkommenden bürgerlichen Trends, (Klein-)Kindern „legitime“ Sprachen wie Englisch oder Französisch von klein auf beizubringen, zeigt sich auch hier, wie eng die Kategorien Sprache und Klasse miteinander verwoben sind (vgl. Krüger-Potratz 2014: 8).

4.1.3. Herkunft und Sprache in den Teams der OKJA

In diesem Kapitel werde ich zeigen, wie sich der Fachdiskurs zu Mehrsprachigkeit sowie Transkulturalität in der Teamzusammensetzung im Laufe der Zeit verändert hat, und welche damit verbundenen Probleme in der Literatur thematisiert werden. Ich gehe kurz auf die Entwicklung der Forderung nach „muttersprachlichen Betreuer_innen“ seit den 1980er-Jahren ein und zeige, welche Bedeutung Sprache und Transkulturalität in Stellenausschreibungen der Wiener OKJA heute beigemessen wird. Außerdem stelle ich die Frage, ob, wenn von „erwünschten“ Sprachkenntnissen gesprochen wird, im Grunde häufig „erwünschte“ Migrationserfahrungen gemeint sind und gehe auf Forderungen nach transkulturellen Teams als Qualitätsstandard in der sozialen/sozialpädagogischen Arbeit ein. Weiters mache ich deutlich, dass der Umgang mit Sprachen in der Wiener OKJA ein „heißes und nicht ausdiskutiertes Thema“ darstellt und zeige, welche Risiken und Probleme mit den vielfältigen Erwartungen an migrantische Jugendarbeiter_innen/Jugendarbeiter_innen of Color bis heute verbunden sind. Abschließend gehe ich auf Auseinandersetzungen zu Fragen der Notwendigkeit von „korrektem Deutsch“ ein.

Im Zentrum von Auseinandersetzungen zu transkulturellen Teams in der OKJA stehen häufig die Sprachkenntnisse der Jugendarbeiter_innen. Unter den Zielgruppen stellt Mehrsprachigkeit laut Bernhard Damisch und Betül Yalciner in Wien „mittlerweile die Norm“ dar⁷¹. Die Autor_innen stellen fest, dass „Einsprachige“ (Kinder und Jugendliche) eine Ausnahme darstellen. Außerdem sprechen sie vom Phänomen der Halbsprachigkeit und erklären, dass dies ein Erbe der Assimilationspolitik darstellt (Damisch/Yalciner 2015: 361)⁷². Seit den Anfängen der interkulturellen Jugendarbeit in Wiens Jugendzentren (der sich in den 1980er-Jahren entwickelnden „sozialpädagogischen Arbeit mit AusländerInnen“) sind Sprachkenntnisse ein viel besprochenes Thema. Insbesondere in frühen Texten wird auf die Notwendigkeit von „muttersprachlichen BetreuerInnen“ hingewiesen (vgl. Freigang 1984/2015: 250). Auch Bernhard Damisch und Betül Yalciner erklären, dass es seit Beginn der 1980er-Jahre zur Regel wurde, dass bestimmte Posten „muttersprachlich“, mit Mitarbeiter_innen aus den Herkunftsländern der Jugendzentrumsbesucher_innen, besetzt wurden. In ihrem erst kürzlich erschienenen Artikel findet sich auch eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der Rolle, die diesen, meist Türkisch oder Serbokroatisch

71 Zur historischen Entwicklung von Interkulturellen Arbeitsansätzen in der OKJA in Wien siehe Arbeitskreis Feministische Mädchenarbeit (1996), Bülent Öztöplü (2002), Albert Scherr (2003), Leiprecht (2003, 2011).

72 Halbsprachigkeit wird in diesem Kontext vermutlich (in Anlehnung an Mehrsprachigkeit) verstanden als das „halbe“ Sprechen einer Sprache, also die teilweise Kenntnis einer Sprache, die eigentlich die Erstsprache/Familiensprache einer Person darstellt.

sprechenden Mitarbeiter_innen, zu jener Zeit zugewiesen wurde:

„Die Teamdynamik entwickelte sich zunächst stark in Richtung einer Zuständigkeit für die jeweiligen Zielgruppen, entsprechend ihrer sprachlichen und kulturellen Herkunft. Dies löste in der Folge einen längeren Diskurs über die Rolle von Muttersprache und Kultur als bestimmende Qualifikationsmerkmale aus. Der soziale und politische Hintergrund der MitarbeiterInnen – anfangs oft politische EmigrantInnen – konterkarierte zusätzlich die homogenen Kulturbilder“ (Damisch/Yalciner 2015: 358).

Des Weiteren erklären die Autor_innen, wie im Laufe der Zeit ein differenzierteres Anforderungsprofil für Jugendarbeiter_innen entwickelt wurde. Im Zuge dessen wurde Sprache (neben Fähigkeiten im Bereich Medien, Sport, Musik) zu einer unter vielen Qualifikationen (ebd). Die Bedeutung der ethnischen Herkunft trat Damisch und Yalciner zufolge immer mehr in den Hintergrund⁷³. Unklar bleibt, welche Funktion kulturelle/ethnische Herkunft und (Mutter-)Sprachkenntnisse von Jugendarbeiter_innen heute erfüllen. Auch in den aktuellen Konzepten der Wiener OKJA werden Transkulturalität beziehungsweise Multikulturalität als Prinzipien der Teamzusammensetzung genannt (siehe Kapitel 3.6.2.). In den mir bekannten Ausschreibungen der OKJA in Wien finden sich derzeit keine Angaben über gewünschte Herkunft beziehungsweise Migrationsvorgeschichten⁷⁴. In Bezug auf einzelne Stellen (die sich meist in der mobilen Jugendarbeit befinden) heißt es allerdings beispielsweise, dass „Kenntnisse des Türkischen erwünscht“ sind⁷⁵. Dabei stellt sich mir die Frage, ob es hier tatsächlich um Sprachkenntnisse und somit um die funktionale Ebene von Sprache geht.

Wie ich im Folgenden zeigen werde, beziehen sich die Argumente, mit denen auf die Notwendigkeit von mehrsprachigen Teams hingewiesen wird, nicht ausschließlich auf das Thema Sprache. Es geht nicht nur darum, dass es eine Sprache gibt, mit der sich Jugendarbeiter_innen mit Kindern, Jugendlichen sowie Eltern und anderen Anrainer_innen verständigen können (funktionale Ebene von Sprache). Die Debatte endet auch nicht mit dem Ziel die Mehrsprachigkeit der Zielgruppen wertzuschätzen und zu fördern. Diskutiert werden

73 Die Veränderung des Blickwinkels beschreiben sie anhand der Veränderung von der Bezeichnung als „unserer türkischen Mitarbeiterin“ hin zu die „Mädchentag-Verantwortliche und Zuständige für Medienpädagogik“ (Damisch/Yalciner 2015: 358f).

74 Laut der Leitlinien und Konzepte der Vereine (sowie den Ausschreibungen einiger Vereine), ist es notwendig, dass Jugendarbeiter_innen interkulturelle Kompetenz mitbringen. Woraus diese besteht und auf welchen Wegen sie (von wem) erworben werden kann, bleibt allerdings unklar (vgl. Sallaba 2008: 47f).

75 So beispielsweise in einer Ausschreibung von BOS 5. Siehe <http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?id=85> (15.6.2015).

auch Faktoren, bei denen die symbolische Ebene von Sprache im Vordergrund steht⁷⁶. Es geht also beispielsweise darum, was es (in Bezug auf die Entwicklung eines positiven Selbstbildes im Kontext von Rassismus und Migrationsgesellschaft) bedeutet, wenn auf Deutsch, Kurdisch oder Arabisch gesprochen wird. Damisch und Yalciner erklären, dass der Umgang mit Sprachen in Wien ein wesentliches Alltagsthema in der Jugendarbeit ist. Sie zeigen, dass es ein „heißes und nicht ausdiskutiertes Thema“ darstellt und begründen diesen Umstand damit, dass Deutsch im Jugendzentrums-Betrieb zwar nicht die „Amtssprache“ ist, aber doch dominant (vgl. Damisch/Yalciner 2015: 361). Auch Sadik Akfirat weist auf bestehende Unklarheiten in Bezug auf das Prinzip der Transkulturalität hin und erklärt, dass ein klares Konzept notwendig wäre, das deutlich macht, wann Jugendarbeiter_innen mit Migrationshintergrund „ihre eigene Sprache verwenden können [und] wann und wie sie [dadurch] die einzelnen kulturellen Identitäten der Jugendlichen fördern können“ (Akfirat 2008: 13). Die Leiterin des Jugendtreffs Arthaberbad in Wien Favoriten, Christiane Jaklitsch, erklärt, warum es sinnvoll ist, den Kindern und Jugendlichen durch eine diversitäre Teamzusammensetzung unterschiedliche Gesprächspartner_innen zur Verfügung zu stellen (Jaklitsch 2012: 8). Neben Alter und Herkunft nennt sie dabei auch die Sprache als einen wichtigen Aspekt der Diversität. Sie spricht davon, dass „Muttersprache einfach etwas Verbindendes ist“ und erklärt damit, dass Kinder und Jugendliche zu Beginn eher auf die Betreuer_innen zugehen, die ihre Muttersprache beziehungsweise Erstsprache sprechen (ebd)⁷⁷. Ercan Yalcinkaya, Leiter von BOS10 (Mobile Jugendarbeit in Favoriten) möchte durch mehrsprachige Teams sowie die Einladung an die Jugendlichen, unterschiedliche Sprachen mit den Jugendarbeiter_innen zu sprechen, eine Gegenposition zur sogenannten „Deutschdiskussion“ darstellen (vgl. Yalcinkaya 2011: 12). Er grenzt sich sehr klar von der immer wieder aufkommenden Diskussion um Deutsch-Sprech-Gebote ab und meint, diese wären für ihn rassistisch und würden einen Rückschritt in der Geschichte darstellen (Yalcinkaya 2011: 14)⁷⁸. Im gängigen öffentlichen Diskurs wird seiner Meinung nach nicht die deutsche Sprache, sondern „Deutschsein“ in den Mittelpunkt gestellt.

Tiefer gehende Auseinandersetzungen mit der Notwendigkeit von transkulturellen Teams finden seit einigen Jahren im Kontext der feministischen Mädchen_arbeit in Deutschland

76 Ich unterscheide, Gamze Ongan folgend, zwischen symbolischer und funktionaler Ebene von Sprache (vgl. Ongan 2014: 5). Während Sprache auf der funktionalen Ebene vor allem ein Kommunikationsmedium darstellt, ist Sprache auf der symbolischen Ebene eng mit Nationalstaatlichkeit, Migration und Rassismus sowie mit Klassenverhältnissen verbunden. Im Kontext dieser Arbeit werde ich mich mit beiden dieser Ebenen beschäftigen.

77 Jaklitsch zufolge verändert sich das allerdings mit der Zeit und dem näheren Kennenlernen. Später ist es ihrer Erfahrung nach eher von Bedeutung welcher „Typ“ einer_einem Jugendlichen mehr zusagt.

78 Im Zuge dessen verweist Yalcinkaya auf die Geschichte der Kärntner Slowen_innen.

statt. Aus diesem Kontext stammt auch die Forderung, Transkulturelle Teams in der sozialen/sozialpädagogischen Arbeit als allgemeinen Qualitätsstandard zu definieren (vgl. Arapi/Lück 2006)⁷⁹. In diesem Zusammenhang wird auch ein genereller Perspektivenwechsel hin zu Empowerment-Ansätzen (und Critical Whiteness) gefordert⁸⁰. Empowerment meint dabei die "Ermächtigung und Selbstermächtigung von Menschen unterschiedlichster Ausgrenzungs- und Unterdrückungserfahrungen" (Arapi 2013a: 97). Laut Güler ist Empowerment „innerhalb der Sozialen Arbeit, der Pädagogik etc. ein viel diskutierter und breit umgesetzter Forschungs- und Handlungsansatz mit unterschiedlichster Zielsetzung“⁸¹. Das Ziel von Empowerment-Arbeit ist es, „Menschen, die (potenziell) als 'Zielscheibe' des Rassismus gelten, pädagogische Rahmenbedingungen zu schaffen, um außerhalb des 'weißen Blickes' handlungsfähig gegen Rassismus zu werden und/oder weiterhin zu sein“ (ebd). Dabei arbeiten Mädchen_arbeiter_innen of Color in „geschützten Räumen“ mit Mädchen of Color. Fidan Yiligin betont dabei die Wichtigkeit der stärkenden Vorbildfunktion von „Pädagog_innen of Color“ (Yiligin 2010: 130). Sie stellt fest, dass transkulturelle Teams im Kontext von Empowerment-Arbeit einen professionellen Standard darstellen, „der gesetzt werden muss, um Mädchen of Color und weiß_deutsche Mädchen zusammenzubringen, sodass ein respektvolles und gleichgestelltes Zusammensein möglich ist“ (Yiligin 2010: 119)⁸². Außerdem stellt sie die These auf, dass die „Ansprüche, Bedürfnisse und Visionen von Frauen/Mädchen of Color (...) von weiß-deutschen Frauen in der Mädchen_arbeit ignoriert“ werden. Sie erklärt, dass Frauen of Color in der Regel als „nicht emanzipiert genug, um feministische Mädchen_arbeit zu leisten“ wahrgenommen werden⁸³. Aus dem wiener

79 Empfehlenswert ist dazu beispielsweise die Dokumentation der Tagung „Transkulturelle Teams. Ein Qualitätsstandard in der sozialen Arbeit?!“ Die Tagung wurde vom Mädchentreff Bielefeld durchgeführt (vgl. Arapi, Güler/ Lück, Mitja Sabine 2006).

80 Zu Empowerment-Ansätzen in der Mädchen_arbeit und OKJA siehe Mädchentreff Bielefeld (2002), Eggers (2004), Arapi/Lück (2005/2006), Yiligin (2010), Busche u.a. (2010), LAG Mädchenarbeit in NRW (2013).

81 Zur Herkunft des Empowerment-Konzeptes schreibt Fidan Yiligin: „People of Color berufen sich auf den Empowermentbegriff, der aus der Civil-Rights- und der Black-Power-Bewegung entsprungen ist. Für People of Color ist Empowerment eine Errungenschaft von kritischen sozialen Bewegungen. In Deutschland hat sich im Rahmen von aktivistisch-politischen Netzwerken von People of Color ein Ort für die Entwicklung neues Impulse in der Empowermentarbeit herausgebildet“ (Yiligin 2010: 108). Sie spricht von den „Strukturen der weißen Vorherrschaft“ und macht deutlich, dass diese nicht binär organisiert sind: „Die Struktur der weißen Vorherrschaft ist dabei so organisiert, dass People of Color gleichzeitig innerhalb einer der Säulen diskriminiert werden und an der Unterdrückung anderer Gruppen von People of Color in den anderen Säulen beteiligt sein können.“ (Yiligin 2010: 132)

82 Die Autorin erklärt, dass die „traditionelle Mädchenarbeit (...) bestehende Machtverhältnisse“ reproduzierte in dem sie beispielsweise in den 1980er und -90er Jahren Mädchen als „Opfer“ ihrer Herkunftsfamilien sah (vgl. Yiligin 2010: 110). Sie schreibt: „Wenn bald jedes dritte Mädchen eine Migrationsgeschichte hat, müssen die Bedürfnisse der Mädchen of Color in der feministischen Mädchenarbeit adäquat mit berücksichtigt werden“ (Yiligin 2010: 109f).

83 Yiligin argumentiert, dass vor diesem Hintergrund „gerade Mädchen_arbeiter_innen of Color Empowerment-Räume [brauchen], um sich mit solchen und ähnlichen Diskriminierungserfahrungen zu beschäftigen“ (Yiligin 2010: 109). Außerdem erklärt sie, dass Frauen of Color „kaum Zugang zu den Räumen der avantgardistischen weißen Feminist_innen“ haben. Sie fordert die Akzeptanz und Sichtbar-

Fachdiskurs der OKJA sind mir keine Publikationen bekannt, die sich explizit auf Empowerment-Ansätze beziehen. In Wien betreiben allerdings Selbstorganisationen wie beispielsweise die „Schwarze Frauen Community“ (Self-)Empowerment-Arbeit mit Schwarzen Kindern und Jugendlichen⁸⁴.

In der Fachliteratur wird deutlich, dass „muttersprachliche“ beziehungsweise „mehrsprachige“ Jugendarbeiter_innen in den 1980er-Jahren und auch heute mit vielfältigen Erwartungen konfrontiert werden. Petra Sallaba zitiert beispielsweise eine Person aus dem Feld der OKJA, die (vermutlich in Bezug auf die Zeit, in der noch von der Notwendigkeit sogenannter „muttersprachlichen BetreuerInnen“ die Rede war) über die Aneignung von interkultureller Kompetenz berichtet: „und da haben wir uns auch Referate von XXX und YYY geben lassen und von der ZZZ aus Jugoslawien, die ja wirklich aus de[m] Bosnienkrieg eigentlich gekommen ist“ (Sallaba 2008: 48). Hier wird berichtet, dass sich ein Team Referate von Jugendarbeiter_innen mit Migrationserfahrung geben ließ, um die eigene „interkulturelle Kompetenz“ auszubauen. Dabei wird deutlich, dass es hier nicht um die Sprachkenntnisse, sondern um das Wissen zur Geschichte und Politik der Herkunftsländer geht. Meiner persönlichen Erfahrung nach, ist dies in Wiens OKJA auch heute keine ungewöhnliche Vorgangsweise. Ausgehend von Mevlüt Kücükayasars Analyse stellt sich die Frage, was notwendig wäre, damit die (informelle) Vermittlung von transkultureller Kompetenz in der OKJA eine angemessene Wertschätzung erfährt⁸⁵. Güler Arapi und Mitja Sabine Lück problematisieren, in ihrem Bericht zum Thema Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft, Zuschreibungen, mit denen Mädchenarbeiterinnen of color in ihrem Arbeitsalltag konfrontiert werden⁸⁶. Sie weisen darauf hin, dass Pädagog_innen of color nicht selten auf ihrer persönlichen, privaten Ebene angesprochen werden und dabei als Stellvertreter_innen für alle Migrant_innen dienen sollen (vgl. Arapi/Lück 2005: 53). Außerdem berichten sie von folgendem Risiko:

„Eine weitere Erfahrung besteht darin, dass Weiße Pädagoginnen sich in Bezug auf den eigenen antirassistischen Sensibilisierungsprozess an der Kollegin of color

Machung vorhandener Feminist_innen of Color (vgl. Yiligin 2010: 120).

84 Informationen zur Arbeit des Vereins finden sich unter www.schwarzefrauen.net/about/about/view/47/37 (16.7.2015). Der Verein erhält laut seiner Homepage Förderungen von MA13 und MA 17, gehört aber, wie auch zahlreiche Selbstorganisationen von Migrant_innen, nicht zu den von der MA13 anerkannten „Wiener Kinder- Jugendorgansiationen“ (vgl. www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/jugend/organisationen.html; 16.7.2015).

85 Zu Mevlüt Kücükayasars Analyse siehe Kapitel 4.1.2.

86 Im Zuge von Fortbildungen und anderen eher informellen Kontexten, habe ich in den letzten Jahren immer wieder zur Kenntnis genommen, dass auch migrantische Jugendarbeiter_innen in Wien Unzufriedenheiten über vergleichbare Vorgangsweisen formulieren. Öffentliche Auseinandersetzungen zu diesem Thema sind mir in Wien keine bekannt.

„abearbeiten“, z.B. in dem sie ständig mit ihr über Rassismus diskutieren wollen, oder von ihr hören möchten, dass sie selbst bessere Antirassistinnen sind als Andere“ (Arapi/Lück 2005: 52).

Abgesehen davon, dass Menschen of color im Team zu Ansprechpersonen für das Thema Rassismus erklärt werden, besteht für sie laut den Autor_innen in sozialen Berufen noch ein weiteres Risiko: Nicht selten werden sie „ausschließlich als zuständig für das Klientel of color betrachtet“ und ihre pädagogische Qualifikation für die Arbeit mit mehrheitsangehörigen Klient_innen gar nicht wahrgenommen (ebd.: 51). Während die Professionelle of color zur Migrationsexpertin gemacht wird, wird den Autorinnen zufolge davon ausgegangen, dass die weiße_mehrheitsangehörige Kollegin „sowieso für alles kompetent ist“ (Arapi/Lück 2005: 54). Angesichts dieser Erfahrungen und Auseinandersetzungen stellt sich die Frage, ob Sprachkenntnisse als wünschenswerte Zusatzqualifikation in aktuellen Ausschreibungen ein vorgeschobenes Argument darstellen. Wenn es tatsächlich lediglich um die Sprachkenntnisse geht, könnten mehrheitsangehörige Jugendarbeiter_innen, die ausschließlich mit Deutsch aufwuchsen und sich andere Sprachen später, im Zuge von Sprachkursen und Auslandsaufenthalten aneigneten, die gleiche Funktion erfüllen. Ich gehe davon aus, dass es auf der symbolischen Ebene für Jugendliche eine andere Bedeutung hat, wenn Jugendarbeiter_innen sich Sprachen durch Sprachkurse und Auslandsaufenthalte angeeignet haben, als wenn sie mit dieser Sprache aufwuchsen und die Sprache auch von klein auf einen Teil ihrer Identität darstellte⁸⁷. In der mir bekannten Literatur finden sich keine Auseinandersetzungen mit diesem Thema. An verschiedenen Stellen wird allerdings die Frage gestellt, warum Jugendarbeiter_innen nicht mehr Bereitschaft dazu zeigen, die Sprachen der Jugendlichen zu lernen (vgl. Yalcinkaya 2011: 14)⁸⁸.

Eine weitere Frage, die im Zusammenhang mit einer transkulturellen Teamzusammensetzung gelegentlich auftaucht (beziehungsweise mitschwingt), ist, ob/warum es notwendig oder wünschenswert wäre, dass das von Jugendarbeiter_innen gesprochene und geschriebene Deutsch den grammatikalischen Regeln entspricht. Gabriele Rosenreich verweist in diesem Zusammenhang auf die symbolische Ebene von Sprache. Sie berichtet von Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache, die erzählen, dass sie ihr „selbstbewusstes Auftreten mit

87 Diese Annahme fußt nicht zuletzt auch auf meinen eigenen Erfahrungen, die ich durch meine Serbokroatisch-Kenntnisse (welche ich mir im Zuge von Sprachkurse/Auslandsaufenthalte/Freund_innenschaften angeeignet habe) in der OKJA gemacht habe.

88 Ercan Yalcinkaya weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es den Jugendlichen sehr gefällt und sie sich ernst genommen fühlen, wenn Jugendarbeiter_innen einige Wörter ihre Sprache lernen (beispielsweise Begrüßungen oder auch Schimpfwörter; ebd.).

fehlerhaften Deutsch als stärkend erleben und dadurch Handlungsspielräume für sich aufgezeigt bekommen“ (Rosenreich 2006: 228). Positionierungen wie diese sind mir aus dem Feld der OKJA in Wien keine bekannt. Auch hier wird allerdings eingefordert, dass Unterschiede in Teams anerkannt und genutzt werden. So weist Ercan Yalcinkaya darauf hin, dass es notwendig wäre anzuerkennen, dass alle Mitarbeiter_innen Schwächen und Stärken haben und dies nicht bloß zu tolerieren. So kann ein Mitarbeiter_ möglicherweise in kurzer Zeit große Veranstaltungen organisieren und koordinieren und Ideen für Konzepte entwickeln. Bei der Verschriftlichung von Konzepten bittet er Kolleg_innen um Unterstützung, wenn es darum geht den Text grammatikalisch zu überarbeiten und Satzzeichen zu korrigieren. Yalcinkaya zufolge wäre es notwendig, Unterschiede zwischen Jugendarbeiter_innen nicht weiter zu tolerieren, sondern sie „zu sehen und anzuerkennen“ (Yalcinkaya 2011: 19)⁸⁹.

Angesichts der regen Auseinandersetzungen zum Thema Sprache im Kontext interkultureller Arbeitsweisen und transkultureller Teamzusammensetzung bietet es sich an, auch im Rahmen dieser Arbeit einen Fokus auf das Thema Sprache zu legen.

4.2. Klasse

Im Zentrum dieser Arbeit steht neben der Analysekategorie Herkunft auch das Thema Klasse. Im Folgenden werde ich mein Verständnis von Klasse als Analysekategorie erläutern. Im ersten Teil dieses Kapitels werde ich die gegenwärtige Vernachlässigung von Klassenverhältnissen problematisieren und in einem weiteren Schritt historische Bezüge zur Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik einfließen lassen. Hier zeigt sich, dass Debatten zum Thema Klasse in diesem Kontext bis in die 1980er Jahre äußerst präsent waren. Im dritten Teil werde ich erläutern, wie Klasse im gegenwärtigen Fachdiskurs der OKJA verhandelt wird. Dabei wird deutlich, dass sich die Fachliteratur der letzten Jahre nur in seltenen Fällen eingehend mit dem Thema Klasse beschäftigt. Gleichzeitig zeigt sich, dass das Klassenverhältnisse in informellen Auseinandersetzungen unter Jugendarbeiter_innen und Einrichtungsleitungen durchaus diskutiert und als relevanter Faktor besprochen werden. Als Vorbereitung für das Sprechen über die soziale Herkunft/Klassenzugehörigkeit von Jugendarbeiter_innen beschäftige ich mich im vierten Teil dieses Kapitels mit der Besprechbarkeit von Klasse. Aus der Literatur geht hervor, dass eine Sprache, anhand derer Klassenverhältnisse thematisiert

89 Auch Safah Algader, Einrichtungsleiter von Juvivo 15, sprach in einer Fortbildung zum Thema Interkulturelle Jugendarbeit von der Notwendigkeit, Unterschiede im Team zu erkennen, auszuhalten und zu nutzen. Ihm zufolge ist es nicht zielführend, wenn Mitarbeiter_innen versuchen ihre Schwäche zu ihrer Stärke zu machen. So könne effizientes Arbeiten durchaus auch bedeuten, dass eine Mitarbeiterin eine Idee für ein Konzept hat und ein Kollege diese verschriftlicht (vgl. unveröffentlichte Mitschrift aus dem Grundkurs Jugendarbeit am Institut für Freizeitpädagogik (IFP), „Interkulturelle Jugendarbeit“ mit Safah Algader am 16.2.2014).

werden können, derzeit weitgehend fehlt. Ein Weg, über den Klassenungleichheiten wahrnehmbar und besprechbar gemacht werden können, verläuft über das Thema Bildung. Weil die Notwendigkeit von unterschiedlichen Bildungserfahrungen für Jugendarbeiter_innen auch in der OKJA eine kontroverse Frage darstellt, beschäftigt sich der fünfte Teil dieses Kapitels mit Bildung und Habitus im Kontext von Klasse. Hier wird deutlich, dass unterschiedliche Bildungserfahrungen sowie die damit einher gehenden Formen der Sozialisation eine zentrale Funktion in der Reproduktion von Klassenverhältnissen einnehmen. Ich beschäftige mich an dieser Stelle mit Habitus und kulturellem Kapital im Kontext von Bildung und gehe der Frage nach, welchen Einfluss das Zusammenspiel dieser Faktoren für den Alltag im Jugendzentrum hat. Zu guter Letzt gehe ich auf Sprache als Mittel der Klassendistinktion ein. Hier stelle ich einige Überlegungen aus der Literatur vor, die sich mit (Funktionen von) klassenspezifischem Sprachgebrauch beschäftigen. Ausgehend davon bietet es sich an, sowohl im Kontext von Herkunft als auch im Kontext von Klasse ein besonderes Augenmerk auf das Thema Sprache zu legen.

Durch die Verwendung des Klassenbegriffs stelle ich einen Bezug zu marxistischen Verständnissen von Kapitalismus her. Ich gehe davon aus, dass Kapitalismus nicht ohne strukturelle Klassenunterschiede (die auf Ausbeutung beruhen) und ihrer Reproduktion existieren kann (vgl. Heinrich 2005). Wenn ich von Klasse spreche, verweise ich nicht nur auf ökonomische, sondern auch auf soziale Dimensionen. Dabei beziehe ich mich auch auf die Arbeit von Pierre Bourdieu. Sein Konzept des Habitus dient als „Verbindungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw.“ (Bourdieu 1997: 31). Folglich eignet es sich gut, um individuelle und strukturelle Dimensionen von Phänomenen (wie beispielsweise der Bedeutung von Sportlichkeit oder Aggressivität) zu verbinden.

Als Ansatzpunkt für Veränderungsstrategien erscheint mir das von Claudia Leeb formulierte Konzept der „Klassen-Denkschemata“ hilfreich (vgl. Leeb 2007: 77f). Sie argumentiert, dass diese „Klassen-Denkschemata“ zentral sind, „um die permanente Ökonomie der Regulierung der ArbeiterInnenklassen zu garantieren“ (ebd). Leeb schreibt:

„Diese Denkschemata basieren auf der hierarchischen Dichotomie von Mittelstand und ArbeiterInnenklasse, in denen alles, was mit der ArbeiterInnenklasse assoziiert ist, entwertet und alles, was mit der Mittelklasse verbunden ist, positiv bewertet wird (...). Dieses Bewertungsschema zieht seine Kraft aus der Verbindung mit einer Reihe weiterer in modernen Gesellschaften

verbreiteter hierarchischer Dichotomien, z.B. Geist-Körper-, Subjekt-Objekt-, Kultur-Natur-, Theorie-Praxis- und Ratio-Emotion-Dichotomien“ (Leeb 2007: 77).

Claudia Leeb erklärt, dass „die ArbeiterInnenklasse, ähnlich wie Frauen und ethnische Minderheiten“, mit dem verbunden ist, was in der heutigen (westlichen) Gesellschaft „die negative Seite dieser Dichotomien konstituiert: mit dem Körper, dem Objekt, der Natur, der Praxis und dem Emotionalen“ (Leeb 2007: 77)⁹⁰. Sie erklärt, dass diese hierarchischen Dichotomien historisch bedingt und gewachsen sind. Weiters macht sie deutlich, dass Erfahrungen mit der Zuschreibung dieser negativ oder positiv besetzten Attribute einen Bestandteil struktureller Benachteiligung, beziehungsweise Privilegierung ausmachen (vgl. Leeb 2007: 86)⁹¹. Außerdem zeigt sie auf, dass solche Zuschreibungen auch unbewusst (und von Personen, die beabsichtigen, diese Strukturen der Benachteiligung zu verändern) getätigt werden (vgl. Leeb 2007: 79f). Ein Potenzial für Widerstand und Veränderung sieht Leeb im Aufbrechen der „Klassen-Denkschemata“. Es sollen diese Momente sichtbar gemacht werden, in denen „Mitglieder der ArbeiterInnenklasse auf der Seite von Geist, Theorie und dem Subjekt stehen“, und jene Aufgaben wertgeschätzt werden, die mit Körper, Praxis und Emotion assoziiert sind.

4.2.1. Zur aktuellen Vernachlässigung von Klasse

In der Auseinandersetzung mit dem Diskurs über Klasse in der OKJA muss berücksichtigt werden, dass diese Analysekategorie – beziehungsweise das damit verbundene soziale Verhältnis Kapitalismus – auch in anderen Kontexten aktuell wenig Beachtung findet. So weisen verschiedene Autor_innen darauf hin, dass Klasse in aktuellen Antidiskriminierungs- und Diversity-Politiken sowie in (aktivistischen) politischen und feministischen Debatten und akademischen Diskursen (wie beispielsweise in Auseinandersetzungen zu Intersektionalität und Interdependenz) vernachlässigt wird (vgl. Leeb 2007: 72/82; Scherr 2011: 83; Unfried 2014: 8f; Wesemüller 2010: 64/74; Goldbitch 2014: 23; Weißmann 2014: 23). Dieser Umstand hat weitreichende Konsequenzen. So zeigt Birgit Sauer, dass soziale Herkunft in den

90 Die Mittelklasse wird laut Leeb hingegen mit dem Geist, dem Subjekt, der Kultur, der Theorie sowie dem Rationalen verbunden (vgl. Leeb 2007: 77).

91 Leeb erklärt, dass auch Lehrende im akademischen Umfeld (selbst wenn sie beabsichtigen, „Klassen-, Ethnien- und Geschlechtsungerechtigkeiten im akademischen Kontext“ entgegen zu wirken) oft unbewusst „WissenschaftlerInnen aus der ArbeiterInnenklasse, speziell weibliche und solche von ethnischen Minderheiten, mit der negativen Seite“ der genannten hierarchischen Dichotomien verbinden. Dies führt dazu, dass AkademikerInnen aus der ArbeiterInnenklasse strukturell weniger gefördert werden als solche aus der Mittelklasse. So werden Studierende aus der ArbeiterInnenklasse „jeder Gelegenheit [beraubt,] ihren Hintergrund (...) positiv zu belegen“ (Leeb 2007: 79f).

Diversity- und Gleichstellungspolitiken der EU (im Unterschied zu geschlechtsspezifischer, sexueller, altersbedingter oder religiöser Differenz) nicht berücksichtigt wird⁹². Sie erklärt, dass die Ahndung und Beseitigung von sozialer Ungleichheit (wie auch Ungleichheit aufgrund von Nationalität) im EU-Recht nicht vorgesehen ist:

„Gegen Diskriminierung aufgrund von 'Klasse' und 'Nationalität' kann nicht geklagt werden. Die EU sieht sich nicht als regulierende Instanz des Ausgleichs von Klassenunterschieden“ (Sauer 2013: 8).

Auch in den aktuellen Selbstdarstellungen der Stadt Wien zeigt sich, dass hier nicht das Ziel verfolgt wird, soziale Ungleichheit zu bekämpfen. Hier geht es derzeit vordergründig darum, Wien als Stadt der Vielfalt zu präsentieren und das Selbstverständnis der Stadt in diese Richtung zu verändern. In den „Leitlinien der Wiener Integrations- und Diversitätspolitik“ wird beispielsweise nur am Rande auf das Thema soziale Ungleichheit eingegangen. Hier heißt es, dass soziale (genauso wie kulturelle) Vielfalt in der Stadt Wien „bejaht“ wird (vgl. MA17 2010: 4)⁹³. Dabei stellt sich die Frage, ob das Bejahen von sozialer Vielfalt nicht im Widerspruch steht zu dem Bestreben sozialer Ungleichheit abzubauen und Chancengleichheit zu fördern.

In diesem Kontext ist nicht verwunderlich, dass die Wiener OKJA derzeit nicht mit Forderungen nach einer klassenreflektierenden Arbeitsweise oder nach Strategien gegen soziale Ungleichheit konfrontiert ist.

4.2.2. Historische Bezüge: Klassenverhältnisse und Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Soziale/Sozialpädagogische Arbeit steht seit jeher im Zusammenhang mit durch Klassenverhältnisse produzierter sozialer Ungleichheit. Rudolf Leiprecht zeigt, dass die Entstehungsgeschichte dieses Feldes unmittelbar an die Existenz von materieller Armut/sozialer Not geknüpft ist (Leiprecht 2011: 20). Er erklärt, dass die Armenfürsorge im 15. und 16. Jahrhundert als Vorform der Sozialpädagogik und Sozialarbeit „wesentlich davon

92 Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass Benachteiligung aufgrund von „sozialer Herkunft“ in der Europäischen Menschenrechtskonvention von 1950 noch explizit untersagt wird (www.emrk.at/rechte/EMRK/art14.htm; 8.7.2015).

93 Hier heißt es allerdings auch, dass mit dem Ziel, von der herrschenden „Ethnizitätsfokussierung“ Abstand zu nehmen, „die Zielgruppen nicht mehr über ethnische, sondern über soziale und strukturelle Kriterien wie z.B. soziale Benachteiligung oder Desintegration bestimmt“ werden (MA17 2010: 4). Ausgehend davon hätte die Aufmerksamkeit in den letzten Jahren verstärkt auf „soziale und strukturelle Kriterien“ gelegt werden sollen. In den mir bekannten Dokumenten der Stadt Wien/MA 17 ist eine solche Entwicklung nicht zu beobachten. Eine genauere Untersuchung dieser Frage wäre notwendig.

bestimmt war, Regulierungen zu finden, durch die 'fremde' Arme unterschiedlich behandelt werden konnten“. Das Ziel war es, „'fremde' Arme draußen zu halten und, wo dies nicht ging, sie wenigstens als 'eigene' Arme unter Kontrolle“ zu bringen (ebd)⁹⁴. Leiprecht erklärt auch, dass „Klasse/Schicht“ und „Kapitalismus“ in den 1960/70er Jahren noch wichtige Begriffe in den Debatten sozialer/sozialpädagogischer Arbeit darstellten (vgl. Leiprecht 2011: 20). Er verweist dabei unter anderem auf Hans Thiersch, welcher sich auch mit der Frage beschäftigt, welche Konsequenzen die Biographie von Pädagog_innen auf ihre Arbeit haben kann. Thiersch spricht von einer „Mittelschichtdominanz“ in der sozialpädagogischen Beratung und betont, dass der Professionelle stets seine Schichtzugehörigkeit im Umgang mit den Adressat_innen zu reflektieren hat, um die eigenen, „meist mittelständischen moralischen Vorstellungen“ mit den damit verbundenen „verfestigten, tiefsitzenden, meist vorbewussten Verhaltensmustern“ nicht auf die Adressat_innen zu übertragen (Thiersch 1977: 16). Zu den Voraussetzungen für, wie er es nennt, „nicht stigmatisierende Interventionen“ schreibt er:

„Wenn sie [die Solidarität] nämlich Voraussetzung der nicht stigmatisierenden Intervention ist, scheint sie am ehesten jenen möglich, die über gleiche Erfahrungen (nach Herkunft, Bildung oder Klassenlage) verfügen: Exalkoholiker helfen Alkoholikern, Exfixer Fixern; sie verstehen die Schwierigkeiten, da sie sie selbst erfahren haben und verbürgen sich zugleich für Möglichkeit und Sinn eines neuen Anfangs, da er ihnen gelungen ist“ (Thiersch 1977: 66).

Thiersch argumentiert, dass beispielsweise das „weithin aus der gleichen Schicht wie die Insassen stammende“ Hilfspersonal in Heimen und Gefängnissen „oft besonderes Vertrauen“ genießt, da hier weniger „Sprachschwierigkeiten“ existieren und „background expectancies“ analog sind (Thiersch 1977: 66). Im Interview mit Christiane Jaklitsch zeigt sich, dass die von Thiersch bezogene Position auch heute noch nicht vollkommen in Vergessenheit geraten ist⁹⁵.

94 Ich gehe davon aus, dass die Stadt Wien mit der Investition in die OKJA auch heute das Ziel verfolgt, „fremde und eigene Arme“ zu kontrollieren. Damit sollen nicht zuletzt auch Jugendrevolten verhindert werden, wie sie aus den französischen Vorstädten bekannt sind. Hier unterscheidet sich die Strategie der Stadt Wien ganz offensichtlich von jener, die sich in verschiedenen anderen (europäischen) Städten findet, wo beispielsweise Sicherheitsfirmen statt Jugendarbeiter_innen/Streetworker_innen durch einige Stadtteile patrouillieren (vgl. Wesemüller 2010: 63).

95 Die Leiterin des Jugendtreffs Arthaberbad in Wien Favoriten, die seit 1996 in der OKJA tätig ist, distanziert sich in einem Interview von der von Thiersch eingenommenen Position. Im Zusammenhang mit der Frage, woher Jugendarbeiter_innen die Lebenswelten der Jugendlichen kennen, meint sie unter anderem: „Also von dem Ansatz bin ich persönlich schon ganz weit entfernt. Das war einmal, in den 70er, 80er Jahren wo man gesagt hat die, die selbst die Erfahrung machten oder die, die auf der Straße waren und dann irgendwie weggekommen sind, das sind die allerbesten Sozialarbeiter für Obdachlose oder solche Geschichten. Ich mein, da denk ich mir, zu einem Teil hat das sicher seine Vorteile, aber nicht nur allein (...). Ich kann auch Lebenswelten wahrnehmen und mich auch da ein Stück hinein versetzen. Und trotzdem ist es ja sowieso immer eine andere Lebenswelt. Auch wenn ich selber drinnen gewesen wäre, ist es auch noch einmal eine andere Lebenswelt, weil die entsteht aus ganz anderen Zusammenhängen“ (Jaklitsch 2012: 12).

Thiersch beschäftigt sich auch mit dem schwierigen „Verhältnis zwischen Solidarität und Professionalisierung“⁹⁶. Dabei stellt er die Frage, „inwieweit eine (...) Vermittlung zweier widersprüchlicher, in der derzeitigen Gesellschaft als widersprüchlich erwünschter Positionen“, die der Solidarität und die der Professionalisierung, realisierbar ist. Er weist auf die Notwendigkeit eines bewussten Umgangs mit den genannten Positionen hin und erklärt, diese müssten „in Ausbildungs- und Weiterbildungskonzepten, vor allem aber in der täglichen Praxis thematisiert und angegangen werden (Thiersch 1977: 67).

Ellen Wesemüller zeigt am Beispiel der „Alten Molkerei Frille“, wie der Blick auf „soziale Benachteiligung“ seit den 1980er Jahren (als das Thema noch den zentralen Ausgangspunkt der dortigen Pädagogik darstellte) schrittweise aus den Konzepten verschwinden konnte (Wesemüller 2010: 68f)⁹⁷. Sie schreibt, dass es „in der Friller Mädchenarbeit erst nur um ‚soziale Benachteiligung‘, dann verstärkt auch um Geschlecht und zuletzt kaum noch um ‚soziale Benachteiligung‘ ging“ (Wesemüller 2010: 69f). Anhand von Konzepten zum Thema Mädchenarbeit aus den 1990er Jahren zeigt sie, wie soziale Benachteiligung/Klassenverhältnisse durch die alleinige Prioritatisierung von Geschlechterfragen (und die damit verbundenen Verteilungskämpfe um Räume, Arbeitsplätze und finanzielle Mittel) in den Hintergrund gedrängt werden konnten. Dazu schreibt Wesemüller, dass aus den von ihr untersuchten Konzepten „nicht mehr hervor[geht], ob es ‚nur‘ um die Gleichstellung von Männern und Frauen geht oder auch noch um die Aufhebung von Klassenunterschieden“ (Wesemüller 2010: 69).

Die hier vorgestellten historischen Bezüge machen deutlich, dass die Thematisierung von Klassenverhältnissen in der sozialen/sozialpädagogischen Arbeit vor einigen Jahrzehnten noch weitaus präsenter war, als sie es heute ist. Es ist zu vermuten, dass sich in den Auseinandersetzungen der 1970/80er Jahre hilfreiche Inspirationen für klassenreflektierende Arbeitsweisen finden ließen.

96 Zur Notwendigkeit einer professionellen Arbeitsweise schreibt er: „Arbeit in schwierigen Situationen verlangt Distanz und Training, und – wichtiger – die Geschicklichkeit und Stabilität, sich in zunächst unstrukturierten Situationen zu behaupten, ohne in stereotypisierende Annahmen und Regeln ausweichen zu müssen“ (Thiersch 1977: 67).

97 Wesemüller selbst spricht nicht von sozialer Benachteiligung, sondern von Klasse. Dies begründet sie damit, dass die Perspektive auf die „Benachteiligten“ unterschlägt, „dass auch die ‚Bevorteilten‘ eine bestimmte Position in der Klassengesellschaft einnehmen“ (Wesemüller 2010: 61). Der Begriff Klasse hingegen verweist auf das Verhältnis unterschiedlicher Klassen zueinander (ebd). Außerdem zeigt sie auf, dass der Begriff „Benachteiligung“ Ausdruck „der Defizitorientierung eines Diskurses der Mittelklasse“ ist, der „vorgibt, selbst ein ‚hohes‘ Maß an sozialer Kompetenz und Bildung zu haben, das den ‚benachteiligten‘ Mädchen fehle“ (Wesemüller 2010: 60f).

4.2.3. Klasse im aktuellen Fachdiskurs der OKJA

In der aktuellen Fachliteratur finden sich nur wenige Texte, die sich mit der Bedeutung von Klasse (beziehungsweise mit Fragen einer klassenreflektierenden Arbeitsweise) in der OKJA beschäftigen. Einer der beiden Texte, auf die ich mich hier beziehen möchte, stammt von Peter Kaiser und lautet „Über Prolos“ (Kaiser 2015: 415f). Im Kontext seiner Erscheinung lässt sich der Text als Appell dafür lesen, dass Auseinandersetzungen zum Thema Klasse in der wiener OKJA dringend notwendig sind⁹⁸. Kaiser schreibt:

„Vielleicht lässt sie [die OKJA] aber inmitten professionalisierter diversitärer Authentizitäts- und Reflexionsansprüche genau die eine Kategorie zwinkernd außer Betracht, in die nicht wenige Jugendliche ihrer Zielgruppe leichtfertig gesteckt werden: prollig bzw. schön österreichisch gesprochen: prolo zu sein“ (Kaiser 2015: 415).

