

# Beziehungsarbeit in der OKJA

## Ein Spannungsfeld für die Kooperation mit Schule

von Annika Sievers

*„Jugendarbeit ist – wie jegliche pädagogische Arbeit – nur praktikierbar, wenn sich Beziehungen entwickeln zwischen Jugendlichen und denen, die ihnen ein Angebot machen“ (Bimschas/Schröder 2003, 15).*

Die Beziehungsarbeit bzw. die Gestaltung von Beziehungen stellt für die Praxis der Sozialen Arbeit im Allgemeinen oft die Basis für das Gelingen professioneller Begegnungen und Angebote dar. Interventionsformen unterschiedlichster Art sind also immer beziehungsorientierte Tätigkeiten (vgl. Gahleitner 2020, 326). Dennoch ergeben sich aus den unterschiedlichen Arbeitsfeldern und Schwerpunkten der Sozialen Arbeit auch unterschiedliche Ansprüche an die jeweilige Gestaltung von Beziehungen. Vor allem für die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) ist die Beziehungsarbeit von besonders hoher Bedeutung, da die Mitarbeiter:innen hier auf den freiwilligen Zuspruch und die freiwillige Nutzung der Kinder und Jugendlichen angewiesen sind.

Zeitgleich sorgt der zunehmende Auf- und Ausbau von Ganztagschulen als zentrale politische Strategie zur Gestaltung von ganztägigen Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsangeboten von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen dafür, dass immer mehr Einrichtungen der OKJA verbindliche Kooperationen im Rahmen von schulbezogenen Nachmittagsangeboten mit Ganztagschulen eingehen (vgl. Zipperle 2015, 13). Welche Rolle hierbei die OKJA einnehmen soll und möchte, steht aktuell im kritischen Diskurs. Zum einen kann sie als gleichberechtigte Kooperationspartnerin fungieren und damit ihre Eigenständigkeit und auch ihre Eigensinnigkeit wahren. Zum anderen kann sie aber auch als Ergänzung bzw. Erweiterung der schulzentrierten Ausrichtung wahrgenommen werden (vgl. Zipperle 2015, 13).

Vor allem Letzteres führt häufig zu Auseinandersetzungen, da strukturelle Differenzen beider Arbeitsfelder dazu führen, dass die Schule oftmals als „übermächtige“ und „autoritäre“ Kooperationspartnerin erscheint (vgl. Deinet/Icking 2007, 58). Diese Herausforderungen sowie die Gestaltung schulbezogener Nachmittagsangebote, haben zwangsläufig Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit und die

Gelingende professionelle Begegnungen und Angebote basieren in der Sozialen Arbeit oft auf Beziehungsarbeit.

Rolle der Mitarbeitenden der OKJA-Einrichtungen. Aber was genau meint Beziehungsarbeit und wie gestaltet sie sich in der Praxis der OKJA? Und vor allem: welche Auswirkungen haben die genannten Aspekte auf die Beziehungen zwischen den Professionellen und den Kindern und Jugendlichen?

### Beziehungsarbeit – eine Definition

In der sozialpädagogischen Praxis der Jugendarbeit beschreibt Beziehungsarbeit alle Aktivitäten und Bemühungen, die für den Aufbau und die Aufrechterhaltung eines persönlichen Kontaktes notwendig sind – sie ist also Vor-



Foto: AWO Jungentreff

aussetzung, aber auch Begleiterscheinung aller weiteren Aktivitäten des pädagogischen Handelns (vgl. Schröder 2013, 427). Die Beziehungen in der OKJA sind daher geprägt von einer Mischform unterschiedlicher Beziehungsarten: So ist sie weder ausschließlich definiert durch ein klassisches Arbeitsbündnis zwischen Pädagog:innen und Jugendlichen, Lehrer:innen und Schüler:innen, noch handelt es sich um eine reine therapeutische beratende Beziehung und auch nicht um eine private, freundschaftliche Beziehung (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008, 61): „Beziehungsarbeit heißt hier also zunächst, sich in dieser Mischung zurechtzufinden, den Ton zu treffen, sie zu balancieren und auszuhalten, statt in eine jener Möglichkeiten zu flüchten“ (ebd.).

Allgemein zielt das professionelle pädagogische Handeln auf eine ergänzende Erziehung und Interaktion außerhalb der Familien ab (vgl. Schröder 2013, 429). Innerhalb der

pädagogischen Praxis der OKJA kann es daher zuweilen passieren, dass Nutzer:innen auf Spannungsfelder von Fachlichkeit bzw. Professionalität auf der einen Seite und Alltäglichkeit bzw. individuellen Bedürfnissen auf der anderen Seite treffen. Die Soziologen Parsons bzw. Oever-



mann entwickelten dazu die beiden Begrifflichkeiten der „diffusen“ und „spezifischen“ Beziehungsanteile (vgl. Schröder 2013, 430). „Spezifität kennzeichnet formalisiertes berufliches Rollenhandeln, Diffusität ist hingegen typisch für primäre Sozialbeziehungen, wie sie zwischen Lebenspartnern oder zwischen Eltern und Kindern bestehen“ (Bimschas/Schröder 2003, 50).