Ich gehe davon aus, dass auch ein (informeller) Fachdiskurs, abseits von pädagogischen Konzepten und Fachliteratur, besteht, in dem Klasse thematisiert wird. So zitiert Petra Sallaba beispielsweise B., eine (anonymisierte) Person aus dem Feld der OKJA, die die gängige Etikettierung von Jugendlichen anhand von Herkunft in Frage stellt und erklärt, dass Jugendliche (neben anderen Eigenschaften) „auch einen gewissen sozialen Hintergrund“ haben, der „beschreibenswert“ ist (vgl. Sallaba 2008: 43). Auch Christiane Jaklitsch, Leiterin des Jugendtreffs Arthaberbad in Wien Favoriten, macht in einem Interview deutlich, dass Schicht/Klasse/soziale Herkunft ihrer Ansicht nach, „auch wenn man das nicht mehr sagt“, durchaus von Bedeutung sind (Jaklitsch 2012: 5). Sie erklärt, dass es einen sozialen oder auch finanziellen Hintergrund hat, wenn es für Jugendliche „das natürlichste auf der Welt“ ist, nach der Pflichtschule nicht weiter zur Schule zu gehen, sondern eine Lehre zu machen, beziehungsweise lohnarbeiten zu gehen. Die Frage, ob es dabei einen Unterschied macht, ob es sich um Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund handelt, verneint sie. Jaklitsch berichtet von ihren Erfahrungen in einem Jugendzentrum in Strebersdorf am Stadtrand von Wien. Dort hatten (aufgrund der Besiedlung) die wenigsten Jugendlichen einen Migrationshintergrund und „es war ganz das Gleiche“. Sie erklärt: „Das hängt einfach von der sozialen Zugehörigkeit ab. Das waren klassische Arbeiterkinder“ (ebd). Jaklitsch widerspricht der Annahme, dass sich die soziale Situation von Jugendzentrums-Besucher_innen dadurch

98 Dieser Text wurde erst kürzlich in einem äußerst breit angelegten Sammelband veröffentlicht, der sich mit der Geschichte der Jugendarbeit in Wien beschäftigt und in Zusammenarbeit mit der MA 13 und dem VJZ entstand (Böhnisch u.a. 2015). Es ist interessant, dass dieser Text gerade in einem von Leonhard Plakolm/dem VJZ mit herausgegebenen Sammelband erschien. Ob dieser Text weitere Auseinandersetzung zu „Prolos und Bobos“ in der wiener OKJA mit sich bringen wird, lässt sich noch nicht sagen.

erklären lässt, dass sie (wie sie es nennt) „Ausländerkids“ sind:

„Also ich glaub einfach, das ist eine/ obwohl man das ja nicht mehr sagt, aber das hängt von der Schichtzugehörigkeit ab, wem was eröffnet wird (...) Wenn meine sozialen und finanziellen Ressourcen geringer sind, dann steht mir auch weniger Anteil an unserer Gesellschaft zur Verfügung (...). Und das ist Fakt, und da ist es egal, ob ich seit einer Generation in Österreich lebe oder ob meine Ururur-Großeltern nach Österreich eingewandert sind. Das ist sowieso ein großes Einwanderungsland. Meiner Meinung nach spielt das keine Rolle, also so wie ich das wahrnehme“ (Jaklitsch 2012: 5).

Die Tatsache, dass Schichtzugehörigkeit/Klasse in der OKJA (und im sozialen Bereich generell) nicht mehr thematisiert wird, erklärt sie damit, dass dies defizitorientiert sei und die Zielgruppe auf eine bestimmte Eigenschaft reduziere. Jaklitsch meint, dass sie trotzdem nach wie vor davon spricht und zeigt auf, dass der VJZ (obwohl soziale Ungleichheit im Feld üblicherweise nicht mehr thematisiert wird) laut seiner Konzepte primär „für sozial Schwächere zur Verfügung“ stehen möchte (Jaklitsch 2012: 5)⁹⁹. Auch wenn Auseinandersetzungen zum Thema Klasse im Feld der wiener OKJA derzeit eher versteckt stattfinden, wird soziale Ungleichheit in Auseinandersetzungen und auch in den Konzepten folglich durchaus berücksichtigt¹⁰⁰. Einen Ausdruck davon sehe ich auch im Prinzip der multiprofessionellen/multidisziplinären Teamzusammensetzung. Wie ich im Kapitel 3.6.3. zeige, wird dieses Prinzip zumindest in einigen Einrichtungen genutzt, um sicher zu stellen, dass im Team auch Erfahrungen mit proletarischen Lebenswelten vorhanden sind.

Auch Ellen Wesemüller spricht in ihrem Text „'Du Gymnasium-Mädchen!' Zur Relevanz der Kategorie Klasse“ vom vorherrschenden Schweigen über Klassenverhältnisse in der Jugendbeziehungswise Mädchenarbeit (Wesemüller 2010: 79)¹⁰¹. Sie versteht ihren Text als ein

99 Als Beispiel nennt sie dabei das in Jugendzentren übliche Angebot der kostenlosen Internet-Nutzung. Sie distanziert sich von der Annahme, heute würden alle Kinder „vor dem Computer aufwachsen“ und erklärt, dass sich die Eltern von zahlreichen Jugendzentrums-Nutzer_innen zuhause keinen Computer leisten könnten.

100 Ein Ort, an dem Auseinandersetzungen zur Bedeutung der klassenspezifischen Sozialisierungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen eine langjährige Tradition haben, ist der Aufbaulehrgang Jugendarbeit am ifp – Institut für Freizeitpädagogik. Nora Musil, die langjährige Leiterin des Lehrgangs betont immer wieder, dass es in der Offenen Jugendarbeit auch Personen braucht, die den Zielgruppen durch ihre eigenen Erfahrungen näher stehen und ihre Situation folglich besser nachvollziehen können, als dies bei Personen aus „behüteten“ Elternhäusern der Fall wäre. Im Aufbaulehrgang Jugendarbeit reflektieren die Teilnehmenden anhand von Biographie-Arbeit von Beginn an auch ihre klassen-/schichtspezifischen Sozialisierungserfahrungen. Genaueres zum Aufbaulehrgang siehe Kapitel 3.6.3.

101 Auch der Text von Ellen Wesemüller erschien in einem äußerst breit angelegten Sammelband. Dieses Buch trägt den Namen „Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis“ und versammelt Texte zu verschiedenen, bisher vernachlässigten Fragen und Herausforderungen der Mädchen-/ Jugendarbeit (u.a. Heteronormativität, Transgeschlechtlichkeit, Empowermentarbeit mit

„Plädoyer für eine klassenreflektierende Mädchen_arbeit“ und erklärt folgendermaßen, warum Klasse im Kontext der Mädchen_arbeit von Bedeutung ist:

„Die Mädchen kommen mindestens zur Hälfte aus der Arbeiterklasse oder Unterschicht, während die Teamer_innen größtenteils studiert haben und einen bildungsbürgerlichen Mittelklassestatus besitzen. Wir sind mit Klassenverhältnissen konfrontiert, wenn wir mit Kolleg_innen über unsere biografischen Erfahrungen sprechen, wenn wir von unserem Alltag erzählen, Politik diskutieren oder uns darüber austauschen, wie wir die Mädchen wahrnehmen. Wir kämpfen gegen Klassenverhältnisse, wenn wir mehr Lohn für unsere Mädchen_arbeit einfordern, oder bestärken diese, wenn wir über unsere Arbeitsverhältnisse schweigen. Kurz: 'Klasse' ist überall“ (Wesemüller 2010: 67)¹⁰².

Ausgehend von ihrer Beschäftigung mit den pädagogischen Konzepten der „Alten Molkerei Frille“, stellt sie fest, dass eine klassenreflektierende Mädchen_arbeit dort nie konzeptuell umgesetzt wurde. Dort, wo Klasse „punktuell mitgedacht“ wurde, entstammte sie ihrer Analyse zufolge „der Bildungs- und Defizitorientierung eines Mittelklasse-Diskurses“ (Wesemüller 2010: 70). Wesemüller weist darauf hin, dass das „Schweigen über Klassenverhältnisse (sowohl gegenüber den Mädchen in den Seminaren als auch in der Reflexion der eigenen Position)“ weder zur gesellschaftlichen Veränderung, noch zur „individuellen Stärkung der Mädchen“ beiträgt (Wesemüller 2010: 79). Ihrer Ansicht nach wäre eine politische Bildungsarbeit notwendig, die gesellschaftliche (Ungleichheits-) Strukturen benennt und sie mit persönlichen Realitäten verknüpft. Dies bedeutet, so Wesemüller, „die tagtäglichen Erfahrungen der Mädchen – jenes Gefühl, dass alles irgendwie nicht klappt – zu kontextualisieren, ihnen die 'Schuld' für ihr 'Versagen' zu nehmen und ihre persönlichen Probleme zum Interesse von allen zu machen“ (ebd)¹⁰³. Durch eine solche Arbeitsweise leistet Mädchen_- beziehungsweise Jugendarbeit Widerstand gegen neoliberale Vorstellungen, die dem Motto „Jeder ist seines Glückes Schmied“ folgen. Auch Peter Kaiser problematisiert diese Ideologie, der zufolge Armut und Arbeitslosigkeit nicht mehr als soziale Probleme, sondern als „moralisches Fehlverhalten von Einzelnen“ gelten (Kaiser 2015: 415).

Mädchen of Color, Bildungsarbeit mit Tauben Jugendlichen, Intersektionalität; Busche u.a. 2010).

102 Wesemüller bezieht sich hier (wie auch andere Texte in diesem Sammelband) auf Erfahrungen im Kontext der „Alten Molkerei Frille“, einer Bildungsstätte in Ostwestfalen/Deutschland. Hier findet geschlechtersensible und „geschlechtsbezogene politische Jugendbildung mit überwiegend 'sozial benachteiligten' Kindern und Jugendlichen statt (vgl. Busche u.a. 2010: 9).

103 In ihrem Text sowie im Text von Ines Pohlkamp und Malgorzata Soluch im selben Band finden sich einige Beispiele für Methoden einer klassenreflektierenden Arbeitsweise beziehungsweise für die Arbeit mit „sozial benachteiligten Mädchen“ (Wesemüller 2010: 75f; Pohlkamp/Soluch 2010: 85f).

Konkrete Vorschläge für Strategien, die es der OKJA ermöglichen, dieser vorherrschenden Ideologie etwas entgegen zu setzen, werden in seinem Text nicht explizit angeführt. Peter Kaiser legt den Fokus hier viel mehr auf eine Problematisierung der derzeitigen Situation. Dazu gehört auch, dass er sich mit den Sozialisationsbedingungen und der sozialen Herkunft/Klassenzugehörigkeit von Jugendarbeiter_innen beschäftigt. Anhand seiner eigenen Geschichte zeigt er, dass die Abwertung von sogenannten „Prolos“ häufig einen wichtigen Beitrag zu Identitätsfindungsprozessen im Kontext von (protestorientierter) Jugendkultur darstellt. Im Zuge dessen weist er darauf hin, dass (musikalische) „Do-It-Yourself-Aktivitäten“, wie auch andere Erfahrungen, die (junge) Menschen im Kontext von „protestbewegungsorientierten“ Jugendkulturen machen, „keine schlechten Voraussetzungen“ für die Tätigkeit in der OKJA darstellen. Wichtig erscheint mir dabei der Verweis auf die existierende Distanz zwischen „protestbewegungsorientierten Jugendkulturen“ (inklusive der demonstrativ vorgebrachten Konsumkritik) und dem „Lifestylebereich“. Zur letztgenannten Kategorie gehören, laut Kaiser, „Prolos in Trainingshosen“ sowie „solariengebräunten Fitnesscenter-NutzerInnen“, welche (einer Studie des Instituts für Jugendkulturforschung zufolge) als „Engagement-Verweigerer“ gelten (vgl. Kaiser 2010: 418)¹⁰⁴. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Jugendarbeiter_innen aus bürgerlichem Umfeld/mit viel formaler Bildung, welche sich früher mit protestbewegungsorientierten Jugendkulturen verbunden fühlten, heute oft mit den sozialen Gruppen von Jugendlichen arbeiten, mit denen sie in ihrer Jugend auf keinen Fall etwas zu tun haben wollten. Peter Kaiser zeigt auch auf, dass abfällige „Witze über Prolos“ nicht nur unter „konsumkritischen“ Gymnasiast_innen, die sich mit protestbewegungsorientierten Jugendkulturen identifizieren, weit verbreitet sind. Auch in linksliberalen bürgerlichen Zusammenhängen scheinen prolofeindliche „Witze“ nicht zu irritieren. So ist es in diesen Zusammenhängen beispielsweise üblich, über „Witze über Prolls in Billigläden“, zu lachen (vgl. Kaiser 2015: 416)¹⁰⁵. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch die Selbstverständlichkeit, mit der über als „prolo-mäßig“ geltende Namen wie Kevin, Jennifer oder Jacqueline gelacht wird¹⁰⁶. Auch Ellen Wesemüller

104 Kaiser bezieht sich hier auf folgende Studie des Instituts für Jugendkulturforschung: Großegger, Beate (2012): „Wo sind die jungen WutbürgerInnen? Auf den Spuren protestbewegungsorientierter Jugendlicher der 2010er Jahre“. Zu unsichtbar-gemachten Formen von Widerstand und Rebellion von „sozial benachteiligten“ Jugendlichen siehe Pohlkamp/Soluch (2010: 85f).

105 Kaiser veranschaulicht dies anhand eines Zitats von Jones Owen: „Ist doch schlimm, dass Woolworth zumacht. Wo kaufen jetzt die ganzen Prolls ihre Weihnachtsgeschenke? Er würde sich nie für einen Spießher halten. Auch die anderen nicht, waren sie doch alle gebildet, weltoffen, bürgerlich. Mehr als eine Hautfarbe war am Tisch vertreten. Es waren genauso viele Männer wie Frauen da, und nicht jeder war hetero. Politisch hätten sie sich alle als linksliberal bezeichnet. Sich für elitär zu halten, lag ihnen fern“ (Jones zit. nach Kaiser 2015: 416). Laut Jones störte gerade in dieser gebildeten und sich als weltoffen verstehenden Gruppe keine_n ein „Witz über Prolls im Billigläden“: „Im Gegenteil: Alle lachten“ (Owen 2012: 31).

106 Folgende Artikel zeigen, dass Menschen mit diesen Namen von Lehrer_innen „Verhaltensauffälligkeit“

problematisiert die mangelnde (Selbst-)Reflexion in Bezug auf Klasse. In Bezug auf ihre Erfahrungen in der „Alten Molkerei Frille“ schreibt sie:

„Während es bei vielen anderen Herrschaftsverhältnissen (Sexismus, Rassismus etc.) als selbstverständlich vorausgesetzt wird, dass die Teamer_innen ihre eigene Verwobenheit und Position in gesellschaftliche Verhältnisse in Fortbildungen reflektieren, scheint dies bei Klasse nicht der Fall zu sein“ (Wesemüller 2010: 74).

Meinem Eindruck nach wird Klasse im Kontext von Reflexionsarbeit zu Arbeitsweisen sowie der Positionierung von Jugendarbeiter_innen auch in der wiener OKJA, wenn überhaupt, nur am Rande behandelt. Während in Konzepten und Fortbildungen explizit auf geschlechtssensible und inter-/transkulturelle Arbeitsweisen eingegangen wird, lassen sich Strategien im Umgang mit Klassenungleichheit lediglich implizit finden, beispielsweise im Kontext von Lebensweltorientierung. Hier wird unter anderem diskutiert und erprobt, welche Sprechweisen und Körperhaltungen im Kontext der OKJA (wie) „funktionieren“. Dabei geht es (meiner Erfahrung nach) eher darum, dass eine bildungsbürgerliche/akademische (beziehungsweise abstrakte/komplizierte) Sprache tendenziell dazu führt, dass Kinder und Jugendliche im Kontext der OKJA weghören, „jaja“ sagen, „auf Durchzug schalten“, eine abwehrende/defensive Körperhaltung einnehmen und bei der nächsten Gelegenheit die Situation verlassen¹⁰⁷. Die Frage, was den Kindern und Jugendlichen durch eine solche Sprechweise vermittelt und wie dadurch Klasse reproduziert wird, ist meines Wissens nach kein Thema von Fortbildungen im Kontext der wiener OKJA¹⁰⁸. Ein weiterer von Peter Kaiser problematisierter Aspekt betrifft Zuschreibungen, welche Prolos entgegengebracht werden: „Nicht zuletzt aufgrund ihrer Bildungsferne stehen sie unter dem Generalverdacht, rassistisch, sexistisch, homo-, trans- und xenophob zu sein, sich selbst und anderen sozialbetrügerisch, schmarotzend im Wege zu stehen, ihren politischen AusbeuterInnen und medialen VerächtlichmacherInnen in die Hände zu spielen – und das nicht einmal zu checken“ (Kaiser 2015: 421). Ich gehe davon aus, dass solche Zuschreibungen im Kontext der OKJA nicht nur Jugendliche, sondern auch Jugendarbeiter_innen treffen (beispielsweise wenn

sowie „Leistungsschwäche“ und von Kreditinstituten „geringere Kreditwürdigkeit“ zugeschrieben wird: www.news.at/a/kreditwuerdige-vornamen-liste-news; www.vorname.com/news_Vornamen-Studie.html (8.7.2015).

107 Siehe dazu Pohlkamp/Soluch 2010: 90f).

108 Untersuchungswert wäre auch die Frage nach möglichen Strategien, um eine etwaige Mittelklassedominanz im Kontext von Fortbildungen zu verhindern. Einige Überlegungen dazu finden sich bei Wesemüller. Sie zeigt auf, dass Klasse/Milieu in Fortbildungen oft nur dann zum Thema wird, wenn Fachkräfte aus dem „(sub-)proletarischen Milieu“ darauf verweisen, dass Mittelklasse-Vorstellungen zur Norm erklärt werden. So beispielsweise, wenn bei der Beschreibung von Geschlechterinszenierungen lediglich Inszenierungen der Mittelklasse benannt werden und Fachkräfte durch Einwände aufzeigen, dass eine Analyse von Geschlecht ohne die Berücksichtigung von Klassenunterschieden nicht möglich ist (vgl. Wesemüller 2010: 73).

Jugendarbeiter_innen mit elaboriertem Sprachgebrauch und akademischem Abschluss eher unterstellt wird, einen kompetenten und emanzipatorischen Umgang mit Homo- und Transphobie zu haben, als dies bei quer-eingestiegenen Jugendarbeiter_innen aus Arbeiter_innenfamilien der Fall ist).

Es scheint, als wäre die Bedeutung von Klasse für die OKJA im wiener Fachdiskurs der letzten Jahre (abgesehen von Peter Kaisers Text) ausschließlich mündlich verhandelt worden. Eine tiefer gehende Analyse des Fachdiskurses zu Klasse/Schicht/Milieu/sozialer Ungleichheit in der wiener OKJA steht allerdings noch aus¹⁰⁹.

4.2.4. Zur Besprechbarkeit von Klasse

Ein wichtiger Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Feststellung verschiedener Autor_innen, dass eine Sprache, die es ermöglicht, Klasse zu thematisieren, weitgehend fehlt. So schreibt Stefan Wellgraf, der sich mit Ethnizität, Geschlecht und Klasse im Kontext der Erfahrungen von Berliner Hauptschüler_innen beschäftigt:

„Soziale Klasse und die darauf basierenden Ausschlussmechanismen haben demnach zwar eine äußerst wirkungsmächtige Existenz, doch gibt es im Alltag keine adäquate Sprache für diese Mechanismen, weshalb sie häufig eher indirekt artikuliert werden“ (Wellgraf 2012: 97)¹¹⁰.

Seinem Resümee zufolge fehlt Berliner Hauptschüler_innen „sowie der gesamten Gesellschaft“ derzeit ein kritisches „Klassismus“-Vokabular. Im Vergleich dazu steht ihnen eine sexismus-kritische Sprache zumindest theoretisch zur Verfügung. Rassismus-kritische Sprache hingegen gehört zum Alltag der Berliner Hauptschüler_innen (vgl. Wellgraf 2011: 84f). Wellgraf erklärt, dass „auf sozialer Ungleichheit basierende Ungleichheitserfahrungen“ den Schüler_innen weniger zugänglich sind, „als rassistische oder sexistische Diskriminierungen“. Rassismus und Sexismus werden von ihnen bewusster wahrgenommen und können dementsprechend leichter beschrieben werden (vgl. Wellgraf 2012: 97). In Bezug auf Rassismus meint er außerdem, dass die von ihm interviewten Hauptschüler_innen „über ein Artikulations- und Ausdrucksrepertoire“ verfügen, das es ihnen ermöglicht, „rassistische

109 Im Zuge einer solchen Recherche wäre es notwendig, das Material auch anhand anderer Schlagworte (wie beispielsweise „Lebensweltorientierung“) auszuwählen. Eine solche Vorgangsweise hätte den Rahmen der vorliegenden Arbeit leider gesprengt.

110 In dieser Arbeit stellen die Texte von Stefan Wellgraf eine zentrale Quelle zum Thema Klasse dar. Obwohl sich seine Untersuchung mit einem Kontext beschäftigt, der sich in einigen Punkten (wie beispielsweise dem Schulsystem) von dem wiener Kontext unterscheidet, gehe ich davon aus, dass seine Analyse zu klassenbedingter Ungleichheit und der diesbezüglichen Bedeutung des Bildungssystems zu großen Teilen auf den österreichischen Kontext übertragbar ist.

Mechanismen nicht nur wahrzunehmen, sondern diese auch zu kritisieren“ (vgl. Wellgraf 2012: 95). Zu den Folgen, die dieser Umstand auf individueller und gesellschaftlicher Ebene hat, schreibt er:

„Die Frage drängt sich auf, was diese Verschleierung von sozialstrukturellen Problemlagen bei gleichzeitiger Betonung ethnischer oder geschlechtlicher Fragen zur Folge hat. Auf individueller Ebene führt sie tendenziell zu einer verstärkten Selbstzuschreibung von schulischen oder beruflichen Misserfolgen, während sie auf der gesellschaftlichen Ebene eine Privatisierung und Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit zur Folge hat“ (Wellgraf 2012: 103).

Auch Maria do Mar Castro Varela spricht über die vorherrschende „Individualisierung von struktureller Benachteiligung“ („Blaming the Victim“). Sie bezeichnet dies als gelungenen ideologischen Coup, der "die Marginalisierten für ihre Benachteiligung selbst verantwortlich macht“ (vgl. Castro Varela 2014: 21). Beide Autor_innen verweisen in diesem Zusammenhang auf die zentrale Bedeutung des Bildungssystems in der Reproduktion von Klassenverhältnissen. Stefan Wellgraf erklärt, dass „klassenbedingte Benachteiligung (...) eher indirekt über Bildungszertifikate“ wahrgenommen wird¹¹¹. Außerdem macht er deutlich, dass alltägliche Klassifizierungsprozesse häufig anhand „körperlicher Merkmale oder spezifischer Umgangsweisen mit Konsumobjekten“ verlaufen (Wellgraf 2012: 45). Ihm zufolge erkennen junge Berliner_innen häufig bereits am Aussehen, ob andere Jugendliche eine Hauptschule oder ein Gymnasium besuchen. Klassenzugehörigkeiten werden folglich „nicht nur durch Faktoren wie Bildungstitel oder Beruf bestimmt, sondern auch über spezifische Arten des sich Kleidens oder des Umgangs mit dem Körper hergestellt“ (ebd). Wellgraf zeigt, wie Zusammenhänge zwischen symbolischen Ordnungen und materiellen Strukturen gerade anhand besonders anschaulicher Konsum- und Körperpraktiken dargestellt werden können (vgl. Wellgraf 2012: 46). Dabei wird deutlich, dass das Sprechen über Kleidungsstile eine Möglichkeit bietet, um Klassenverhältnisse ausdrückbar zu machen.

Weiters macht Wellgraf deutlich, dass die klassenspezifischen Stigmatisierungserfahrungen von Hauptschüler_innen häufig über die Stigmatisierung ihrer Schulen erfolgen¹¹². Ihm zufolge sind Berliner Hauptschüler_innen „massiv mit klassenbedingten Ausschlussmechanismen und den sie begleitenden moralischen Delegitimierungen

¹¹¹ Rassistische und sexistische Ausgrenzung hingegen wird laut Wellgraf über „klar erkennbare körperliche Zuschreibungen“ wahrgenommen (Wellgraf 2011: 84f).

¹¹² Auch Peter Kaiser berichtet von der Erfahrung, dass klassenspezifische Unterschiede primär anhand der unterschiedlichen Bildungswege von Jugendlichen wahrgenommen und thematisiert werden (vgl. Kaiser 2015: 416).

konfrontiert“. Dabei fehlt ihnen weitgehend die Möglichkeit, „ein latentes Ungerechtigkeitsgefühl zu artikulieren und ihr Selbstwertgefühl auf diese Weise zu verteidigen“ (Wellgraf 2012: 84). Castro Varela weist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit hin, Verhältnisse zu schaffen, „die es denen, die weiterhin unterdrückt werden, erlauben, ihre Unterdrückung zu artikulieren“ (vgl. Castro Varela 2014: 22). Sie argumentiert, dass Schwarze sowie migrantische Schüler_innen der Mittelschicht oft in der Lage sind, sich Diskriminierungserfahrungen zu widersetzen und sich in der Schule durchzusetzen. Sie erklärt:

„Schwarze Schüler_innen, deren Eltern Akademiker_innen sind, erfahren ebenso Rassismus in der Schule wie proletarische Schwarze Schüler_innen, aber sie haben eben doch andere Waffen zur Verfügung, um sich gegen diese zur Wehr zu setzen“ (Castro Varela 2014: 20).

Nachdem es zu den Zielen der OKJA gehört, das Selbstwertgefühl der Zielgruppen zu stärken, stellt sich ausgehend von diesen Überlegungen die Frage, wie die OKJA dazu beitragen kann, dass Jugendliche von „Waffen“ Gebrauch machen können, die ihnen die Verteidigung ihres Selbstwertgefühls erlauben. Aufgrund der Annahmen der hier zitierten Autor_innen ist es dabei von zentraler Bedeutung, eine Sprache zu finden, die es ermöglicht, Klassendiskriminierungen besprechbar und kritisierbar zu machen.

Wie Claudia Leeb (in Bezug auf Akademiker_innen aus der ArbeiterInnenklasse) verdeutlicht, zeigt sich das Schweigen über Klasse auch im Schweigen über die eigene soziale Herkunft (Leeb 2007: 80). Leeb erklärt, wie Studierende aus der Arbeiter_innenklasse jeder Gelegenheit beraubt werden, ihren Hintergrund „positiv zu belegen“. Ihr zufolge kann es daher nicht erstaunen, „wenn sie sich für ihren Hintergrund zu schämen beginnen und diesen im akademischen Kontext verschweigen“ (ebd). Für das Feld der OKJA ist diese Form des Schweigens über Klasse auch deshalb relevant, weil sie einen bewussten Umgang mit der sozialen Herkunft von (oftmals akademischen) Jugendarbeiter_innen erschwert. Rosa Weißmann veranschaulicht, was es bedeuten kann, als ehemaliges Arbeiterkind „Bildungsaufsteigerin“ zu sein:

„Es sind ungeschriebene Gesetze, Gebote, Verbote. Eine falsche Bewegung, eine falsche Reaktion, ein falsches Wort. Bei Vorträgen keine Fragen stellen, um nicht aufzufallen, beim Bier nichts zum erzählen haben, keine Anekdoten aus der Kindheit. Bei der Frage nach der Familie, nach der Herkunft nicht wissen, was man sagen soll. Fremde sein. Besucherin sein. Sich seiner selbst immer bewusst

zu sein (...). Zu spielen, 'maskiert' zu sein. Ein Eindringling sein. Es gibt keine Verbündete in diesem Gefühl. Klasse wird verschwiegen. Ich verschweige sie. Ich trage sie in mir, sie ist das gewichtigste und persönlichste Distinktionsmerkmal, sie prägt all meine Handlungen, ist für mich ebenso Antrieb wie Hindernis. Und doch verheimliche ich sie. Aus Scham, aus Angst, bemitleidet oder darauf reduziert zu werden“ (Weißmann 2014: 23).

Auch Stefan Wellgraf erklärt, dass sozialer Aufstieg oft damit verbunden ist, „die eigene Herkunft und die damit verbundenen Werte verleugnen zu müssen“ (Wellgraf 2012: 89). Claudia Leeb spricht von Prozessen der Klassendisziplinierung, welche darauf abzielen, „Studierende aus der ArbeiterInnenklasse 'produktiv' zu produzieren“ (Leeb 2007: 81). Dabei geht es um eine Ausstattung mit einer speziellen Gruppe von Fähigkeiten sowie bestimmten Verhaltensweisen und Denkmustern, „die es ihnen erlauben, in mittelständischen Gesellschaften produktiv zu sein“. Dazu meint sie weiter: „Natürlich ist dies eine relativ brutale Produktivität, weil sie impliziert, dass alles, was in irgendeiner Form mit der ArbeiterInnenklasse in Verbindung gebracht werden kann, von der akademischen Welt abgeschnitten ist“ (ebd)¹¹³. Ausgehend von diesen Überlegungen würde es sich anbieten, ähnlich wie bei geschlechtsspezifischen Arbeitskreisen, einen Rahmen für klassen(herkunfts)spezifischen Austausch unter Jugendarbeiter_innen zu schaffen – beziehungsweise einen passenden Rahmen für eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung der eigenen sozialen Herkunft für die Arbeit. Ausgehend von der Annahme, dass ein großer Teil der Jugendarbeiter_innen (mit proletarischem oder bürgerlichem Hintergrund) heute Akademiker_innen sind, lohnt sich auch der Blick auf die Frage, welchen Einfluss das Bildungssystem auf die Werte, Verhaltensweisen, Vorlieben und Sprechweisen (den Habitus) von Jugendarbeiter_innen hat.

4.2.5. Bildung, Klasse und Habitus

Wie verschiedene Autor_innen zeigen, hat Bildung eine zentrale Funktion in der Reproduktion von Klassenverhältnissen. Bildungs- und Berufslaufbahnen sind eng an soziale Herkunft gekoppelt (vgl. Pohlkamp/Soluch 2010: 86). Maria do Mar Castro Varela argumentiert, dass Klasse „schon immer eine größere Hürde“ beim Erwerb von Bildung darstellt, als diasporische Herkunft oder die Zugehörigkeit zu migrantischen Communities

¹¹³ Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es gesellschaftliche Strukturen gibt, die begünstigen, dass sich Bildungsaufsteiger_innen weitgehend von Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Denkmustern ihrer Kindheit und Jugend distanzieren (müssen). Wenn sie also nach einem Studium beginnen, in der OKJA tätig zu sein, sind gewisse Fähigkeiten, welche für die OKJA durchaus hilfreich wären, möglicherweise verschüttet. Folglich sehe ich in der Thematisierung solcher Prozesse eine große Chance für die OKJA.

(vgl. Castro Varela 2014: 22). Ingolf Erler erklärt, dass das (österreichische) Bildungssystem „immer noch hochgradig reproduktiv“ funktioniert¹¹⁴. Das bedeutet, dass sich die gesellschaftliche Position der Eltern zu großen Teilen auf deren Kinder vererbt (Erler 2007a: 7). Auch Stefan Vater argumentiert, dass die frühe Differenzierung in unterschiedliche Schultypen dazu tendiert, „die traditionellen gesellschaftlichen Ungleichheiten zu verewigen“ (Vater 2007: 59).

Pierre Bourdieu erklärt die „Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen“ durch das, was er „kulturelles Kapital“ nennt (Bourdieu 2008: 219). Dabei begründet er „Schulerfolg“ (d.h. den „spezifischen Profit, den die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem schulischen Markt erlangen können“) mit der Verteilung von kulturellem Kapital (ebd). Unter kulturellem Kapital versteht Bourdieu den Besitz von (legitimer) Bildung, Wissen und Geschmack (vgl. Bourdieu 1997: 53)¹¹⁵. Die unterschiedlichen Formen von kulturellem Kapital fasst Ingolf Erler folgendermaßen zusammen:

„In erster Linie finden wir dieses als gelerntes Wissen (inkorporiert). Zur Schau gestellt wird es in institutionalisierter Form, über schulische Abschlüsse, Zertifikate und Titel. Schließlich lässt sich kulturelles Kapital auch in objektiviertem Zustand [in Form von kulturellen Gütern] beschreiben“ (Erler 2007b: 42).

Bourdieu zeigt außerdem auf, dass es im schulischen Kontext darauf ankommt, die „richtige Kultur“ zu haben. Er unterscheidet zwischen „legitimer“ und „illegitimer“ Kultur, wobei „legitime“ Kultur diejenige ist, die „in den Gymnasien oder Oberschulen gelehrt wird“ (Bourdieu 1997: 39)¹¹⁶. Bourdieu zufolge fehlt den unteren Klassen „legitime“ Kultur (also das, was Kultur oder Bildung genannt wird) komplett und das nicht ohne Grund: „denn diese Kultur und Bildung ist im allgemeinen gegen sie gerichtet“ (ebd). Über die „Kultur der

114 Zur Besonderheit des österreichischen Bildungssystems schreibt er: „Im internationalen Vergleich auffällig ist die sehr frühe erste Bildungsentscheidung (nach nur vier gemeinsamen Jahren in der Volksschule) zwischen Hauptschule und Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule (AHS).“ (Erler 2007a: 10)

115 Neben kulturellem Kapital verfügen Menschen auch über ökonomisches Kapital (institutionalisiert in Form des Eigentumsrechts und direkt in Geld umwandelbar) und soziales Kapital („Beziehungen“, hilfreiche soziale Netzwerke; Bourdieu 2008: 218). Außerdem spricht Bourdieu von symbolischem Kapital (Anerkennung, Prestige; vgl. Erler 2007b: 42). Ich gehe davon aus, dass beispielsweise das symbolische Kapital, über das Jugendliche verfügen, auch in Jugendzentren Einfluss darauf hat, wie sie von anderen Jugendlichen und Jugendarbeiter_innen behandelt werden - sichtbar beispielsweise dadurch, auf wessen Rufen wie schnell reagiert wird.

116 Ich sehe mit der Verwendung der Begriffe il/legitime Kultur die Gefahr verbunden, zu vermitteln, dass diese Kulturformen tatsächlich mehr oder weniger legitim oder auch mehr oder weniger brauchbar und nützlich sind. Folglich stehen die Begriffe legitime und illegitime Kultur hier unter Anführungszeichen.

unteren Klassen“ schreibt er, dass auch sie „ihren Geschmack und ihre Vorlieben“ haben. Doch wenn diese zum Ausdruck gebracht wird, wird sie „sofort objektiv entwertet“ (Bourdieu 1997: 40). Bourdieu schreibt, dass dies insbesondere auf dem Bildungsmarkt „ins Auge springt“:

„Sobald die Vertreter der unteren Klassen dort ihre Sprache anbieten, bekommt sie schlechte Noten; da fehlt ihnen die richtige Aussprache, die richtige Syntax usw. Es gibt mithin eine populäre Kultur im ethnologischen Sinn, aber diese Kultur ist als 'Bildung' wertlos“ (Bourdieu 1997: 40).

Ausgehend von diesen Überlegungen, beschäftigen sich verschiedene Autor_innen mit der Bedeutung von Habitus und „(il)legitimer“ Kultur im Bildungssystem. So schreibt beispielsweise Ingolf Erler, dass das Schulsystem eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Kultur reproduziert, vermittelt und bewertet, die sich an den herrschenden Normen und Idealen orientiert (vgl. Erler 2007b: 40). Abhängig von ihrer sozialen Herkunft, bringen SchülerInnen (und Studierende) unterschiedliche Erfahrungen mit „legitimer“ beziehungsweise „illegitimer“ Kultur mit. Erler stellt fest: „Diejenigen SchülerInnen, die durch ihr soziales Umfeld die gewünschte (legitime) bürgerliche Kultur von klein auf kennen, haben einen Vorsprung gegenüber jenen, die die Kultur von Grund auf lernen müssen“ (Erler 2007b: 40f). Stefan Vater zeigt auf, welche Bedeutung hier dem „Habitus der Körperbeherrschung“, dem zur Verfügung stehenden Wohnraum (Schreibtisch, Ruhe, geheizte Arbeitsräume) sowie dem üblichen Umgang mit Wissen zukommt (Vater 2007: 63f). Außerdem erklärt er, dass die Verinnerlichung proletarischer beziehungsweise „illegitimer“ Kultur durchaus eine sinnvolle Vorbereitung für das weitere Leben darstellen kann. Er bezieht sich auf eine Studie von Pauls Willis aus dem Jahr 1982, indem er Folgendes schreibt:

„Die Praxisformen der Jugendlichen sind geprägt durch ihr Herkunftsmilieu, das ArbeiterInnenmilieu, und diese Prägung wird in Schulen vor allem als Gewalt und Disziplinlosigkeit wahrgenommen (...). Die Kultur des ArbeiterInnenmilieus bereitet – vermittelt durch spezifische Werte, Reaktionsmuster und Habitusstrukturen – intensiv auf die spätere Übernahme manueller Tätigkeiten vor“ (Vater 2007: 57).

Ausgehend von dieser Analyse liegt es nahe, der Frage nachzugehen, welchen Stellenwert proletarische Kultur in Wiener Jugendzentren hat beziehungsweise haben soll.

Ich gehe davon aus, dass je nach sozialer Herkunft unterschiedliche soziale Netzwerke

mobilisierbar sind und auch unterschiedliches kulturelles Kapital passend und hilfreich ist. So ist eine Person/Institution möglicherweise zwar die richtige Anlaufstelle für weiße_mehrheitsangehörige junge Erwachsene auf Job- oder Wohnungssuche, nicht aber für Schwarze_migrantische Jugendliche, denen der Zugang zu diesen Feldern durch rassistische Strukturen erschwert wird. Auch die „Lerntricks“, die hilfreich sind für Kinder und Jugendliche aus bildungsbürgerlichen Haushalten mit eigenem Zimmer und Schreibtisch, unterscheiden sich vermutlich teilweise von jenen Tipps und Tricks, die einem/einer Schüler_in weiterhelfen, die ihr Zimmer mit mehreren Familienmitgliedern teilt, keinen eigenen Schreibtisch hat und ihre Hausübungen üblicherweise am Küchentisch macht.

Ausgehend von diesen Annahmen tauchen einige ungeklärte Fragen auf: Wie sollen sich die Umgangsformen/Kulturen in Jugendzentren von jenen unterscheiden, die Jugendliche aus Schulen und (Aus-)Bildungskontexten kennen? Kann und soll hier eine „andere Kultur“ Wertschätzung erfahren? Welches Ziel wird dadurch verfolgt? Wie kann ein (pädagogisch) sinnvoller Umgang mit dem klassen-, geschlechts-, generations- und berufsspezifischen Habitus von (potenziellen) Jugendarbeiter_innen aussehen? Wie kann/soll mit den auf bestimmte Kontexte zugeschnittenen Kapitalformen umgegangen werden, über die Jugendliche verfügen? Wie möchte OKJA die Praxisformen von Jugendlichen in Jugendzentren unterstützen und wertschätzen? Was kann das Prinzip der Ressourcenorientierung in diesem Kontext bedeuten? Ist es ein Ziel der OKJA, Formen von kulturellem Kapital anzubieten beziehungsweise zu vermitteln, durch welche sich die Chancen von Kindern und Jugendlichen am Bildungs- und Arbeitsmarkt erhöhen können? Werden dadurch die Ziele der OKJA, wie beispielsweise die Erweiterung von Handlungsspielräumen, das Fördern von Chancengleichheit oder die Stärkung von Selbstwertgefühl verfolgt? Oder soll das Jugendzentrum eher ein Raum sein, der möglichst frei ist von kapitalistischen Normalisierungsprozessen und der gängigen Hierarchisierung zwischen unterschiedlichen (klassenspezifischen) Kulturformen? Welche Rolle können soziale Herkunft, Klassenzugehörigkeit sowie Bildungs- und Berufserfahrungen von Jugendarbeiter_innen in diesen Prozessen spielen?

4.2.6. Sprache im Kontext von Klasse

Wie weiter oben bereits gezeigt, ist auch Sprache für die Reproduktion von Klassenverhältnissen von Bedeutung (siehe Kapitel 4.2.5.). Sprechweisen sind ein zentraler Bestandteil von (inkorporiertem) kulturellem Kapital. Anna Maria Adaktylos erklärt, wie

Kinder schon im jungen Alter anhand von Sprache ein Gefühl für den unterschiedlichen sozialen Status von Menschen entwickeln:

„Kinder nehmen die Umgangssprache – oder die Umgebungssprachen – auf und ihr Gehirn ist automatisch in der Lage, diese Sprache als produktives Regelsystem zu übernehmen. Genauso automatisch nehmen Kinder damit auch Informationen zum sozialen Status der Umgebung auf, denn diese werden durch die Sprache signalisiert“ (Adaktylos 2007: 48).

Dabei geht es weniger um sprachliche Kompetenz oder Sprachwissen, sondern viel mehr um sprachliche Performanz und Sprachgebrauch (Adaktylos 2007: 53). Adaktylos zufolge kann sowohl „mit Hilfe des Sprachsystems der ArbeiterInnenklasse als auch mit Hilfe jenes der Upper Classes“ Komplexes und Einfaches ausgedrückt werden (ebd). Manche Kontexte, wie beispielsweise höhere Schulen, erfordern jedoch den Gebrauch der Hochsprache (beziehungsweise einen elaborierten Sprachgebrauch). Wie Adaktylos erklärt, erfahren Menschen, die einen nicht-standardisierten Dialekt sprechen hier ein soziales Stigma. Dazu meint sie: „Es ist somit nicht die Sprache an sich, sondern das soziale Stigma dieser Sprachvariante, was dem Kind Nachteile verschafft. Das Kind wird in Bildungssituationen benachteiligt, weil es nicht die standardisierte Form spricht“ (Adaktylos 2007: 51). Der bedeutsame Unterschied liegt hier also nicht in der Sprache selbst, sondern in den „sozialen Konnotationen, die die Umgebung mit der Sprachvariante verbindet“ (Adaktylos 2007: 52). Folglich steht hier, wie auch wenn es um die Bedeutung von Deutschkenntnissen im Kontext von Herkunft geht, die symbolische Ebene von Sprache im Vordergrund. Dadurch liegt es Nahe, dass Autor_innen wie Anna-Carina Lischewski darauf hinweisen, dass unterschiedliche (klassenspezifische) Sprechweisen Einfluss darauf haben, wie sich Personen im Gespräch begegnen. Die Autorin stellt folgende Fragen:

„Wer wird ernst genommen, über wessen Beiträge wird gelacht, wer wählt welchen Tonfall, und welcher gilt als ‚angemessen‘? Wer redet, und wer hört zu? Wer lässt sich leichter verunsichern, wer fühlt sich über- und unterlegen?“ (Lischewski 2014: 18)¹¹⁷.

Ausgehend von diesen Überlegungen liegt die Annahme nahe, dass auch Interaktionen in Teams sowie zwischen Jugendarbeiter_innen und Jugendlichen durch die unterschiedliche Bewertung der verschiedenen Sprechweisen geprägt sind. Ines Pohlkamp und Malgorzata

¹¹⁷ Fragen wie diese könnten einen Ausgangspunkt für die Reflexion von Machtverhältnissen im Kontext von Team-Sitzungen, Nachbesprechungen und Auswahlgesprächen darstellen.

Soluch zeigen anhand ihrer Erfahrungen aus der Arbeit mit „sozial benachteiligten“ Mädchen, warum ein „elaborierter Sprachgebrauch“ in diesem Kontext „oft hinderlich“ ist (Pohlkamp/Soluch 2010: 90). Grund dafür ist ihrer Ansicht nach der Umstand, dass viele Mädchen „je nach Szene, Region, Herkunft und Alter unterschiedliche Szenesprachen/Begriffe/Codes“ verwenden, die „sich jenseits des Hochdeutschen entwickeln“ (ebd). Sie zeigen anhand eines Beispiels aus einem Seminar mit einer Förderschule, wie sich die Mädchen „protestierend gegenüber unverständlicher Sprache verhalten“ und ihr „Unwohlsein mit unverständlicher Sprache benennen“. Ausgangspunkt ist folgende Formulierung einer Mädchen_arbeiter_in¹¹⁸: „Bitte legt die Handies weg oder ich nehme sie für die Zeit des Seminars an mich“. Darauf schüttelt ein Mädchen genervt den Kopf und antwortet (beziehungsweise „mault“) auf die Frage was los sei, zuerst „nichts“. Doch dann „poltert“ sie: „Nichts ist los. Mir ist langweilig und du sprichst wie eine Anwältin“ (Pohlkamp/Soluch 2010: 90f). Die Autor_innen argumentieren folglich, dass es notwendig ist, sich den Jugendlichen gegenüber „in Worte, Gesten, Verhaltensweisen, Ausdrücken und Ausrufen“ verständlich auszudrücken. Mädchen_arbeiter_innen sollten beachten, dass sie „mit ihren Verhaltensweisen, Begriffen/Codes in Kontakt mit den Mädchen“ bleiben (Pohlkamp/Soluch 2010: 91). Außerdem erklären Pohlkamp und Soluch, dass die Sprechweisen von Mädchen_arbeiter_innen eng mit ihrer Person verknüpft sind. Folglich argumentieren sie, dass es für einen konstruktiven Umgang mit Situationen wie der oben beschriebenen förderlich ist, „den Mädchen zuzuhören und sich als Person zur Verfügung zu stellen und Kritik an der eigenen Person und dem eigenen Verhalten zu reflektieren“ (ebd).

Auch Stefan Wellgraf macht deutlich, dass Sprache ein wichtiges Mittel der Klassendistinktion darstellt (Wellgraf 2012: 137f). Er zitiert eine Berliner Gymnasiastin, welche über das Bild, das Hauptschüler_innen ihrer Erfahrung nach von Gymnasiast_innen haben, sagt: „Also die Hauptschüler denken ’oh die doofen Gymmies, die können ja nur Fremdwörter benutzen“ (Wellgraf 2012: 159). Wellgraf kommt hier zum Schluss, dass ein zentrales Vorurteil gegenüber Gymnasiast_innen ihr „präventiv erscheinender Sprachgebrauch“ ist (ebd).

Ausgehend von den hier vorgestellten Quellen zum Thema Klasse, bietet es sich an, die Interviews auch daraufhin zu untersuchen, wie sich die interviewten Jugendlichen gegenüber dem (un)erwünschten Sprachgebrauch von Jugendarbeiter_innen positionieren.

¹¹⁸ Die Schreibweise von Mädchen_arbeiter_in ist aus dem Originaltext übernommen.

4.3. Zusammenfassend: Theorie und ihre Operationalisierung

Im Folgenden werde ich erläutern, was die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit für meine weiteren Vorgangsweisen bedeuten. Ich zeige, welche Fragen und Kontroversen aus der Theorie ich im Zuge der Interviews und ihrer Auswertung aufgreife.

Ausgehend von den in Kapitel drei vorgestellten Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bieten sich folgende Fragen an: Stellen Jugendzentrums-Nutzer_innen einen Zusammenhang zwischen Herkunft und Klasse (sowie Sprachkenntnissen und Bildungserfahrungen) von Jugendarbeiter_innen und dem Grad der Offenheit, Niederschwelligkeit oder Bedürfnisorientiertheit einer Einrichtung her? Welchen Einfluss haben Herkunft und Klasse auf Beziehungen zwischen Jugendlichen und Jugendarbeiter_innen sowie auf das Miteinander in der Einrichtung? Haben diese beiden Faktoren aus der Sicht der Jugendlichen einen Einfluss darauf, ob Jugendarbeiter_innen „sie verstehen“ und einen Einblick in ihre Lebenswelten haben? Beeinflussen Herkunft und Klasse von Jugendarbeiter_innen ihre Fähigkeit zu konstruktiven Auseinandersetzungen und der Förderung von Chancengleichheit?

Anhand der Analysekategorie Herkunft werde ich der Frage nachgehen, welche Bedeutung der Positionierung von Jugendarbeiter_innen in der gegenwärtigen rassistisch strukturierten österreichischen Gesellschaft von Seiten der Jugendlichen beigemessen wird. Im theoretischen Kapitel zu Herkunft habe ich erklärt, warum der Umgang mit Mehrsprachigkeit und Deutschkenntnissen aus meiner Perspektive ein Politikum darstellt. Die hier vorgestellten theoretischen Überlegungen stellen eine Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit dar. Folglich stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Herkunft von Jugendarbeiter_innen hat, wenn Jugendliche interessiert sind an respektvollen Begegnungen und vertrauensvollen Beziehungen oder auch an Gesprächen über Arbeitssuche, Erfahrungen mit Schule, Sexualität oder Religion. Es stellt sich die Frage, wie Jugendzentrums-Nutzer_innen zu Jugendarbeiter_innen stehen, die „fehlerhaftes“ Deutsch sprechen und welchen Unterschied es aus ihrer Perspektive macht, wenn Jugendarbeiter_innen mit der/den gleichen Sprache aufwachsen wie die Jugendlichen selbst. In welches Verhältnis stellen die Jugendlichen die Sprachkenntnisse der Jugendarbeiter_innen mit ihrer Herkunft?

Angesichts der in der Literatur beschriebenen fehlenden Thematisierung von Klassenunterschieden in der OKJA, erscheint es umso interessanter zu wissen, wie sich die

Nutzer_innen von Jugendtreffs/Jugendzentren zu diesem Thema positionieren. In der vorliegenden Arbeit werde ich der Frage nachgehen, welche Bedeutung die Jugendlichen der sozialen Herkunft/Klassenzugehörigkeit von Jugendarbeiter_innen beimessen. Da die Bildungserfahrungen von Menschen eng mit ihrer sozialen Herkunft verknüpft sind, stellt sich die Frage, wie sich die Jugendlichen zu diesbezüglichen Erfahrungen von Jugendarbeiter_innen positionieren. Verschiedene Autor_innen stellen fest, dass eine Sprache, die es ermöglicht, Klasse zu thematisieren, derzeit weitgehend fehlt. Dennoch zeigen einige Autor_innen dass neben Bildung, in diesem Zusammenhang auch der Sprachgebrauch sowie das Erscheinungsbild Themen sind anhand derer sich Klassenunterschiede zeigen (Adaktylos 2007; Castro Varela 2014; Pohlkamp/Soluch 2010; Wellgraf 2012). Diese greife ich im Zuge dieser Arbeit auf. Außerdem beschäftige ich mich mit der Frage, wie sich die interviewten Jugendlichen gegenüber klassenspezifischen Sozialisationserfahrungen sowie unterschiedlichen (klassenspezifisch geformten) Habitusformen positionieren. In der von mir vorgestellten Literatur wird unter anderem auch das derzeit übliche Schweigen über Klasse problematisiert. Folglich stellt sich die Frage, ob/wie die interviewten Jugendlichen über soziale Herkunft/Klassenzugehörigkeit von Jugendarbeiter_innen sprechen.

5. Forschungsdesign und Methode

Im Folgenden werde ich versuchen, den Verlauf der Forschung transparent zu machen. Zu diesem Zweck wird auf den Zugang zum Forschungsfeld eingegangen und die Auswahl der Interview-Partner_innen begründet. Außerdem werden die angewendeten Forschungsmethoden vorgestellt und es wird erklärt, warum gerade diese Methoden sich für die vorliegende Arbeit als passend erwiesen haben.

5.1. Zugang zum Feld: Interview-Planung

Der Zugang zum Feld gelang aufgrund diverser persönlicher Kontakte zu Jugendarbeiter_innen. Während ich mit einigen von ihnen früher zusammengearbeitet habe, kenne ich andere über gemeinsame Fortbildungen am Institut für Freizeitpädagogik (IFP) oder auch über den Frauen_Trans_Arbeitskreis des KiJu Netzwerkes¹¹⁹. Ein weiterer wichtiger Faktor für meinen Zugang zum Feld waren die Vernetzungen von Jugendarbeiter_innen in selbstorganisierten queer-feministischen sowie antirassistischen Zusammenhängen. Durch diese (informellen) Strukturen werden auch die im formellen Kontext der OKJA vorhandenen Netzwerke gestärkt und in ihrer Funktionsfähigkeit unterstützt. Folglich fand mein Zugang zum Feld oft an den Schnittstellen dieser formellen und informellen beziehungsweise privaten und beruflichen Kontexte statt.

Im Zuge der Interview-Planung (November 2014 bis Februar 2015) hatte ich mehrmaligen Kontakt mit neun Einrichtungen der OKJA in Wien. Unter diesen neun Einrichtungen waren, neben mehreren Jugendzentren des VJZ, auch eine Einrichtung des Vereins Juvivo sowie von mehreren kleineren Trägervereinen. Diese Einrichtungen befinden sich im 7., 10., 11., 14., 15., 20., 21. sowie im 22. Wiener Gemeindebezirk¹²⁰. Bei meiner ersten Auswahl, kamen alle Einrichtungen der wiener OKJA in Frage, die von Jugendlichen (zwischen 13 und 18 Jahren) besucht werden. Die Auswahl der Einrichtungen fand primär aufgrund bestehender Kontakte unterschiedlichster Art statt. Bevor ich Interview-Termine vereinbaren konnte, mussten

119 Das KiJu Netzwerk ist ein Vernetzungsgremium verschiedener (meist kleinerer) Vereine der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Wien (vgl. Juvivo 2015: 7). Die überaus bereichernden geschlechtsspezifischen Arbeitskreise (offiziell/ursprünglich Männer- und Frauenarbeitskreis) wurden im Laufe des Jahres 2014 leider eingestellt. Laut dem Jahresbericht der Juvivo Geschäftsleitung ging es in den extern moderierten Arbeitskreisen um die „Reflexion geschlechtsgeprägter eigener Muster und Haltungen in der professionellen Arbeit und die Erarbeitung neuer Methoden und Zugänge für die geschlechtsspezifische und gendersensible Arbeit“ (Juvivo 2015: 7).

120 Unter den genannten Bezirken befinden sich sowohl traditionelle Arbeiter_innenbezirke (in denen sich im Kontext der Anwerbung von „Gastarbeiter_innen“ vermehrt Migrant_innen ansiedelten) als auch „Flächenbezirke“ mit vergleichsweise wenig städtischer Infrastruktur. All diese Bezirke weisen keine homogene Verteilung von Einkommens- und Lebensstandards auf.

zahlreiche Fragen (bezüglich Zeitpunkt, Ort, Genehmigung) geklärt und Hindernisse überwunden werden. So erschwerten neben Feiertagen, Krankenständen und diversen privaten Herausforderungen auch Terminschwierigkeiten aufgrund meiner eigenen Berufstätigkeit, ein technisches Gebrechen in einer Einrichtung oder auch die im VJZ (aufgrund einer laufenden Studie) ausgesprochene Interview-Sperre die Planung der Interviews. Schlussendlich konnte ich im Februar 2015 in drei Einrichtungen Interviews durchführen. Eine der Einrichtungen gehört zum VJZ, die anderen beiden haben kleinere Trägervereine. Um die Anonymität der interviewten Jugendlichen zu wahren, werden hier keine genaueren Informationen über diese Einrichtungen angeführt.

Die Interviews wurden in allen drei Fällen durch die Unterstützung und das Engagement von (feministischen) Jugendarbeiterinnen ermöglicht, mit denen ich bereits vor Beginn meiner Recherche bekannt beziehungsweise befreundet war. Diese „Kontaktpersonen“ waren während meines Aufenthaltes in den Einrichtungen im Dienst und erleichterten mir den Einstieg ins Feld (unter anderem durch kurze Erklärungen über die Räumlichkeiten). Nur durch ihre tatkräftige Unterstützung gelang es mir, Lösungen für die oben genannten Herausforderungen zu finden und die Interviews tatsächlich durchzuführen.

5.2. Auswahl der Interview-Partner_innen in den Einrichtungen

Eine Vorauswahl der potenziellen Interview-Partner_innen traf ich durch die Art der Kontaktaufnahme sowie die Wahl des Zeitpunktes, an dem ich die Einrichtungen aufsuchte. Um eine möglichst niederschwellige Kontaktaufnahme zu ermöglichen, entschied ich mich dazu, Jugendliche vor Ort zu fragen, ob sie spontan Lust dazu hätten, mir ein Interview zu geben. Alternativ dazu hätte auch die Möglichkeit bestanden, dass Jugendarbeiter_innen im Vorfeld gezielt auf Jugendliche zugehen und sie fragen, ob sie Interesse daran hätten, einen Interview-Termin mit mir zu vereinbaren. Diese Option hätte das Risiko mit sich gebracht, dass sich Jugendliche zu einem Interview mit mir bereit erklären, um „ihren“ Betreuer_innen einen Gefallen zu tun. Außerdem wäre durch eine solche Vorgangsweise die Gefahr verstärkt worden, dass Jugendliche in Interviews versuchen, ihre Loyalität mit dem vorhandenen Team in der jeweiligen Einrichtung zum Ausdruck zu bringen¹²¹. Die Interviews wurden folglich während der Öffnungszeiten spontan initiiert und in einem ruhigen Nebenzimmer der Einrichtungen durchgeführt. Dadurch wollte ich die Chance erhöhen, dass auch Interviews

¹²¹ Zur Problematik die entstehen kann, wenn sich (jugendliche) Interview-Partner_innen gegenüber dritten Personen, die das Interview vermittelt haben, verpflichtet fühlen, siehe Grafe (2013: 90).

mit Jugendlichen zu Stande kommen, die sich nicht zu einem vorabgeplanten Interview gemeldet hätten (beziehungsweise nicht zum vereinbarten Termin erschienen wären).

Die Entscheidung, während welchem „Betrieb“¹²² die Interviews durchgeführt werden sollten, traf ich gemeinsam mit meinen Kontaktpersonen in der jeweiligen Einrichtung. Zentrale Faktoren für diese Auswahl waren das Alter und Geschlecht der jeweiligen Zielgruppen, das am jeweiligen Tag geplante Programm, die Verfügbarkeit eines ruhigen Nebenraums für die Interviews sowie die Frage, zu welchem Zeitpunkt die Jugendlichen am ehesten zugänglich für meine Interview-Anfrage sein könnten.

Als ich in die Einrichtungen kam, wussten die meisten anwesenden Jugendlichen nicht, wer ich war und warum ich hier war. Einige hatten bereits zuvor von den jeweiligen Mitarbeiter_innen vor Ort gehört, dass an diesem Tag „eine Frau kommen wird, die Interviews machen möchte“ und sie hatten teilweise auch eine grobe Kenntnis vom Thema. In einigen Fällen unterstützten mich die anwesenden Jugendarbeiter_innen dabei, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. In einem Fall wurde mir ein Jugendlicher auch von einer Jugendarbeiterin vermittelt. Sie erklärte mir, dass sie davon ausging, dass er sich gut für ein Interview eigne und er bereits Interview-Erfahrung habe.

In den meisten Fällen, sprach ich die Jugendlichen allerdings direkt an und fragte sie, ob sie spontan Lust hätten, mir ein Interview zu geben. Das Thema erklärte ich, indem ich beispielsweise sagte: „Es geht darum, welche Leute in Jugendzentren arbeiten sollen“. Dabei nahm ich eher mit den Jugendlichen Kontakt auf, die in dem konkreten Moment nicht allzu beschäftigt wirkten. Konkret bedeutete das, dass diejenigen, die beispielsweise gerade ins Kochen oder Billard-Spielen vertieft waren, nicht von mir angesprochen wurden.

Die Auswahl der Interview-Partner_innen geschah also zu einem großen Maß spontan und mit äußerst wenig Vorwissen über die gesellschaftlichen Positionierungen der Jugendlichen. Dennoch habe ich versucht, auf eine gewisse Ausgewogenheit in Bezug auf (von mir vermutete) Cliques-Zugehörigkeiten¹²³, Alter, Geschlechter, Herkunft, Bildungswege und (jugend)kulturelle Codes zu achten.

Geplant waren 5 bis 10 Interviews mit Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren, die zumindest ein Angebot der OKJA in Wien regelmäßig nutzen. Nachdem die drei Mädchen_

¹²² Vorhandene Betriebe sind beispielsweise Teenie-Tag, Jugendbetrieb, Mädchentag oder fallweise auch Beratungszeiten.

¹²³ Ich habe versucht, nicht ausschließlich Jugendliche aus dem gleichen Freundeskreis für Interviews auszuwählen.

die in der ersten Einrichtung interviewt wurden, alle in dasselbe Gymnasium gehen und außerdem miteinander befreundet sind, entschied ich mich später dazu, mehr Interviews als ursprünglich geplant durchzuführen. Folglich fanden acht Interviews mit insgesamt elf Jugendlichen statt.

Die Jugendlichen wurden entweder einzeln oder in Zweier-Gruppen interviewt. Für Einzel-Interviews sprach die (vermutete) leichtere Durchführbarkeit sowie die höhere Wahrscheinlichkeit, dass sich Jugendliche auf ein ernsthaftes Gespräch einlassen würden und ihre Stellungnahmen nicht primär den Zweck verfolgen würden, vor der_dem jeweiligen Freund_in gut dazustehen. Der Vorteil von Paar-Interviews hingegen ist, dass sie für einige Jugendliche eine geringere Überwindung bedeuten und eine vertraute(re) Person im Raum ihnen ein gewisses Gefühl von Sicherheit bieten kann. Im Nachhinein gehe ich außerdem davon aus, dass die durchgeführten Zweier-Interviews auch eine Möglichkeit für die beteiligten Jugendlichen boten, sich gegenseitig besser kennen zu lernen.

Während in einigen Fällen die Jugendlichen entscheiden konnten, ob sie lieber alleine oder zu zweit interviewt werden wollten, legte ich in anderen Fällen fest, dass nur Einzel-Interviews möglich sind. Dies tat ich vor allem abhängig davon, wie „ernsthaft“ mir die Gesprächs-Interessen der jeweiligen Jugendlichen erschienen¹²⁴. Entscheidend war außerdem, wie groß ich mir meine Chancen ausmalte, in der jeweiligen Situation noch andere interessierte Jugendliche zu finden. Eine weitere maßgebliche Rolle spielte auch mein jeweiliges Energie-Level. Nach einem Doppel-Interview wäre ich beispielsweise schlichtweg nicht mehr in der Lage dazu gewesen, mit zwei weiteren aufgedrehten Jugendlichen gleichzeitig zu sprechen und dabei ruhig, gelassen und aufmerksam zu bleiben.

Die Auswahl der Interview-Partner_innen wurde auch davon beeinflusst, dass ich mich durch anfängliche provokative Sprüche nicht abschrecken ließ. Diese verfolgten zum Teil vermutlich den Zweck, mich auszutesten oder sich vor den anderen anwesenden Jugendlichen zu inszenieren. Auf meine Erklärung des Interview-Themas (etwa „Mich würde interessieren, was ihr findet, welche Leute in Jugendzentren arbeiten sollen“) reagierten die Jugendlichen sehr unterschiedlich. Während einige Burschen_ zunächst sehr desinteressiert wirkten und sofort das Thema wechselten, lachte ein Mädchen_ laut auf und meinte (in einem Tonfall der auch als provokativ gelesen werden kann) „reiche Leute“ (Postscriptum: 1¹²⁵). Ein anderer

124 Wenn Jugendliche auf mich so wirkten, als hätten sie Interesse an einem inhaltlich fokussiertem Gespräch, war ich eher zu Doppel-Interviews bereit, als wenn ich den Eindruck hatte, dass es ihnen primär um die Möglichkeit (gemeinsam) „herumzublödeln“ ging.

125 Der Titel „Postscriptum“ verweist auf Notizen, die ich im Anschluss an die Interviews anfertigte. Hier habe

Jugendlicher_ wiederum (Ruslan) wirkte zuerst verschlossen, schaute ständig auf sein Handy und machte auf mich den Eindruck, als wäre er in einer Stimmung, in der kein längeres Gespräch denkbar wäre. Auf meine Themenbeschreibung reagierte er mit „Isis-Anhänger“ (Postscriptum: 2). Ich antwortete darauf (sinngemäß), „Ahja, magst mir dazu drüben mehr erzählen?“ und setzte mich nach einem kurzen Gespräch über ein anderes Thema zu den Jugendlichen auf die Couch. Einige Minuten später fragte ich (obwohl ich meine Chancen als äußerst klein einschätzte) noch einmal, ob er Interesse an einem Interview hätte, und zu meiner Überraschung meinte er gleich „Ja, passt“ und folgte mir in den Nebenraum. Dort ließ er sich von Anfang an auf ein äußerst ernsthaftes und fokussiertes Gespräch ein, wirkte interessiert und beantwortete meine Fragen mit großer Sorgfalt. Generell war es wirklich beeindruckend, wie unterschiedlich die Jugendlichen sich vor, während und nach den Interviews präsentierten. Zwei andere Jugendliche, die ich später als Sayfullah und Prototyp vorstellen werde, wirkten nicht interessiert, als ich sie wegen des Interviews ansprach¹²⁶. Außer ihnen waren alle anderen anwesenden Jugendlichen beschäftigt und ich war unsicher, ob ich an diesem Tag überhaupt jemanden für ein Interview finden würde. Folglich bot ich ihnen an, dass sie sich auch gemeinsam interviewen lassen könnten. In einer anderen Situation hätte ich mich darauf vermutlich nicht eingelassen. Sayfullah und Prototyp eröffneten das Gespräch mit: „Wir sind Terroristen“ (Sa/Pr: 17/1). In den folgenden ersten zehn Minuten des Interviews erklärten sie mir unter anderem, dass sie nur Frauen einstellen würden, und dass diese „hübsch gekleidet und stylisch“ sein müssten. Außerdem erklärten die beiden, dass sie darauf achten würden, dass diese Frauen einen „geilen Arsch“ und „Titten“ hätten und dass sie entweder in Leggings oder gar „nackt herum gehen“ könnten. Als relevante Qualifikation nannten sie, dass die Frauen „gut im Bett“ sein sollten, damit sie sich bei ihnen zuhause im Schlafzimmer zusätzliches Geld verdienen könnten. Für mich war klar, dass mich disziplinierende beziehungsweise moralisierende Interventionen oder ein Abbruch des Interviews auch nicht weiterbringen würden. Folglich reagierte ich auf ihre Provokationsversuche mit ernsthaftem „Aha“ und interessierten Nachfragen. Nach dieser längeren Einstiegsphase zeigten die beiden auch noch ganz andere Seiten von sich und gingen ernsthaft und differenziert auf meine Fragen ein. Nach Ende des Interviews liefen sie jubelnd durch die Einrichtung und verkündeten, dass es bei mir fünf Euro (Aufwandsentschädigung) zu holen gebe. Durch diese Werbung angezogen standen gleich darauf mehrere Jugendliche vor mir und wollten unbedingt ein Interview geben.

ich auch Stellungnahmen notiert, die während locken Gesprächen außerhalb der (aufgezeichneten) Interviews stattfanden.

126 Die (anonymisierten) Namen wurden von den Jugendlichen selbst gewählt.

Alle Jugendlichen erhielten nach Ende der Interviews fünf Euro Aufwandsentschädigung. Während es sich in einigen Fällen bereits herumgesprochen hatte, dass man bei mir Geld bekommen (beziehungsweise verdienen) könne, wussten die meisten Jugendlichen nichts davon, als sie sich zu dem Interview bereit erklärten. In einigen Fällen hatte ich den Eindruck, dass die Jugendlichen das Interview besonders ernst nahmen, weil sie es als „Job“ sahen.

5.3. Die Interview-Partner_innen

Im Rahmen dieser Arbeit führte ich acht Interviews in drei Einrichtungen der OKJA in Wien durch. Unter den elf interviewten Personen befinden sich vier Jugendliche, die ich als Mädchen, und sieben Jugendliche, die ich als Burschen wahrnehme. Sie sind zwischen 13 und 17 Jahre alt und besuchen das jeweilige Jugendzentrum/den Jugendtreff unterschiedlich lange. Während manche Interview-Partner_innen (vor allem die Mädchen_) vor wenigen Monaten zum ersten Mal in einem Jugendzentrum waren, sind andere seit Jahren regelmäßige Besucher_innen in einer oder auch mehreren verschiedenen Einrichtungen der OKJA in Wien.

Unter den interviewten Personen finden sich je zwei Jugendliche, die entweder eine Mittelschule (NMS) oder eine Höhere Technische Lehranstalt (HTL) besuchen. Je ein Jugendlicher ist Schüler an einer Handelsakademie (HAK) oder Polytechnischen Schule. Zwei Burschen sind am Arbeitsmarktservice (AMS) als arbeitssuchend gemeldet und drei Jugendliche besuchen ein Gymnasium.

Die Staatsbürger_innenschaft der Jugendlichen ist in drei Fällen russisch, in sechs Fällen österreichisch und in einem Fall rumänisch. Ein Jugendlicher gibt an, dass er nicht weiß, welche Staatsbürger_innenschaft er besitzt. Die Migrationsvorgeschichte (der Herkunftsfamilien) der Jugendlichen ist verbunden mit folgenden Ländern beziehungsweise Regionen: Tschetschenien (3x), Tunesien (2x), Tschechien (2x), Ägypten (1x), Polen (1x), Rumänien (1x), Nigeria (1x) sowie mit einem weiteren Land im französischsprachigen Teil Afrikas (1x). Der Bezug, den die Jugendlichen zu diesen Ländern haben, ist dabei sehr unterschiedlich. Während einige Jugendliche im Interview detailliert über die Migrationserfahrungen (und den damit verbundenen Status-Verlust) ihrer Eltern berichten, hat eine andere Jugendliche durch ihren Stiefvater Verbindungen nach Tunesien. Es scheint auch so, als würde die Identität der Jugendlichen sehr unterschiedlich stark mit den Herkunftsländern der Familien verbunden sein. So erzählt Luca, der von sich selbst als Österreicher spricht, dass er in seiner frühen Kindheit mit seiner Urgroßmutter Tschechisch sprach. Heute sprechen er und seine Eltern „nur noch“ Deutsch und Englisch (Lu: 445/9f). Zu

den Sprachen, welche die Jugendlichen zuhause/mit ihren Eltern (beziehungsweise Großeltern) sprechen, zählen: Deutsch, Englisch, Russisch, Polnisch, Arabisch, Tschechisch, Tschetschenisch und Rumänisch. Sieben Jugendliche erklären, dass sie Muslim_innen sind. Die religiöse Zugehörigkeit/Religionsbekenntnis der restlichen vier Jugendlichen ist leider nicht bekannt. Keines der interviewten Mädchen_ trägt ein Kopftuch.

Im Folgenden werde ich verschiedene Informationen zu den einzelnen Personen kurz zusammenfassen. Zum Schutz der Anonymität der Jugendlichen wurden die Namen (teils anhand von ihnen gewählter Wunschnamen) geändert. Aus demselben Grund finden sich hier auch keine Informationen darüber, in welchen Einrichtungen/Bezirken ich die Jugendlichen traf.

1) Heda: 16 Jahre, 6. Klasse Gymnasium, Zukunftspläne: möchte sich selbstständig machen (wollte früher Rechtsanwältin werden, möchte kein Studium mehr machen), Russische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: Tschetschenisch (Russland), spricht Deutsch, Englisch, Tschetschenisch sowie ein bisschen Russisch und Französisch, Religion: Islam, Eltern geschieden, Mutter leitet ein Geschäft, besucht die Einrichtung seit 4-5 Monaten (diese befindet sich in unmittelbarer Nähe der Schule), wohnt drei U-Bahn-Stationen entfernt [Interview-Dauer: 33min].

2) Roxana: 15 Jahre, 6. Klasse Gymnasium, Österreichische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: (u.a.) nigerianisch, Erstsprache: Englisch, lernte Deutsch in der Schule, Mutter Kindergärtnerin_, Vater Ingenieur_, hat einen Bruder und zwei Halbbrüder, besucht die Einrichtung seit 2-3 Monaten (diese befindet sich in unmittelbarer Nähe der Schule), besuchte im Sommer regelmäßig eine andere Einrichtung [Interview-Dauer: 37min, Interview gemeinsam mit Anna].

3) Anna: 15 Jahre, 5. Klasse Gymnasium, Österreichische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: polnisch, wuchs zweisprachig auf (Polnisch, Deutsch), lernt in der Schule Englisch und Französisch, Mutter: Reitlehrerin_, Vater: Bauarbeiter, hat zwei Geschwister, besucht die Einrichtung seit ca. 2 Monaten (diese befindet sich in unmittelbarer Nähe der Schule), wohnt zwei U-Bahn-Stationen entfernt [Interview-Dauer: 37min, Interview gemeinsam mit Roxana].

4) Ruslan: 17 Jahre, besucht eine HAK in Niederösterreich, Russische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: tschetschenisch (Russland), spricht Russisch, Tschetschenisch, Deutsch (letzteres lernte er durch das Fernsehen), Englisch, Serbokroatisch (passiv), Arabisch (wenig) und lernt in der Schule Italienisch, Religion: Islam, Vater besaß in

Tschetschenien vor dem Krieg eine Fabrik, Familie lebt heute von Immobilien in Tschetschenien, fünf Geschwister, besucht die Einrichtung seit ca. zwei Monaten, war zuvor zwei Jahre lang regelmäßig in einem anderen Jugendzentrum und kennt noch sechs weitere Einrichtungen der OKJA in diversen Wiener Bezirken [Interview-Dauer: 51min].

5) Aymen: 16 Jahre, besucht 3. Klasse einer HTL (zuvor Mittelschule), Zukunftsplan: möchte mit seinem Bruder die Firma des Vaters übernehmen, Österreichische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: tunesisch, spricht Deutsch, Tunesisch-Arabisch, Englisch und ein bisschen Französisch, Religion: Islam, Mutter: Abteilungshelferin in einem Krankenhaus (Maturaklasse wegen Emigration aus Tunesien abgebrochen), Vater: Inhaber einer Baumaschinenfirma (Schlosser, höhere technische Schule in Tunesien), ein Bruder, besucht die Einrichtung seit fast 10 Jahren [Interview-Dauer: 55min].

6) Simone: 13 Jahre, besucht 3. Klasse einer NMS, Zukunftspläne: unklar ob Lehre oder weiterführende Schule, Österreichische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: österreichisch (Stiefvater ist aus und lebt in Tunesien), spricht Deutsch, Englisch und wenige Sätze Arabisch, Religion: Islam, Mutter: Hausfrau (früher Kellnerin), zwei Geschwister [Interview-Dauer: 27min, Interview gemeinsam mit Ahmed].

7) Ahmed: 13 Jahre, besucht 3. Klasse einer NMS, Zukunftsplan: HTL, Österreichische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: ägyptisch, spricht Arabisch, Deutsch und Englisch, Religion: Islam, Mutter: Hausfrau, Vater: Krankenpfleger, sechs Geschwister [Interview-Dauer: 27min, Interview gemeinsam mit Simone].

8) Sayfullah: 15 Jahre, besucht Polytechnische Schule, Zukunftspläne: Lehre als Einzelhandelskaufmann/ Berufsheer „dort wo ich eine Staatsbürgerschaft bekomme“, „vielleicht gehe ich zur ISIS“, Staatsbürger_innenschaft: unklar (vmtl. Tschechisch, träumt davon die österreichische Staatsbürger_innenschaft zu bekommen, aber ist sich sicher, dass das nie geschehen wird), Herkunft: Tschechien und ein Land im französischsprachigen Teil Afrikas, spricht Deutsch, Französisch, Tschechisch (wenig), Religion: Islam, lebt bei seiner Großmutter, fünf Geschwister (leben woanders), besucht die Einrichtung seit 2-3 Jahren, lebte früher in der Nähe, jetzt über eine halbe Stunde entfernt [Interview-Dauer: 34min, Interview gemeinsam mit Prototyp].

9) Prototyp: 15 Jahre, beim AMS als arbeitssuchend gemeldet, derzeit noch keine Kurse, geht „Straßengeschäften“ nach, Zukunftspläne: will arbeitslos bleiben, Rumänische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: rumänisch, spricht Deutsch und Rumänisch, Religion: Islam, Mutter: „alt und krank und den ganzen Tag im Bett“, Hilfsarbeiterin_, früher

Gemüsehändlerin, Vater: (derzeit vermisst) Hilfsarbeiter, Küchenhilfe (in Rumänien: 2,5 Jahre Hauptschule, Feldarbeit), acht Geschwister (wohnt mit vier davon), besucht die Einrichtung seit 2-3 Jahren, wohnt in der Nähe [Interview-Dauer: 34min, Interview gemeinsam mit Sayfullah].

10) Luca: 15 Jahre, besucht 5. Klasse einer HTL, Österreichische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: österreichisch (Uroma kam aus Tschechien), spricht Deutsch und Englisch (sprach in seiner Kindheit noch Tschechisch), Stiefmutter: Buchhaltung, Vater: Chauffeur (gelernter Mechaniker), ein Bruder, besucht die Einrichtung seit vier Jahren [Interview-Dauer: 37min].

11) Gelet Abdi: 15 Jahre, beim AMS gemeldet, besucht derzeit einen Kurs bei Spacelab, Zukunftsplan: hofft stark eine Lehrstelle zu finden, Russische Staatsbürger_innenschaft, Herkunft: tschetschenisch (Russland), spricht Deutsch, Tschetschenisch, Russisch, Mutter: arbeitet in einem Kindergarten, Vater: verstorben, vier Geschwister, besucht die Einrichtung seit einem Jahr [Interview-Dauer: 38min].

5.4. Erhebungsmethode und Interview-Leitfaden

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden offene, leitfaden-orientierte Interviews mit elf Jugendlichen durchgeführt, aufgenommen und vollständig transkribiert. Alle Interviews wurden spontan und während des laufenden Betriebs in einem ruhigen Nebenzimmer der Jugendzentren durchgeführt. Im Folgenden wird die gewählte Erhebungsmethode vorgestellt und anhand der erfolgten Vorgangsweise veranschaulicht.

Die Interviews wurden in Anlehnung an die Methode des qualitativen Interviews nach Ulrike Froschauer und Manfred Lueger sowie an das fokussierte Interview nach Barbara Friebertshäuser und Antje Langer konzipiert. Froschauer und Lueger empfehlen eine sehr offen gehaltene, erzählgenerierende Einstiegsfrage. Meine Einstiegsfrage lautete sinngemäß: „Welche Leute sollen hier arbeiten?“

Der Methode von Froschauer und Lueger folgend stand im weiteren Verlauf des Gesprächs der Redefluss der interviewten Personen im Vordergrund. Der Leitfaden blieb dabei stets präsent und diente vor allem als Gedächtnisstütze, sodass ich einen Überblick über bereits besprochene Themen behielt und keine wichtigen Punkte vergaß (vgl. Froschauer/Lueger 1992). Obwohl ich den Leitfaden zwischen den Interviews nicht veränderte, variierten folglich die konkreten Formulierungen und auch die Reihung der Fragen von Person zu Person.

Auch im fokussierten Interview nach Friebertshäuser und Langer wird der Leitfaden flexibel gehandhabt. Hier geht es um das Verhältnis der befragten Personen zu einem konkreten Gegenstand. Grundlage dafür ist eine Gemeinsamkeit der Befragten bezüglich des Forschungsinteresses. Die Fragen fokussieren auf die von der_dem Forscher_in als relevant erachteten Aspekte des Gegenstands (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 441). Im Zuge meiner Forschungsarbeit war der Gegenstand, auf den sich die Interviews fokussierten, das Verhältnis der Jugendlichen zu den Kompetenzen und gesellschaftlichen Positionen von Jugendarbeiter_innen. Die Gemeinsamkeit der Befragten ist in unserem Fall ihre Position und Erfahrung als Nutzer_innen der OKJA in Wien.

Die Methode des fokussierten Interviews erscheint insbesondere aufgrund ihrer konkreten Kriterien sowie der klar formulierten Vorgangsweise äußerst sinnvoll. So ist beispielsweise die Nichtbeeinflussung der Interview-Partner_innen ein wichtiger Bestandteil. Zu diesem Zweck wird das fokussierte Interview mit offenen, unstrukturierten Fragen begonnen. Um die Tiefgründigkeit der Antworten zu fördern, werden im weiteren Verlauf des Interviews halbstrukturierte und fallweise auch strukturierte beziehungsweise geschlossene Fragen gestellt (vgl. Flick 2002: 118f). Bei der Entwicklung meines Interview-Leitfadens orientierte ich mich an dieser Empfehlung. Folglich bestehen die Interviews aus zwei Teilen. Zu Beginn finden sich offene Fragen wie beispielsweise „Was sollen Jugendarbeiter_innen können?“, „Womit sollen sie sich auskennen?“, „Worauf würdest du im Lebenslauf oder bei einem Bewerbungsgespräch schauen?“ oder auch „Würde dich interessieren, wie die Jugendarbeiter_innen aufgewachsen sind?“ In diesem ersten Teil wird versucht, die Frage möglichst offen zu halten und keine Antwort-Möglichkeiten vorzugeben. Dadurch soll verhindert werden, dass sich das Gespräch von Anfang an mit Dingen beschäftigt, die ich aufgrund meiner Vorannahmen und der Literatur-Recherche für relevant erachte.

Im zweiten Interview-Teil lenke ich die Aufmerksamkeit durch gezielte Fragen bewusst auf von mir als relevant erachtete Aspekte. Einige Fragen aus dem zweiten, (halb-)strukturierten Teil des Leitfadens sind: „Würde es für dich einen Unterschied machen, ob die Jugendarbeiter_innen früher in einer Hauptschule oder in einem Gymnasium waren?“, „Würdest du bei der Auswahl darauf schauen, welche Staatsbürger_innenschaft die Leute haben?“, „Würde dich interessieren, welche Sprachen sie sprechen?“. Auch hier gehe ich flexibel mit dem Leitfaden um und orientiere mich bezüglich Wortwahl, Reihenfolge und Schwerpunktsetzung am bisherigen Gesprächsverlauf.

Laut der hier angewendeten Methode von Barbara Friebertshäuser und Antje Langer zielt das fokussierte Interview darauf ab, dass Erfahrungen möglichst umfassend dargestellt und detailliert ausgeleuchtet werden. Ihre Methode erscheint mir insbesondere deshalb passend, weil es ihnen um die subjektiven Definitionen, Wahrnehmungen und Reaktionen der Befragten geht. Dabei soll auch die Selbsterforschung der Befragten befördert werden (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 441). In den Interviews beschäftigen sich die Jugendlichen mit Fragen, die sie sich bisher zum Teil vermutlich nicht gestellt hatten. Sie erzählten von ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen und gewannen so auch einen neuen Blick auf dieselben. Dadurch unterscheidet sich die durchgeführte Form des Interviews von anderen Interview-Methoden, in denen die interviewten Personen vorhandenes Wissen oder bereits reflektierte und bewusst verarbeitete Erfahrungen teilen. Die gewählte Vorgangsweise erforderte einen bewussten Umgang mit den affektiven Reaktionen und (implizit) formulierten Gefühlen der interviewten Personen (vgl. dazu Grafe 2013: 83, Flick 2002: 121). Nicht zuletzt aus diesem Grund unterließ ich es in einigen Situationen, weiter auf Themen einzugehen, die mir interessant erschienen.

Für die vorliegende Arbeit besonders interessant ist dabei die Frage nach dem „Warum“: Warum ist ein bestimmter Umstand aus der Perspektive der Jugendlichen egal, wünschenswert oder von Vor- beziehungsweise Nachteil? Im Zuge der Interviews fragte ich immer wieder nach dem Warum. Gleichzeitig versuchte ich aber auch, diese Frage nicht überzustrapazieren. Grund dafür war meine Befürchtung sowie die Erfahrung, dass die Jugendlichen, wenn sie merken, dass sie alles, was sie sagen, begründen sollen, in weiterer Folge vermeiden, sich klar zu positionieren.

Nach dem Ende des Hauptteils des Interviews stellte ich den Jugendlichen noch einige Fragen zu ihrer Person (Bildungslaufbahn/Beschäftigung, den Tätigkeiten und Bildungsgeschichten der Eltern, Staatsbürger_innenschaft, Sprachkenntnissen, Alter). Nach jedem Interview notierte ich allgemeine Eindrücke von der Interview-Situation in einem Postscriptum.

5.5. Auswertungsmethode

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews nach Christiane Schmidt. Die von ihr beschriebene Strategie lässt sich als „inhaltsanalytisch“ einordnen und stellt eine Mischform unterschiedlicher Zugangsweisen dar (vgl. Schmidt 2010: 473). Diese Auswertungsmethode möchte offenen Fragetechniken gerecht werden und dem Material keine deutenden und ordnenden Kategorien von außen

aufdrängen und überstülpen (ebd: 474). Gleichzeitig ermöglicht sie auch ein theorieorientiertes Arbeiten, indem erste Kategorien aufgrund von bestehenden (theoretischen) Vorannahmen gebildet werden können. Diese Auswertungskategorien sollen „im Laufe der Erhebung verfeinert, überarbeitet und durch neue Kategorien ersetzt oder ergänzt werden“ (ebd: 474). Diese Vorgangsweise erscheint im Falle der vorliegenden Arbeit als passend, weil sie eine doppelte Offenheit ermöglicht. Während theoretische Vorannahmen im Zuge der Auswertung berücksichtigt werden können (theoretische Offenheit), fördert diese Methode gleichzeitig auch eine Offenheit gegenüber dem Material.

Im Folgenden soll die konkrete Vorgangsweise kurz vorgestellt werden. In einem ersten Auswertungsschritt habe ich gekennzeichnet, welche Themen in den Interviews vorkommen. Verschiedene Aussagen fasste ich unter bestimmten Überschriften zusammen (beispielsweise alle Interview-Passagen die sich mit dem Thema Religion beschäftigen). Dabei lenkt das theoretische Vorverständnis die Aufmerksamkeit auf ihm entsprechende beziehungsweise ihm widersprechende Passagen (vgl. Schmidt 2010: 475). Ich achtete beispielsweise insbesondere darauf, welchen sozialen Gruppen die Jugendlichen welche Kompetenzen zuschrieben.

Ausgehend von den notierten Überschriften entwarf ich in einem zweiten Schritt einen Auswertungsleitfaden. Diesen Leitfaden besteht in meinem Fall aus neun Kategorien, denen jeweils eine Farbe zugeordnet wurde. Diese anfänglichen Kategorien nannte ich Religion, Geschlecht, Perspektiven/ Werte/ Erfahrungen, Kompetenzen/ Themen, Deutschkenntnisse, Mehrsprachigkeit, Herkunft, Bildung/ Klasse sowie Style.

In einem dritten Schritt ordnete ich das Material den (vorher anhand des Materials entwickelten) Auswertungskategorien zu. So konnte ich Textstellen identifizieren, die sich im weitesten Sinne den jeweiligen Kategorien zuordnen lassen. Ich markierte die Textstellen mit den im Auswertungsleitfaden festgelegten Farbcodes, um so später einen schnelleren Überblick gewinnen zu können.

Der Methode von Christiane Schmidt zufolge ist in einem weiteren Schritt für jedes Interview pro Kategorie eine Ausprägung zu vergeben. Diese Ausprägung soll für das vorliegende Interview dominant sein beziehungsweise am besten passen (vgl. Schmidt 2010: 478). Aufgrund der stark widersprüchlichen beziehungsweise ambivalenten Argumentationsweisen formulierte ich in einigen Fällen mehr als nur eine Ausprägung pro Interview und Kategorie. So notierte ich beispielsweise zur Kategorie Herkunft in einem Interview nicht nur „Mitarbeiter_innen aus anderen Ländern sind auf jeden Fall cool“, sondern auch „Vor allem

für religiöse Mädchen ist es von Nachteil, wenn Jugendarbeiter_innen aus dem gleichen Land kommen“, und „Die Herkunft der Jugendarbeiter_innen ist egal“. Die unterschiedlichen Kategorien und Ausprägungen der Interviews fasste ich in mehreren Schritten zusammen. Diese Zusammenfassungen ermöglichten mir später einen schnellen Überblick über Argumentationsweisen beziehungsweise Ausprägungen eines Interviews.

Als vierten Schritt nennt Schmidt die Option einer quantifizierenden Materialübersicht. Diese kann einen groben Überblick über die Kategorien und ihre Ausprägungen bieten und eine Vorstufe der weiterführenden qualitativen Analyse darstellen. Im Zuge der vorliegenden Arbeit führte ich eine solche quantifizierende Materialübersicht nur in Bezug auf einige konkrete Fälle durch, in denen sie mir besonders hilfreich erschien (beispielsweise in Bezug auf die Frage, wie viele Jugendliche Themen wie Herkunft oder Sprachkenntnisse von sich aus ansprachen).

Die vertiefende Fallinterpretation ist der fünfte und letzte Schritt. Hier schlägt Schmidt je nach Zugang unterschiedliche Vorgangsweisen vor. Diese reichen von zusammenfassenden Beschreibungen über die Bestimmung von Zusammenhängen oder der Formulierung theoretischer Schlussfolgerungen bis hin zum Aufstellen beziehungsweise Überprüfen von Hypothesen (vgl. ebd.: 483f). In der vorliegenden Arbeit wird eine zusammenfassende Beschreibung der Auswertungsergebnisse vorgenommen. Diese zusammenfassende Beschreibung findet sich im folgenden Kapitel.

6. „Wenn der Charakter stimmt“. Auswertung der Interviews

Was nun folgt, ist der Hauptteil der vorliegenden Arbeit. Hier stelle ich die Ergebnisse der durchgeführten Interviews anhand von gebildeten Auswertungskategorien dar. Beginnen werde ich dabei wieder mit dem Thema Herkunft, also der Frage, ob es für die interviewten Jugendlichen einen Unterschied macht, „woher Jugendarbeiter_innen kommen“. Im zweiten Teil stelle ich dar, wie sich die Jugendlichen zu Fragen der Mehrsprachigkeit von Jugendarbeiter_innen positionieren. Hier finden sich zu Beginn Erklärungen dafür, warum es für Jugendliche keinen Unterschied macht, ob Jugendarbeiter_innen noch andere Sprachen als Deutsch sprechen. Später gehe ich auf Erklärungen dafür ein, warum Mehrsprachigkeit aus Sicht der Jugendlichen von Vorteil wäre oder auch Nachteile mit sich bringen kann. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Bedeutung von Deutschkenntnissen und Sprachgebrauch. Hier geht es um die Frage der Notwendigkeit von Deutschkenntnissen in der OKJA, als auch um Vorteile, welche die Jugendlichen mit nicht normgerechtem Deutsch verbinden. Außerdem mache ich an dieser Stelle deutlich, welche Zusammenhänge die interviewten Jugendlichen zwischen den Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen und ihrem Sprachgebrauch herstellen. Im vierten Teil dieses Kapitels steht die Analysekategorie Klasse im Mittelpunkt. Zu Beginn geht es hier um die Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen. Konkret beschäftigte ich mich dabei mit Vor- und Nachteilen, die aus der Perspektive der Jugendlichen damit einhergehen, dass Jugendarbeiter_innen in ihrer Jugend ein Gymnasium oder eine Hauptschule besuchten. Abgesehen davon werden auch andere (Aus-)Bildungs- und Berufserfahrungen zum Thema, welche von interviewten Jugendlichen für vorteilhaft erklärt werden. Auf das Thema Bildungserfahrungen und Klasse folgen Auseinandersetzungen, die den Blick vor dem Hintergrund von Klassenverhältnissen auf Sozialisationserfahrungen, Lebenswelten, Erscheinungsbilder und Charakteren von Jugendarbeiter_innen richten. Dabei wird deutlich, anhand welcher Themen die interviewten Jugendlichen sich zu möglichen Klassenhintergründen von Jugendarbeiter_innen positionieren.

Zu Beginn der folgenden Kapitel beziehe ich mich auf den ersten, offenen Teil der Interviews. Wie im Kapitel 5.4. erläutert, waren die Fragen in diesem Teil der Interviews äußerst offen. Hier zeigt sich folglich, welche Themen die Jugendlichen aus eigener Initiative ansprechen. Dadurch kann ein Einblick darüber gewonnen werden, welche Kompetenzen, Hintergründe und Erfahrungen sich die interviewten Jugendlichen von Jugendarbeiter_innen wünschen. Im

zweiten Interview-Teil lenke ich die Aufmerksamkeit durch gezielte Fragen bewusst auf von mir, aufgrund von Vorannahmen und theoretischen Grundlagen als relevant erachtete Aspekte (siehe Kapitel drei und vier). Der Großteil der im folgenden vorgestellten Auswertungskategorien bezieht sich ausschließlich auf den zweiten, (halb-)strukturierten Teil der Interviews. Es ist also zu beachten, dass die interviewten Jugendlichen die hier erläuterten Aspekte häufig nicht von sich aus thematisieren.

6.1. Herkunft

Im ersten Interview-Teil mit den offenen Fragestellungen geht keine_r der Jugendlichen auf die Themen Herkunft, Rassismus oder Migration ein. Meine Interview-Partner_innen widmen sich dem Thema erst, nachdem es von mir angesprochen wird. Im späteren Verlauf der Interviews finden sich jedoch sehr unterschiedliche Perspektiven und Argumentationen.

Im Folgenden werde ich einige dieser Argumentationslinien vorstellen. Zu Beginn des Kapitels geht es dabei um die Frage, ob und warum die Herkunft von Jugendarbeiter_innen für die interviewten Jugendlichen von Interesse ist. Daran anschließend gehe ich auf in diesem Kontext genannte geschlechtsspezifische Unterschiede ein und beschäftige mich mit der Frage, welche Vor- und Nachteile die Jugendlichen mit Jugendarbeiter_innen verbinden, die das gleiche (beziehungsweise ein ähnliches) Herkunftsland haben wie sie selbst. Abschließend zeige ich, welche Kompetenzen und Möglichkeiten den Jugendarbeiter_innen aufgrund ihrer Herkunft und damit verbundenen Zugehörigkeit zugeschrieben werden.

6.1.1. Herkunft egal?

Die erste Reaktion auf meine Frage, ob es für die Jugendlichen interessant sei, woher Jugendarbeiter_innen kommen, beziehungsweise welche Staatsbürger_innenschaft sie haben, ist in allen Interviews ähnlich. Im ersten Moment meinen die interviewten Jugendlichen, es sei egal beziehungsweise nicht interessant. Wie ich im weiteren Verlauf dieses Kapitels zeigen werde, wird diese Position von allen Interview-Partner_innen später relativiert.

In einigen Fällen wird die Einschätzung zur Bedeutungslosigkeit der Herkunft der Jugendarbeiter_innen sofort begründet. So erklärt Aymen beispielsweise, warum er der Meinung ist, dass die Staatsbürger_innenschaft der Betreuer_innen „nicht wirklich wichtig“ ist für die Jugendlichen. Er meint: „Weil (...), wenn man jetzt eine Beziehung aufstellen will oder so, geht es um den Charakter eines Menschen und nicht [darum] woher er kommt“ (Ay: 248/5). Die Annahme, dass der Charakter eines Menschen das ist was wirklich zählt, findet

sich in mehreren Interviews wieder¹²⁷. Damit einher geht auch eine Forderung nach Gleichbehandlung, beziehungsweise Gleichberechtigung. Dazu findet sich beispielsweise im Interview mit Simone und Ahmed gleich zu Beginn eine klare Positionierung. Auch hier ist die erste Antwort auf die Frage, ob es sie interessieren würde „woher die Leute kommen“ (wenn sie entscheiden könnten, wer hier arbeiten soll): „Nein, überhaupt nicht“. Gleich darauf meint Simone: „Das wäre ja rassistisch“ (Si/Ah: 126/3). Im Anschluss daran stellt sie klar, dass auch Jugendarbeiter_innen alle Jugendlichen gleich behandeln sollen. In ihrer Erklärung bezieht sie sich auf Ahmed, der Ägypter ist und ihrer Meinung nach von den Jugendarbeiter_innen gleich behandelt werden soll, wie sie selbst (vgl. Si/Ah: 142/3).

In anderen Interviews endet das Statement der Jugendlichen nicht damit, dass die Herkunft, beziehungsweise Staatsbürger_innenschaft der Jugendarbeiter_innen keine Rolle spielt (beziehungsweise spielen soll). So äußert Gelet Abdi Folgendes:

J: Würde dich interessieren, wo die Leute herkommen?

G: Ich glaube nicht.

J: Oder hat es irgendwelche Vor- oder Nachteile?

G: Also ich würde schon fragen, aus welchem Land die kommen. Was weiß ich, sagen wir Tunesien oder Libyen, da kannst du z.B., wenn du dich nicht so auskennst bei Libyen, dann sagst du 'ja, wie ist das bei euch so' und so“ (Ge: 313/7).

Gelet Abdi geht hier schon bei der ersten Gelegenheit auf einen Vorteil ein, der mit der Herkunft von Jugendarbeiter_innen einher gehen kann (die Möglichkeit, vom „eigenen Land“ oder der „eigenen Kultur“ erzählen zu können). Eine ähnliche Argumentationsweise findet sich auch in anderen Interviews wieder. Darauf werde ich weiter unten noch zurück kommen (siehe Kapitel 6.1.3.). Im Interview mit Luca folgt auf die Aussage, dass die „Abstammung“ egal sei, eine andere Argumentationsweise. Er weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Jugendarbeiter_innen keine „Deutschprobleme“ haben sollen (vgl. Lu: 150/4). Auf die Zusammenhänge von Deutschkenntnissen und Herkunft werden ich im Kapitel 6.3. genauer eingehen.

6.1.2. Herkunft und geschlechtsspezifische Zuschreibungen

In zwei weiteren Interviews werden gleich zu Beginn Zusammenhänge mit dem Thema

¹²⁷ So erklärt beispielsweise Ruslan seine Aussage, dass die Hautfarbe der Jugendarbeiter_innen für ihn egal sei damit, dass diese „ja nicht den Charakter [ausmacht]“ (Ru: 256/6). Leider lässt sich auf Basis der Interviews nicht sagen, was die Jugendlichen unter „Charakter“ verstehen.

Geschlecht (beziehungsweise Begehren) benannt. So heißt es im Interview mit Prototyp und Sayfullah zuerst, es sei egal aus welchem Land die potenzielle Jugendarbeiterin komme. Auf die Frage, ob irgendwelche Vor- oder Nachteile damit verbunden seien, meinen die beiden, sie fänden es gut, wenn eine Russin, eine Latina oder eine Frau aus Kasachstan in der Einrichtung arbeiten würde. Dies begründen sie damit, dass viele Russinnen hübsch seien und es auch in Kasachstan schöne Mädchen gebe (Sa/Pr: 125/3)¹²⁸.

In einem anderen Interview diskutieren die beiden Interviewpartnerinnen miteinander darüber, ob und warum die Herkunft der Jugendarbeiter_innen von Bedeutung ist. Zuerst meint Roxana, dass die in den Bewerbungsschreiben angegebene Staatsbürger_innenschaft sie nicht interessiere. Weil im weiteren Verlauf des Gesprächs innerhalb kurzer Zeit mehrere Themen sehr pointiert auf den Punkt gebracht wurden, möchte ich hier einen Einblick in den Wortwechsel geben.

„R: Das einzige Land wäre Saudi-Arabien, wo ich mir dann so denke - - - (lacht).

Als Mann, als Frau nicht.

J: Was würdest du dir da denken?

R: Ja keine Ahnung. - - Ich wäre misstrauisch. Aber sonst - -

A: Und was ist/ Wenn jetzt so eine kommen würde – sagen wir eine Ägypterin mit Kopftuch

R: Das wär egal. Frauen aus jedem Land.

A: Ja aber würdest du sie dann einstellen?

R: Ja wenn sie Deutsch kann.

A: Und wenn (...) was wenn du z.B. mit ihr über Sex reden würdest und sie dann 'n e i n' (kreischend). Ich überlege gerade.

R: Nein, ich glaube die reden auch über Sex [lacht].

A: Schon? Ich glaube ich könnt jetzt nicht so/ ich würde mich auch nicht trauen.

Weil wir vorher gesagt haben mit Kopftuch das würde uns nicht stören, aber - - - ich denke dass/ weil

R: Für mich wäre das kein Problem“ (Ro/An: 245/5f).

Hier berichtet Roxana davon, dass sie einem männlichen, saudiarabischen Jugendarbeiter gegenüber misstrauisch eingestellt wäre. Bei weiblichen Jugendarbeiterinnen hingegen, ist die

128 Auffallend ist dabei, dass Prototyp (der selbst rumänischer Staatsbürger ist) hier über die schönen Russinnen und kasachischen Frauen spricht, während Sayfullah (dessen Vater beziehungsweise Mutter vermutlich aus einem französischsprachigen, afrikanischen Land stammt) sich eine Latina wünscht. Über die Hintergründe und Bedeutungen dieser Präferenzen kann ich auf Basis meiner Analyse keine Aussagen treffen.

Herkunft für sie nicht von Bedeutung. Ihre Freundin Anna dagegen bezweifelt, dass es (für sie) möglich wäre, beispielsweise mit einer Kopftuch tragenden ägyptischen Frau über Sexualität zu sprechen. Zum einen ist sie unsicher, ob diese Frau über Sexualität reden wollen würde. Zum anderen glaubt sie aber auch, dass sie sich nicht trauen würde, diese Jugendarbeiterin auf das Thema Sexualität anzusprechen. Im vorliegenden Zitat findet sich folglich ein Beispiel für herkunfts-spezifische Zuschreibungen von Jugendlichen, mit denen Jugendarbeiter_innen in ihrem Arbeitsalltag konfrontiert sind. Dabei bestätigt sich meine eingangs formulierte Annahme, dass im Bereich der OKJA nicht nur die Kompetenzen und Perspektiven der Jugendarbeiter_innen von Bedeutung sind, sondern auch die Frage, wem diese Kompetenzen und Perspektiven von den Jugendlichen zugeschrieben werden (vgl. Kapitel 1.3.).

6.1.3. Herkunftsmix im Team „ist cool“

In mehreren Interviews weisen die interviewten Jugendlichen darauf hin, dass in ihrer Einrichtung „ja [auch] von allen Ländern welche arbeiten“, beziehungsweise, dass es hier Jugendliche und Jugendarbeiter_innen mit und ohne österreichische Staatsbürger_innenschaft gibt (vgl. Si/Ah: 148/3; Ay: 251/5). In den Interviews werden verschiedene Gründe dafür genannt, warum es „cool“ beziehungsweise wünschenswert wäre, wenn Teams in der OKJA aus Personen mit unterschiedlichen Herkünften bestehen. So meinen beispielsweise Simone und Ahmed, dass ein Vorteil darin besteht, dass man von ihnen „neue Wörter“ und über „verschiedene Kulturen“ lernen kann. Auch Ruslan meint, er würde Betreuer_innen aus verschiedenen Ländern einstellen, weil sie sich mit der jeweiligen Kultur, beziehungsweise damit, „wie das dort ist“ auskennen (Ru: 510/11). Roxana und Anna wünschen sich gegen Ende des Interviews im Anschluss an die Frage, ob sie noch etwas hätten, was ihnen wichtig wäre, zuerst, dass sie gerne gratis Essen im Jugendzentrum bekämen. Ausgehend davon meint Roxana:

„R: ooooh [träumerisch-euphorisch] wenn die Arbeiter aus einem anderen Land kommen, dann mal so kochen aus ihrem Land, das wäre mal so cool.

A: Teigtasche.

R: Ja Arbeiter aus anderen Ländern ist auf jeden Fall cool.

A: ein Vorteil.

R: Ich finde das sollte bevorzugt, aus anderen Ländern (...) als jetzt nur Österreicher im Team“ (Ro/An: 389/8).

Die beiden Mädchen, die zu Beginn noch argumentieren, dass die Herkunft der Jugendarbeiter_innen (abgesehen von den oben besprochenen vergeschlechtlichten Ausnahmen) keine Bedeutung für sie habe, fordern hier, dass Menschen, die nicht aus Österreich stammen, bei der Auswahl von Mitarbeiter_innen bevorzugt werden sollen. Eine ähnliche Entwicklung von der Position, dass Herkunft egal sei, hin zum Wunsch nach einem Team, in dem Leute arbeiten, die aus unterschiedlichen Ländern stammen, ist in mehreren Interviews zu beobachten. Auch Luca meint, eigentlich sei ihm die Herkunft der Jugendarbeiter_innen egal:

Lu: „Es ist eigentlich egal, aber wenn es aus unterschiedlichen Ländern ist kann man auch fragen, wenn man Interesse hat an irgendeinem Land. Kann man auch da fragen, wie war die Geschichte oder wie auch immer, oder wie ist es dort. Weil wenn man z.B. nur Österreicher [im Team] hat und man ist Österreicher, hat man nichts, was man reden kann“ (Lu: 238/5).

Luca, der selbst österreichischer Staatsbürger ist, erzählt hier davon, dass er mit Jugendarbeiter_innen aus anderen Ländern über ihre Herkunftsländer reden könnte. Mit österreichischen Jugendarbeiter_innen hingegen, vermutet er keine Gesprächsthemen zu haben. Luca hat folglich kein besonderes Interesse daran, dass Jugendarbeiter_innen aus „seinem“ Land kommen¹²⁹.

6.1.4. Gleiche Herkunft: Vor- und Nachteile

In den Interviews finden sich verschiedene Positionierungen zur Frage, welche Vor- oder Nachteile sich ergeben können, wenn Betreuer_innen aus dem gleichen (beziehungsweise einem ähnlichen) Land kommen, wie die jugendlichen Nutzer_innen. Einige Jugendliche meinen, es sei ihnen egal, ob Betreuer_innen aus ihrem Herkunftsland in der Einrichtung arbeiten (vgl. Si/Ah: 172/4). In fast allen Interviews finden sich sehr ambivalente Argumentationsweisen zu dieser Frage. Beispiele für diese Ambivalenz werde ich im Folgenden anführen.

¹²⁹ In einer späteren Interview-Passage in der es darum geht, ob irgendwelche Vor- oder Nachteile damit verbunden wären, wenn eine Jugendarbeiterin die Kopftuch trägt in der Einrichtung arbeiten würde, äußert Luca allerdings Bedenken gegenüber muslimischen Jugendarbeiterinnen, die ein Kopftuch tragen. Dies begründet er folgendermaßen: „Bei uns ist das so, wir sind halt weniger Österreicher als Ausländer und für die meisten Österreicher ist das eh schon ein Problem, dass wir weniger sind. Und dann noch die Betreuer mit Kopftuch und so – als Arbeitgeber wär's mir eigentlich egal, nur die Kinder müssen halt damit umgehen können“ (Lu: 361/8). Hier wird die Vielschichtigkeit von Lucas (Erfahrungen und) Argumentationsweisen deutlich.

(...). Wenn die Kinder nicht damit umgehen können, wird halt darüber gelästert

- **Gleiche Herkunft: Vorteile**

Einige gehen davon aus, dass es Vorteile hätte, wenn Jugendarbeiter_innen die gleiche Herkunft hätten wie Jugendliche, die in die Einrichtung kommen. Ein hier mehrmals genannter Vorteil betrifft die Sprachkenntnisse der Jugendarbeiter_innen. Auf dieses Thema werde ich im Kapitel zu Mehrsprachigkeit noch eingehen (siehe Kapitel 6.2.).

Aymen meint zu Beginn, dass die Staatsbürgerschaft beziehungsweise Herkunft seiner Meinung nach „nicht so wichtig“ sei (Ay: 287/6). Außerdem argumentiert er aber auch, dass ein brasilianischer Mitarbeiter weniger von Vorteil wäre als ein türkischer oder serbischer. Dies begründet er damit, dass in Wien mehr Personen aus Serbien und der Türkei, als aus Brasilien leben (vgl. Ay: 280/6). Weiters meint Aymen, der selbst tunesischer Staatsbürger ist: „wenn die jetzt zum Beispiel die selbe Kultur haben (...) oder Tradition, fühlt man sich gleich (...) wohler bei den Angestellten“ (Ay: 292/6). Gleich darauf argumentiert er wiederum, dass es keinen Unterschied macht ob „sechs Österreicher“ oder „drei Ausländer und drei Österreicher“ in der Einrichtung arbeiten würden (Ay: 299/6). Die oben von Aymen benannte Thematik des 'Sich-wohlfühlers' wird auch von anderen Jugendlichen angesprochen. Anna, deren Familie aus Polen stammt, würde sich beispielsweise wünschen, dass Jugendarbeiter_innen aus „ihrem Land“ in der Einrichtung arbeiten. Sie meint:

„Man kann mit denen, wenn man jetzt aus dem selben Land kommt oder [aus einem] ähnlichen Land kommt, kann man halt besser und offener mit denen reden finde ich. Sie kennen eben die Angewohnheiten“ (Ro/An: 401/9).

Ihre Freundin Roxana, die österreichische Staatsbürgerin ist und deren Familie zum Teil aus Nigeria stammt, meint im gleichen Gespräch, ihr sei es egal ob eine Betreuerin aus ihrem Land kommt. Die Hauptsache ist für sie, dass sie „aus irgendeinem anderen Land [als Österreich]“ ist. Dies begründet sie zum einen damit, dass man viel von solchen Betreuer_innen lernen kann. So geht sie beispielsweise davon aus, dass sie mehr über Polen (dem Herkunftsland ihrer Freundin) wissen würde, wenn eine polnische Mitarbeiterin in der Einrichtung tätig wäre (Ro/An: 408/9). Zum anderen erklärt Roxana aber auch, dass es von Vorteil sei, wenn Betreuer_innen aus einem „ähnlichen Land“ kommen wie die Jugendlichen. Ein ähnliches Land wäre ihr zufolge ein Land, in dem „die selbe Religion [vorherrschend] ist“ (beispielsweise Ägypten oder Tunesien), ein anderes Land am Balkan (Kroatien und Serbien) oder ein anderes Land im englischsprachigen beziehungsweise französischsprachigen Teil Afrikas (vgl. Ro/An: 355/8). Aspekte die sich in Roxanas Aussagen finden, drehen sich

folglich um die Frage des Sich-wohlfühlers, sowie der Weitergabe von Informationen (die auch aufgrund der Transkulturalität ihrer eigenen Lebenswelten relevant für sie sind).

Ruslan, der russischer Staatsbürger ist und dessen Eltern früher in Tschetschenien lebten, meint, er würde Leute aus verschiedenen Ländern einstellen. Dies begründet er damit, dass diese sich mit den jeweiligen Ländern auskennen und die Kulturen kennen würden (Ru: 510/12). Außerdem erklärt er, es sei ein Vorteil, weil sich beispielsweise ein Jugendlicher, der aus dem gleichen Land kommt wie der Betreuer, sich gut mit ihm verstehen würde. Weiter spricht er von Jugendlichen, die hier aufgewachsen sind, aber aus einem anderen Land kommen. Er meint, dass diese nachfragen könnten, wenn sie etwas über ihr Land lernen wollen würden (vgl. Ru: 524/12)

- **Gleiche Herkunft: Nachteile**

Ruslan ist aber auch einer von zwei interviewten Jugendlichen, die explizit sagen, dass sie nicht wollen, dass Betreuer_innen „aus ihrem Land“ in der Einrichtung arbeiten. Ich gehe davon aus, dass die tschetschenische Herkunft der beiden Jugendlichen sowie die spezifische Geschichte und Gegenwart des Landes und die Situation von tschetschenischen Migrant_innen in Wien an dieser Stelle eine bedeutende Rolle spielt. Ruslan erklärt, dass er sich weniger frei fühlen würde, wenn Jugendarbeiter_innen aus „seinem Land“ in einem Jugendzentrum arbeiten würden.

„R: wenn jetzt zum Beispiel einer von meinem Land hier arbeiten würde, dann würde ich bestimmte Sachen nicht sagen. Also ich würde mich nicht so frei fühlen (...). Bei uns ist die Kultur so, dass man von den Älteren (...) Respekt hat und, dass man bestimmte Wörter nicht sagt. So Beleidigungen und sowas. - - Man kann nicht einmal eine Zigarette (...) rauchen“ (Ru: 657/14f).

Weiter meint Ruslan, dass er viele „ältere“ Leute aus Tschetschenien kenne (damit meint er vermutlich alle die älter sind als er selbst). Über sie sagt er: „Man muss halt vor denen Respekt haben (...) und die wollen auch Respekt. Also die respektieren dich auch, aber, es ist halt nicht so dieses Freundschaftliche, das ist so wie Vater oder so“ (Ru: 678/15). Im Interview mit Ruslan zeigt sich, dass insbesondere die väterliche Haltung und die Vorstellungen von Respekt, wie er sie von tschetschenischen Männern kennt, im Jugendzentrum ein Problem für ihn darstellen würde. Auf die Frage, wie es mit weiblichen tschetschenischen Mitarbeiterinnen wäre, meint Ruslan: „Bei denen würde ich nichts sagen. - - Ich würde nicht einmal reden mit denen“. Dies begründet er folgendermaßen: „weil ich

einfach (...) nicht gewohnt bin, mit meinen Landsfrauen draußen einfach so zu reden“ (Ru: 685/15). Mit Mädchen in seinem Alter oder auch mit den Freundinnen seiner Schwester hingegen würde er schon reden, mit einer 30-jährigen Frau allerdings nicht. Dies gilt allerdings nicht für Frauen, die aus anderen Ländern kommen. Bei ihnen macht es auch keinen Unterschied für ihn, ob sie beispielsweise aus arabischen oder afrikanischen Ländern kommen (vgl. Ru: 695/15).

Während das Geschlecht der tschetschenischen Jugendarbeiter_innen für Ruslan durchaus von Bedeutung ist, macht Heda hier keine Unterscheidung. Auch sie meint zuerst, dass sie die Herkunft der Jugendarbeiter_innen nicht interessieren würde. Später weist sie allerdings darauf hin, dass es insbesondere für religiöse (egal ob christliche oder muslimische) Mädchen Nachteile mit sich bringen würde, wenn Jugendarbeiter_innen aus ihren Herkunftsländern beziehungsweise mit der gleichen Religion in der Einrichtung tätig wären. Dies erklärt sie anhand ihrer eigenen Erfahrungen:

„H: Wenn sie [die Jugendarbeiter_innen] jetzt aus meinem Land kommen würden, würde ich ihnen nicht so viel erzählen über mich, weil ich mir schon denken würde, 'ja die komme aus meinem Land, was sollen sie sich denken?'. Weil jeder hat ja so seine Traditionen (...). Da vertraue ich schon auf Andere (...). Dann macht es auch mehr Spaß, weil die kennen ja meine Tradition nicht und sie können mir neue Tipps geben und so etwas. Aber nicht die, die aus meinem Land kommen, die würden dann nur sagen 'das ist bei uns Tradition'“ (He: 240/6).

Heda erklärt hier, warum es für religiöse Mädchen in Anwesenheit von Jugendarbeiter_innen aus „ihren Ländern“ schwerer wäre, sich frei zu entfalten und neue Rollen und Verhaltensweisen auszuprobieren, die den (vermuteten) Normvorstellungen der Herkunftskulturen nicht entsprechen. Außerdem wird hier deutlich, dass Menschen mit Migrationsvorgeschichte oder auch People of Color in der Arbeit mit massiven Zuschreibungen von Seiten der Jugendlichen konfrontiert sind und einen Umgang damit finden müssen¹³⁰.

6.1.5. Kompetenz und Glaubhaftigkeit durch Zugehörigkeit

Weiter oben in diesem Kapitel wurde bereits gezeigt, dass die interviewten Jugendlichen Kompetenzen wie das Sprechen über Sexualität mit der Herkunft (und Religion) der

¹³⁰ Hedas Aussage bestätigt die von Güler Arapi und Mitja Sabine Lück formulierte Analyse der Situation von Mädchenarbeiter_innen of Color (siehe Kapitel 4.1.3.).

Jugendarbeiter_innen in Beziehung setzen. Außerdem wurde in verschiedenen Interviews angesprochen, dass es von Vorteile wäre, dass Jugendarbeiter_innen „aus anderen Ländern“ über ihre Herkunftsländer sowie deren Geschichte, Religion, Kultur und Tradition erzählen könnten.

In diesen Interviews zeigt sich auch, dass es den Jugendlichen weniger um das Wissen der Jugendarbeiter_innen geht, als darum, dass ihre Meinungen und Erklärungen aufgrund ihrer Herkunft für glaubhafter gehalten werden (vgl. Ro/An: 310/7). So erklärt beispielsweise Aymen, dass es etwas anderes sei, ob sich jemand theoretisch mit einer Kultur auskenne oder ob er diese Kultur „auch wirklich jeden Tag ausübt“. Das Wissen über verschiedene Länder, Religionen, Kulturen und Traditionen ist Aymen zufolge nur bedingt hilfreich. Er meint: „Man könnte davon erzählen, aber man würde dem Angestellten mit der anderen Kultur eher glauben, als dem, der es nur gelesen hat“ (Ay: 307/6). Einer ähnlichen Argumentationsweise folgt auch Ruslans Erklärung dafür, warum er ein Team mit Betreuer_innen aus unterschiedlichen Ländern bevorzugt. Er spricht davon, dass es gut wäre, weil sie sich mit unterschiedlichen Kulturen auskennen würden. Weiter meint er: „Wir haben hier auch eine Jüdin (...). Viele hassen Juden und sie erklärt und/ wenn sie nicht so ist, (...) dann wird das halt weniger“ (Ru: 513/11). In weiterer Folge erklärt Ruslan, dass die jüdische Mitarbeiterin durch ihr Jüdisch-Sein größere Chancen hätte, dass ihre Erklärungen von den Jugendlichen ernst genommen werden. Durch die ihr zugeschriebene Glaubhaftigkeit kann sie effektivere Sensibilisierungsarbeit in Bezug auf Antisemitismus leisten als dies Mitarbeiter_innen aus muslimischen oder christlichen Familien möglich wäre (vgl. Ru: 514/11). Auch im Interview mit Simone und Ahmed wird deutlich, dass auch sehr intime/persönliche Eigenschaften von Jugendarbeiter_innen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zum Thema (und potenziellen Arbeitsinstrument) werden. Simone und Ahmed diskutieren im Rahmen des Interviews darüber, welchen Unterschied es machen würde, wenn eine Jugendarbeiterin die Kopftuch trägt in der Einrichtung angestellt wäre (Si/Ah: 306/7). Nachdem sie zu Beginn beide erklären, dass dies für sie keinen Unterschied machen würde, sprechen sie später darüber, wie es wäre, wenn die Betreuer_innen von den Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung beleidigt werden würde. Ahmed argumentiert, dass es von Vorteil wäre, wenn eine Jugendarbeiterin die Kopftuch trägt in der Einrichtung tätig wäre. Grund dafür ist die Möglichkeit, dass die Jugendlichen von ihr lernen könnten, warum sie das Kopftuch trägt. Er meint: „Man soll ja auch wissen, wieso sie das trägt und - - wer es ihr gesagt hat, oder ob sie es - - freiwillig gemacht hat, oder ob man sie dazu gezwungen hat oder so“ (Si/Ah: 353/8).

Auf die Frage, ob er davon ausgeht, dass sie dies besser erklären könne, als andere Jugendarbeiter_innen, antwortet er: „Ja, wer sonst? Weil ich hab kein Kopftuch. [lacht] ich bin ein Junge. - - Wie soll ich es dann erklären?“ Simone erwidert darauf:

„Nein, warum soll sie das besser können? Manche Frauen werden von Männern gezwungen ein Kopftuch zu tragen. Sogar die meisten werden von den Männern gezwungen und trauen sich halt nicht zurück zu reden. Weil sie ist halt - -/ Ich bin selber Moslem, also, nicht gegen Islam, aber das ist halt im Islam so, dass sie meistens von den Männern gezwungen werden“ (Si/Ah: 370/8).

Ausgehend von diesen Argumentationsweisen liegt die Annahme nahe, dass sich muslimische Jugendarbeiter_innen beziehungsweise Jugendarbeiterinnen, die Kopftuch tragen, in der Arbeit mit Jugendlichen massiv beweisen müssen. Wie im Interview mit Simone und Ahmed deutlich wird, kann die Zugehörigkeiten zu gewissen sozialen Gruppen, auch dazu führen, dass Jugendarbeiter_innen ihre Kompetenz und Glaubhaftigkeit abgesprochen wird.

In den Interviews zeigt sich ein breites Spektrum an Ansichten wie Herkunft mit Kompetenzen der Jugendarbeit_innen zusammen hängt und welche Vor- und Nachteile sich daraus ergeben. Nach der anfänglichen Ablehnung der Relevanz von Herkunft der Jugendarbeit_innen, entwickelt sich im Zuge der Interviews ein differenzierteres Bild. Ähnlich verhält es sich mit der Frage der Mehrsprachigkeit, die im folgenden Kapitel behandelt wird.

6.2. Mehrsprachigkeit

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, warum es für die Jugendlichen (nicht) interessant ist, ob Jugendarbeiter_innen andere Sprachen als Deutsch können. Auch dieser Frage wird im ersten, offenen Teil der Interviews keine beziehungsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Mehrere Jugendliche positionieren sich zur Bedeutung von Sprachkenntnissen, nachdem sie danach gefragt werden, ob sie die Herkunft von (potentiellen) Jugendarbeiter_innen interessieren würde. Dabei zeigt sich die enge Verwobenheit dieser beiden Themenfelder. In den meisten Fällen kommt das Thema Mehrsprachigkeit jedoch erst dadurch auf, dass ich explizit danach frage, ob es die Jugendlichen interessieren würde, welche Sprachen (potenzielle) Jugendarbeiter_innen sprechen.

In zwei Interviews wird das Gespräch von den Jugendlichen selbst auf das Thema gelenkt. So erwähnen Simone und Ahmed, als es um die Herkunft der Jugendarbeiter_innen geht, dass es ein Vorteil wäre, wenn Jugendarbeiter_innen „aus verschiedenen Ländern kommen“, weil Jugendliche dann „neue Wörter“ von ihnen lernen können (vgl.: Si/Ah: 158/4). Kurz darauf sagen die beiden allerdings, dass ihnen die Muttersprachen der Betreuer_innen egal ist (Si/Ah: 174/4). Auch Luca lenkt das Gespräch von sich aus auf das Thema. Er weist (gegen Ende des Interviews) darauf hin, dass es ihn stören würde, wenn „die Jugendlichen und die Betreuer aus demselben Land sind und ständig auf ihrer Sprache reden“ (Lu: 399/9). In weiterer Folge erklärt er auch, dass er es generell gut fände, wenn in Jugendzentren ausschließlich Deutsch und Englisch gesprochen wird (ebd).

Im Folgenden werde ich die unterschiedlichen Argumentationsweisen der Jugendlichen zum Thema Mehrsprachigkeit vorstellen. Dabei werde ich zuerst auf Argumente eingehen, mit denen Jugendliche begründen, warum die Mehrsprachigkeit von Jugendarbeiter_innen aus ihrer Sicht nicht von Bedeutung ist. Danach werde ich erläutern, welche mit Mehrsprachigkeit einhergehenden Vorteile, von den Jugendlichen genannt wurden. Am Ende dieses Kapitels werde ich außerdem zeigen, warum die Mehrsprachigkeit von Mitarbeiter_innen für Jugendliche auch störend erscheinen kann.

6.2.1. Mehrsprachigkeit ist egal

Einige Jugendliche argumentieren, dass es egal wäre, ob Jugendarbeiter_innen außer Deutsch noch andere Sprachen sprechen (vgl. Sa/Pr: 314/7; Si/Ah: 174/4; Ru: 536/12; He: 219/5). Ruslan meint, dies wäre nicht so wichtig, weil ohnehin eine Sprache gesprochen werden sollte, die alle verstehen¹³¹. Andere Jugendliche meinen, Mehrsprachigkeit sei egal, weil die meisten Jugendlichen, die in Jugendzentren gehen, ohnehin Deutsch sprechen können. Heda argumentiert beispielsweise, dass es notwendig ist, dass Jugendarbeiter_innen fließend Deutsch sprechen. Andere Sprachen hält sie für „nicht so wichtig“. Dies erklärt sie folgendermaßen:

„Die meisten Jugendlichen gehen ja eh hier in die Schule und können auch Deutsch und das ist eigentlich so die wichtigste Sprache. Aber wenn sie jetzt mehr Sprachen können, ist es auch nicht von Nachteil“ (He: 219/5).

Heda, die selbst ein Gymnasium besucht, meint, dass die meisten Jugendlichen im

¹³¹ Auf diese von Luca und Ruslan vorgebrachte Forderung, werde ich im Kapitel 6.2.3. („Mehrsprachigkeit kann stören“) genauer eingehen.

Jugendzentrum Deutsch sprechen können. Dies begründet sie damit, dass sie in Wien zur Schule gehen. Daraus, dass demnach Deutsch die zentrale Umgangssprache ist, ergibt sich, dass andere Sprachen für sie nicht so wichtig sind. Von der Annahme, dass eine gemeinsame Muttersprache (oder auch Herkunft) das Vertrauen zwischen Jugendlichen und Betreuer_innen fördern kann, grenzt Heda sich dezidiert ab (mehr dazu im Kapitel 6.1.4.).

6.2.2. Mehrsprachigkeit hat Vorteile

In vier von acht Interviews werden Vorteile benannt, die sich für Jugendzentrums-Nutzer_innen aus der Mehrsprachigkeit von Jugendarbeiter_innen ergeben können. Während Heda, wie eben gezeigt, meint, dass die meisten Jugendlichen ohnehin Deutsch sprechen, erwähnen Ruslan und Aymen auch Jugendzentrums-Nutzer_innen, die „nicht so gut Deutsch können“. Die beiden gehen davon aus, dass mehrsprachige Teams vor allem für diese Jugendlichen von Vorteil wären. Obwohl Ruslan sich wünscht, dass im Jugendzentrum ausschließlich Deutsch gesprochen wird, meint er, für einige Jugendliche hätte es Vorteile, wenn Jugendarbeiter_innen die gleiche Sprache sprechen würden wie sie selbst. Dies würde es ihnen ermöglichen, bei konkreten Wörtern (von denen sie nicht wissen, wie sie auf Deutsch heißen) Übersetzungshilfen zu bekommen (vgl. Ru: 540/12). Auch Aymen, der u.a. Tunesisch-Arabisch spricht und eine HTL besucht, antwortet auf die Frage, ob es ihn interessieren würde, welche Sprachen Jugendarbeiter_innen sprechen, zuerst, dass sie Deutsch können sollen. Weiter argumentiert er:

„A: Aber mehrere Sprachen wären immer von Vorteil. Z.b. wenn jetzt ein Jugendlicher (...) türkischer Abstammung herkommt und nicht wirklich gut Deutsch kann und eine Angestellte auch türkischer Abstammung ist, dann könnten sie sich auf Türkisch unterhalten. Sonst spielen die Sprachen nicht so eine große Rolle“ (Ay: 223/5).

Aymen erklärt hier, dass Mehrsprachigkeit vor allem dann eine Rolle spielt, wenn Jugendarbeiter_innen die (Erst-)Sprachen von Jugendlichen sprechen, die selbst nicht so gut Deutsch können. Seine Argumentationsweise legt dabei nahe, dass Jugendarbeiter_innen mit türkischen Sprachkenntnissen selbstverständlich auch türkischer Abstammung sind (und auch, dass Jugendarbeiter_innen türkischer Abstammung über türkische Sprachkenntnisse verfügen). Keine_r der Jugendlichen berichtet von Erfahrungen mit Jugendarbeiter_innen die, beispielsweise im Zuge von Sprachkursen und Auslandsaufenthalten, Sprachen wie Türkisch oder Serbokroatisch lernten. Auch die Situation von Jugendarbeiter_innen, die die Sprache(n)

des Herkunftslandes ihrer Familie nicht (oder nur teilweise) beherrschen, wird von den Jugendlichen nicht angesprochen.

Ein weiterer Vorteil von mehrsprachigen Teams, der in zwei Interviews angesprochen wird, besteht in der Möglichkeit, „neue Wörter zu lernen“ (vgl. Si/Ah: 158/4). So spricht Gelet Abdi (der neben Deutsch auch Tschetschenisch und Russisch spricht) davon, dass er, wenn er wüsste, welche Sprachen im Team gesprochen werden, die Jugendarbeiter_innen fragen könnte: „Wie heißt das bei euch?“ (Ge: 355/8). Durch diese Formulierung wird deutlich, dass auch er sich hier auf Sprachkenntnisse bezieht, die mit Zugehörigkeiten/Migrationsvorgeschichten von Jugendarbeiter_innen einher gehen. Es bleibt unklar, ob es aus Gelet Abdis Perspektive genauso spannend wäre, Jugendarbeiter_innen nach Sprachkenntnissen zu fragen, die sie sich im Zuge von Kursen oder Auslandsaufenthalten angeeignet haben. Gelet Abdi spricht außerdem davon, dass er, wenn er „der Chef“ in einem Jugendzentrum wäre, es „cool“ fände, seine Mitarbeiter_innen auf allen, von ihnen gesprochenen Sprachen begrüßen zu können. In weiterer Folge merkt er an, dass es eine Geschmacksfrage sei, ob diese Sprachvielfalt Jugendlichen gefallen würde oder nicht (vgl. Ge: 356/8).

In Bezug auf Elternarbeit meint Ruslan außerdem, dass es hier gut wäre, wenn Jugendarbeiter_innen die Sprache der Eltern beherrschen. In diesem Fall geht Ruslan auch davon aus, dass dies das Vertrauen der Eltern stärken würde. Er argumentiert in Bezug auf Kontakte zwischen Eltern und Betreuer_innen: „Da ist es auch gut, dass er [der Betreuer] auch die Sprache kann (...). Dann vertraut man der Person mehr“ (Ru: 645/14). Interessant ist dabei, dass Ruslan argumentiert, dass die vertrauensfördernde Funktion der Sprache für die Eltern von Bedeutung ist, während er davon ausgeht, dass dieser Aspekt für Jugendliche „nicht so wichtig“ ist (ebd).

Auch in anderen Interviews, erscheint es kurzzeitig so, als würden interviewte Jugendliche in der Sprache auch ein verbindendes beziehungsweise vertrauensförderndes Element sehen. Später stellt sich allerdings heraus, dass es eher um die Herkunft, Kultur oder Zugehörigkeit der Jugendarbeiter_innen geht, als um ihre Sprachkenntnisse. So überzeugt Anna beispielsweise ihre Freundin Roxana mit ihrer Erklärung, dass es „nicht dasselbe“ sei, wenn Jugendarbeiter_innen eine Sprache sprechen können, aber nicht aus dem selben Land kommen (vgl. Ro/An: 300/7). Sie meint, aus ihrer Sicht wäre es besser, wenn Jugendarbeiter_innen die gleiche Herkunft hätten wie Jugendliche und dadurch auch mit den

Gewohnheiten im Herkunftsland vertraut sind. Die Sprache (in ihrem Fall Polnisch) allein würde für sie keinen so großen Unterschied machen, denn schließlich kann sie mit den Betreuer_innen auch Deutsch sprechen (vgl. Ro/An: 317/7). Die Interviews lassen vermuten, dass diese Argumentationsweise vor allem für diejenigen Jugendlichen gilt, für die Deutsch die gewohnte Alltagssprache ist.

6.2.3. Mehrsprachigkeit kann stören

Zwei interviewte Jugendliche meinen, es würde stören, wenn Betreuer_innen mit Jugendlichen Sprachen sprechen würden, die nicht alle Anwesenden verstehen. Luca bringt das Thema von sich aus auf, nachdem ich ihn frage, ob ihm noch Fähigkeiten von Jugendarbeiter_innen einfallen, bei denen es praktisch ist oder stört wenn Jugendarbeiter_innen sie haben (beziehungsweise nicht haben). Er meint:

„Es würde halt stören, wenn die Jugendlichen und der Betreuer aus dem selben Land sind und ständig auf ihrer Sprache reden und nicht [auf] Deutsch. Ich bin dafür, dass entweder Deutsch oder Englisch gesprochen wird“ (Lu: 399/9).

Luca möchte, dass im Jugendzentrum generell keine Sprachen außer Deutsch und Englisch gesprochen werden¹³². Dies gilt für ihn nicht nur dann, wenn er (oder andere Jugendliche welche die jeweilige Sprache nicht verstehen) sich in der Nähe des Gespräches befindet.

Auch Ruslan, der neben Deutsch auch Tschetschenisch und Russisch spricht und eine HAK besucht, ist der Ansicht, dass im Jugendzentrum ausschließlich die Sprache gesprochen werden sollte, die alle verstehen, also Deutsch. Folglich ist es für ihn auch nicht von Interesse, ob Jugendarbeiter_innen neben Deutsch noch andere Sprachen beherrschen. Ruslan erzählt: „Wenn jetzt zum Beispiel eine [Betreuerin] Türkisch redet und ich verstehe sie nicht, das mag ich dann auch nicht“ (Ru: 539/12). Dennoch geht er davon aus, dass es für einige Jugendliche einen Vorteil mit sich bringt, wenn Jugendarbeiter_innen ihre Sprachen sprechen und ihnen bei der Übersetzung konkreter Wörter helfen können. Folglich gehe ich davon aus, dass für ihn weniger die Sprachkenntnisse der Jugendarbeiter_innen an sich ein Problem darstellen, als viel mehr der Umgang mit den unterschiedlichen Sprachen.

Während die wenigsten Jugendlichen von selbst auf die Mehrsprachigkeit von Jugendarbeiter_innen zu sprechen kommen, wird die Notwendigkeit von Deutschkenntnissen von mehreren Jugendlichen gleich zu Beginn angesprochen. Die enge Verwobenheit der

¹³² Seine Meinung, dass Englisch als einzige Sprache außer Deutsch erlaubt sein sollte, begründet er damit, dass Englisch Weltsprache ist. Außerdem meint er, dass es gut wäre weil Jugendliche, durch Gespräche mit Betreuer_innen, dann auch Englisch lernen können (vgl. Lu: 403/9)

Perspektiven auf Herkunft und Sprache, wird sowohl in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit von Jugendarbeiter_innen, als auch auf ihre Deutschkenntnisse deutlich.

6.3. Deutschkenntnisse und grammatikalische Korrektheit

Das Folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie die Jugendlichen über die Deutschkenntnisse von (potenziellen) Jugendarbeiter_innen sprechen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die grammatikalische Korrektheit der deutschen Sprache in Jugendzentren für die Jugendlichen hat.

6.3.1. Zur Notwendigkeit von Deutschkenntnissen

Die Notwendigkeit von Deutschkenntnissen wird in vier von acht Interviews angesprochen, bevor ich die Aufmerksamkeit auf das Thema lenke. Roxana und Anna stellen gleich zu Beginn des Interviews fest, dass Deutschkenntnisse eine Voraussetzung für eine Anstellung darstellen sollen (Ro/An: 28/1). Ahmed und Gelet Abdi meinen in den ersten Minuten des Interviews, dass sie im Lebenslauf beziehungsweise im Schulzeugnis von Bewerber_innen auf mögliche Rechtschreibfehler/die Note im Fach Deutsch achten würden (Si/Ah: 98/2; Ge 54/2). Auch Luca geht bereits im ersten, offenen Teil des Interviews auf die Notwendigkeit von Deutschkenntnissen ein. Er meint:

„Ich finde es z.B. egal welche Abstammung man hat. Es wird für sie wahrscheinlich auch einfacher sein, wenn man mit ihnen normal reden kann, als wenn sie Deutschprobleme haben und es nicht so verstehen und man aufpassen muss was man sagt“ (Lu: 151/4)¹³³.

In mehr als der Hälfte der Interviews antworten die Jugendlichen auf meine Frage, ob es sie interessieren würden, welche Sprachen potenzielle Jugendarbeiter_innen sprechen können, mit Aussagen wie „Hauptsache sie können Deutsch“ (Sa/Pr: 305/7; He 220/5; Ru: 537/12; Ay: 220/5; Si/Ah: 175/4). Folglich finden sich in allen von mir durchgeführten Interviews Aussagen, in denen Jugendliche sich für Jugendarbeiter_innen mit guten Deutschkenntnissen aussprechen.

6.3.2. Ambivalenzen im Sprechen über Deutschkenntnisse

In den Interviews finden sich sehr unterschiedliche Antworten auf die Frage, ob/warum es für die Jugendlichen einen Unterschied macht, ob das Deutsch der Jugendarbeiter_innen den

¹³³ Hier fällt auf, dass Luca davon spricht, dass es die Jugendarbeiter_innen vermutlich einfacher ist, wenn sie gut Deutsch sprechen können. Dass es für ihn angenehmer wäre, lässt sich hier nur implizit herauslesen.

grammatikalischen Regeln entspricht beziehungsweise, ob sie Deutsch mit Akzent sprechen oder manchmal teilweise die Grammatik einer anderen Sprache verwenden¹³⁴. So meinen Sayfullah und Prototyp beispielsweise auf die Frage, ob es für sie einen Unterschied machen würde, wenn Jugendarbeiter_innen manchmal die Grammatik einer anderen Sprache verwenden: „Kein Problem, machen wir selber“ (Sa/Pr: 309/7). Auch in anderen Interviews zeigt sich, dass es für die Jugendlichen zwar wünschenswert ist, wenn Jugendarbeiter_innen gut beziehungsweise fließend Deutsch sprechen können, Akzente oder fehlerhafte Grammatik dabei aber, bis zu einem gewissen Grad, keinen Unterschied machen.

In einigen Fällen verändert sich die Argumentationsweise im Laufe des Interviews oder es werden unterschiedliche Facetten der Frage nach Deutschkenntnissen aufgezeigt. So meint beispielsweise Aymen, dass es für ihn „keinen Unterschied“ macht und „nicht so tragisch“ sei, wenn Jugendarbeiter_innen Grammatikfehler machen (Ay: 230/5). Nur wenn im Jugendzentrum Deutschnachhilfe (beziehungsweise Hausaufgabenbetreuung) angeboten wird, wäre es von Vorteil, wenn die Betreuer_innen „einen guten Akzent“ hätten, „die Sprache also fließend sprechen“ könnten (ebd). Später (als Reaktion auf meine Frage, ob er darauf achten würde, welche Staatsbürger_innenschaft potenzielle Jugendarbeiter_innen haben) meint er: „Wenn jemand jetzt einen ganz kaputten Akzent hätte und nicht einmal einen Satz zusammenstellen könnte, dann wäre es eher weniger von Vorteil“ (Ay: 268/6)¹³⁵. Anna und Roxana diskutieren im Zuge des Interviews miteinander, ob (beziehungsweise ab wann) es einen Unterschied macht, wenn Jugendarbeiter_innen „mit Akzent“ Deutsch sprechen (Ro/An: 185/4). Während Anna meint, ein Akzent würde für sie keinen Unterschied machen, solange sie den_die Betreuer_in verstehen kann (und er_sie „nett und höflich ist“), meint Roxana:

„So viel Akzent soll auch nicht sein (...). Ich verstehe auch wenn ich sag 'Klo gehen' und so, aber das ist urkomisch. (...) Ein Akzent kann schon drinnen sein, aber es soll schon fließend sein, nicht nur so irgendwas“ (Ro/An: 193/4).

Roxana erklärt, dass es ihr wichtig ist, dass Jugendarbeiter_innen fließend Deutsch sprechen, weil sie sonst „nicht so locker“ mit ihnen reden kann und sich immer fragt, ob sie verstehen was sie gesagt hat (vgl. Ro/An: 198/4). Simone und Ahmed argumentieren, dass es ihnen egal sei, wenn Jugendarbeiter_innen „nicht so Deutsch reden wie im Schulbuch“ weil das „nichts

¹³⁴ Diese Fragen erscheinen, ausgehend von Gabriele Rosenreichs Erläuterungen zur Möglichkeit, dass Jugendliche selbstbewusst auftretende Pädagog_innen mit fehlerhaften Deutsch als bestärkend erleben können, bedeutsam für die vorliegende Arbeit (vgl. Kapitel 4.1.3.).

¹³⁵ Auch hier wird wieder deutlich, dass die Verhandlung von Herkunft beziehungsweise Staatsbürger_innenschaft nur schwer vom Thema Sprache zu trennen ist.

mit dem Charakter zu tun“ hat (Si/Ah: 180/4). Später erklären die beiden, dass sie keine Jugendarbeiter_innen einstellen würden, die keinen Hauptschulabschluss haben und beispielsweise sagen würden „die Haus ist kaputt“ (Si/Ah: 224/5)¹³⁶. Simone meint, diese würden einen „schlechten Eindruck“ auf die Kinder und Jugendlichen machen und ein „schlechtes Vorbild“ abgeben (ebd).

6.3.3. Vorteile von nicht normgerechtem Deutsch

Im Zuge von drei Interviews argumentieren Jugendliche, dass eine „unkorrekte“ deutsche Sprache aus ihrer Sicht auch Vorteile mit sich bringen würde¹³⁷. Während Gelet Abdi davon ausgeht, dass dies lustig sei und dazu führe, dass „man etwas zum Reden hätte“, sprechen Heda und Ruslan davon, dass sich Jugendliche dadurch „wohler fühlen“ und die jeweiligen Jugendarbeiter_innen sympathischer finden würden (Ge: 378/8; He: 270/6; Ru: 560/12).

Gelet Abdi erklärt, dass es für die Jugendlichen im Jugendzentrum vielleicht ein Vorteil wäre, wenn Jugendarbeiter_innen „schon Deutsch sprechen, aber manchmal die Grammatik vertauschen“ (Ge: 378/8). Angenommen, er wäre ein Mitarbeiter im Jugendzentrum, könnten die Jugendlichen ihn, falls er „etwas falsch gesagt hätte“, erklären „wie man das ausspricht“ oder seine Grammatik verbessern. Ihm zufolge würde es „einfach lustig sein“ wenn Jugendliche das Deutsch von Betreuer_innen ausbessern könnten. Außerdem argumentiert er, dass dies gut sei, weil man dadurch „etwas zum Reden“ habe (Ge: 390/8).

Ruslan erklärt, es sei egal wenn Jugendarbeiter_innen „nicht so perfektes Schuldeutsch“ sprächen (Ru: 555/12). Er erzählt, dass es auch in der Einrichtung, in der das Interview stattfand, einen Betreuer gibt, der „nicht so gut Deutsch“ kann und meint, dass dies „sympathischer“ ist. Außerdem meint er, dass der Betreuer „menschlich“ wirkt, weil er nicht so „wie aus dem Buch“ redet und kommentiert dies mit dem Satz: „Menschen machen auch Fehler“ (ebd).

Heda argumentiert, dass Jugendarbeiter_innen „schon gut Deutsch sprechen“ können sollen.

136 Sowohl Ahmed als auch Roxana kichern, nachdem sie Beispiele für eine Sprechweise anführen, die ihnen unpassend für die Arbeit im Jugendzentrum erscheint. Nachdem die interviewten Jugendlichen im allgemeinen eine sehr respektvolle und politisch korrekte Argumentationsweise wählen, fällt auf, dass es bei diesem Thema scheinbar passend erscheint über die Fähigkeiten von potenziellen Jugendarbeiter_innen zu lachen.

137 Mit der Bezeichnung „nicht normgerechtes Deutsch“ grenze ich mich von Vorstellungen ab, denen zufolge nur eine „richtige“ Form der Deutschen (Umgangs)Sprache existiert. Als Norm gilt dabei eine gesellschaftlich dominante Vorstellung von (grammatikalisch) korrektem Sprechen. Aus dem gleichen Grund setze ich „unkorrektes Deutsch“ unter Anführungszeichen. Auf die Bedeutung von regionalen Dialekten in der OKJA kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht eingehen.

So sollen sie beispielsweise, wenn ihnen jemand etwas anvertraut, „schon die Wörter verstehen“ (He: 279/6). Über Betreuer_innen, die beispielsweise Türkisch und „Deutsch mit einem Akzent“ sprechen, meint sie, dass dies eigentlich „für die Jugendlichen, die aus dem Ausland kommen, eh gut“ ist (He: 267/6). Dies begründet sie folgendermaßen:

„Weil die haben ja meistens dann auch selber so einen Akzent. Ich glaub dann fühlen sie sich auch wohler hier. Aber ich kann das jetzt nicht beurteilen, weil für mich ist es egal. Aber ich glaube für die Anderen würde das jetzt auch kein Nachteil sein“ (He: 269/6).

Heda vermutet also, dass sich migrantische Jugendliche, die selbst Deutsch mit Akzent sprechen, wohler fühlen würden mit Jugendarbeiter_innen, die dies auch tun. Auch wenn Jugendarbeiter_innen erst in der Schule Deutsch gelernt hätten, würde das aus ihrer Sicht für manche Jugendliche einen Vorteil darstellen (ebd).

6.3.4. Sprachgebrauch, Bildung und Klasse

Im Interview mit Gelet Abdi zeigt sich, dass der Sprachgebrauch von Jugendarbeiter_innen aus seiner Sicht eng mit ihren Bildungserfahrungen verwoben ist (und somit auch mit ihrer sozialen Herkunft in Zusammenhang steht). Im Interview erklärt er, warum er der Meinung ist, dass nicht nur Personen, die ein Gymnasium besucht haben, in Jugendzentren angestellt werden sollen (Ge: 190/4). Über Personen, die ein Gymnasium besucht haben, meint er:

„G: Manchmal erzählen sie so Dinge, und du hörst zu [genervt] und denkst dir, ja was ist das für ein Glump [Blödsinn], halt die Reden zu viel, die immer höhere Schulen machen. Dann erklären sie dir die verschiedenen Sachen von Systemen wie wann was und machen so auf - - Wissenschaftler.

J: Und du glaubst im Jugendzentrum ist das manchmal nicht so gut?

G: Das ist überhaupt nicht gut!“ (Ge: 189/4).

In weiterer Folge erzählt er, dass Leute, die aus dem Gymnasium kommen, wenn er (beispielsweise für das Wort Affe) ein falsches Pronomen verwendet, Dinge sagen wie „ja du musst Deutsch können“. Weiter meint er:

„Sie versuchen einfach dich meier zu machen mit ihrem Gymnasium, aber das ist nicht so wichtig. Ja deswegen nervt das dann und dann verliert man Interesse an dieser Person. Also zumindest bei mir ist das so“¹³⁸ (Ge: 198/5).

138 „Jemanden meier machen“ [meia mochn] wird umgangssprachlich verwendet und hat eine ähnliche Bedeutung wie „fertig machen“. Diese Formulierung kann allerdings auch „von der Polizei festgenommen werden“ oder „jemanden bestehlen“ bedeuten (vgl.: <http://meiermachen.ostarrichi.org/wort-8007->

Hier zeigt sich, wie Sprache als ein Anlass für Herabwürdigungen verwendet werden kann. Außerdem wird deutlich, dass Gelet Abdi es nicht für selbstverständlich erachtet so behandelt zu werden. Er erklärt, dass seine Sprachkenntnisse von Gymnasiast_innen zum Anlass genommen werden, um sich über ihn zu stellen. Dabei wird auch die Verwobenheit der Analysekatoren Klasse (beziehungsweise Bildung) und Herkunft deutlich.

Ein weitere Positionierung gegenüber dem Einfluss von Bildungserfahrungen auf den Sprachgebrauch von Jugendarbeiter_innen, findet sich im Interview mit Roxana und Anna. Roxana geht davon aus, dass ehemalige Hauptschüler_innen „chilliger“ wären als Jugendarbeiter_innen die ein Gymnasium besucht und studiert haben (Ro/An: 61/2). Außerdem erklärt sie, dass „man eingeschüchtert ist“, wenn „eine Betreuerin so ur schlau ist“. Auf die Frage, woran man merken könne, ob eine Person so schlau ist, antwortet Roxana: „Ja wie man redet, wie man sich ausdrückt und die Klamotten auch“ (Ro/An: 66/2)¹³⁹. Ihr Hinweis, dass sich Jugendliche von Jugendarbeiter_innen die „schlau“ reden eingeschüchtert fühlen, könnte eine Grundlage für weitere Auseinandersetzungen über die Wirkungsweisen von bürgerlichen Habitusformen in Jugendzentren darstellen.

Das letzte Beispiel das ich an dieser Stelle anführen möchte, stammt aus dem Interview mit Sayfullah und Prototyp. Die beiden erklären, dass die Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen für sie nicht von Bedeutung sind. Für sie ist vor allem wichtig, dass Jugendarbeiter_innen „einfach nur gehillt“ bleiben. Prototyp erklärt äußerst anschaulich, wie er im Zuge eines Bewerbungsgesprächs herausfinden würde, ob Jugendarbeiter_innen in der Lage sind gehillt zu bleiben:

„Ich sag einfach, setz dich hin du Penner [lachen]. (...). Und wenn er dann sagen würde, okay du Hurensohn oder so [lachen], ich würde ihn/ ja okay passt, bist schon eingestellt. Kein Problem“ (Sa/Pr: 398/9).

Hier wird deutlich, dass sich Prototyp Jugendarbeiter_innen wünscht, die über Kenntnisse von vulgären Varianten der deutschen Sprache verfügen. Meiner Interpretation nach, grenzt er sich dadurch von Jugendarbeiter_innen ab, deren Sprachgebrauch (konservative) bürgerliche Ideale verkörpert.

6.4. Klasse

Der vierte und letzten Teil meiner Auswertung, steht die Analysekatoren Klasse im

meier_machen-fertig_machen_zur_sau_machen.html; 23.6.2015).

139 Auf ihre Beschreibung des Erscheinungsbilds von Personen die „ur schlau“ aussehen, gehe ich im Kapitel 6.4.3. genauer ein.

Mittelpunkt. Zu Beginn geht es hier um die Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen. Konkret beschäftigte ich mich dabei mit Vor- und Nachteilen, die aus der Perspektive der Jugendlichen damit einhergehen, dass Jugendarbeiter_innen in ihrer Jugend ein Gymnasium oder eine Hauptschule besuchten. Abgesehen davon werden auch andere (Aus-)Bildungs- und Berufserfahrungen zum Thema, welche von interviewten Jugendlichen für vorteilhaft erklärt werden. Auf das Thema Bildungserfahrungen und Klasse folgen Auseinandersetzungen, die den Blick vor dem Hintergrund von Klassenverhältnissen auf Sozialisationserfahrungen, Lebenswelten, Erscheinungsbilder und Charaktereigenschaften von Jugendarbeiter_innen richten. Die Themen anhand derer ich zeige, wie sich die interviewten Jugendlichen zu der sozialen Herkunft/Klassenzugehörigkeit von Jugendarbeiter_innen positionieren, ergeben sich sowohl aus der von mir verwendeten Literatur, als auch aus dem Material selbst.

6.4.1. Bildungserfahrungen und Klasse

Das Thema Bildung ist eng mit Klassenverhältnissen und der „Vererbbarkeit“ von sozialer Herkunft verknüpft (siehe Kapitel 4.2.5.). Folglich nehmen die (un)gewünschten Bildungserfahrungen von potenziellen Jugendarbeiter_innen einen zentralen Stellenwert in den Interviews ein. Wie ich am Anfang dieses Kapitels zeigen werde, erklärt der Großteil der Jugendlichen im ersten Teil der Interviews, dass ihnen die Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen egal seien. Im weiteren Verlauf der Interviews wird allerdings deutlich, dass die meisten dieser Jugendlichen dem Thema nicht gleichgültig gegenüber stehen. Im zweiten Teil dieses Kapitels werde ich zeigen ob und warum die Jugendlichen Betreuer_innen vorziehen, die in ihren Teenager-Jahren Hauptschulen oder Gymnasien besucht haben¹⁴⁰. Besonders interessant sind dabei die Begründungen dafür, warum Bewerber_innen, die eine Hauptschule besuchten, jenen vorgezogen werden sollen, die früher an einem Gymnasium gewesen sind. Im letzten Teil dieses Kapitels werde ich auf andere Bildungs- und Berufserfahrungen eingehen, welche im Zuge der Interviews für wünschenswert erklärt werden. Dazu gehören akademische Ausbildungen genauso wie Lehrabschlüsse und Arbeitserfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen.

- **Erste Positionierungen zum Thema Bildung**

Alle interviewten Jugendlichen positionierten sich bereits innerhalb der ersten Minuten des Interviews zur Frage, welchen Stellenwert die Bildungserfahrungen von (potenziellen)

¹⁴⁰ Hauptschulen wurden in den letzten Jahren in Wien zu Mittelschulen umbenannt/umgeformt (KMS, NMS, WMS). Ich spreche hier von Hauptschulen, weil es sich zu der Zeit, als heutige Jugendarbeiter_innen zur Schule gingen, noch um Hauptschulen handelte.

Jugendarbeiter_innen aus ihrer Sicht haben. Grund dafür ist, dass ich das Thema schulische Bildung im ersten/offenen Teil des Interviews von mir aus angesprochen habe¹⁴¹. In fünf von acht Interviews erklären die Jugendlichen zu Beginn, dass es ihnen „egal“ oder „nicht so wichtig“ ist, welche Schulen Jugendarbeiter_innen besucht, oder auch welche Ausbildungen sie abgeschlossen haben (vgl: He: 44/1, Ro/An: 26/1, Ru: 85/2, Si/Ah: 60/2, Sa/Pr: 120/3). Im Folgenden werde ich zeigen, wie interviewte Jugendliche ihre anfänglichen Positionierungen zu diesem Thema begründen. Die Positionierungen reichen dabei von „ist egal“ über „Bildung ist schon wichtig“ bis hin zu der Erklärung, dass unterschiedliche Bildungswege Vorteile für die OKJA mit sich bringen können.

Heda meint, auf die Frage, ob es sie interessieren würde, welche Ausbildungen Jugendarbeiter_innen gemacht haben:

„Um ehrlich zu sein, nicht (...). Es könnte ja auch eine Person sein, die so viele Ausbildungen hat, wie sie will, aber wenn der Charakter nicht stimmt (...) dann würde ich sie nicht einstellen“ (He: 44/1).

Anna, die das gleiche Gymnasium besucht wie Heda, meint: „Für so eine Arbeit braucht man eigentlich keine Ausbildung. Ich mein, wenn der Charakter stimmt und sie nett sind und höflich und hilfsbereit“ (Ro/An: 26/1)¹⁴². Heda und Anna erklären hier, dass der Charakter der Jugendarbeiter_innen ihrer Ansicht nach wichtiger ist als ihre Ausbildung¹⁴³.

Der HTL-Schüler Aymen hingegen antwortet gleich zu Beginn, dass Jugendarbeiter_innen „schon gebildet sein sollten“ (Ay: 24/1). Er meint, diese sollen mindestens eine AHS beziehungsweise die neun Jahre Pflichtschule abgeschlossen haben. Dadurch würden sie sich eher auskennen, falls Jugendliche Fragen haben und auch eher wissen, wie sie etwaige Probleme im Jugendzentrum lösen könnten (ebd).

Luca wiederum erklärt zu Beginn des Interviews (auf die Frage, ob es Themen gibt, mit denen sich Jugendarbeiter_innen auskennen sollen), dass es ihm sehr wichtig sei, dass sie wissen, wie sie Jugendliche bei der Arbeitssuche oder auch wenn sie „zu Hause“ Probleme haben, unterstützen können (Lu: 43/1). In weiterer Folge zeigt sich, dass ihm die Ausbildung der (potenziellen) Jugendarbeiter_innen durchaus wichtig ist. Er meint, dass es besser wäre, wenn

141 Die Frage anhand derer ich das Thema Bildung zu Beginn angesprochen habe, lautete (sinngemäß): „Würde dich interessieren, in welche Schulen sie [die potenziellen Betreuer_innen] gegangen sind?“

142 Anna betont in diesem Kontext außerdem an zwei Stellen, dass ihr Deutschkenntnis wichtig sind (vgl. Ro/An: 26/1, 173/4, Zur Bedeutung von Deutschkenntnissen siehe Kapitel 6.3.). Abgesehen davon meint sie, dass es „schon gut wäre“, wenn Jugendarbeiter_innen über ein gewisses Wissen verfügen würden, um Schüler_innen bei Hausaufgaben zu helfen (Ro/An: 179/4).

143 Auf Aussagen zum „Charakter“ der Jugendarbeiter_innen, werde ich im Kapitel 6.4.4. genauer eingehen.

sie ein Gymnasium oder eine höhere Schule besucht haben, weil sie den Jugendlichen dann „bei irgendwelchen Sachen weiterhelfen“ könnten (Lu: 68/2). Kurz darauf argumentiert er aber auch, dass es auch Vorteile haben könne, wenn Jugendarbeiter_innen im Zuge von Lehrstellen Erfahrungen gesammelt haben. Außerdem meint Luca, dass für ihn die absolvierte Ausbildung weniger wichtig wichtiger wäre als dass sich Betreuer_innen gut mit den Jugendlichen verstehen (Lu: 115/3). Lucas anfängliche Positionierung zur Frage der Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen gibt einen Vorgeschmack auf die Komplexität der Argumentationsweisen, welche im zweiten Teil der Interviews folgen.

- **Gymnasium oder Hauptschule**

Wie im theoretischen Kapitel zum Thema Klasse (Kapitel 4.2.5.) deutlich wurde, hängt die Entscheidung darüber, ob ein Kind nach der Volksschule eine Hauptschule oder ein Gymnasium besucht, maßgeblich von seiner sozialen Herkunft/dem Klassenhintergrund ab. Aus diesem Grund gehe ich davon aus, dass beim Sprechen über diesbezügliche Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen auch ihre Klassenpositionierungen mitverhandelt werden.

Auf die Frage, ob es die Jugendlichen interessiert, ob potenzielle Betreuer_innen (unabhängig davon welche Ausbildungen sie später gemacht haben) eine Hauptschule oder die Unterstufe eines Gymnasiums besuchten, meinen die meisten Jugendlichen zu Beginn, dass es ihnen egal wäre. Grund dafür ist vermutlich, dass, wie weiter oben erläutert, der Großteil der interviewten Jugendlichen davon ausgeht, dass die Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen generell nicht von Bedeutung sind. Eine Ausnahme stellen hier die beiden HTL-Schüler Aymen und Luca dar. Sie erklären, dass es ihrer Ansicht nach wünschenswert wäre, wenn Jugendarbeiter_innen eine höhere Schule besucht haben. Doch auch diese beiden Jugendlichen argumentieren, dass es keinen Unterschied mache, ob Jugendarbeiter_innen in ihren Teenager-Jahren eine Hauptschule oder ein Gymnasium besucht haben. Dies begründen sie damit, dass danach ohnehin beide auf eine höhere Schule wechseln könnten (Lu: 121/3; Ay: 52/2f). Aymen erklärt anhand seiner eigenen Erfahrungen, warum es seiner Meinung nach „keinen Unterschied“ mache, welche Schulform Jugendarbeiter_innen besucht haben:

„Es ist ja auch genau das gleiche Prinzip wie ich es hatte vor zwei Jahren. Ich war auf einer Mittelschule und habe zu einer HTL gewechselt. Dort gab es auch Schüler von einer AHS. Das hat keinen Unterschied gemacht“ (Lu: 52/2f).

Auch für die Gymnasiastin Heda ist die Schulform, die Jugendarbeiter_innen als Teenager besucht haben, kein ausschlaggebender Grund für oder gegen eine Einstellung. Sie erklärt, warum ihrer Meinung nach nicht die Personen mit der höchsten Ausbildung vorgezogen werden sollten. Heda ist der Ansicht, dass einer Person „die wirklich Deutsch kann und höflich ist und einfach einen netten Eindruck macht (...) eine Chance“ gegeben werden sollte (He: 295/7). Auch sie erklärt dies anhand ihrer eigenen Erfahrungen mit dem an Gymnasien üblichen Stress und ihren Eindrücken von Hauptschüler_innen:

„Meine Freunde auf der Hauptschule/ Ich habe auch Freunde auf der Hauptschule, die sind wirklich schlau (...). In der Hauptschule sind eigentlich viele schlau, aber/ die sind sogar schlauer, finde ich, als manche, die auf das Gymnasium gehen, weil sie, obwohl sie so klein waren, wussten, dass sie nicht so viel Stress haben wollten. Und wir sind da ins Gymnasium gegangen [lacht]“ (He: 305/7).

Heda geht heute davon aus, dass die Entscheidung ein Gymnasium zu besuchen (und ihr früherer Wunsch Rechtsanwältin zu werden) eine „dumme Idee“ war (He: 323/7). Nachdem schulische Bildung ihrer Ansicht nach heute keinen besonderen Wert mehr darstellt, ist es für sie egal, ob Jugendarbeiter_innen früher Hauptschulen oder Gymnasien besucht haben (ebd)¹⁴⁴.

In drei Interviews argumentieren Jugendliche, warum sie ehemalige Hauptschüler_innen ehemaligen Gymnasiast_innen als Betreuer_innen vorziehen würden (Ge: 189/4; Ru: 356/8; Ro/An: 60/2). Gelet Abdi, der derzeit arbeitslos ist und unbedingt bald eine Lehrstelle finden möchte, tut dies nur indirekt. Er erklärt zuerst, dass er sowohl Menschen einstellen würde, die direkt nach dem Gymnasium soziale Arbeit studiert haben, als auch solche, die nach der Hauptschule eine Lehre angefangen haben, und erst später Sozialarbeiter_innen geworden sind (Ge: 180/4). Außerdem meint er: „Es muss nicht sein, dass es [Betreuer_innen] immer nur diese Leute sein sollen, die im Gymnasium waren“ (Ge: 189/4). Er begründet seine Aussage damit, dass diese manchmal zu viel reden, Dinge erklären und sich geben würden als wären sie „Wissenschaftler“¹⁴⁵. Ehemalige Gymnasiast_innen tendieren also dazu, Dinge zu tun, die in Jugendzentren seiner Meinung nach nicht angebracht sind (ebd).

144 Heda geht davon aus, dass die Zentralmatura eingeführt wurde, damit sie nicht von so vielen Jugendlichen bestanden wird. Ihrer Ansicht nach würden es die Entscheidungsträger_innen vorziehen, wenn Jugendliche eine Lehre machen würden. Sie geht davon aus, dass „immer tausende Lehrstellen frei“ seien. Die Matura wird ihrem Eindruck nach von Jugendlichen angestrebt, die „etwas aus ihrem Leben machen“ möchten. Sie meint, diese möchten „Ärzte oder Rechtsanwälte“ werden und kommentiert dies folgendermaßen: „Aber das wollen, glaub ich halt, die Anderen, die Politiker und so nicht (...). Ich weiß nicht, was für einen Plan die haben, aber ich denke halt, dass sie nicht wollen, dass wir so gute Arbeiten haben“ (He: 338/8).

145 Mehr dazu im Kapitel 6.3.4.

Ruslan, der derzeit eine HAK besucht, meint, dass ihm ein ehemaliger Hauptschüler als Betreuer lieber wäre, als einer, der am Gymnasium gewesen ist und studiert hat (vgl. Ru: 356/8). Dies erklärt er damit, dass im Gymnasium alle Schüler „so brav“ seien und sich nicht auskennen würden (ebd). Er meint:

„Dort sind alle so Musterschüler (...). Denen wird das beigebracht (...). Und in der Hauptschule lernt man ja selber verschiedene Nationalitäten kennen und so. [Über] Gymnasien hab ich nicht gehört, dass es [dort] verschiedene Kulturen und so etwas gibt (...). In Hauptschule gibt es viele. Wir hatten auch irrsinnig viele Kulturen“ (Ru: 360/8).

In weiterer Folge erklärt Ruslan, warum er einen Vorteil darin sieht, wenn (potenzielle) Jugendarbeiter_innen eine Hauptschule besucht haben. Er ist der Meinung, dass diese sich „schon ein bisschen auskennen“ sollten, weil auch die Nutzer_innen von Jugendzentren „nicht nur aus einem Land“ oder „von einer Religion“ sind (Ru: 370/8)¹⁴⁶. Meiner Interpretation zufolge zeigt Ruslan hier auf, dass Hauptschulen in Wien als Ort transkultureller Bildung zu begreifen sind. Außerdem erklärt er, warum Hauptschulen deshalb einen wichtigen Faktor in den Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen darstellen können.

Auch die Gymnasiastinnen Roxana und Anna sprechen sich für Jugendarbeiter_innen aus, die eine Hauptschule besucht haben. Roxana erklärt: „Ich glaube, die, die in der Hauptschule waren wären chilliger, als die, die auf dem Gymnasium waren und studiert haben“ (Ro/An: 61/2). Ihre Annahme erklärt sie später damit, dass Gymnasien/Gymnasiast_innen „oft mit Langweiligkeit verbunden“ werden. Außerdem geht sie davon aus, dass „Jugendliche von der Hauptschule (...) viel mehr Spaß haben“ (Ro/An: 138/3). Abgesehen davon, erklärt sie auch, dass es ihrer Meinung nach auf die konkrete Person ankomme. Sie erzählt: „Wenn jetzt eine Betreuerin so ur schlau ist, dann ist man eingeschüchtert“ (Ro/An: 67/2). Als Reaktion auf die Frage, woran man merkt, dass sie so schlau sei, verweisen die beiden Mädchen darauf wie sie redet, sich ausdrückt und kleidet (ebd)¹⁴⁷.

Während es also den meisten interviewten Jugendlichen egal ist, welche Schule Jugendarbeiter_innen in ihren Teenager-Jahren besuchten, erklären drei Jugendliche, dass ihnen ehemalige Hauptschüler_innen als Betreuer_innen lieber wären als ehemalige

146 Interessant ist dabei, dass Ruslan an früheren Stellen im Interview erklärt, dass die Herkunft (oder auch die Hautfarbe) von Jugendarbeiter_innen seiner Ansicht nach „egal“ sind (vgl. Ru: 114/3; 248/6). Für ihn stehen folglich nicht die nationalen/kulturellen Zugehörigkeiten von Jugendarbeiter_innen, sondern ihre Erfahrungen mit transkulturellen Kontexten im Vordergrund.

147 Auf ihre Beschreibung von Betreuer_innen die „ur schlau“ sind, werde ich weiter unten in diesem Kapitel noch eingehen (Kapitel 6.4.3.)

Gymnasiast_innen. Dies begründen sie damit, dass ehemalige Gymnasiast_innen ihrer Annahme nach manchmal zu viel reden, sich geben als wären sie „Wissenschaftler“, brave Musterschüler sind, nicht so viel über verschiedene Nationalitäten und Kulturen wissen und außerdem weniger „chillig“ wären. Es fällt auf, dass keine_r der interviewten Jugendlichen sich dezidiert für ehemalige Gymnasiast_innen als Betreuer_innen ausspricht.

- **Vorteilhafte Bildungs- und Berufserfahrungen**

Im Folgenden werde ich auf weitere Bildungs- und Berufserfahrungen eingehen, von denen interviewte Jugendliche sagen, dass sie für die Arbeit im Jugendzentrum von Vorteil seien. Dabei geht es um akademische Ausbildungen, Lehrstellen und auch um konkrete Arbeitserfahrungen.

Im Zuge von vier von acht Interviews erwähnen Jugendliche (zumindest indirekt) verschiedene akademische Ausbildungen, von denen sie denken, dass sie hilfreich für die Arbeit in Jugendzentren sind. So erklären die Gymnasiast_innen Roxana und Anna kurz nachdem sie argumentieren, dass man für die Arbeit im Jugendzentrum eigentlich keine Ausbildung braucht, dass es ihrer Meinung nach gut wäre, wenn Jugendarbeiter_innen früher Psychologie oder „Lehrer“ gelernt haben¹⁴⁸. Aymen betont von Anfang an, dass ihm die Ausbildung von Jugendarbeiter_innen wichtig ist¹⁴⁹. Er besucht derzeit eine HTL und erzählt, dass er mit seinen Klassenkolleg_innen gerne lange Diskussionen führt. Zu Jugendarbeiter_innen, die (beispielsweise soziale Arbeit) studiert haben, meint er:

„Dann hat er [der Jugendarbeiter] logischerweise mehr Erfahrung, also nicht Erfahrung, mehr Wissen, über welche Themen er sprechen könnte, als die, die nicht studiert haben. Das ist meine Logik“ (Ay: 94/2).

Hier zeigt sich, dass Aymen an Jugendarbeiter_innen mit akademischem Abschluss insbesondere ihr Wissen schätzt, welches ihnen ermöglicht mit den Jugendlichen über verschiedene Themen zu sprechen. Auch Gelet Abdi beschreibt Kompetenzen, die aus seiner Sicht sinnvoll sind und von Jugendarbeiter_innen im Zuge ihrer (sozialarbeiterischen) Ausbildung erworben werden:

„Wie man mit Jugendlichen umgeht, was man machen muss, wie man sich

¹⁴⁸ Hier wird nicht deutlich, ob sie von einem Lehramtsstudium oder von anderen Lehrer_innen-Ausbildungen sprechen.

¹⁴⁹ Er argumentiert zuerst, dass Jugendarbeiter_innen mindestens eine AHS abgeschlossen haben sollten. Gleich darauf spricht er allerdings davon, dass „zumindest die neun Jahre Pflichtschule“ absolviert worden sein sollten (Ay: 26/1).

beherrschen muss. Wie man reagiert, wenn Jugendliche Stress haben. Man muss sich selber beherrschen können, damit, wenn Jugendliche auszucken, man ihnen nicht ein paar Watschen [Schläge ins Gesicht] gibt. Da muss man ruhig bleiben, das lernen sie glaube ich. Also es gibt fast nichts, was sie nicht lernen“ (Ge: 165/4).

Ähnlich wie Gelet Abdi erklärt auch Simone, warum es ihrer Meinung nach vorteilhaft ist, wenn Jugendarbeiter_innen soziale Arbeit studiert haben. Sie meint, dies wäre gut, weil sie dann „wissen was zu tun ist“. Sie wüssten Bescheid, wie man mit Kindern (und Jugendlichen) umgeht und diese könnten dann bei Problemen „immer zu ihnen kommen“ (Si/Ah: 249/6)¹⁵⁰.

Zwei Jugendliche erklären, warum auch die Erfahrungen, die Jugendarbeiter_innen im Zuge von Lehrstellen sammelten, vorteilhaft für ihre Arbeit im Jugendzentrum sein könnten. So meint Luca, dass dies gut wäre, weil sie dadurch Jugendlichen, die sich für diese Lehrberufe interessieren, „besser weiterhelfen“ könnten (ebd). Luca betont im Laufe des Interviews die Wichtigkeit von Erfahrungen mit Lehrberufen und der Suche nach Lehrstellen. Er erklärt den Vorteil von eigenen praktischen Erfahrungen als Lehrling gegenüber dem theoretischen Lernen über Lehrberufe in Schulen und Ausbildungen anhand von Erfahrungen, die er an seiner Schule, einer HTL, macht. Seinem Eindruck nach werden den Schüler_innen dort teilweise Dinge beigebracht, die dem tatsächlichen Berufsleben nicht entsprechen. Folglich geht er davon aus, dass „eigene Erfahrungen“ es Jugendarbeiter_innen ermöglichen würden, Jugendlichen „besser weiterhelfen“ zu können (Lu: 100/3). Auch Gelet Abdi erklärt, warum es ihm wichtig ist, dass Betreuer_innen sich mit Bewerbungsprozessen und Lehrstellen auskennen. Seiner Erfahrung nach kommen viele Jugendliche in die Einrichtung und sagen, dass sie Hilfe bei der Lehrstellensuche benötigen (vgl. Ge: 491: 11). Folglich wäre es seiner Meinung nach hilfreich, wenn Jugendarbeiter_innen selbst eine Lehre gemacht haben, für die sich Jugendliche interessieren (beispielsweise Tischler oder Maler). Außerdem wäre dies ein Vorteil für gemeinsame handwerkliche Aktionen in der Einrichtung. So könnte ein gelernter Tischler einem interessierten Jugendlichen beispielsweise erklären, wie dieser einen Tisch bauen kann (vgl. Ge: 505/11).

Im Zuge der Interviews werden noch andere Berufserfahrungen genannt, die aus der Sicht der Jugendlichen hilfreich für die Arbeit in Jugendzentren wären. So sprechen Anna und Gelet

150 Simone und Ahmeds Argumentationsweisen zum Thema Bildung sind äußerst vielschichtig. An anderen Stellen zweifeln sie auch daran, ob ein Schulabschluss für Jugendarbeiter_innen notwendig ist. In Bezug auf die Fertigkeiten, die Jugendarbeiter_innen im Rahmen eines Studiums der sozialen Arbeit erwerben können, erklären sie auch, dass diese teilweise auch durch eigene, persönliche Erfahrungen (beispielsweise mit Schulproblemen) erworben werden könnten (vgl. Si/Ah: 60/2; 261/6).

Abdi beispielsweise davon, dass eine frühere Tätigkeit in einem Kindergarten (beziehungsweise die Ausbildung zum_ zur Kindergartenpädagog_in) von Vorteil für die Arbeit in (Kinder- und) Jugendzentren wäre (Ro/An: 34/1; Ge: 37/1)¹⁵¹. Gelet Abdi erklärt außerdem, dass es gut wäre, wenn in Jugendzentren Personen arbeiteten, die Erfahrungen als Bodybuilder oder Türsteher mitbringen. Diese könnten „den Jugendlichen Angst machen, wenn sie übertreiben“ und sie „beruhigen, wenn sie Panik machen“. Im Vordergrund steht dabei für ihn nicht der (trainierte) Körper dieser Personen, sondern ihre Fähigkeit, „böse zu schauen“, eine „tiefe Stimme“ einzusetzen und so die Jugendlichen zu „beruhigen“ (vgl. Ge: 63/2)¹⁵². Außerdem wäre es für Gelet Abdi wünschenswert, wenn es möglich wäre, mit Jugendarbeiter_innen „Sparring“ (Freikampf) zu machen, sich beim Training zu messen und sich beispielsweise von ihnen erklären zu lassen, wie man „eine Stange richtig hält“ (vgl. Ge: 78/2)¹⁵³.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass alle Jugendlichen, die zu Beginn der Interviews erklären, es wäre für sie nicht wichtig/egal, welche Ausbildungen (potenzielle) Jugendarbeiter_innen haben, ihre Position später präzisieren beziehungsweise ändern. Im zweiten Teil der Interviews wird deutlich, dass die Bildungs- und Berufserfahrungen von Jugendarbeiter_innen in den Augen der Jugendlichen durchaus eine Rolle spielen. Während einige explizit sagen, dass ihnen Jugendarbeiter_innen lieber wären, die in ihren Teenager-Jahren eine Hauptschule besuchten, wird an anderen Stellen darauf hingewiesen, dass es für die Arbeit im Jugendzentrum von Vorteil wäre, wenn Jugendarbeiter_innen früher eine Lehre oder ein Studium absolviert haben. Keine_r der elf interviewten Jugendlichen spricht sich dafür aus, die Bewerber_innen mit dem höchsten Bildungsabschluss auszuwählen. Die meisten Jugendlichen ergänzen ihre Position zur Bildungsfrage im Laufe des Interviews immer wieder. Manche ihrer Aussagen können als widersprüchlich gelesen werden. Meiner Interpretation zufolge spiegeln ihre nicht-linearen Argumentationsweisen eine Situation wieder, in der verschiedene, sich scheinbar widersprechende Erfahrungen als wünschenswert

151 Gelet Abdi spricht neben vorteilhaften Berufserfahrungen (als Kindergartenpädagog_in oder Sozialarbeiter_in) auch von Berufserfahrungen, die seiner Ansicht nach eher ein Grund dafür wären Bewerber_innen nicht einzustellen. Er meint: „Wenn er z.B. ein Polizist war früher (...), dann würde Jugendarbeiter nicht zu ihm passen. Weil er ist eigentlich irgendwie so gegen die Jugendlichen. Weil heutzutage sind alle Polizisten Arschlöcher (...). Bürokaufmann würde auch nicht passen“ (Ge: 34/1). Gelet Abdi spricht hier nicht nur von Kompetenzen, welche Menschen durch ihre früheren Berufstätigkeiten erlangt haben, sondern betont auch die Wichtigkeit einer der OKJA entsprechenden Haltung.

152 Auch Heda argumentiert, dass ein Team „sportliche“ Betreuer (beziehungsweise, wie sie später hinzufügt, Betreuer_innen) braucht, damit Jugendliche Respekt vor ihnen haben.

153 Auch Sayfullah und Prototyp fänden es gut, wenn es in der Einrichtung ein Fitnessstudio geben würde. Sie könnten sich auch vorstellen, gemeinsam mit (weiblichen) Betreuerinnen zu Dehnen und (den Hintern) zu trainieren (Sa/Pr: 435/9). Sayfullah und Prototyp fänden es „sexy“ mit Betreuerinnen zu trainieren. Die beiden erklären auch, dass der sportliche Aspekt für sie dabei weniger von Bedeutung wäre (vgl. Sa/Pr: 453/10).

erachtet werden (beispielsweise ein Universitätsabschluss und der Besuch einer Hauptschule). Die Frage ist nicht, ob das Studium der Sozialen Arbeit jemanden zu einer besseren Jugendarbeiter_in macht als die Erfahrungen, welche im Zuge von (Haupt)Schulzeit, Lehre, Kleinkriminalität, Arbeitslosigkeit oder Body-Building gesammelt werden können. In den Interviews zeigt sich deutlich, dass es die eine „ideale“ Bildungsgeschichte für Jugendarbeiter_innen aus der Perspektive der interviewten Jugendlichen nicht gibt. Viel mehr bringen unterschiedliche Erfahrungen verschiedene Vorteile (beziehungsweise Nachteile) für die Arbeit im Jugendzentrum mit sich. In den Interviews gehen die Jugendlichen auf eine Vielzahl von Faktoren aus der Bildungsgeschichte von Jugendarbeiter_innen ein, welche für sie von Bedeutung sind. Das Prinzip multiprofessionell zusammengesetzter Teams lässt sich daran gut anknüpfen (zur Bedeutung dieses Prinzips siehe Kapitel 3.6.3.). In den Interviews finden sich folglich zahlreiche Gründe dafür, warum eine multiprofessionelle Teamzusammensetzung im Interesse von jugendlichen Jugendzentrums-Nutzer_innen ist.

6.4.2. Sozialisationserfahrungen, Lebenswelt und Klasse

Im Vergleich zum Thema Herkunft wird das Thema Klassenhintergrund/soziale Herkunft in den Interviews häufig eher indirekt besprochen. Die Antworten auf die Frage, ob es die Jugendlichen interessieren würde, in welchen Familien (potenzielle) Jugendarbeiter_innen aufgewachsen sind, fallen meist eher kurz aus. Grund dafür, dass die Positionierungen zu diesem Thema weniger konkret formuliert werden, ist nicht nur der Umstand, dass den interviewten Jugendlichen möglicherweise sprachliche Ausdrucksformen fehlen, die es ihnen ermöglichen Klassenverhältnisse klar und direkt zu thematisieren (vgl. Kapitel 4.2.4.). Zu beachten ist auch, dass die Frage nach der Kindheit der Jugendarbeiter_innen eine weite Bandbreite an Interpretations- und Antwortmöglichkeiten für die interviewten Jugendlichen eröffnet. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass sich nicht alle Jugendlichen in ihrer Antwort auf diese Frage explizit zum Thema Klasse äußern. Während einige Aussagen direkt auf Klassenverhältnisse eingehen, ist der Bezug zu diesem Thema in anderen Interviews weniger offensichtlich. Zum Teil finden sich dabei allerdings Positionen, welche auf die Bedeutung von lebensweltlichen Erfahrungen von Jugendarbeiter_innen eingehen¹⁵⁴. Bei einigen der genannten Aspekte kann davon ausgegangen werden, dass es sich um klassenspezifisch geformte Faktoren handelt¹⁵⁵. Im Folgenden werde ich zeigen, wie die Jugendlichen im

154 Zum Begriff Lebenswelt und dem Prinzip der Lebensweltorientierung in der OKJA siehe Kapitel 3.3.

155 Ich gehe davon aus, dass eine Feinanalyse dieser Passagen mehr Aufschluss darüber geben könnte, wie sich die Jugendlichen in ihren Aussagen über die lebensweltlichen Erfahrungen von Jugendarbeiter_innen auch zum Thema Klasse positionieren. Anhand der von mir angewendeten Interpretationsmethode ist dies leider nur teilweise möglich (vgl. Kapitel 5.5.).

Interview begründen, warum sie die Kindheit von Jugendarbeiter_innen (nicht) interessiert.

Einige Jugendliche erklären, dass es ihnen egal sei, wie Jugendarbeiter_innen aufgewachsen sind (vgl. Ge: 3, Ru: 8, He: 2). So argumentiert beispielsweise Heda, dass es ihr „völlig egal“ wäre, ob Bewerber_innen als Kind in einer Villa oder einem Gemeindebau wohnten (vgl. He: 76/2). Später stellt sie klar, dass sie kein Mensch wäre, der auf die Vergangenheit von Menschen achtet: „Ich schaue eher auf meine Gegenwart. Ich schaue wie sie sich benehmen, ich schaue auf ihren Charakter“ (He: 174/4)¹⁵⁶. Auch Gelet Abdi erklärt sehr bestimmt, dass ihn die familiäre Herkunft von Jugendarbeiter_innen nicht interessiert. Auf die Frage, ob es ihn (wenn er Jugendarbeiter_innen auswählen könnte) interessieren würde aus welchen Familien Betreuer_innen stammen oder wie sie aufgewachsen sind meint er: „Nein. Mensch ist Mensch“ (Ge: 113/3). Diese Argumentationsweisen unterscheiden sich nicht maßgeblich von jenen, mit denen Jugendliche begründen, warum die Herkunft/Migrationsvorgeschichte von Jugendarbeiter_innen nicht von Bedeutung ist.

Lucas Erklärung dafür, warum es ihn nicht interessieren würde, wie potenzielle Jugendarbeiter_innen aufgewachsen sind, folgt einer anderen, bisher ungehörten Argumentationslinie. Er erklärt: „Nein, das würde mich nichts angehen. Das wäre mir egal. Weil für seine Vergangenheit kann keiner etwas. Ich habe auch keine einfache gehabt. Mich geht das nichts an“ (Lu: 108/3). Das Besondere hier ist, dass er nicht nur sagt, dass es ihm egal wäre, sondern auch, dass es ihn nichts angehe. Damit vermittelt er den Eindruck, dass er es besser fände, wenn Jugendarbeiter_innen nicht über die Lebenswelten ihrer Kindheit sprechen müssten. Es fällt auf, dass im Kontext von Migration keine_r der interviewten Jugendlichen argumentiert, dass die Herkunft von Jugendarbeiter_innen sie_ihn nichts angehe. Wie auch bei anderen Jugendlichen, verändert sich Lucas Argumentationsweise im Laufe des Interviews. Kurz nachdem er erklärt, dass ihn die Vergangenheit von Jugendarbeiter_innen nichts angehe, spricht er darüber, dass (schwierige) persönliche Erfahrungen es Jugendarbeiter_innen erleichtern könnten, Jugendlichen mit ähnlichen Problemen weiterzuhelfen. Als Beispiel nennt er neben der Lehrstellensuche auch „Probleme in der Familie“. Er meint: „wenn sie es selber erfahren haben, können sie da auch besser weiterhelfen“ (vgl. Lu: 131/3). Außerdem erzählt Luca, er selbst hätte es „auch nicht gerade

¹⁵⁶ An einer anderen Stelle erzählt Heda wiederum, dass es sie durchaus interessieren würde, wie Jugendarbeiter_innen früher lebten. Sie erklärt, „eh schon einige Sachen über die Betreuer_innen“ zu wissen, nämlich beispielsweise in welchen Schulfächern sie früher Schwierigkeiten gehabt hätten. Heda argumentiert, dass es Betreuer_innen sympathischer mache, „wenn sie ehrlich ihre Schwächen zugeben“ (He: 70/2). Besonders möge sie es, wenn sie die selben Schwächen hätten, wie sie auch die jeweiligen Jugendarbeiter_innen früher hatten (ebd).

einfach gehabt“ und argumentiert, dass er „jemandem auch besser weiterhelfen“ könne als eine Person, die von solchen Problemen nur gehört habe (ebd). Luca spricht auch von Menschen, die schlechte Erfahrungen gemacht haben und damit „überhaupt nicht umgehen können“. Zu ihnen meint er, dass es ihm lieber wäre, wenn sie psychologische Hilfe bekommen hätten. Abschließend erklärt er, „aber solange sie damit umgehen können, wäre es mir eigentlich relativ egal“ (Lu: 145/3). Hier relativiert Luca seine Positionierung zur Frage, ob es Vorteile haben könne, wenn Jugendarbeiter_innen eine „schwierige Kindheit“ hatten. Insgesamt wird allerdings deutlich, dass dieser Aspekt für ihn nicht schlichtweg egal oder bedeutungslos ist. Nachdem „Probleme in der Familie“ keine dezidierte klassenspezifische Angelegenheit darstellen, wäre einiges an Interpretations- und Übersetzungsarbeit notwendig, um diese Aussagen von Luca in Bezug zur sozialen Herkunft beziehungsweise zum Klassenhintergrund von Jugendarbeiter_innen zu setzen. Einige Minuten später macht Luca das Thema Klasse jedoch explizit zum Thema. Auf meine Frage, ob es ihn interessieren würde, aus welchen Familien Jugendarbeiter_innen kommen, reagiert er mit der Frage: „Aus reichen oder armen?“ (Lu: 242/5). In weiterer Folge geht Luca auf konkrete Nachteile ein, die damit verbunden sein können, dass Jugendarbeiter_innen in „reichen Familien“ aufgewachsen sind. Auch hier erklärt er zuerst, dass ihn „so private Sachen“ ja weniger etwas angingen (vgl. Lu: 244/5). Folglich würde Luca bei der Auswahl weder „arme“ noch „reiche“ Personen bevorzugen. Dennoch geht er davon aus, dass es im Zuge der Arbeit im Jugendzentrum einen Unterschied machen würde, aus welchen Familien Jugendarbeiter_innen kommen oder wie viel Geld sie haben. Diese Unterschiede würden sich seiner Vermutung nach vor allem darin zeigen, wie sie sich anziehen und „geben“ (Lu: 252/6). Auf diese konkreten Überlegungen werde ich weiter unten noch zurück kommen (siehe Kapitel 6.4.3.). Außerdem berichtet Luca von Erfahrungen mit Dynamiken, die entstehen können, wenn Menschen über unterschiedlich große finanzielle Mittel verfügen¹⁵⁷. Weil dabei leider unklar bleibt, ob/wie sie sich auf den Alltag im Jugendzentrum beziehen, werde ich hier nicht genauer darauf eingehen.

Im Unterschied zu den hier bereits genannten Positionen zeigt Aymen bereits in seiner ersten Stellungnahme zu diesem Thema, dass es ihn interessiert, wie Jugendarbeiter_innen aufwachsen. Er meint:

„Für mich wäre es auch persönlich wichtig, dass ich weiß, wie die gelebt haben und wie sie [etwas] aus ihrem Leben gemacht haben. Zum Beispiel gab es ja/ weiß

¹⁵⁷ Hier erwähnt er seine Erfahrung, dass „die Armen“ (beziehungsweise Personen, die „nicht so gut verdienen“) im Unterschied zu „den Reichen“, auch wenn sie nichts haben, „schauen, dass sie geben können“ (Lu: 271/6). Außerdem spricht er von Situationen, in denen „die, die mehr verdienen“ sagen, „ja ich lad dich ein“ und „der Andere“ daneben steht und „nicht so viel geben kann“ (ebd).

nicht ob es solche Angestellte gibt, die mit sechzehn, siebzehn, vielleicht auch jünger . . . den Bach hinunter gingen (...) und dann halt ihr Leben geändert haben. Und da finde ich halt, wenn das so wäre, sollte man das den Kindern erzählen. Damit man weiß, was alles passieren könnte und was alles auf dich zukommen könnte und deshalb sollte es auch wichtig sein, dass man [etwas über] das Leben von den [Jugend]Arbeitern wissen sollte“ (Ay: 103/2f).

Hier erklärt Aymen, warum es gut wäre, wenn Kinder und Jugendliche etwas über die Vergangenheit von Jugendarbeiter_innen wissen. Er argumentiert, dass Jugendarbeiter_innen, die früher einmal „den Bach hinunter gegangen sind, (...) mehr Erfahrung damit haben, was passieren kann“ wenn Jugendliche einen gewissen Weg einschlagen (Ay: 151/3). Außerdem erklärt er, dass es gut wäre wenn sich Jugendliche ein Beispiel an Jugendarbeiter_innen nehmen können, die „ihr Leben geändert haben“ (Ay: 145/3). Für Aymen steht hier folglich die Vorbildfunktion von Jugendarbeiter_innen im Vordergrund, die es trotz ihrer schwierigen Vergangenheit geschafft haben, etwas „aus ihrem Leben zu machen“.

Auch Sayfullah und Prototyp gehen im Interview darauf ein, wie das Leben der Jugendarbeiter_innen aussah, als diese selbst jugendlich waren. Im Folgenden möchte ich einen Auszug aus dem Interview vorstellen:

„S: Es ist auch egal, wenn sie/ ob sie eine österreichische Staatsbürgerschaft haben. Davon können wir auch nur träumen. - - [beide lachen] (...)

P: Ich mein jetzt, wir selber haben leider keine. - - Wir würdents gerne träumen, aber wir werden sie nie bekommen. Das wissen wir jetzt schon. [S. Kichert] (...). Mit höchstens 18 Jahren werden wir abgeschoben in unsere Heimat [lacht]. Ich bin mir sicher. (...).

J: Und gibt es irgendwelche Möglichkeiten wie die Betreuer, Betreuerinnen da helfen können?

S: Bei was? (...)

J: Ja bei so etwas wie Staatsbürgerschaft, Aufenthaltsrecht, Abschiebungen/

S: Nein.

J: /Stress mit der Polizei

P: Da kann sie tausend Anzeigen haben, ich würde sie trotzdem einstellen. - - - (...). Am Besten wäre Diebstahl. (...)

J: Ich mein, gibt es Möglichkeiten, dass die Betreuer, Betreuerinnen euch da helfen oder/ nicht euch/ Jugendlichen?

P: Wir helfen uns selber.

J: Weil es gibt ja viele Jugendliche, die da irgendwie Probleme haben mit Aufenthaltsrecht oder Polizei oder so.

P: Nein, wir helfen uns lieber selber.

J: Okay verstehe. Und deshalb ist es auch egal, was für Schule sie gemacht haben oder so.

S+P: Ja.

J: Okay - - Und (...) hätte es Vor- oder Nachteile, wenn sie in ihrer Jugend eher so drauf waren wie ihr oder/

S: Ja

P: Nein.

S: Ohja, ist ja besser, wenn sie so/ dann wissen sei wie es uns geht und so.

J: Schon?

S+P: Ja“ (Sa/Pr: 147/4).

Hier berichten die beiden Jugendlichen, dass sie keine Chance sehen würden die erträumte österreichische Staatsbürgerschaft zu erhalten. Prototyp erzählt auch, dass er davon ausgeht, dass sie beide eines Tages in ihre „Heimat“ abgeschoben werden. Prototyp selbst gibt an, rumänischer Staatsbürger zu sein. Folglich wäre eine Ausweisung, solange er einen ausreichenden Unterhalt sowie eine Krankenversicherung vorweisen kann, unwahrscheinlich¹⁵⁸. Die Frage des legalen Aufenthaltes ist folglich auch in seinem Fall eine Klassenfrage. Prototyp erklärt hier außerdem, dass er nichts gegen eine strafrechtlich auffällig gewordene Jugendarbeiterin hätte. Am liebsten wäre ihm dabei eine Jugendarbeiterin die wegen Diebstahl angezeigt wurde. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch Prototyp angibt, für sich und seine alte, kranke Mutter „nebenbei“ Geld durch „Straßengeschäfte“ zu verdienen¹⁵⁹. Sein Freund Sayfullah erklärt, dass er Jugendarbeiter_innen bevorzugen würde, die während ihrer Jugend ähnliche Erfahrungen machten wie er und Prototyp. Er

158 Seit 1.1.2014 gilt für rumänische Staatsbürger_innen in der EU die volle Arbeitnehmerfreizügigkeit. Wie der Name schon sagt, gilt diese allerdings nur für Arbeitnehmer_innen). Generell sind EU-Bürger_innen dazu verpflichtet nach drei Monaten in Österreich eine Anmeldebescheinigung zu beantragen. Diese wird dann von der Behörde ausgestellt, „wenn sie ihren Unterhalt decken können und über eine Krankenversicherung verfügen“ (AK.portal: o.A.). Ansonsten ist es unter bestimmten Umständen möglich, dass das Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (BFA) eine Ausweisung erlässt. Aus Gründen wie beispielsweise dem Schutz des Privat- und Familienlebens, kann eine Ausweisung allerdings auch für unzulässig erklärt werden (vgl. Jusline 2015: o.A.). Zulässig wäre eine Ausweisung (sowie ein Aufenthaltsverbot) wiederum bei strafrechtlicher Auffälligkeit, insbesondere bei Wiederholungsdelikten.

159 Der 15-jährige Prototyp ist arbeitslos gemeldet und erhält 200 Euro monatlich. Seine Eltern waren in Rumänien als Feldarbeiter_innen tätig und haben in Österreich als Hilfsarbeiter_innen gearbeitet. Der Vater ist seit ca. einem Monat „nicht mehr gekommen“. Auch einige seiner Brüder gehen, wie er es nennt, „Straßengeschäften“ nach (Sa/Pr: 654/14).

argumentiert, dass diese besser wüssten, wie es ihnen geht. Die beiden gehen davon aus, dass sie sich von Jugendarbeiter_innen, die eine ähnliche Vergangenheit haben wie sie selbst, eher verstanden fühlen würden, als von solchen, die in einem behütetem Umfeld aufwuchsen. Auf die Frage, was er davon halte, wenn sich Jugendarbeiter_innen ihr Geld früher wie er auf der Straße verdient hätten, meint Prototyp zuerst, dies wäre ihm egal. Nach einer kurzen Redepause fügt er hinzu: „Ich würde sie dann halt auch so kennen wie mich selbst“ (Sa/Pr: 642/14). Außerdem erklärt er, dass er solchen Personen „die Chance geben würde“ in der Einrichtung zu arbeiten (ebd). Während Sayfullah und Prototyp andere üblicherweise erforderlichen Qualifikationen von Jugendarbeiter_innen für unwichtig erklären gehen sie davon aus, dass es von Vorteil wäre, wenn Jugendarbeiter_innen lebensweltliche Erfahrungen hätten, die ihren eigenen (proletarischen) Lebensrealitäten ähneln.

6.4.3. Erscheinungsbild und Klasse

Ein weiteres Thema, durch das ich im Zuge der Interviews versuche das Gespräch auf die Klassenzugehörigkeiten von Jugendarbeiter_innen zu lenken, ist ihr Erscheinungsbild beziehungsweise Aussehen¹⁶⁰. Kleidung die Menschen tragen ist in vielen Fällen ein Ausdruck ihres Geschmacks. Wie ich in Kapitel 4.2.5. gezeigt habe, entsteht Geschmack nicht zufällig – er ist nicht zuletzt auch ein klassenspezifisch geformter Bestandteil von kulturellem Kapital.

In den von mir durchgeführten Interviews finden sich mehrere Aussagen, in denen sich Jugendliche gegen Jugendarbeiter_innen aussprechen, die Kleidungsstücke tragen, welche konservativen bürgerlichen Kleidungsnormen entsprechen. Ein solches Zitat findet sich beispielsweise im Interview mit Roxana und Anna. Die beiden sprechen davon, dass ehemalige Hauptschüler_innen als Betreuer_innen vermutlich „chilliger“ seien als ehemalige Gymnasiast_innen. Sie erklären, dass es im Grunde auf die Person ankäme, sie sich allerdings von einer Betreuerin die „ur schlau“ ist eingeschüchtert fühlen würden. Auf die Frage, woran man merken könne, dass eine Person so schlau ist, antworten Roxana: „Ja wie man redet, wie man sich ausdrückt und die Klamotten auch“ (Ro/An: 66/2). Als Beispiel nennt sie Bleistiftröcke, streng nach hinten gebundene Haare und eine „Brille mit Schnur“. Im Anschluss erklären die beiden Gymnasiast_innen, dass sie mehrere Lehrerinnen hätten, die so aussehen (ebd). Ich interpretiere die Aussagen der beiden Mädchen als Zeichen der

¹⁶⁰ Die Entscheidung dieses Thema in den Interview-Leitfaden aufzunehmen wurde von Stefan Wellgrafs Forschungsarbeit zu Berliner Hauptschüler_innen inspiriert. Ihm zufolge erkennen diese häufig bereits am Aussehen, ob andere Jugendliche eine Hauptschule oder ein Gymnasium besuchen. Ausgehend von Wellgrafs Überlegungen liegt es nahe, im Sprechen über Kleidungsstile eine Möglichkeit zu suchen, um Klassenverhältnisse ausdrückbar zu machen (vgl. Kapitel 4.2.4.).

Ablehnung von Jugendarbeiter_innen, welche konservative bürgerliche Werte verkörpern¹⁶¹. Die beiden erklären, dass es einschüchternd wirken könne, wenn Personen eine gewisse, „schlaue“ Art sich auszudrücken hätten. Dadurch zeigt sich, dass „legitimes“ kulturelles Kapital und gewisse (klassenspezifische) Habitusstrukturen von Jugendarbeiter_innen eine negative Wirkung auf Jugendliche haben¹⁶². Anna und Roxana machen deutlich, dass sich der Habitus einer Person nicht zuletzt auch durch die Wahl ihrer Kleidung ausdrückt.

Ähnlich wie Roxana und Anna wären auch Ruslan Jugendarbeiter_innen am liebsten, die „gepflegt aber auch locker“ gekleidet sind und kein Hemd oder ähnliches tragen (Ru: 493/11)¹⁶³. Auch Gelet Abdi spricht sich für Jugendarbeiter_innen mit lockerem Auftreten/Aussehen aus. Er meint:

„G: Ich würde keine Junkie-Frau oder -Mann haben [wollen]. Die sehen unsympathisch aus. Und nicht so elegante Leute die immer im Smoking herumspazieren. Normal einfach, easy Leute, so chillige Leute, die immer chillig drauf sind“ (Ge: 304/7).

Auf die Frage, ob man „chillige“ Personen auch an ihrer Kleidung erkennen könne, meint er: „Ja, so Jeans, normale Schuhe, T-Shirt, Weste, Jacke, Haube drüber, passt schon“ (ebd). In diesen Aussagen finden sich sowohl Positionierungen, die als Abgrenzung nach „oben“ zu verstehen sind als auch solche, die als Abgrenzung nach „unten“ verstanden werden können. Eine Abgrenzung nach „unten“ sehe ich in der Ablehnung von sogenannten „Junkies“ bei Gelet Abdi sowie in der indirekten Ablehnung „ungepflegter“ Personen bei Ruslan¹⁶⁴. Die Ablehnung von „eleganten“ Smoking-tragenden Personen kann als Abgrenzung nach „oben“ - also in diesem Fall als Abgrenzung gegenüber Personen die über viel ökonomisches Kapital verfügen - verstanden werden. Im Begriff Eleganz sehe ich dabei nicht nur einen Verweis auf

161 Außerdem gehe ich davon aus, dass den beiden Jugendlichen auch die durch dieses Aussehen vermittelte lehrer_innenhafte Haltung als unpassend für ein Jugendzentrum erscheint.

162 Zum Konzept des legitimen und illegitimen Kapitals siehe Kapitel 4.2.5.

163 Ruslan erklärt gleich zu Beginn des Interviews, dass er bei der Auswahl von Jugendarbeiter_innen darauf achten würde, was auf ihren T-Shirts geschrieben steht. Seiner Meinung nach sollten Jugendarbeiter_innen keine T-Shirts mit Aufdrucken von Gruppierungen oder Bands tragen sondern Neutralität vermitteln (Ru: 37/1). Außerdem wünscht er sich Betreuer_innen mit einem fröhlichen und netten Erscheinungsbild. Folglich sollen sie seiner Meinung nach keine Kleidungsstücke mit Totenköpfen oder ähnlichen Symbolen tragen, welche Aggressivität ausstrahlen (Ru: 273/6). In Bezug auf die Frisuren von Jugendarbeiter_innen meint er, diese seien nicht so wichtig, denn wenn alle die gleiche Frisur hätten, „dann wäre das ja fad“. Nur grün-blaue Haare oder ähnliches fände Ruslan unpassend. Er erklärt, dass dies unnatürlich aussehe und Jugendliche denken würden, solche Jugendarbeiter_innen seien „nicht gebildet“ (Ru: 286/6f).

164 Gelet Abdi spricht sich außerdem gegen Jugendarbeiter_innen aus, die „ur [extrem] viele Piercings oder zu viele [sichtbare] Tattoos am Körper“ haben (Ge: 448/10). Piercings und Tätowierungen sind Körperpraktiken welche ein Bestandteil von äußerst unterschiedlichen (Sub)Kulturen sind. Ohne genauere Beschreibungen können sie weder eindeutig als Ausdruck von bürgerlicher noch von proletarischer Kultur interpretiert werden.

den Kleidungsstil, sondern auch auf den Habitus von Personen. Dieser kann sich unter anderem in Körpersprache, Sprachgebrauch sowie Umgangsformen ausdrücken. Meiner Interpretation zufolge spricht sich Gelet Abdi hier also gegen Jugendarbeiter_innen aus, die durch ihre Selbstinszenierung zeigen, dass sie über außergewöhnlich viel ökonomisches Kapital verfügen.

Auch Prototyp erklärt seine Offenheit beziehungsweise Abgrenzung gegenüber gewissen Personen anhand ihrer Kleidung. Im Unterschied zu anderen interviewten Jugendlichen geht er von sich aus auf das Aussehen von Jugendarbeiter_innen ein¹⁶⁵. Prototyp erklärt zu Beginn, dass ihm „hübsche Betreuer und Betreuerinnen“ lieber wären (Sa/Pr: 52/2)¹⁶⁶. Dies erklärt er damit, dass man mit hübschen Betreuer_innen „auch besser in Kontakt gehen kann“. Zu einer Betreuerin hingegen, die aussieht als wäre sie aus „der Mülltonne gezogen worden“, würden die Jugendlichen seiner Vermutung nach nicht kommen beziehungsweise nicht mit ihr reden (Sa/Pr: 60/2). Außerdem erklärt er, dass „dreckige Mädchen“ [Betreuer_innen] ohnehin nicht ins Jugendzentrum gelassen werden (Sa/Pr: 270/6). Diese Aussage interpretiere ich als deutliche Abgrenzung nach „unten“. Später erklärt Prototyp, dass er es auch in Ordnung fände, wenn Jugendarbeiterinnen „in dem Outfit sind, das die Jugendlichen halt tragen“. Dazu meint er: „Wenn so ein hübsches Mädchen [eine Betreuerin] auch chillig ist, und (...) normal ist und so, ich würde denen auch erlauben, dass sie mit Jogginghosen herkommen können“ (Sa/Pr: 254/6)¹⁶⁷. Die Jogginghose ist ein äußert symbolträchtiges Kleidungsstück. Die öffentlich getragene Jogginghose verkörpert proletarische/„illegitime“ Kultur sowie eine widerständige Haltung gegenüber dem vom Arbeitsmarkt ausgehenden Disziplinierungsdruck. Mit dem Tragen von Jogginghosen in der Öffentlichkeit sind gewisse klassisierte Zuschreibungen verbunden¹⁶⁸. Laut Moritz Ege steht sie für „stilistische Verprollung“ und entspricht dem popkulturellem Bild „des Vulgären und Ordinären, vielleicht auch ‚Asozialen‘ und Verkommenen“ (Ege 2013: 16). Eges Analyse wird durch die Aussage einer Schuldirektorin bestätigt, die das Verbot von Jogginghosen damit rechtfertigt, dass es die Aufgabe einer berufsbildenden Schule wäre, den Jugendlichen Werte zu vermitteln, die den

165 Während Prototyp die Bedeutung der Outfits von Jugendarbeiter_innen betont erklärt sein Freund Sayfullah im selben Interview, dass es seiner Meinung nach nicht möglich wäre, Menschen anzusehen, welche Berufe oder Bildungserfahrungen sie haben und aus welchen Familien sie kommen (Sa/Pr: 268/6). Ansonsten geht er nicht weiter auf den Kleidungsstil von Jugendarbeiter_innen ein.

166 Auf meine Frage, ob ihm dies bei Männern und Frauen gleich wichtig ist, antwortet er: „na das heißt jetzt nicht, dass ich bi bin oder so“ (Sa/Pr: 54/2). Später argumentieren die beiden, dass es ihnen lieber wäre wenn nur weibliche Betreuerinnen im Jugendzentrum arbeiten würden (vgl: Sa/Pr: 96/2).

167 Dieses Zitat stellt die Grundlage für den Titel der vorliegenden Arbeit dar.

168 Unter klassierten Zuschreibungen verstehe ich Prozesse in denen Menschen eine gewisse soziale Herkunft/Klassenzugehörigkeit oder auch damit assoziierte Eigenschaften, Fähigkeiten und Werte zugeschrieben werden.

Anforderungen der Wirtschaft entsprechen¹⁶⁹. Folglich kann in der Jogginghose ein Gegenstück zu dem von einigen anderen Jugendlichen explizit abgelehnten Hemd oder dem genannten Bleistiftrock gesehen werden.

Ein weiterer Hinweis auf das Erscheinungsbild von Jugendarbeiter_innen, welcher klar im Kontext von Klasse zu verstehen ist, findet sich im Interview mit Luca. Wie bereits erwähnt erklärt er zuerst, dass es ihn nichts angehe, ob Jugendarbeiter_innen in „reichen“ oder „armen“ Familien aufgewachsen sind. Er gäbe weder „reichen“ noch „armen“ Bewerber_innen den Vorzug. Den weiteren Verlauf des Gesprächs zur Bedeutung der sozialen Herkunft von Jugendarbeiter_innen möchte ich kurz vorstellen:

J: Glaubst du (...) es würde für die Jugendlichen einen Unterschied machen, später?

L: Ja, es würde wahrscheinlich einen Unterschied machen. Ich glaube, dass sich die Reichen und die Armen/ also die Armen, die nicht so gut verdienen, anders geben. Dass die Reichen – allein wie sie sich anziehen – sie geben sich einfach anders.

J: Hat das irgendwelche Vor- oder Nachteile, wenn Jugendarbeiter_innen aus armen oder reichen Familien kommen?

L: Es kann Nachteile haben. Wenn zum Beispiel die Kinder im Jugendzentrum nicht so/ - - - wo die Eltern auch wenig verdienen/ und dann kommt jemand mit Armani-Sachen oder so. Dann kommt das schon provokant rüber finde ich.

J: Provokant?

L: Ja, der wird dann sicher wissen, dass die halt nicht so viel verdienen und dann sich Sachen anziehen, weiß nicht, von irgendwelchen Marken, das würde halt schon komisch rüberkommen [wirken]. Ich meine Jeans und Pulli wird ja jeder haben.

J: Und wenn die Eltern von dem Betreuer ihm vielleicht Geld geben könnten für eine Armanihose, aber er zieht sich halt nicht so an?

L: Das Geld ist ja egal wie viel er hat, er soll es halt nicht zeigen, dass er weiß ich was nicht ist. Weil dann - - - ist ja meistens auch so, dass sie arrogant und

169 Hier beziehe ich mich auf das Jogginghosen-Verbot an einer Innsbrucker Handelsakademie und Handelsschule. Die dortige Direktorin erklärt das Verbot dieser „ausgebeulten Zu-Hause-Hosen“ damit, dass es „von der Wirtschaft verlangt [wird], sich angemessen zu kleiden“. Außerdem habe eine berufsbildende Schule die Aufgabe, hier entsprechende Werte zu vermitteln (derstandard.at/1379291509477/Innsbrucker-Schule-verbietet-Jogginghosen, 2.9.2015).

hochnäsiger sind“ (Lu: 249/6)¹⁷⁰.

Luca stellt hier klar, dass die soziale Herkunft von Jugendarbeiter_innen sich durchaus auf den Alltag in Jugendzentren auswirkt. Am Beispiel des Kleidungsstils erklärt er, dass sich Jugendarbeiter_innen aus reichen Familien anders gäben als solche, deren Familien über ein geringeres Einkommen verfügen. Er geht davon aus, dass es Jugendarbeiter_innen bewusst ist, dass ihre Zielgruppe aus finanziell schlechter gestellten Familien stammt. Folglich würde es seiner Ansicht nach eine Provokation darstellen, wenn ein Jugendarbeiter in Designerkleidung im Jugendzentrum erscheinen würden¹⁷¹. Abschließend stellt Luca klar, dass es nicht darum ginge, wie viel Geld Jugendarbeiter_innen besitzen. Wohlhabende Jugendarbeiter_innen sollten dies lediglich nicht zur Schau stellen. Auf die Arroganz, die Luca in seinem Nachsatz ökonomisch besser gestellten Menschen zuschreibt, werde ich im kommenden Kapitel eingehen.

In den von mir geführten Interviews sprechen sich also vier von elf Jugendlichen explizit gegen Jugendarbeiter_innen aus, die durch ihren Kleidungsstil (Hemd, Bleistiftrock) konservative bürgerliche Ideale verkörpern. Ein weiterer erklärt, dass er nichts gegen Jugendarbeiter_innen hätte, die in der Arbeit Jogginghosen tragen. Ausgehend von der Annahme, dass mit dem Tragen von Jogginghosen in der Öffentlichkeit gewisse klassisierende Zuschreibungen verbunden sind, verstehe ich seine Aussage als Zeichen der Offenheit gegenüber Jugendarbeiter_innen, welche proletarische beziehungsweise „illegitime“ Kultur zur Schau stellen. Außerdem argumentiert ein Jugendlicher, dass es im Kontext eines von mehrheitlich proletarischen Kindern und Jugendlichen besuchten Jugendzentrums eine Provokation darstellen würde, wenn Betreuer_innen ihren Reichtum durch Designerkleidung zur Schau stellen würden. Folglich geht er davon aus, dass es Nachteile mit sich bringen könne, wenn Jugendarbeiter_innen aus „reichen“ Familien kämen und sie dies durch ihre Kleidung zeigten. Interessant ist dabei, dass es für Luca nicht wichtig ist, über wie viel ökonomisches Kapital Jugendarbeiter_innen verfügen. Stattdessen ist es für ihn von Bedeutung, dass sie dies nicht zur Schau stellen. In einem Nachsatz erklärt Luca

170 Es erscheint mir bemerkenswert, dass Luca seinen Redefluss kurz unterbricht und der Bezeichnung „die Armen“, die Formulierung „die nicht so gut verdienen“ hinzufügt. Ich verwende die Begriffe „reich“ und „arm“ erst nachdem Luca sie ins Gespräch eingebracht hat. Zuvor (und auch in den anderen sieben Interviews) vermeide ich insbesondere den Begriff „arm“. Grund dafür ist meine Befürchtung, dass die Verwendung dieses auch als Schimpfwort verwendeten Wortes eine stigmatisierende Wirkung auf die interviewten Jugendlichen haben könnte. Im Nachhinein betrachtet wäre es wohl sinnvoll und möglich gewesen, einen Weg zu finden, um die ungleiche Verteilung von ökonomischem Kapital direkt anzusprechen. Weil das Interview mit Luca am letzten Tag meiner Erhebung stattfand, konnte ich meine diesbezügliche Vorgangsweise nicht mehr ändern.

171 Zur Funktion von Markenprodukten im Wechselspiel von Selbstpositionierung und Fremdzuschreibung sowie dem Kontext sozialer Klassifizierung siehe Stefan Wellgraf (2012: 52f).

außerdem, dass „solche Menschen“ oft arrogant und hochnäsig seien. Damit stellt Luca den Charakter von Jugendarbeiter_innen in einen Zusammenhang mit ihrer Klassenzugehörigkeit.

6.4.4. Charakter, Arroganz und Klasse

Mehrere Jugendliche erklären im Zuge der Interviews, dass der Charakter von Jugendarbeiter_innen für sie von großer Bedeutung ist¹⁷². Wie ich im Folgenden zeigen werde, wird dieses Thema in drei Interviews mit Geld und Bildung in Verbindung gebracht. Diese drei Jugendlichen bringen den Charakter von Jugendarbeiter_innen also in Zusammenhang mit dem, was ich als ökonomisches und kulturelles Kapital bezeichne (vgl. Kapitel 4.2.5.). Der Begriff „Charakter“ wird ausschließlich von den interviewten Jugendlichen eingebracht. Weder meine Erfahrungen noch die mir bekannte Theorie zum Thema Klasse hätte vermuten lassen, dass die Jugendlichen die soziale Herkunft/Klassenzugehörigkeit von Jugendarbeiter_innen thematisieren, indem sie über ihren Charakter sprechen. Die Charaktereigenschaft, die von den Jugendlichen in diesem Zusammenhang am häufigsten genannt wird, ist Arroganz¹⁷³.

Luca bringt Arroganz und Hochnäsigkeit in Zusammenhang mit den finanziellen Ressourcen, über die Jugendarbeiter_innen verfügen. Wie ich im Kapitel 6.4.2. gezeigt habe, erklärt Luca, welche Unterschiede seiner Annahme nach damit verbunden sind, dass Jugendarbeiter_innen aus „reichen oder armen Familien kommen“. In diesem Zusammenhang äußert er sich folgendermaßen: „Das Geld ist ja egal (...) er soll es halt nicht zeigen, dass er weiß ich nicht was ist. Weil dann - - - ist ja meistens auch so, dass sie arrogant und hochnäsig sind“ (Lu: 265/6). Hier macht Luca deutlich, dass er nicht alle Jugendarbeiter_innen ablehnt, die aus reichen Familien kommen. Entscheidend ist für ihn, dass sie ihren Reichtum nicht zur Schau stellen und sich nicht als „etwas Besseres“ inszenieren (siehe Kapitel 6.4.3.). Außerdem berichtet Luca von seinem Eindruck, dass Menschen, die viel Geld haben (und dies auch zeigen), meist arrogant und hochnäsig wären. Später erklärt er, dass dies einen Nachteil für Jugendzentrumsnutzer_innen darstelle, weil solche Jugendarbeiter_innen meist nicht lange in

172 Im Folgenden beziehe ich mich ausschließlich auf Äußerungen zum Charakter von Jugendarbeiter_innen, die mit dem Thema Klasse in Verbindung stehen. Abgesehen davon, betonen die interviewten Jugendlichen auch im Kontext von Herkunft und Deutschkenntnissen die vergleichsweise wichtigere Bedeutung des Charakters von Jugendarbeiter_innen (vgl. Ro/An: 27/1; Ru: 256/6; Ay: 249/5; Si/Ah: 181/4).

173 Leider wird der Begriff Arroganz in den Interviews nicht genauer definiert. Laut [duden.de](http://www.duden.de) ist der Begriff Arroganz ein Synonym für Überheblichkeit, Eingebildetheit, Hochnäsigkeit und Snobismus (vgl. www.duden.de/rechtschreibung/Arroganz; 2.9.2015). Snobismus wiederum verweist auf den Begriff snob, welcher in einem online-Wörterbuch folgendermaßen definiert wird: „A person regarded as arrogant and annoying (...). A person who admires people of high rank or social class, and despises those in lower class etc then himself“ (www.thefreedictionary.com/snob; 2.9.2015).

einer Einrichtung tätig wären¹⁷⁴. Am Beispiel von stark tätowierten Jugendarbeiter_innen erklärt er was passiert, wenn es Betreuer_innen gibt, über die „stark gelästert wird“. In den vier Jahren, in denen er die Einrichtung bereits nutzt, hat er die Erfahrung gemacht, dass solche Jugendarbeiter_innen schnell die Lust auf ihre Arbeit verlieren und das Team folglich bald wieder verlassen. Auf meine Frage, ob ihm noch andere Dinge einfallen, die ihm Anlass geben würden zu denken „wenn ich so jemanden einstelle, dann verarschen die Jugendlichen den zu arg und dann hört er sicher bald wieder auf“, reagiert er mit einem Verweis auf den Charakter der Bewerber_innen. Seiner Erfahrung nach liegt der Grund dafür, dass Betreuer_innen die Einrichtung nach kurzer Zeit wieder verlassen, meist darin, dass diese Personen „ständig arrogant und genervt“ sind (Lu: 253/8). Folglich würde er „nein“ sagen zu Bewerber_innen die „immer so hochnäsiger“ und genervt sind¹⁷⁵.

Gelet Abdi betont die Wichtigkeit des Charakters von Jugendarbeiter_innen bereits in seiner Antwort auf die von mir gestellte Einstiegsfrage (vgl. Ge: 10/1)¹⁷⁶. Ausgehend von unserem Gespräch über Drogen konsumierende Betreuer_innen und ihre Vorbildfunktion erklärt er, dass Jugendarbeiter_innen schon ein Vorbild sein sollten – „aber nicht so übertrieben“. In der folgenden Aussage erklärt er an einem Beispiel, wie es aussehen würde, wenn Jugendarbeiter_innen ihre Vorbildrolle übertreiben würden: „Wenn sie versuchen einen Jugendlichen, der dumm ist/okay nicht dumm/ sagen wir der Poly[technische Schule] war, wenn sie versuchen den so arrogant zu machen, so sehr gescheit“ (Ge: 237/5). Hier wird deutlich, dass Arroganz für Gelet Abdi mit den Bildungserfahrungen von Menschen in Zusammenhang steht¹⁷⁷.

Auch Heda bringt den Charakter von Jugendarbeiter_innen in Zusammenhang mit ihren

174 Hier wird deutlich, dass sich Luca ein beständiges Team wünscht und er es nicht gut findet, wenn ständig neue Jugendarbeiter_innen eingestellt werden müssen. Luca besucht die Einrichtung seit vier Jahren und hat schon zahlreiche Betreuer_innen-Wechsel miterlebt. Das von ihm (und anderen Jugendlichen) formulierte Bedürfnis nach stabilen Teams deckt sich mit dem Prinzip der (kontinuierlichen) Beziehungsarbeit (siehe Kapitel 3.2.1.).

175 Im Kontext der vorher genannten Erklärungen kann der hier beschriebene Prozess als Ausdruck von Widerstand gegen arrogante, reiche Jugendarbeiter_innen interpretiert werden. Dieser Interpretation zufolge richtet sich das Lästern der Jugendlichen nicht gegen eine willkürlich gewählte beliebige Charaktereigenschaft. Ausgehend von dem Interview mit Luca scheint es so, als würden Jugendliche die Arroganz von Jugendarbeiter_innen deshalb problematisieren, weil sie in ihr einen Ausdruck von (groß)bürgerlicher Überheblichkeit sehen. Seinen Berichten zufolge ist das Lästern eine wirksame Strategie der Jugendlichen. Dadurch nehmen sie Einfluss darauf, wie Teams in der OKJA zusammengesetzt sind.

176 Meine Einstiegsfrage lautet: „Was sollen Jugendarbeiter_innen können, was sollen das für Leute sein?“ Er antwortete darauf, „Charakter, Charakter. Charakter ist wichtig“. Außerdem erklärt er: „Halt wie sie zu Jugendlichen sind. Ob sie streng sind oder nicht. Wie sie darauf reagiert, wenn man sie anspricht. Sie soll nicht so Angeber sein. Und halt vieles mit Jugendlichen unternehmen - - und hilfsbereit sein“ (Ge: 10/1).

177 Wie es scheint, wäre es weniger verwerflich einen Jugendlichen, der eine höhere Schule besucht, „arrogant zu machen“, als es bei einem Jugendlichen mit wenig formaler Bildung der Fall ist. Zu den Zusammenhängen von Bildung und Klasse siehe Kapitel 3.2.3. sowie 5.3.1.

Ausbildungserfahrungen. Zu Beginn des Interviews antwortet sie auf die Frage, ob es sie interessiert, welche Ausbildungen potenzielle Jugendarbeiter_innen absolviert haben, folgendes: „Um ehrlich zu sein, nein. Weil (...) es könnte ja auch eine Person sein, die so viele Ausbildungen hat, wie sie will. Aber wenn der Charakter nicht stimmt, kann ja auch vorkommen, dann würde ich diese Person nicht einstellen“ (He: 43/1). Später erklärt sie, dass ein „guter Charakter“ notwendig sei, um ein Vorbild für Jugendliche zu sein. Ihr Verständnis eines „guten Charakters“ erklärt sie folgendermaßen:

„Guter Charakter einfach. Ich mein, es gibt halt Menschen, die sind arrogant, haben keinen Humor. Aber diese Menschen haben dann zum Beispiel einen so guten Job wo sie ganz viel verdienen. Aber dennoch würde ich diesen Menschen um ehrlich zu sein nicht respektieren, wenn er einen schlechten Charakter hat. Aber wenn zum Beispiel jetzt (...) einer der hier arbeitet, eine/ - - also in der Hauptschule war (...) und auch keine Matura hat, wäre mir das egal, wenn er einen guten Charakter hat und ich ihm vertrauen kann, und er höflich ist. Das ist wichtiger“ (He: 88/2).

Außerdem weißt Heda darauf hin, dass Jugendliche schnell merken „was für eine erwachsene Person sie vor sich stehen haben“. Heda geht davon aus, dass Jugendliche das „gleich wissen“ und einen Erwachsenen, der ihnen nicht gefällt, auch nicht respektieren würden (He: 97/2). Auch in ihrem abschließendem Fazit betont Heda die Wichtigkeit des Charakters. Personen die viele Ausbildungen haben „aber doch eher arrogant sind“, sollte man ihrer Meinung nach „auf keinen Fall einstellen“¹⁷⁸. Heda stellt somit klar, dass der Charakter von Bewerber_innen für sie wichtiger ist als deren Ausbildungen.

Die hier genannten drei Jugendlichen betonen die Wichtigkeit des Charakters von Jugendarbeiter_innen und stellen diese Aussage in den Kontext von Klasse. Luca und Heda erklären, dass sie arrogante Personen in einem Jugendzentrum auf keinen Fall einstellen würden. Arroganz bringen sie dabei in Zusammenhang mit Menschen, die viel Geld haben beziehungsweise verdienen oder viele/hohe Ausbildungen abgeschlossen haben. Außerdem berichten die beiden von der Erfahrung, dass arrogante Jugendarbeiter_innen von den

178 Der Interview-Auszug auf den ich mich hier beziehe, lautet: „J: Fällt dir noch etwas ein, was du mir gerne noch sagen würdest?/ H: Ja du hast mich eigentlich eh schon alles gefragt. Eh alles so was ich gerne beantwortet habe. Sind schon wichtige Fragen. Ja aber sonst (...) ich würde jetzt nur noch so sagen, man sollte nicht so darauf achten wie die Leute aussehen oder woher sie kommen oder was für eine Staatsbürgerschaft sie haben. Sondern wenn die Person wirklich Deutsch kann und höflich ist und einfach einen netten Eindruck macht, sollte man dieser Person eine Chance geben. Jetzt nicht irgendeine Person, die viele Ausbildungen hat, hier viel vorlegen kann, aber doch eher arrogant ist, sollte man auf keinen Fall einstellen. Egal was für perfekte Ausbildungen [abschätziger Tonfall] oder sonst was sie haben, sollte man auf keinen Fall einstellen“ (He: 291/7).

Jugendlichen nicht respektiert werden und die Einrichtung folglich bald wieder verlassen. Ausgehend von ihrer Problematisierung von Arroganz im Kontext von Klasse, kann ihr klares „Nein“ zur Einstellung von arroganten Jugendarbeiter_innen als ein „Nein“ zu bürgerlicher Überheblichkeit und Klassenhierarchien im Jugendzentrum gelesen werden.

7. Fazit

In diesem abschließenden Kapitel stelle ich die Ergebnisse meiner Auswertung vor. Außerdem gehe ich auf einige Überlegungen aus der im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Literatur ein und zeige, in welchem Verhältnis sie zu den Argumentationsweisen der Jugendlichen stehen. In der Auswertung fällt auf, dass die interviewten Jugendlichen in vielen Fällen zu Beginn der Interviews erklären, dass ihnen gewisse Eigenschaften und Erfahrungen von Jugendarbeiter_innen - wie beispielsweise ihre Bildungserfahrungen oder Herkunft - „egal“ wären. Im weiteren Verlauf der Interviews verändern sich ihre Argumentationsweisen allerdings grundlegend. Im Folgenden werde ich die Positionierungen der Jugendlichen zur Bedeutung von Herkunft und Klasse in der Teamzusammensetzung zusammenfassen und kommentieren.

- **Herkunft**

Im Kontext der OKJA in Wien wird laut den aktuellen Konzepten (häufig) in transkulturellen beziehungsweise multikulturellen Teams gearbeitet. Der Verein Juvivo beispielsweise erklärt in seinem fachlichen Konzept, dass die vielfältige Herkunft der Zielgruppen eine vielfältige Zusammensetzung der Teams notwendig mache (Juvivo 2013:30). Außerdem wird darauf hingewiesen, dass dadurch unterschiedliche Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren für die Zielgruppen vorhanden seien. Autor_innen aus dem Feld der feministischen Mädchen_arbeit (sowie Empowermentarbeit) fordern, dass transkulturelle Teams in der sozialen/sozialpädagogischen Arbeit als allgemeiner Qualitätsstandard definiert werden (vgl. Arapi/Lück 2006). In der Fachliteratur wird außerdem auf die Bedeutung von Zuschreibungen hingewiesen, mit denen Jugendarbeiter_innen aufgrund ihrer Herkunft konfrontiert werden. So problematisieren Güler Arapi und Mitja Sabine Lück den Umstand, dass Mädchenarbeiter_innen of Color nicht selten auf ihrer persönlichen, privaten Ebene angesprochen werden und dabei als Stellvertreter_innen für alle Migrant_innen dienen sollen (Arapi/Lück 2005: 53). Fidan Yiligin wiederum weist darauf hin, dass Frauen of Color in der Regel als „nicht emanzipiert genug, um feministische Mädchen_arbeit zu leisten“ wahrgenommen werden¹⁷⁹. Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant zu wissen, welche Bedeutung herkunftsspezifischen Zuschreibungen in den Argumentationsweisen der interviewten Jugendlichen beigemessen wird.

¹⁷⁹ Yiligin bezieht sich mit der Bezeichnung People of Color auf all jene Menschen, die rassifiziert oder ethnisiert werden (Yiligin 2010: 107).

Ausgehend vom theoretischen Teil meiner Arbeit, gehe ich im Zuge der Auswertung der Frage nach, welche Bedeutung die Herkunft von Jugendarbeiter_innen für Jugendzentrums-Nutzer_innen hat. Obwohl zu Beginn der Interviews alle Jugendlichen erklären, dass die Herkunft von Jugendarbeiter_innen ihrer Meinung nach „egal“ oder „nicht interessant“ sei, bleibt keine_r der Jugendlichen bei dieser Position. Nahezu alle meine Interview-Partner_innen sprechen sich zu einem späteren Zeitpunkt dezidiert für transkulturelle Teams aus. Die Jugendlichen nennen verschiedene Gründe dafür, warum es aus ihrer Sicht von Vorteil ist, wenn Jugendarbeiter_innen mit unterschiedlichen Herkünften in Jugendzentren/Jugendtreffs arbeiten. Im Grunde beziehen sich allerdings alle genannten Vorteile auf das Wissen der Jugendarbeiter_innen über das jeweilige Herkunftsland, seine Geschichte, Sprache und Kultur sowie damit verbundenen Fähigkeiten (wie beispielsweise das Kochen bestimmter Gerichte). Interessant ist dabei, dass mehrere Jugendliche deutlich machen, dass weniger das Wissen der Jugendarbeiter_innen von Bedeutung ist, als vielmehr die Tatsache, dass ihre Meinungen und Erklärungen aufgrund ihrer Herkunft für glaubhafter gehalten werden. Angelesenes oder in (formellen) Bildungskontexten erworbenes Wissen wird folglich als weniger wichtig bewertet als die Erfahrungen, die eine Person macht, wenn eine Kultur zum selbstverständlichen Teil ihrer Sozialisation und alltäglichen Lebenswelt gehört. Beachtenswert erscheint mir in diesem Zusammenhang die Aussage von einem Jugendlichen, der das Jüdisch-Sein einer ihm bekannten Jugendarbeiter_in, in Verbindung bringt mit unter den Jugendlichen weit verbreiteten, antisemitischen Einstellungen. Er erklärt, dass die Glaubhaftigkeit und Stellvertretungsrolle, die ihr aufgrund ihrer Herkunft zugeschrieben wird, einen maßgeblichen Einfluss auf ihre Möglichkeiten hätte, auf die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber Juden_Jüdinnen Einfluss zu nehmen. Lediglich zwei von elf interviewten Jugendlichen äußern auch Gedanken, die nahe legen, dass Bewerber_innen aufgrund ihrer Herkunft (und Religion) nicht eingestellt werden sollten. Diese beiden Mädchen diskutieren neben ihrem Misstrauen gegenüber saudiarabischen Männern auch die Frage, ob es möglich wäre, mit einer Kopftuch tragenden Frau aus Ägypten über Sexualität zu sprechen. Die Vermutung eines Mädchen, dass es (für sie) nicht möglich wäre, mit der betreffenden Frau über Sexualität zu sprechen, verstehe ich als einen Ausdruck von Zweifel daran, dass die Wertevorstellungen von bestimmten (muslimischen) Migrant_innen/Frauen of Color mit der Arbeit im Jugendzentrum vereinbar wären. Ich gehe davon aus, dass die Bilder, die Jugendliche von Jugendarbeiter_innen haben, einen maßgeblichen Einfluss auf den Alltag in Jugendzentren/Jugendtreffs haben. In meiner Analyse wird deutlich, dass es notwendig ist, die Herkunft der Jugendarbeiter_innen in diesem Prozess

zu berücksichtigen.

Eine weitere Frage, die sich auf die Herkunft der Jugendarbeiter_innen bezieht, beschäftigt sich mit den Vor- und Nachteilen, die damit verbunden sind, wenn Jugendarbeiter_innen die gleiche Herkunft haben wie Jugendliche. Auch hier stellen die herkunftsspezifischen Zuschreibungen der Jugendlichen eine wichtige Grundlage für die von ihnen abgegebenen Meinungen dar. Besonders beachtenswert erscheinen mir die Erklärungen zweier Jugendlicher, deren Argumentationslinie eine interessante Wendung nimmt. Während sich die beiden zuerst dafür aussprechen, dass Betreuer_innen aus vielen verschiedenen Ländern in Jugendzentren arbeiten, erklären sie später, dass sie es vorziehen würden, wenn keine Jugendarbeiter_innen aus ihrem eigenen Herkunftsland (in ihrem Fall Tschetschenien) in der Einrichtung arbeiten würden. Der eine Jugendliche begründet dies damit, dass er sich in der Einrichtung „nicht so frei fühlen“ und bestimmte Sachen nicht sagen würde, wenn einer der Betreuer aus „seinem Land“ stammen würde. Außerdem haben tschetschenische Männer seiner Erfahrung nach eine eher väterliche Art und er könnte sich nicht vorstellen, einen freundschaftlichen Umgang mit ihnen zu haben. Zu erwachsenen tschetschenischen Frauen wiederum meint er, dass er überhaupt nicht mit ihnen sprechen würde (sofern sie nicht in einem Verwandtschaftsverhältnis zu ihm stünden). Die andere Jugendliche meint, dass es insbesondere für religiöse Mädchen Nachteile mit sich bringen würde, wenn Jugendarbeiter_innen aus ihren Herkunftsländern oder mit der gleichen Religion in der Einrichtung tätig wären. Das Mädchen erklärt, dass davon auszugehen sei, dass tschetschenische Jugendarbeiter_innen sich ausschließlich auf ihre Tradition berufen und nicht offen für neue Perspektiven sind. Folglich nimmt sie an, dass es in Anwesenheit von Jugendarbeiter_innen aus „ihrem Land“ für sie schwerer wäre sich frei zu entfalten. Sie selbst würde unter diesen Umständen weniger von sich erzählen. In diesen Interviews wird deutlich, dass die beiden Jugendlichen davon ausgehen, dass erwachsene Personen, die aus ihrem Herkunftsland stammen, ihre Lebensweisen verurteilen und sie somit in ihrer Freiheit einschränken würden. Positionen wie diese finden sich in keinem der übrigen sechs Interviews. Die Hälfte der von mir interviewten Jugendlichen benennen allerdings Vorteile, die sich ihrer Vermutung nach ergeben, wenn Jugendliche und Jugendarbeiter_innen aus dem selben (oder einem ähnlichen) Land stammen¹⁸⁰. Mehrere Jugendliche erklären, dass sich

180 Dabei ist zu berücksichtigen, dass die von mir interviewten Jugendlichen (abgesehen von den Jugendlichen, die sich als Österreicher_innen verstehen) wohl keine/wenig Erfahrung damit haben, wie es für sie ist, wenn Jugendarbeiter_innen die gleiche oder eine ähnliche Herkunft haben wie sie selbst. Um mehr darüber zu erfahren, wie es für Jugendliche ist, wenn Jugendarbeiter_innen aus ihren Herkunftsländern in Jugendzentren arbeiten, würde es sich anbieten, Jugendliche aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens oder der Türkei zu interviewen. Keine_r der von mir interviewten befragten Jugendlichen stammt aus diesen

Jugendliche wohler fühlen würden, wenn Betreuer_innen aus dem selben Land (oder einem Land mit ähnlicher Kultur, Tradition oder Sprache) stammen und folglich über die Gewohnheiten der Jugendlichen Bescheid wüssten. Sie gehen davon aus, dass Jugendliche unter diesen Umständen offener mit diesen Jugendarbeiter_innen reden könnten und sich wohler fühlen würden. Interessant erscheint mir in diesem Zusammenhang außerdem das von einem Jugendlichen vorgebrachte Argument, dass Jugendarbeiter_innen aus den Herkunftsländern der Jugendlichen wünschenswert wären, weil Jugendliche, die in Österreich aufgewachsen sind, so etwas über ihre eigenen Herkunftsländer lernen könnten.

Ausgehend von mir bekannten Stellenausschreibungen sowie meinen Erfahrungen mit OKJA in Wien gehe ich davon aus, dass Mitarbeiter_innen, welche über Türkisch- oder Serbokroatisch-Kenntnisse verfügen, in diesem Feld besonders gefragt sind¹⁸¹. Ich gehe davon aus, dass hinter dieser Praxis nicht nur die Erfahrung steht, dass die genannten Sprachkenntnisse für die Verständigung mit den Zielgruppen von Vorteil sind. Meiner Einschätzung nach wird in diesem Kontext (zumindest implizit) auch davon ausgegangen, dass es hinsichtlich der Ziele der OKJA (wie beispielsweise der Förderung von Selbstwert und Identitätsentwicklung) sinnvoll ist, den Zielgruppen Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren aus ihren eigenen Herkunftsländern anzubieten (vgl. Juvivo 2013: 30). Ausgehend von den oben beschriebenen Argumentationslinien von jugendlichen Nutzer_innen würde es sich anbieten, sich auch im Fachdiskurs der OKJA eingehender mit der Frage zu beschäftigen, wie sich Jugendliche zur Bedeutung von Herkunft und Religion von Jugendarbeiter_innen positionieren. Vor dem Hintergrund, dass die Angebote der OKJA von Mädchen weit weniger genutzt werden als von männlichen Jugendlichen, wäre es notwendig, sich insbesondere mit der Perspektive von weiblichen Jugendlichen zu beschäftigen¹⁸².

In der vorliegenden Arbeit konnte ich deutlich machen, dass Herkunft und Sprache in den Darstellungen der interviewten Jugendlichen – wie auch im Fachdiskurs – eng miteinander verwoben sind. In Bezug auf die Bedeutung der Sprachkenntnisse von Jugendarbeiter_innen,

Ländern.

181 Menschen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien sind die in Wien am häufigsten vertretenen Gruppen von Migrant_innen.

182 Besonders interessant erscheint mir dabei die Perspektive von muslimischen Mädchen. Grund dafür ist der Umstand, dass der Bedeutung von Religion für den Alltag im Jugendzentrum im Fachdiskurs bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es fällt auf, dass die muslimischen Schwestern, Cousinen, Schulkolleginnen und Freundinnen der männlichen Jugendzentrums-Nutzer, nur selten zu den Stammesbesucher_innen in Jugendzentren/Jugendtreffs zählen. Im Unterschied zu den männlichen Besuchern sind sie hier noch seltener anzutreffen, als atheistische Mädchen oder weibliche Jugendliche mit christlichen Wurzeln.

finden sich in den Interviews äußerst vielschichtige Positionierungen.

Der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen ist im Fachdiskurs der OKJA ein „heißes und nicht ausdiskutiertes Thema“ (vgl. Damisch/Yalciner 2015: 361). Auch in den Interviews wird deutlich, dass zu diesem Thema kontroverse Meinungen vorhanden sind. Der Mehrsprachigkeit von Jugendarbeiter_innen wird in mehr als der Hälfte der Interviews lediglich eine geringe (beziehungsweise keine) Bedeutung beigemessen. Zwei Jugendliche erklären jedoch, dass in Jugendzentren ihrer Meinung nach ohnehin ausschließlich Deutsch (und Englisch) gesprochen werden sollte. Dies begründen sie damit, dass es sie störe, wenn Sprachen gesprochen werden, die sie nicht verstehen. Einer der beiden erklärt aber auch, dass es für einige Jugendliche von Vorteil sei, wenn Jugendarbeiter_innen ihre Sprachen sprechen und ihnen bei der Übersetzung konkreter Wörter behilflich sein könnten. Generell argumentieren mehrere Jugendliche, dass die Mehrsprachigkeit von Jugendarbeiter_innen vor allem für diejenigen Jugendlichen von Bedeutung sei, die „nicht so gut Deutsch sprechen“. Abgesehen davon, wünschen sich einige Jugendliche mehrsprachige Jugendarbeiter_innen um „neue Wörter“ von ihnen zu lernen. Ein Jugendlicher, der die Sichtbarkeit sprachlicher Vielfalt (Beispielsweise im Rahmen von Begruungen) sehr „cool“ fände, weist allerdings auch darauf hin, dass dies nicht dem Geschmack von allen Jugendlichen in der Einrichtung entspräche. Ein weiteres vorgebrachtes Argument für die Einstellung von mehrsprachigen Jugendarbeiter_innen bezieht sich auf die Arbeit mit den Eltern der Jugendlichen. Einer meiner Interview-Partner erklärt, dass die Eltern den Betreuer_innen mehr vertrauen würden, wenn diese ihre (Erst-)Sprache sprechen könnten. Interessant ist dabei, dass der betreffende Jugendliche zwar argumentiert, dass die vertrauensfrdernde Funktion der Sprache für die Eltern von großer Bedeutung sei, er aber davon ausgeht, dass dieser Aspekt für Jugendliche „nicht so wichtig“ sei. Das verbindende und vertrauensfrdernde Potenzial von Sprache taucht auch in anderen Interviews kurz auf. Im weiteren Verlauf stellt sich allerdings heraus, dass es den Jugendlichen eher um die Herkunft, Kultur und Zugehörigkeit der Jugendarbeiter_innen geht, als um ihre Sprachkenntnisse. Damit bestätigt sich die von mir in Kapitel 4.1.3. formulierte These, derzufolge das Augenmerk eher auf der Herkunft von Jugendarbeiter_innen als auf ihre Sprachkenntnisse zu legen ist. Die Chancen und Möglichkeiten, die Jugendliche in einer weiteren gemeinsamen Sprache neben Deutsch sehen, sind folglich nicht zu vergleichen mit jenen, welche sie in Bezug auf die Möglichkeiten äußern, die sich auftun würden, wenn Jugendarbeiter_innen die gleiche oder eine ähnliche Herkunft haben, wie die Jugendlichen selbst.

Mit dem Thema Deutschkenntnisse lenke ich die Aufmerksamkeit auf ein Thema, welches auch im (informellen) Fachdiskurs präsent ist, hier aber selten explizit besprochen wird. In allen durchgeführten Interviews finden sich sowohl Aussagen, in denen sich Jugendliche für Jugendarbeiter_innen mit guten Deutschkenntnissen aussprechen, als auch solche, die deutlich machen, dass gewisse, nicht normgerechte Varianten der deutschen Sprache für die Jugendlichen kein Grund wären, um eine Person nicht einzustellen. Besonders beachtenswert ist allerdings der Umstand, dass Varianten der deutschen Sprache, die nicht den grammatikalischen Regeln entsprechen, aus der Sicht einiger Jugendlicher auch Vorteile mit sich bringen. Fremdsprachige Akzente oder auch die teilweise Verwendung von „unkorrekten“ grammatikalischen Formen der deutschen Sprache, fördern aus der Perspektive von drei Jugendlichen das Wohlfühlen, die Gesprächigkeit oder auch die Sympathie. Auf der anderen Seite erklären einige Jugendliche im Zuge der Interviews, dass sie einen elaborierten Sprachgebrauch im Kontext von Jugendzentren als unpassend, einschüchternd oder störend erleben. Folglich erscheint es sinnvoll, sich auch auf theoretischer Ebene eingehender mit den Wirkungsweisen von unterschiedlichen (herkunfts- und klassenspezifischen) Sprachvariationen zu beschäftigen. Interessant sind dabei die im theoretischen Kapitel dieser Arbeit vorgestellten Überlegungen von Gabriele Rosenreich. Sie berichtet von Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache, die erzählen, dass sie ihr (Rosenreichs) „selbstbewusstes Auftreten mit fehlerhaften Deutsch als stärkend erleben und dadurch Handlungsspielräume für sich aufgezeigt bekommen“ (Rosenreich 2006: 228). Vor dem Hintergrund, dass die Unterstützung von Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsfindung und gesellschaftlicher Teilhabe, sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls von Jugendlichen zu den Zielen der OKJA gehört, liegt es auf Basis der angeführten Erfahrungswerte nahe, sich eingehender mit den Risiken, Chancen und Möglichkeiten zu beschäftigen, die sich aus den unterschiedlichen Variationen der deutschen Sprache ergeben.

- **Klasse**

Im theoretischen Teil meiner Arbeit konnte ich zeigen, dass Klasse und Kapitalismus in Debatten sozialer/sozialpädagogischer Arbeit der 1970er Jahre noch wichtige Begriffe darstellten. Im aktuellen Fachdiskurs der OKJA wird kaum auf die Bedeutung von Klassenverhältnissen eingegangen. Auch die Konzepte der Trägervereine beschäftigen sich nur am Rande mit diesem Thema. Einige, in diesem Kontext interessante Positionen finden sich in den Erklärungen von Multiprofessionalität (oder auch Multidisziplinarität) als Prinzip

der Teamzusammensetzung¹⁸³. Vor dem Hintergrund meiner theoretischen Beschäftigung mit der Bedeutung von unterschiedlichen Formen von kulturellem Kapital, erscheint es mir besonders erwähnenswert, dass im Kontext von Multiprofessionalität auch die Vielfalt der „sozialisationsbedingten Fähigkeiten“ von Jugendarbeiter_innen angesprochen wird (vgl. Bourdieu 1997; Erler 2007b). In Bezug auf den Fachdiskurs ist außerdem zu sagen, dass es ein Ziel der wiener OKJA darstellt, „unabhängig von finanziellen und sozialen Voraussetzungen“ mehr Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit zu bewirken (VJZ 2012: 14)¹⁸⁴. Aus diesem Grund unterstützt etwa der VJZ insbesondere diejenigen, „die aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen/Milieus kommen“ (ebd).

Vor diesem Hintergrund ging ich in der vorliegenden Arbeit der Frage nach, wie sich jugendliche Nutzer_innen der OKJA zur sozialen Herkunft/Klassenzugehörigkeit von Jugendarbeiter_innen positionieren. Verschiedene Autor_innen stellen fest, dass eine Sprache, die es ermöglicht, Klasse zu thematisieren, derzeit weitgehend fehlt. Dennoch ergeben sich aus dieser Literatur einige Themen, die sich für die Thematisierung von Klassenunterschieden anbieten. Im Folgenden werde ich die Ergebnisse meiner Untersuchung, anhand der Auswertungskategorien Bildung, Sozialisationserfahrungen, Erscheinungsbild und Charakter vorstellen.

Da die Bildungserfahrungen von Menschen eng mit ihrer sozialen Herkunft/Klassenzugehörigkeit verknüpft sind, nimmt das Thema Bildung auch im empirischen Teil meiner Arbeit einen zentralen Stellenwert ein. Obwohl zu Beginn der Interviews der Großteil der Jugendlichen erklärt, dass ihnen die Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen „egal“ oder „nicht so wichtig“ seien, bleibt keine_r dieser Jugendlichen bei dieser Position. Besonders bemerkenswert erscheinen mir in diesem Zusammenhang die Begründungen von drei Jugendlichen, die sich dafür aussprechen, Bewerber_innen vorzuziehen, die während ihren Teenager-Jahren eine Hauptschule besucht haben¹⁸⁵. Einer dieser Jugendlichen beschreibt Hauptschulen in diesem Zusammenhang als Orte

183 Juvivo schreibt in diesem Zusammenhang, dass unter anderem auch die unterschiedlichen Berufsausbildungen und Berufserfahrungen von Jugendarbeiter_innen dazu beitragen, dass in den Teams vielfältige Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren für die Zielgruppen vorhanden sind (Juvivo 2013: 30). Im VJZ steht das Prinzip der Multiprofessionalität für eine „Vielfalt der Kompetenzen in jedem Team hinsichtlich der Ausbildungen und sozialisationsbedingten Fähigkeiten“ (VJZ 2007: 2).

184 In diesem Zusammenhang ist allerdings anzumerken, dass der Abbau sozialer Ungleichheit und die Förderung von Chancengleichheit im Zuge der Diversitätsorientierung aktueller Diskurse häufig keine Berücksichtigung findet. Im Kontext der wiener Diversitätspolitik ist beispielsweise stattdessen die Rede davon, dass soziale Vielfalt „bejaht“ wird (vgl. MA17 2010: 4).

185 Im Kontext von Klasse ist die Frage, ob Jugendarbeiter_innen früher Hauptschulen oder Gymnasien besucht haben deshalb spannend, weil die Entscheidung darüber, ob ein Kind nach der Volksschule eine Hauptschule oder ein Gymnasium besucht, maßgeblich von seiner sozialen Herkunft/dem Klassenhintergrund abhängt.

transkultureller Bildung und erklärt, dass die Erfahrungen die Menschen dort sammeln, eine wichtige Kompetenz für die Arbeit in Jugendzentren darstellen können. Die beiden anderen Jugendlichen geben unter anderem die Sprechweisen von (ehemaligen) Gymnasiast_innen als Grund dafür an, warum sie ehemalige Hauptschüler_innen als Betreuer_innen vorziehen würden. Während eine Jugendliche erklärt, dass Betreuer_innen, die sich „ur schlau“ ausdrücken, einschüchternd wirken können, argumentiert der andere Jugendliche, dass ehemalige Gymnasiast_innen manchmal zu viel reden, Systeme erklären und sich geben, als wären sie Wissenschaftler¹⁸⁶. Außerdem berichtet er von Erfahrungen mit Gymnasiast_innen, welche die Verwendung eines falschen Pronomens als Anlass für Herabwürdigungen heranziehen¹⁸⁷. Die Argumentationsweisen dieser Jugendlichen decken sich mit einigen in der Literatur formulierten Erfahrungen. So argumentieren beispielsweise Ines Pohlkamp und Malgorzata Soluch, dass ein „elaborierter Sprachgebrauch“ in der Arbeit mit sozial benachteiligten Mädchen_ oft hinderlich ist (Pohlkamp/Soluch 2010: 90). Maria Adaktylos wiederum erklärt, dass Menschen, die einen „nicht-standardisierten Dialekt“ sprechen, insbesondere in Bildungssituationen ein soziales Stigma erfahren (Adaktylos 2007: 51). Durch die Verbindung dieser beiden Stellungnahmen, wird der scheinbare Widerspruch deutlich, welcher zwischen den an Hochschulen und in Jugendzentren erwünschten Sprachvariationen besteht. Dennoch werden in der Hälfte der von mir durchgeführten Interviews auch akademische Ausbildungen genannt, von denen die Jugendlichen denken, dass sie hilfreich für die Arbeit in Jugendzentren sind. Dabei fällt auf, dass sich keine_r der interviewten Jugendlichen dafür ausspricht, diejenigen Bewerber_innen mit dem höchsten formellen Bildungsabschluss einzustellen. In den von mir durchgeführten Interviews finden sich also zahlreiche Gründe dafür, warum eine multiprofessionelle Teamzusammensetzung im Interesse von Jugendzentrums-Nutzer_innen ist.

Ein weiteres Thema, anhand dessen ich mich der Bedeutung der sozialen Herkunft von Jugendarbeiter_innen annähere, sind ihre Sozialisationserfahrungen. Einige Jugendliche erklären, dass es sie nicht interessieren würde, wie Jugendarbeiter_innen aufwuchsen. Andere wiederum geben äußerst anschauliche Gründe dafür an, warum die lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendarbeiter_innen für sie durchaus von Bedeutung seien. Ein

186 In den von mir durchgeführten Interviews finden sich somit einige Beispiele die deutlich machen, dass Sprache als Mittel der Klassendistinktion begriffen werden kann (vgl. Wellgraf 2012: 137). Folglich bietet es sich an, die Wirkungsweisen von klassenspezifischen Habitusformen auch in Zukunft anhand von Positionierungen gegenüber verschiedenen Sprachvariationen zu untersuchen.

187 Der Jugendliche selbst formuliert es mit den Worten: „Sie versuchen einfach dich meier zu machen mit ihrem Gymnasium“ (Ge: 198/5).

Jugendlicher betont zu Beginn, dass ihn „so private Sachen“ nichts angehen würden¹⁸⁸. Später erklärt er allerdings, dass das ökonomische Kapital der Betreuer_innen durchaus einen Unterschied im Jugendzentrum machen würde. Dieser würde sich vor allem darin zeigen, wie sie sich anziehen und „geben“. Außerdem geht er davon aus, dass eine schwierige Vergangenheit (wie auch er selbst eine hatte) es Jugendarbeiter_innen erleichtern könne, Jugendlichen mit ähnlichen Problemen weiterzuhelfen. Zwei andere Jugendliche wiederum erklären, dass sie sich lieber „selber helfen“. Dennoch argumentieren sie, dass es besser wäre, wenn Betreuerinnen in ihrer Jugend einen ähnlichen Lebensstil pflegten wie sie selbst¹⁸⁹. Dadurch wüssten die Jugendarbeiterinnen ihrer Meinung nach besser, wie es den Jugendlichen geht. Einer der beiden, der angibt, sein Geld „nebenbei“ durch „Straßengeschäfte“ zu verdienen, erklärt, dass er eine Jugendarbeiterin, die ihr Geld früher selbst „auf der Straße“ verdient hätte, „dann halt so kennen“ würde wie sich selbst. Damit bekräftigt er die Position von Ercan Yalcinkaya, der die Notwendigkeit von multiprofessionellen Teams betont, indem er erklärt, dass Jugendarbeiter_innen, um das Leben im öffentlichen Raum verstehen zu können, wissen müssen, „wie es in der Arbeitswelt und in einer Fabrik läuft“ (Yalcinkaya 2011: 16). Außerdem argumentiert er, dass es im Sinne der Lebensweltorientierung notwendig sei, dass Jugendarbeiter_innen sich vorstellen können, wie der Arbeitsalltag der Jugendlichen (beispielsweise bei Billa oder „am Bau“) aussieht oder auch aus welchen Elternhäusern die Zielgruppen kommen. Ein letzter Jugendlicher, dessen Position ich in diesem Zusammenhang erwähnen möchte, erklärt dass es für ihn persönlich wichtig wäre zu wissen, wie Jugendarbeiter_innen gelebt haben und was sie aus ihrem Leben gemacht haben. Er spricht von Betreuer_innen die in ihrer Jugend „den Bach hinunter gegangen sind“ und folglich „mehr Erfahrung damit haben, was passieren kann“. Außerdem erklärt er, dass es gut wäre, wenn sich Jugendliche ein Beispiel an Jugendarbeiter_innen nehmen könnten, die „ihr Leben geändert haben“. Damit unterstützt er die Wichtigkeit von Jugendarbeiter_innen, die den Jugendlichen als Rollenvorbild und Identifikationsfigur dienen können (vgl. Juvivo 2013: 30). Außerdem bestärkt er eine Position, die 1977 von Hans Thiersch formuliert wurde. Dieser erklärt, welche Vorteile sich daraus ergeben, wenn Sozialpädagoge_innen „über gleiche Erfahrungen (nach Herkunft, Bildung oder Klassenlage)“ verfügen, wie ihre Adressat_innen. Er schreibt: „Exalkoholiker helfen Alkoholikern, Exfixer Fixern; sie verstehen die Schwierigkeiten, das sie sie selbst erfahren haben und verbürgen sich

188 Dabei fällt auf, dass in Bezug auf die Herkunft von Jugendarbeiter_innen keine_r der interviewten Jugendlichen argumentiert, dass sie ihn diese nichts angehe.

189 Weil sich die beiden dafür aussprechen, dass ausschließlich weibliche Betreuerinnen in ihrer Einrichtung arbeiten, verwenden sie (meist) ausschließlich die weiblichen Form.

zugleich für Möglichkeit und Sinn eines neuen Anfangs, der er ihnen gelungen ist“ (Thiersch 1977: 66). Des Weiteren wird in der Position des oben zitierten Jugendlichen deutlich, warum es im Kontext der OKJA sinnvoll sein kann, die eigene soziale Herkunft nicht zu verschweigen. Verschiedene Autor_innen machen allerdings deutlich, dass sozialer Aufstieg häufig damit verbunden ist, „die eigene Herkunft und die damit verbundenen Werte verleugnen zu müssen“ (Wellgraf 2012: 89)¹⁹⁰. Claudia Leeb erklärt diesen Vorgang anhand der Erfahrungen von Studierenden aus der Arbeiter_innenklasse (Leeb 2007: 80). Laut Leeb müssten diese Studierenden sich bestimmte Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Denkmuster aneignen, die es ihnen erlauben, „in mittelständischen Gesellschaften produktiv zu sein“. Dieser Vorgang impliziert ihrer Meinung nach, dass „alles, was in irgendeiner Form mit der ArbeiterInnenklasse in Verbindung gebracht werden kann, von der akademischen Welt abgeschnitten“ wird. Daher kann es ihrer Ansicht nach nicht verblüffen, wenn Studierende aus der Arbeiter_innenklasse beginnen, „sich für ihren Hintergrund zu schämen und diesen in akademischen Kontexten verschweigen“. Leeb zufolge, äußert sich das derzeit übliche Schweigen über Klasse auch im Schweigen über die eigene soziale Herkunft unter Studierenden der Arbeiter_innenklasse. Ausgehend von der Annahme, dass ein großer Teil der Jugendarbeiter_innen heute Akademiker_innen sind und sich das Feld mehr und mehr einem akademischem Kontext angleicht¹⁹¹, erscheint es sinnvoll der Frage nachzugehen, was die von Claudia Leeb getätigten Aussagen über Studienabsolvent_innen für die OKJA bedeuten¹⁹².

Die Entscheidung im Kontext von Klasse auch auf das Erscheinungsbild von Jugendarbeiter_innen einzugehen, wurde von Stefan Wellgrafs Forschungsarbeit zu Berliner Hauptschüler_innen inspiriert¹⁹³. In den Reaktionen auf meine Frage, wie Jugendarbeiter_innen aussehen sollen, finden sich verschiedene Positionierungen die sich –

190 Für manche Leser_innen mag es verwunderlich wirken, warum ich im Kontext der OKJA von sozialem Aufstieg spreche. Ich möchte die (teilweise prekären) Arbeitsbedingungen in der wiener OKJA keinesfalls schönreden. Dennoch gehe ich davon aus, dass mit einer Anstellung in diesem Feld auch ein sozialer Aufstieg verbunden sein kann. Ein Bewusstsein für diesbezügliche Prozesse erscheint mir im Sinne einer klassenreflektierenden Arbeitsweise notwendig.

191 Ercan Yalcinkaya spricht in diesem Zusammenhang von einer Professionalisierungs-Tendenz, im Zuge derer zunehmend ausschließlich Diplome und Universitätsabschlüsse als Qualifikation für die OKJA anerkannt werden (Yalcinkaya 2011:16f). Dazu merkt er an, dass im Kontext der OKJA eine Lebenserfahrung notwendig sei, die mit formellen Qualifikationen nicht ersetzt werden könne.

192 Mit der Frage, wie ein bewusster und reflektierter Umgang mit den sozialisationsbedingten Fähigkeiten und Erfahrungen von Jugendarbeiter_innen aussehen kann, konnte ich mich im Rahmen dieser Arbeit leider nicht intensiver beschäftigen. Eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit diesem Thema erscheint mir allerdings notwendig.

193 Ihm zufolge erkennen Berliner Hauptschüler_innen häufig bereits am Aussehen, ob andere Jugendliche eine Hauptschule oder ein Gymnasium besuchen. Ausgehend von Wellgrafs Überlegungen liegt es nahe, im Sprechen über Kleidungsstile eine Möglichkeit zu suchen, um Klassenverhältnisse ausdrückbar zu machen (vgl. Kapitel 4.2.4.).

mehr oder weniger explizit – auf das Thema Klasse beziehen. Meiner Interpretation zufolge sprechen sich vier von elf Jugendlichen in den Interviews gegen Jugendarbeiter_innen aus, die durch ihren Kleidungsstil (Hemd, Bleistiftrock) konservative bürgerliche Ideale verkörpern. Außerdem finden sich in diesem Zusammenhang sowohl Aussagen, die als Abgrenzung nach „oben“ als auch nach „unten“ interpretiert werden können¹⁹⁴. Interessant erscheint mir des Weiteren die Argumentationsweise eines Jugendlichen, der erklärt, dass er nichts gegen Jugendarbeiter_innen hätte, die in der Arbeit Jogginghosen tragen würden¹⁹⁵. Die Jogginghose ist ein äußerst symbolträchtiges Kleidungsstück (vgl. Ege 2013: 16). In der Öffentlichkeit getragen verkörpert sie proletarische – oder in Bourdieus Worten „illegitime“ – Kultur sowie eine widerständige Haltung gegenüber dem vom Arbeitsmarkt ausgehenden Disziplinierungsdruck. Mit dem Tragen von Jogginghosen in der Öffentlichkeit sind gewisse klassisierende Zuschreibungen verbunden¹⁹⁶. Folglich sehe ich in der Jogginghose ein Gegenstück zu dem von einigen anderen Jugendlichen explizit abgelehnten Hemd oder dem genannten Bleistiftrock. Außerdem argumentiert ein Jugendlicher, dass es im Kontext eines von mehrheitlich proletarischen Kindern und Jugendlichen besuchten Jugendzentrums, eine Provokation darstellen würde, wenn Betreuer_innen das ihnen zur Verfügung stehende ökonomische Kapital durch Designerkleidung zur Schau stellen würden. Folglich geht er davon aus, dass es Nachteile mit sich bringen kann, wenn Jugendarbeiter_innen aus „reichen“ Familien stammen und dies durch die „Art wie sie sich geben“ ausdrücken. In diesen Aussagen wird deutlich, dass klassenspezifisch geformte Habitusformen einen Eindruck bei den Zielgruppen der OKJA hinterlassen. Folglich erscheint es sinnvoll, sich in der Entwicklung einer klassenreflektierenden Arbeitsweise auch mit der Frage zu beschäftigen, wie sich die soziale Herkunft/Klassenzugehörigkeit von Jugendarbeiter_innen in ihren Ausdrucksformen zeigt und wie ein bewusster, reflektierter Umgang damit gefunden werden kann.

Ein großer Teil der von mir interviewten Jugendlichen betont die Wichtigkeit des Charakter von Jugendarbeiter_innen. Entgegen meiner Erwartungen verbinden ihn einige von ihnen mit den Bildungserfahrungen und der ökonomischen Situation von Jugendarbeiter_innen. Zwei dieser Jugendlichen erklären, dass sie arrogante Personen in einem Jugendzentrum auf keinen

194 Diese Aussagen richten sich gegen Personengruppen, denen mehr oder auch weniger ökonomisches Kapital zugeschrieben wird.

195 Der Titel dieser Arbeit („Jugendarbeiter_innen in Jogginghosen“) entstand in Anlehnung an die hier beschriebene Aussage.

196 Unter klassisierenden Zuschreibungen verstehe ich Prozesse in denen Menschen eine gewisse (üblicherweise proletarische) soziale Herkunft/Klassenzugehörigkeit oder auch damit assoziierte Eigenschaften, Fähigkeiten und Wertevorstellungen zugeschrieben werden.

Fall einstellen würden. Arroganz (sowie Hochnäsigkeit) bringen sie dabei in Zusammenhang mit Menschen, die viel Geld haben oder viele/hohe Ausbildungen ausgeschlossen haben. Ausgehend von ihrer Problematisierung von Arroganz im Kontext von Klasse, kann ihr klares „Nein“ zur Einstellung von arroganten Jugendarbeiter_innen als ein „Nein“ zu bürgerlicher Überheblichkeit und Klassenhierarchien im Jugendzentrum gelesen werden.

Zu Beginn meiner Arbeit stand die Sorge, dass es schwierig werden würde mit Jugendlichen über Klassenverhältnisse zu sprechen. Grund für diese Befürchtung war die Feststellung einiger Autor_innen, dass eine Sprache, die es ermöglicht Klasse zu thematisieren, derzeit weitgehend fehlt (Wellgraf 2012: 97; Castro Varela 2014: 21). So schreibt beispielsweise Stefan Wellgraf dass es im Alltag keine adäquate Sprache gäbe, um die „äußerst wirkmächtige Existenz“ von sozialer Klasse und darauf basierenden Ausschlussmechanismen zu thematisieren. Im Unterschied dazu verfügen die von ihm interviewten Berliner Hauptschüler_innen über „ein Artikulations- und Ausdrucksrepertoire“ dass es ihnen ermöglicht „rassistische Mechanismen nicht nur wahrzunehmen, sondern diese auch zu kritisieren“ (Wellgraf 2012: 95). Er kommt zum Schluss, dass rassismus-kritische Sprache zum Alltag von Berliner Hauptschüler_innen gehört. Im Kontext dieser Arbeit war es mir leider nicht möglich, mich eingehender mit der Frage zu beschäftigen, welche Bedeutung die Rassismus-Erfahrungen von Jugendarbeiter_innen aus der Perspektive der interviewten Jugendlichen einnehmen¹⁹⁷. Im Zuge der von mir durchgeführten Interviews entsteht allerdings der Eindruck, dass die Gespräche zum Thema Herkunft mit mehr Selbstverständlichkeit geführt wurden, als dies bei der Thematisierung von Klasse der Fall war¹⁹⁸. Es scheint nicht so, als würden sich die interviewten Jugendlichen üblicherweise auf eine offene und explizite Art und Weise über Klassenverhältnisse austauschen. Folglich muss die These der fehlenden klassismus-kritischen Sprache hier leider bekräftigt werden (vgl. Wellgraf 2011: 84).

Ausgehend von diesen Überlegungen vertrete ich die Position, dass eine OKJA, die ihre eigenen Ziele und Prinzipien ernst nimmt, sich um einen offenen und bewussten Umgang mit Klassenverhältnissen bemühen muss.

197 Für weitere Untersuchungen zu dieser Frage bietet es sich an, statt der Analysekategorie Herkunft eine Herangehensweise zu wählen, die offensichtlicher auf das Thema Rassismus verweist.

198 Um sich eingehender mit dieser Frage zu beschäftigen, wären allerdings andere Analysemethoden notwendig.

8. Literaturverzeichnis

Abdul.Hussain, Surur/ Baig, Samira (Hg) (2009): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung, facultas.wuv: Wien.

Abuzahra, Amani (2012): Kulturelle Identität in einer multikulturellen Gesellschaft, Passagen Verlag: Wien.

Adaktylos, Anna-Maria (2007): Sprache und sozialer Status, in: Erler, Ingolf (Hg): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum Verlag: Wien.

Ader, Sabine/ Wagenblass, Sabine (2013): Editorial, in: LAG Mädchenarbeit in NRW e.v. (Hg): Betrifft Mädchen. Thema: ... mit Flügeln und Wurzeln! Mädchen und junge Frauen in der Migrationsgesellschaft, 26. Jahrgang, Heft 2, Julius Beltz GmbH: Weinheim.

AK.portal – Portal der Arbeiterkammer (o.A.): Einreise und Aufenthalt in Österreich. www.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitsrecht/auslaendischearbeitnehmerInnen/Einreise_und_Aufenthalt.html (30.8.2015).

Akfirat, Sadik (2008): Welche Aspekte des Konzeptes zur Transkulturalität sind in der offenen wiener Jugendarbeit anhand des Beispiels im 9. Bezirk brauchbar? Unveröffentlichte Abschlussarbeit im Rahmen des Aufbaulehrgangs Jugendarbeit 2008. Institut für Freizeitpädagogik: Wien.

an.schläge (2014): an.schläge - das feministische Magazin. Oktober 2014. Eigenverlag: Wien.

Arapi, Güler/ Lück, Mitja Sabine (2005): Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive, ad department werbeagentur: Bielefeld. www.maedchentreff-bielefeld.de/download/girlsactbuchkomplett.pdf (20.6.2015).

Arapi, Güler/ Lück, Mitja Sabine (2006): Dokumentation. Tagung – Transkulturelle Teams. Ein Qualitätsstandard in der sozialen Arbeit?! Veranstalter: Projekt girls act! - antirassistische Bildungsarbeit. Mädchenreff Bielefeld. www.maedchentreff-bielefeld.de/download/doku_transkulturelle_teams.pdf (20.6.2015).

Arapi, Güler (2013): Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft, in: LAG Mädchenarbeit in NRW e.v. (Hg): Betrifft Mädchen. Thema: ... mit Flügeln und Wurzeln! Mädchen und junge Frauen in der Migrationsgesellschaft, 26. Jahrgang, Heft 2, Julius Beltz GmbH: Weinheim.

Arapi, Güler (2013a): Empowerment von und für People of Color am Beispiel der pädagogischen Arbeit mit Mädchen of Color, in: Giebeler, Cornelia/ Rademacher, Claudia/ Schulze, Erika (Hg): Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, Verlag Barbara Budrich: Opladen – Berlin – Toronto.

Arbeitskreis Feministische Mädchenarbeit (1996/2003): Feministische Mädchenarbeit, in: EfEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle (Hg): Gewaltprävention durch Mädchen- und Bubenarbeit in der außerschulischen Jugendarbeit.

BAG Mädchenpolitik (Hg): Schriftenreihe zu Mädchenarbeit und Mädchenpolitik, 11/2010, Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik: Berlin. Diverse Ausgaben: www.maedchenpolitik.de/die-bag-schriftenreihe (20.6.2015).

BAG Mädchenpolitik (Hg) (2008): Interkulturelle Mädchenarbeit – Eine Zukunftsausgabe! in:

Schriftenreihe zu Mädchenarbeit und Mädchenpolitik, 9/2008, Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik:
Berlin.
http://maedchenpolitik.de/files/Dateien/Schriftenreihe/info9_bag2008.pdf (20.6.2015).

Baig, Samira (2008): Diversity und Ausschluss, in: Bakic, Josef/ Diebäcker, Marc/ Hammer, Elisabeth (Hg): Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch, Erhard Löcker GesmbH: Wien.

Baig, Samira (2010): Diversity-Management zur Überwindung von Diskriminierung? in: Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (Hg): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wien.

Bauböck, Rainer (1996): "Nach Rasse und Sprache verschieden". Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. IWE-working paper series No.: 31.
www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_31.pdf (20.6.2015).

boJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Hg) (2011): Offene Jugendarbeit in Österreich. Was ...? Wie ...? Wozu ...?, Eigenverlag: Wien.
www.boja.at/service/boja-publikationen/ (12.11.2014).

boJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Hg) (2012): Qualität in der Offenen Jugendarbeit in Österreich. Leitlinien, Hilfestellungen und Anregungen für Qualitätsmanagement in der Offenen Jugendarbeit, Eigenverlag: Wien.
www.boja.at/service/boja-publikationen/ (12.11.2014).

Bourdieu, Pierre (1997): Die feinen Unterschiede, in: Steinrück, Margareta (Hg): Pierre Bourdieu. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, VSA-Verlag: Hamburg.

Bourdieu, Pierre (2008) [1992]: Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, in: Baumgart, Franzjörg (Hg): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Böhnisch, Lothar/ Plakolm, Leonhard/ Waechter, Natalia (Hg) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien, Mandelbaum Verlag: Wien.

Bratić, Ljubomir (2000): MigrantInnenjugendliche und ihr Status in der österreichischen Gesellschaft, in: Hagen, Martin/ Marent, Roland/ Schoibl, Heinz (Hg): Offene Jugendarbeit zum Anfassen. Referate, Diskussionsbeiträge, Materialien. Reader zur Fachtagung vom 29. Jänner 1999. Jugendhaus Vis-m.u.t. /Dornbirn. Verlag Zeitpunkt: Graz – Wien.

Bratić, Ljubomir (2002): Landschaften der Tat. Vermessung, Transformationen und Ambivalenzen des Antirassismus in Europa, Sozaktiv: St. Pölten.

Bratić, Ljubomir (2010): Politischer Antirassismus. Selbstorganisation, Historisierung als Strategie und diskursive Interventionen, Erhard Löcker GesmbH: Wien.

Breton, Maritza/ Lichtenauer, Annette/ Kita, Zuzanna (2014): Vielfalt und Diversität im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit, in: Sozial Extra 2014, Vol.38(2).

BUM (Büro für Ungewöhnliche Maßnahmen): Unser kleines Jenseits. Das Wir und der Antirassismus. Ein Beitrag zur antirassistischen Arbeitspraxis, in: Grundrisse. Zeitschrift für Linke Theorie und Debatte (2003): nummer_06_2003, Wien.
www.grundrisse.net/grundrisse06/6bum.htm (28.11.09).

Busche, Mart/ Maikowski, Laura/ Pohlkamp, Ines/ Wesemüller, Ellen (Hg) (2010):

Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, [transcript]: Bielefeld.

Castro Varela, Maria do Mar (2014): Bildungsprivilegien für Alle! Maria do Mar Castro Varela im Interview mit Brigitte Theißl und Vina Yun, in: an.schläge - das feministische Magazin. Oktober 2014, Wien. <http://www.migrazine.at/artikel/bildungsprivilegien-f-r-alle> (9.7.2015)

Damisch, Bernhard/ Yalciner, Betül (2015): Von der Integration zur Diversität, in: Böhnisch, Lothar/ Plakolm, Leonhard/ Waechter, Natalia (Hg): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien, Mandelbaum Verlag: Wien.

Deerberg, Maren/ Sabla, Kim-Patrick (2012): Zur Debatte um „Mehr Männer in die Soziale Arbeit?!“. Theoretische Überlegungen für die Mädchenarbeit, in: LAG Mädchenarbeit in NRW e.v. (Hg): Betrifft Mädchen. Thema: Hat Professionalität ein Geschlecht? Zur Debatte um mehr Männer in Erziehung und Bildung, 25. Jahrgang, Heft 1, Julius Beltz GmbH: Weinheim.

Dieckmann, Susanne (2011): weiße Flecken in der antirassistischen Bildungsarbeit? Eine Analyse rassistuskritischer Bildungsmaterialien mit Methoden der Kritischen Weißseinsforschung, Unveröffentlichte Diplomarbeit eingereicht an der Universität Wien.

Drogand-Stud, Michael (2003): Querschnittsaufgabe oder Kompetenzerweiterung? Zur Bedeutung von Gender Mainstreaming in der Jugendhilfe und die Auswirkungen auf die Jungenarbeit, in: Jantz, Olaf/ Grote, Christoph (Hg): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis, Leske + Budrich: Opladen.

Ege, Moritz (2013): »Ein Proll mit Klasse«: Mode, Popkultur und soziale Ungleichheiten unter jungen Männern in Berlin. Campus Verlag: Frankfurt am Main.

Eggers, Maisha Maureen (2002): Interkulturelle Pädagogik: Eine nachhaltige Praxis? Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript vom 7.2.2002. Vortrag auf der Projektmesse „Stark für Demokratie und Toleranz“ des Aktionsprogramms „Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Gewalt“ (BMFSFJ), Veranstalter Deutsches Jugendinstitut e.V., Neues Rathaus Leipzig, 7.-8.2.2002.

Eggers, Maisha Maureen (2004): Anti-oppressive Standards für eine geschlechtsspezifische transkulturelle Bildungsarbeit, in: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hg): Feministisch – Geschlechterreflektierend – Queer? Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit, Rosa Luxemburg Stiftung: Berlin.

Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hg) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Unrast: Münster.

Eggers, Maureen Maisha (2011): Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung – Diversität als neues Thematisierungsformat? in: Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien (Hg): Bulletin. Nr. 37. Konstruktionsprozesse in der Schule aus der Sicht der Gender Studies, Humboldt-Universität zu Berlin: Berlin. www.gender.hu-berlin.de/publikationen/gender-bulletins/texte-37/texte37pkt5.pdf (20.6.2015).

Eggers, Maureen Maisha (2010): Diversity als Egalisierungspolitik oder als Gesellschaftskritik? Auf der Suche nach neuen Strukturen, die Mädchenarbeit und Jugendarbeit nicht als Fördergegensätze polarisieren. in: BAG Mädchenpolitik (Hg): Die

Mädchen von heute sind die Frauen von morgen, Schriftenreihe zu Mädchenarbeit und Mädchenpolitik, 11/2010, Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik: Berlin.

Eggers, Maureen Maisha (2013): Diversity Matters: Thematisierungen von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Bildungs- und Soziale Arbeit. in: Landeshauptstadt München Direktorium/ Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund AMIGRA: Rassismuskritische Bildungs- und Soziale Arbeit. Dokumentation der Fachtagung vom 23. März 2012 im Rahmen der Internationalen Wochen gegen Rassismus, München. www.alt.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-ahumanw/mitarbeiter/lehrende/eggers/diversity-matters-m.m.eggers-2013.pdf (20.6.2015).

Elverich, Gabi/ Kalpaka, Annita/ Reindlmeier, Karin (Hg) (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt am Main.

Erlar, Ingolf (Hg) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum Verlag: Wien.

Erlar, Ingolf (2007a): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine Einleitung, in: Erlar, Ingolf (Hg): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum Verlag: Wien.

Erlar, Ingolf (2007b): Die Illusion der Chancengleichheit. Pierre Bourdieu und seine Theorie der Bildungsungleichheit, in: Erlar, Ingolf (Hg): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum Verlag: Wien.

Kalpaka, Annita (2006): 'Hier wird Deutsch gesprochen' – Unterschiede die einen Unterschied machen, in: Elverich, Gabi/ Kalpaka, Annita/ Reindlmeier, Karin (Hg): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt am Main.

Fellerer, Jan (2014): Enge Verwandte. Sprache und Macht im historischen Kontext, in: Initiative Minderheiten (Hg): Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Mehrsprachigkeit in Wien. Von der Habsburger-Monarchie bis heute, Heft 90, Eigenverlag: Innsbruck.

FeMigra (Feministische Migrantinnen Frankfurt) (1994): Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation, in: Eichhorn, Cornelia/ Grimm, Sabine (Hg): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik, Edition ID-Archiv: Berlin. www.nadir.org/nadir/archiv/Feminismus/GenderKiller/gender_5.html (20.6.2015).

Figlash, Eyal (2008): Diversität als Arbeitsprinzip der offenen Jugendarbeit im 20. Wiener Gemeindebezirk. Unveröffentlichte Abschlussarbeit im Rahmen des Aufbaulehrgangs Jugendarbeit 2008. Institut für Freizeitpädagogik: Wien.

Fleißner, Heike (2011): Die Kategorie Gender in der diversitätsbewussten Sozialpädagogik, in: Leiprecht, Rudolf (Hg): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Wochenschau Verlag: Schwalbach.

Flick, Uwe (2007) Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Rowohlt Verlag: Reinbek.

Flick, Uwe (2011) Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Rowohlt Verlag: Reinbek.

Freigang, Jaklin (1984/2015): Sozialpädagogische Arbeit mit Ausländern in den Jugendzentren der Stadt Wien, in: Böhnisch, Lothar/ Plakolm, Leonhard/ Waechter, Natalia

- (Hg): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien, Mandelbaum Verlag: Wien.
- Fribersthäuser, Barbara/ Langer, Antja (2010): Interviewformen und Interviewpraxis, in: Fribersthäuser, Barbara/ Langer, Antja/ Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Juventa Verlag: Weinheim und München.
- Frketic, Vlatka (2014): MehrsprachigkeitsSprech, in: Initiative Minderheiten (Hg): Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Mehrsprachigkeit in Wien. Von der Habsburger-Monarchie bis heute, Heft 90, Eigenverlag: Innsbruck.
- Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (1992): Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme, WUV Universitätsverlag: Wien.
- Gerbing, Stefan/ Torenz, Rona (2007): Kritische Weißseinsforschung und Deutscher Kontext. Über das Verhältnis von Deutschsein, Weißsein und die Konstruktion des Ariers, VDM Verlag Dr. Müller: Saarbrücken.
- Giebeler, Cornelia/ Rademacher, Claudia/ Schulze, Erika (2013): Intersektionalität: Ein neuer Diskurs für Forschung und Handlungsfeldern Sozialer Arbeit, in: Giebeler, Cornelia/ Rademacher, Claudia/ Schulze, Erika (Hg): Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, Verlag Barbara Budrich: Opladen – Berlin – Toronto.
- Giebeler, Cornelia/ Rademacher, Claudia/ Schulze, Erika (Hg) (2013a): Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, Verlag Barbara Budrich: Opladen – Berlin – Toronto.
- Grafe, Stephanie (2013): Identitäten im Übergang. Perspektiven und Bewältigungsformen jugendlicher Flüchtlinge in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland, LIT Verlag: Berlin/ Münster.
- Graff, Ulrike (2011): Genderperspektiven in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Erkenntnisse aus der Forschung für die Praxis und für die normativen Vorgaben der Disziplin, in: Schmidt, Holger (Hg): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Gruber, Karin/ Frei, Susanne (1985): Im Spannungsfeld der Rollenklischees: Offene Mädchenarbeit - Geschichte, Probleme, Utopien, in: Österreichisches Institut für Jugendkunde (Hg): Österreichischer Jugendbericht 3, Jugend und Volk: Wien.
- Ha, Kien Nghi/ Lauré al-Samarai, Nicola/ Mysorekar, Sheila (Hg) (2007): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Unrast: Münster.
- Hagen, Martin/ Marent, Roland/ Schoibl, Heinz (Hg) (2000): Offene Jugendarbeit zum Anfassen. Referate, Diskussionsbeiträge, Materialien. Reader zur Fachtagung vom 29. Jänner 1999. Jugendhaus Vis-m.u.t. /Dornbirn. Verlag Zeitpunkt: Graz – Wien.
- Hamburger, Franz (2012): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Beltz Juventa: Weinheim/ Basel.
- Heinrich, Michael (2005): Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung, Schmetterling-Verlag: Stuttgart.

Holzer, Verena (2000): Offene Jugendarbeit ist unverzichtbar, in: Hagen, Martin/ Marent, Roland/ Schoibl, Heinz (Hg): Offene Jugendarbeit zum Anfassen. Referate, Diskussionsbeiträge, Materialien. Reader zur Fachtagung vom 29. Jänner 1999. Jugendhaus Vis-m.u.t. /Dornbirn. Verlag Zeitpunkt: Graz – Wien.

Initiative Minderheiten (Hg) (2014): Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Mehrsprachigkeit in Wien. Von der Habsburger-Monarchie bis heute, Heft 90, Eigenverlag: Innsbruck.

Jaklitsch, Christiane (2012): Unveröffentlichtes Interview mit Christiane Jaklitsch. Durchgeführt am 9.1.2012 von Judith Katzlinger im Zuge der Recherchen für: Katzlinger, Judith (2012): Parkistanische Jugendliche. Zum Spannungsfeld von offener Jugendarbeit und Antirassismus, unveröffentlichte Bachelor-Arbeit eingereicht an der Universität Wien. Betreuung: Dr. Ilker Ataç.

Jantz, Olaf (2003): Männliche Suchbewegungen – Antisexistisch und parteilich? Jungenarbeit zwischen Begegnung und Veränderung, in: Jantz, Olaf/ Grote, Christoph (Hg): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis, Leske + Budrich: Opladen.

Jantz, Olaf (2003): „Sind die wieder schwierig!“ - (Inter-)Kulturelle Jungenarbeit - (K)ein neues Paradigma? in: Jantz, Olaf / Grote, Christoph: Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis, Leske + Budrich: Opladen.

Johnston-Arthur, Araba Evelyn (2001): Die Unsichtbare Schwarze Frau. Antirassismus in der Arbeitspraxis, in: Frauensolidarität: 77 (3/2001), Wien.

Johnston-Arthur, Araba Evelyn (2004): Weiß-heit, in: BUM (Büro für ungewöhnliche Maßnahmen) (Hg): Historisierung als Strategie: Positionen – Macht – Kritik, Eigenverlag: Wien. igkultur.at/igkultur/kulturpolitik/1111252619 (28.11.09).

Jusline (2015): Gesetzestext. § 9 BFA-VG Schutz des Privat- und Familienlebens. Berücksichtigter Stand der Gesetzgebung: 1. August 2015. www.jusline.at/9_Schutz_des_Privat-_und_Familienlebens_BFA-VG.html (31.8.2015).

Juvivo (2012): Gleiche Rechte und Chancen für alle Kinder und Jugendliche! Für einen gerechteren Umgang mit jungen AsylwerberInnen und jungen Menschen mit ungeklärtem bzw. prekärem Aufenthaltsstatus. Positionspapier Dezember 2012, Wien. www.juvivo.at/wp-content/uploads/2012/12/Positionspapier-JungeFl%C3%BChtlingeJUVIVO.pdf (24.11.2014).

Juvivo (2013): Fachliches Konzept. Erstellt im Rahmen des „Arbeitskreises Konzeptarbeit“, www.juvivo.at/wp-content/uploads/2013/02/juvivo-fachliches-konzept_hp.pdf (31.8.2014).

Juvivo (2015): Jahresbericht der Geschäftsleitung 2014, Eigenverlag: Wien. www.juvivo.at/ueber-uns/jahresberichte/ (13.7.2015).

Kaiser, Peter (2015): Über Prolos, in: Böhnisch, Lothar/ Plakolm, Leonhard/ Waechter, Natalia (Hg): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien, Mandelbaum Verlag: Wien.

Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit, in: Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/ Weber, Thomas (Hg): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Brandes & Apsel: Frankfurt am Main.

Kanak Attak (2002): Legalisierung statt Rasterfahmung. Migration, antirassistisches Regime und linker Antirassismus. Kanak Attak im Gespräch. in: Bratić, Ljubomir (Hg): Landschaften der Tat. Vermessung, Transformationen und Ambivalenzen des Antirassismus in Europa, Sozaktiv: St. Pölten. www.nadir.org/nadir/aktuell/2001/11/09/7174.html (20.6.2015).

Katzlinger, Judith (2012): Parkistanische Jugendliche. Zum Spannungsfeld von offener Jugendarbeit und Antirassismus, unveröffentlichte Bachelor-Arbeit eingereicht an der Universität Wien. Betreuung: Dr. Ilker Ataç.

Kazeem, Belinda: Keine Atempause. Über Sauerstoff und antirassistischen Widerstand, in: Becker, Konrad; Wassermair, Martin (Hg) (2008): Kampfzonen in Kunst und Medien. Texte zur Zukunft der Kulturpolitik, Wien. <http://kulturpolitik.t0.or.at/txt?tid=cb466b6f9b41ae8741f2b025bb7ef748> (20.6.2015).

Kessl, Fabian/ Plößer, Melanie (Hg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Kilomba, Grada (2008): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Unrast: Münster.

Kraft, Dorit (2011): Offene Kinder- und Jugendarbeit am Beispiel von Jugendzentren in Österreich. Unveröffentlichte Masterarbeit eingereicht an der Karl-Franzens-Universität Graz. www.dv-jugend.at/fileadmin/user_upload/Pdfs/Masterarbeit_Kraft_OJA_2011.pdf (20.6.2015).

Krisch, Richard (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren, Juventa Verlag: Weinheim/München.

Krisch, Richard/ Stoik, Christoph/ Benrazougui-Hofbauer, Evelyn/ Kellner, Johannes (2011): Glossar Soziale Arbeit im öffentlichen Raum, FH Campus Wien - Kompetenzzentrum für Soziale Arbeit GMBH: Wien. www.wien.gv.at/gesellschaft/soziale-arbeit/pdf/glossar.pdf (15.10.2014).

Krüger-Potratz (2014): Nationalsprachen. Zur Geschichte eines erfolgreichen Konstrukts mit Folgen, in: Initiative Minderheiten (Hg): Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Mehrsprachigkeit in Wien. Von der Habsburger-Monarchie bis heute, Heft 90, Eigenverlag: Innsbruck.

Kuhn, Melanie (2012): Herrschaftskritische Perspektiven auf Diversity-Konzepte in der Pädagogik. Potenzial und Grenzen. Vortragsmanuskript vom 28.4.2012. www.wir-falken.de/themen/queer/6013561.html (26.12.2014).

Kücükyasar, Mevlüt (2014): Der Arbeitsalltag ist mehrsprachig. Für die Honorierung von Sprachkompetenzen, in: Initiative Minderheiten (Hg): Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Mehrsprachigkeit in Wien. Von der Habsburger-Monarchie bis heute, Heft 90, Eigenverlag: Innsbruck.

LAG Mädchenarbeit in NRW e.v. (Hg) (2012): Betrifft Mädchen. Thema: Hat Professionalität ein Geschlecht? Zur Debatte um mehr Männer in Erziehung und Bildung, 25. Jahrgang, Heft 1, Julius Beltz GmbH: Weinheim.

LAG Mädchenarbeit in NRW e.v. (Hg) (2013): Betrifft Mädchen. Thema: ... mit Flügeln und Wurzeln! Mädchen und junge Frauen in der Migrationsgesellschaft, 26. Jahrgang, Heft 2, Julius Beltz GmbH: Weinheim.

Leeb, Claudia (2007): Das Klassenkonzept poststrukturalistisch gedacht, in: Erler, Ingolf (Hg): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum Verlag: Wien.

Lehmann, Nadja (2013): Häusliche Gewalt. Eine intersektionale Perspektive auf Migrantinnen im Frauenhaus, in: Giebeler, Cornelia/ Rademacher, Claudia/ Schulze, Erika (Hg): Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, Verlag Barbara Budrich: Opladen – Berlin – Toronto.

Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial) pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. in: Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/ Weber, Thomas (Hg): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Brandes & Apsel: Frankfurt am Main.

Leiprecht, Rudolf (Hg) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Wochenschau Verlag: Schwalbach.

Leiprecht, Rudolf (2011a): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik, in: Leiprecht, Rudolf (Hg): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Wochenschau Verlag: Schwalbach.

Leitner, Egon Christian (2008): Was jetzt, was tun? - Bourdieu, Wegwerfleben, Geistesgegenwart und Sozialarbeit, in: soziales_kapital. Wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge sozialer Arbeit, Nr, 1, www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/72/87.pdf (28.10.2014).

Lischewski, Anne-Carina (2014): Kritik, die ungehört verhallt. in: an.schläge - das feministische Magazin. Oktober 2014, Wien.

MA 13, Magistratsabteilung 13, Bildung und außerschulische Jugendbetreuung – Fachbereich Jugend (o.A.): spezielle Förderrichtlinien. Unveröffentlichtes Dokument.

MA 13, Magistratsabteilung 13, Bildung und außerschulische Jugendbetreuung – Fachbereich Jugend (2014): Wiener Kinder- & Jugendarbeit. www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/pdf/kinder-und-jugendarbeit.pdf (31.8.2014).

MA 17, Magistratsabteilung 17, Integration und Diversität (2010): Leitlinien der Wiener Integrations- und Diversitätspolitik. www.wien.gv.at/menschen/integration/downloads.html (20.6.2015).

MA 17, Magistratsabteilung 17, Integration und Diversität (2014): Buntes Wien. Integration und Diversität in Wien, www.wien.gv.at/menschen/integration/downloads.html (20.6.2015).

Mädchentreff Bielefeld e.V. (2002): Girls act! Anti-rassistische Mädchenprojekte in Kooperation mit Schule. Die Dokumentation. www.maedchentreff-bielefeld.de/download/dokugirlsact.pdf (13.7.2015).

Mayer, Danila (2011): Park Youth in Vienna. A Contribution to Urban Anthropology, LIT Verlag: Münster/Wien. http://othes.univie.ac.at/11129/1/2010-03-17_7903923.pdf (20.6.2015).

Meyer, Bernd (2014): „Deutsch ist hier Amtssprache...“. Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit im Gesundheitswesen, in: Initiative Minderheiten (Hg): Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Mehrsprachigkeit in Wien. Von der Habsburger-Monarchie bis

heute, Heft 90, Eigenverlag: Innsbruck.

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Fribersthäuser, Barbara/ Langer, Antja/ Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Juventa Verlag: Weinheim und München.

Mysorekar, Sheila (2007): Guess my Genes. Von Mischlingen, MiMiMis und Multi-racials, in: Ha, Kien Nghi/ Lauré al-Samarai, Nicola/ Mysorekar, Sheila: re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Unrast: Münster.

Nebel, Markus (2012): Burschen_arbeit queer betrachtet. An- und Aufregungen für eine nicht-heteronormative Burschen_arbeit. Abschlussarbeit im Rahmen des Aufbaulehrgangs Jugendarbeit, Institut für Freizeitpädagogik (ifp): Wien.
www.ifp.at/fileadmin/daten/ifp/PDF/pdfs_2012/Nebel_Markus_Abschlussarbeit.pdf
(24.11.2014)

Ongan, Gamze (2014): Editorial. Mehrsprachigkeit in Wien, in: Initiative Minderheiten (Hg): Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Mehrsprachigkeit in Wien. Von der Habsburger-Monarchie bis heute, Heft 90, Eigenverlag: Innsbruck.

Owen, Jones (2012): Prolls: Die Dämonisierung der Arbeiterklasse, VAT Verlag Andre Thiele: Mainz.

Öztoplu, Bülent (2002): Antirassismus und migrantische Jugendarbeit, in: Bratić, Ljubomir (Hg): Landschaften der Tat. Vermessung, Transformationen und Ambivalenzen des Antirassismus in Europa, Sozaktiv: St. Pölten.

Pantucek, Peter (2008): Soziales Kapital und Soziale Arbeit, in: soziales_kapital. Wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge sozialer Arbeit, Nr, 1. <http://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/70/88.pdf> (28.10.2014).

Plößer, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen, in: Kessl, Fabian/ Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Pohlkamp, Ines/ Soluch, Malgorzata (2010): Das Drama ist, dass sie keine_r ernst nimmt. Politische Bildung mit sozial benachteiligten Mädchen, in: Busche, Mart/ Maikowski, Laura/ Pohlkamp, Ines/ Wesemüller, Ellen (Hg): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, [transcript]: Bielefeld.

Repp, Gernott/ Schoibl, Heinz (2000): Offene Jugendarbeit in Vorarlberg, in: Hagen, Martin/ Marent, Roland/ Schoibl, Heinz (Hg): Offene Jugendarbeit zum Anfassen. Referate, Diskussionsbeiträge, Materialien. Reader zur Fachtagung vom 29. Jänner 1999. Jugendhaus Vis-m.u.t. /Dornbirn. Verlag Zeitpunkt: Graz – Wien.

Riegel, Christine/ Geisen, Thomas (Hg) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen, Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Rose, Lotte (2005): Genderqualifizierungen in der Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse der ExpertInnenbefragung, in: Thole, Werner/ Wegener, Claudia/ Küster, Ernst-Uwe (Hg): Professionalisierung im Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und

Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Rosenreich, Gabriele (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. in: Elverich, Gabi/ Kalpaka, Annita/ Reindlmeier, Karin (Hg): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Berlin.

Sallaba, Petra (2008): Von der Ausländerpädagogik zur Diversität. Der Blickwinkel Diversität als Herausforderung für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, VDM Verlag Dr. Müller: Saarbrücken.

Sauer, Birgit (2013): Vielfalt von Frauen erfassen. Intersektionalität als politisches Konzept, Vortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Feminismus in Theorie und Praxis“ am Renner Institut. www.renner-institut.at/fileadmin/user_upload/images_pdfs/veranstaltungen/veranstaltungen_2013/2013-11-14-FiTuP-VielfaltvonFrauenerfassen/Vortrag_Sauer_gesetzt.pdf (3.9.2014).

Scambor, Elli/ Busche, Mart (2013): „My home is where the heart is“. Intersektionale Ansätze in der Offenen Jugendarbeit, in: Lahn Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft und Diversität – Referat Jugend (Hg): jugendarbeit: beheimatet. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung, Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik: Graz.

Scherr, Albert (2003): Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? in: Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/ Weber, Thomas (Hg): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Brandes & Apsel: Frankfurt am Main.

Scherr, Albert (2011): Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtverhältnisse, in: Leiprecht, Rudolf (Hg): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Wochenschau Verlag: Schwalbach.

Schilcher, Magdalena/ Riegler, Diana/ Palmethofer, Irene (2014): Girl* Power! Perspektiven und Widersprüche der feministischen Mädchen*arbeit. Unveröffentlichtes Skriptum zur Fortbildung am 20.10.2014 am Institut für Freizeitpädagogik (ifp) in Wien.

Schmidt, Juliane (2004): Vom Objekt zum Subjekt. Zu einem Perspektivwechsel in der antirassistischen Bildungsarbeit, in: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hg): Feministisch – Geschlechterreflektierend – Queer? Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit, Rosa Luxemburg Stiftung: Berlin.

Schmidt-Lauber, Brigitta (2001/2007): Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens, in: Götsch, Silke/ Lehmann, Albrecht (Hg): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie, Reimers: Berlin.

Schneider, Claudia (1996/2003): Geschlechtsspezifische Aspekte in der außerschulischen Jugendarbeit, in: EfEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle (Hg): Gewaltprävention durch Mädchen- und Bubenarbeit in der außerschulischen Jugendarbeit.

Simon, Titus (2011): Aus der Gewalt Jugendlicher resultierende Konsequenzen für die Praxis der offenen Jugendarbeit, in: Schmidt, Holger (Hg): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Staritz, Nicola (2014): Class Trouble, in: an.schläge - das feministische Magazin. Oktober

2014, Wien.

Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/ Weber, Thomas (Hg) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Brandes & Apsel: Frankfurt am Main.

Steyerl, Gutierrez Rodriguez (Hg) (2003): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast.

Strohmeier, Dagmar (2010): Warum interkulturelle Freundschaften wichtig sind und wie sie entstehen, in: Friedensbüro Salzburg/ EfEU/ Mafalda/ KOJE/ maiz/ Kinderschutzzentrum Sbg/ SOG. Theater/ Mädchenzentrum Klagenfurt/ fbi (Hg): „Ich pass“. Fachreader zu Transkulturalität und Jugendarbeit. www.boja.at/index.php/themen-der-offenen-jugendarbeit/diversitaet/455-ich-pass-fachreaderzu-transkulturalitaet-und-jugendarbeit.html (26.1.2012).

Thiersch, Hans (1977): Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik, Luchterhand: Neuwied/ Darmstadt.

Thole, Werner/ Wegener, Claudia/ Küster, Ernst-Uwe (Hg) (2005): Professionalisierung im Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Unfried, Jasmin (2014): „Poly. Hackeln. Geht schon.“ Die Positionierung junger Frauen* mit proletarischem Hintergrund zu den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht. Unveröffentlichte Diplomarbeit eingereicht an der Universität Wien.

Vater, Stefan (2007): Kein Platz wie zu Hause. Schulkulturen und bildungsferne Gruppen, in: Erler, Ingolf (Hg): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Mandelbaum Verlag: Wien.

Verein Wiener Jugendzentren (VJZ) (2002): Männliche Sozialisation und geschlechtsspezifische Arbeit mit Burschen – zwischen Theorie und Praxis. Ein Handbuch zur Jugendarbeit. Wissenschaftliche Reihe des Vereins Wiener Jugendzentren. Band 3, Verein Wiener Jugendzentren: Wien.

Verein Wiener Jugendzentren (VJZ) (2006) [2002]: Leitlinien für Mädchenarbeit im Verein Wiener Jugendzentren.

Verein Wiener Jugendzentren (VJZ) (2006a): Verein Wiener Jugendzentren Leitbild. http://typo.jugendzentren.at/vjz/fileadmin/pdf_downloads/VEREIN_WIENER_JUGENDZENTREN_LEITBILD.pdf (20.6.2015).

Verein Wiener Jugendzentren (VJZ) (2007): Personalpolitische Grundsätze. in: Verein Wiener Jugendzentren (VJZ): Organisationshandbuch. Unveröffentlichte Ausgabe.

Verein Wiener Jugendzentren (VJZ) (2009): Sozialräumliche Jugendarbeit und Diversität. Grundlagenpapier.

Verein Wiener Jugendzentren (VJZ) (2012): Wirkungskonzept. Qualität und Wirkung der Offenen Jugendarbeit im Verein Wiener Jugendzentren. <http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?id=88> (10.11.2014).

Verein Wiener Jugendzentren (VJZ) (2014): Jahresbericht 2013. http://typo.jugendzentren.at/vjz/fileadmin/pdf_downloads/pdf_f_experts/Jahresbericht_13korr_klein.pdf (10.11.2014).

Vogt, Jennifer/ Reimann, Svenja (2010): Augen auf und durch! Rassismuskritische Mädchenarbeit aus weiß-deutscher Perspektive, in: Busche, Mart/ Maikowski, Laura/ Pohlkamp, Ines/ Wesemüller, Ellen (Hg) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, [transcript]: Bielefeld.

Wakounig, Vladimir (2014): Was ist uns die Mehrsprachigkeit wert? Gedanken zum Internationalen Tag der Muttersprache, in: Initiative Minderheiten (Hg): Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Mehrsprachigkeit in Wien. Von der Habsburger-Monarchie bis heute, Heft 90, Eigenverlag: Innsbruck.

Wallner, Claudia (2010): Feministische Mädchenarbeit zwischen politischem Kampf und Anpassung: Wo liegen die Perspektiven von Mädchenarbeit in Zeiten von »Alphamädchen« und »armen« Jungen? in: BAG Mädchenpolitik (Hg): Die Mädchen von heute sind die Frauen von morgen, Schriftenreihe zu Mädchenarbeit und Mädchenpolitik, 11/2010, Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik: Berlin.
http://maedchenpolitik.de/files/Dateien/Schriftenreihe/info11_bag2010.pdf (20.6.2015).

Weinbach, Heike (2014): Kultur der Respektlosigkeit, in: an.schläge – das feministische Magazin. Oktober 2014, Wien.

Wellgraf, Stefan (2011): Hauptschule – Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht, in: Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien (Hg): Bulletin. Nr. 37. Konstruktionsprozesse in der Schule aus der Sicht der Gender Studies, Humboldt-Universität zu Berlin: Berlin. www.gender.hu-berlin.de/publikationen/gender-bulletins/texte-37/texte37pkt6.pdf (20.6.2015).

Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, [transcript]: Bielefeld.

Wellgraf, Stefan (2013): „The Hidden Injuries of Class“. Mechanismen und Wirkungen von Klassismus in der Hauptschule, in: Giebeler, Cornelia/ Rademacher, Claudia/ Schulze, Erika (Hg): Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, Verlag Barbara Budrich: Opladen – Berlin – Toronto.

Wesemüller, Ellen (2010): „Du Gymnasium-Mädchen!“ Zur Relevanz der Kategorie Klasse, in: Busche, Mart/ Maikowski, Laura/ Pohlkamp, Ines/ Wesemüller, Ellen (Hg): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, [transcript]: Bielefeld.

WienXtra – institut für freizeitpädagogik (2004): 30 Jahre. Grundkurs Jugendarbeit. JugendleiterInnenschule, Eigenverlag: Wien.

Wiesenhofer, Julia (2011): Klassismus und Jugendliche. Eine qualitative Forschung zur Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft, Unveröffentlichte Diplomarbeit eingereicht an der Universität Wien.

Wild, Gabriele/ Ortner, Rosemarie (2014): „Crossing Sections“ – Werkstatt zur Theorie-Praxis Diskussion. Unveröffentlichtes Skriptum zur Fortbildung am 21.1.2014 am Institut für Freizeitpädagogik (ifp) in Wien.

Winkler, Eva Maria (2014): Theaterpädagogische Potenziale und Projekte in der feministischen Mädchenarbeit: Beispiele aus der Praxis der offenen Jugendarbeit in Wien, Unveröffentlichte Diplomarbeit eingereicht an der Universität Wien.

Wonisch, Regina (2014): Ausweg aus dem sozialen Elend. Der Kampf um die tschechische Schule, in: Initiative Minderheiten (Hg): Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Mehrsprachigkeit in Wien. Von der Habsburger-Monarchie bis heute, Heft 90, Eigenverlag: Innsbruck.

Yalcinkaya, Ercan (2011): Unveröffentlichtes Interview mit Ercan Yalcinkaya. Durchgeführt am 7.12.2011 von Judith Katzlinger im Zuge der Recherchen für: Katzlinger, Judith (2012): Parkistanische Jugendliche? Zum Spannungsfeld von offener Jugendarbeit und Antirassismus, unveröffentlichte Bachelor-Arbeit eingereicht an der Universität Wien. Betreuung: Dr. Ilker Ataç.

Yiligin, Fidan (2010): Sich selbst stärken! Mädchen of Color in der Empowermentbildung, in: Busche, Mart/ Maikowski, Laura/ Pohlkamp, Ines/ Wesemüller, Ellen (Hg): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, [transcript]: Bielefeld.

9. Anhang

Abkürzungen

OKJA	Offene Kinder- und Jugendarbeit
VJZ	Verein Wiener Jugendzentren
bOJA	bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit

Transkription

Ich ha/ ich habe meine	Abbruch, Neuformulierung, wurde unterbrochen
- - -	Redepause
ich - - - glaube schon	zögern
n e i n	sehr langgezogene Wörter
(- - -)	Unverständliches
(kein)	schwer verständliches
[lacht]	Nonverbales
<u>Total</u>	Betonung
[Gespräch über Geräusch im Nebenraum]	Zusammenfassung nicht relevanter Passagen

Danksagung

Mein Dank geht an alle, die mich in dieser außergewöhnlichen Zeit in sehr unterschiedlicher und auf jeweils einzigartige Weise unterstützt haben.

Ich bedanke mich für anregende Diskussionen, Bestärkung, Ermutigung, Kritik, Wohlfühl-Essen, Entspannung, Geborgenheit, Leichtigkeit, Zuspruch, Interesse, Begeisterung, Austausch, Ablenkung, Musik, Geduld, Fachgespräche, Beistriche, Interviews möglich machen, Verständnis, Shiatsu, Zuhören, geteilte (Kindheits-)Erfahrungen, Lachen, Ansporn, Korrekturen, Denkanstöße, Schreiborte, Rückhalt, Zuversicht, Expertise, Gelassenheit, Offenheit, Nachsicht, Verwöhnt-werden, Motivation, Struktur, Feedback sowie lange Tage und kurze Nächte.

Danke an Anna, Christian Fischer (IFP Bibliothek), Claudia, Dan, Danila Mayer, Diana, meinen Diplomant*innencoaching-Gruppen, Elmar Flatschert, Ercan Yalcinkaya, Franziska, Georgie Gruber, Heidi Niederkofler, den Hormis (Leo, Nastja, Anna und Valentina), Hubert, Irene, Jakob, Jasmin Unfried, jo kokits, den Jörgis (Johanna und Jesse), Karin Höllinger, Karl Beyer, der Kistl-Crew des letzten Jahres (Juliette, Mohamed, Stefan, Willi, Atilla, Evren und Magda), kjell, Lian Brugger, liz, Luiz, Magda, Marion Breiter, Marion Stöger, Marion Thuswald, Moritz, Moritz Wein, Nora Musil, Rosa Costa, Ruby, Sabine Eybl, Sebastian, Silk, Simone Gaubinger, Therese und all jenen, die hier nicht genannt wurden.

Besonders herzlich bedanken möchte ich mich bei meinen jugendlichen Interview-Partner_innen. Danke für eure Zeit, euren Mut und eure Offenheit.

Danke meinen Eltern und Geschwistern. Ganz besonders Danke ich meiner Mutter, die mir schon früh erklärt hat, warum ins eine Jugendzentrum die Lehrlinge und ins andre die Gymnasiast_innen gehen.

Liebe jo, danke für Gemütlichkeit, Austausch, Aufstehhilfen und Feedback in der letzten Minute.

Für anregende Fachgespräche, Bestärkung und schöne Momente bedanke ich mich bei Irene.

Mein besonderer Dank gilt außerdem Birgit Sauer. Danke für die wunderbare Betreuung.

Zu guter Letzt ein großes dickes Danke an Petra und Jasmin. Für Alles!

Abstract (deutsche Version)

Die Perspektive von Jugendzentrums-Nutzer_innen kann interessante Einblicke in die Funktionsweisen von Herkunft und Klasse bieten. Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Jugendliche zur Zusammensetzung von Teams in der offenen Jugendarbeit positionieren. Es wird gezeigt, mit welchen Argumentationsweisen sie ihre Perspektiven auf die Bedeutung von Herkunft und Klasse in der Teamzusammensetzung erklären. Dies geschieht anhand von offenen, leitfaden-orientierten Interviews mit elf Jugendlichen aus drei wiener Jugendzentren/Jugendtreffs. Im ersten Teil der Arbeit werden die Ziele und Prinzipien der offenen Jugendarbeit in Wien vorgestellt und die Analysekategorien Herkunft und Klasse theoretisch eingebettet. Dabei wird insbesondere auf praxisbezogene Literatur aus den Kontexten deutschsprachiger feministischer Mädchen_arbeit, antirassistischer/interkultureller Jugendarbeit, kritischer Bildungsarbeit sowie aus der (intersektionalen) Sozialarbeitsforschung zurückgegriffen. Im zweiten Teil der Arbeit werden Auswertungsergebnisse der Interviews zu Fragen von Klasse und Herkunft vorgestellt. Hier geht es um die Bedeutung von Sozialisationserfahrungen, Transkulturalität, Mehrsprachigkeit, Deutschkenntnissen, Sprachgebrauch sowie um Erscheinungsbild, Charakter und formelle sowie informelle Bildungserfahrungen von Jugendarbeiter_innen. Besonders interessant sind dabei beispielsweise die Aussagen von Jugendlichen, die erklären, warum es von Vorteil sein kann, wenn Jugendarbeiter_innen in ihren Teenager-Jahren eine Hauptschule (und nicht etwa ein Gymnasium) besucht haben. Bemerkenswert sind außerdem die Argumentationsweisen der Jugendlichen, die sich gegen Jugendarbeiter_innen aussprechen, die aus dem gleichen Herkunftsland stammen wie sie selbst. Es wird deutlich, dass die herkunfts- und klassenspezifischen Erfahrungen, Perspektiven und Ausdrucksformen von Jugendarbeiter_innen aus der Perspektive der Jugendlichen einen maßgeblichen Einfluss auf den Alltag in Jugendzentren haben. In dieser Arbeit finden sich folglich zahlreiche anschauliche Begründungen dafür, warum transkulturelle und multiprofessionelle Teams im Interesse von Jugendzentrums-Nutzer_innen sein können.

Abstract (English version)

Title: Youth workers in sweatpants. Adolescent perspectives on the importance of origin and class for team-constitution in open youth work in Vienna.

The views of youth center users can provide an interesting insight into the functioning of class and origin. This paper examines how adolescents think about the constitution of teams in open youth centers. It explores their arguments on the importance of class and origin as factors in the constitution of teams. This is done by open guideline-oriented interviews with eleven young people in three different youth centers. The first part of this paper presents the aims and principles of youth work in Vienna and provides a theoretical introduction to concepts of class and origin. Therefore I refer to practice-oriented literature originating from the following fields: feminist girls' work, anti-racist/intercultural youth work, critical education and (intersectional) studies of social work. The second part of this paper presents the empiric research findings that are related to class and origin. They deal with topics as transculturality, multilingualism, knowledge of German, use of language, appearance, character and formal as well as informal educational experiences of youth workers. Some adolescents, for example, do argue against youth workers who come from their own country of origin. This paper presents a variety of young people's arguments for transcultural and multiprofessional teams.

Lebenslauf der Autorin

Persönliche Daten

Name: Judith Katzlinger

Kontakt: judith.katzlinger@reflex.at

Bildungsweg

- 03/2012 – 10/2015 Master-Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien
seit 09/2015 Aufbaulehrgang Jugendarbeit am Institut für Freizeitpädagogik (IFP)
- 08/2013 - 06/2014 Grundkurs Jugendarbeit am Institut für Freizeitpädagogik (IFP)
>> Abschlussprojekt: „Selbstverteidigung und Thaiboxen selberrachen. Eine Trainingsreihe für Mädchen_ & junge Frauen_“
- 09/2010 – 07/2011 Studium der Politikwissenschaft und Soziologie an der Universität Zagreb im Rahmen des EU-Bildungsprogramms Erasmus
- 10/2007 – 02/2012 Bachelor-Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien
>> Abschlussarbeit: „Pakistanische Jugendliche? Zum Spannungsfeld von offener Jugendarbeit und Antirassismus“, bei Dr. Ilker Ataç
- 09/2002 – 06/2006 Bundes-Oberstufenrealgymnasium Innsbruck (BORG)
- 09/1998 – 07/2002 Musikhauptschule Innsbruck Olympisches Dorf

Arbeitserfahrung

- Seit 02/2014 Pädagogische Mitarbeiterin im Verein Zentrum Aichholzgasse (VZA) in Wien Meidling. Leitung des Mädchen_betriebs
- 10/2013 – 02/2014 Tutorin für das Seminar „Transdisziplinäre Entwicklungsforschung – Die Konstruktion des ‚Anderen‘“ bei MMag. Dr. Bernhard Weidinger am Institut für Internationale Entwicklung, Universität Wien
- 10/2013 – 01/2014 Pädagogische Mitarbeiterin im Jugendtreff Korneuburg – Villa Underground (NÖ)
- 04/2013 – 09/2013 Parkbetreuung bei Kiddy & Co in Wien Penzing
- 01/2013 – 07/2013 Tutorin für das Seminar „Transdisziplinäre Entwicklungsforschung – Ideologien der Ungleichheit“ bei MMag. Dr. Bernhard Weidinger am Institut für Internationale Entwicklung, Universität Wien
- 09/2006 – 08/2007 Gedenkdienst in der Pädagogischen Abteilung der KZ-Gedenkstätte Westerbork (NL), Auslandsaufenthalt im Rahmen von EVS (Europäischer Freiwilligendienst).