Die „spezifischen“ Anteile zeichnen sich also primär durch einen professionellen, wissenschaftlich begründbaren Charakter aus, während die „diffusen“ weniger greifbar sind. Pädagog:innen nehmen eine (professionelle) Rolle ein und werden innerhalb eines eingegrenzten Feldes zu Expert:innen. Beziehungen, die innerhalb dieser Rolle entstehen, lassen sich über ein Thema oder eine Aktivität – also immer über einen bestimmten Kontext herstellen (ebd.). Zeitgleich sind die Pädagog:innen aber auch durch ihre individuellen Sozialisationsprozess geprägt, die Einfluss auf die Identität und eigene Selbstverständnisse haben (vgl. Schröder 2013, 429). Beide Aspekte vermischen sich im pädagogischen Handeln und somit auch in Beziehungen, die innerhalb der OKJA entstehen. Das bedeutet, dass Beziehungen in diesem Kontext von der eigenen Fachlichkeit geprägt sind, die wiederum geprägt ist von der eigenen Lebenserfahrung. Ebenso bringen die Nutzer:innen, neben einem konkreten Anliegen, auch immer sich selbst als ganze Person mit eigener Biografie mit in die Beziehung ein (vgl. ebd.). Festzuhalten ist, dass die „spezifischen“ Anteile von Beziehungen in der OKJA eine untergeordnete Rolle spielen und die „diffusen“ Anteile im Fokus stehen. Diese zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass diese Beziehungen auf die Gesamtheit einer Person gerichtet sind und nicht nur auf eine bestimmte Rolle reduziert werden. So werden Besucher:innen in der OKJA nicht ausschließlich als beispielsweise Schüler:innen oder Fußballspieler:innen, wie es in der Schule oder in Sportverei-

nen überwiegend der Fall ist, sondern ganzheitlich wahrgenommen (vgl. ebd.).

Es existieren bislang nur wenige empirische und theoretische Erfassungen der Beziehungen im pädagogischen Alltag, obgleich sie unumstritten gerade dort eine besonders wichtige Rolle einnehmen. Dies hat zur Folge, dass für die Bezeichnung von Beziehungen zwischen Personen im professionellen Kontext zahlreiche Begrifflichkeiten und Beschreibungen Verwendung finden. Dies liegt unter anderem daran, dass sich zwischenmenschliche Beziehungen nicht ausschließlich in der konkreten Verwendung dieses Begriffs widerspiegeln, sondern sich oft auch aus pädagogischen Ansätzen und Haltungen wie beispielsweise der Partizipation oder der Rolle von Fachkräften ergeben (vgl. Behnisch 2005, 20).

Ein weiterer Grund ist die Schwierigkeit, das komplexe und zeitgleich abstrakte Konstrukt von Beziehungen – also das Verhältnis zwischen Professionellen und Kindern und Jugendlichen – präzise in theoretischen Ansätzen oder Konzepten zu verankern oder diese überprüfbar zu machen (vgl. Cornel et al. 2020, 324). Dies hat wiederum zur Folge, dass sich hinter dem Begriff der Beziehungsarbeit eben auch kein einheitliches Konzept verbirgt, auf das Bezug genommen oder welches an Fachkräfte weitergegeben werden kann.

Im Rahmen von Ganztagschule erscheint Schule als „übermächtige“, „autoritäre“ Kooperationspartnerin.

Die Gemeinsamkeit all dieser Beschreibungen bzw. Begrifflichkeiten ist aber zum einen der Versuch, die zwischenmenschliche Dimension, also die Beziehungen zwischen den Fachkräften und den Kindern und Jugendlichen, zu beschreiben. Zum anderen soll darüber hinaus auch das bewusste Bearbeiten dieses Verhältnisses mitberücksichtigt werden, also die Herstellung von Beziehungen und Zugehörigkeiten innerhalb der pädagogischen Praxis der OKJA. Diese Praxis soll daher noch einmal genauer beleuchtet werden: Was macht die OKJA und welchen Rahmen bietet sie für die Entwicklung und Entstehung von professionellen Beziehungen? In Bezug auf die Beziehungsarbeit lässt sich festhalten, dass diese als ein Grundprinzip der OKJA bezeichnet werden kann (vgl. Sturzenhecker/Richter, 472).

### Die sozialpädagogische Arena in der OKJA – Bühne für alle Beteiligten

Bei der sozialpädagogischen Arena handelt es sich um einen „sozial erzeugten“ Raum, der sich aus der Koproduktivität von Professionellen und den Kindern und Jugendlichen ergibt (vgl. Cloos et al. 2009, 14). Um diesen Handlungsraum der sozialpädagogischen Arena noch genauer

Beziehungsarbeit richtet sich auf die Gesamtheit einer Person und reduziert sie nicht auf eine Rolle.

zu beschreiben, können zentrale Merkmale herausgearbeitet werden:

- ★ Die sozialpädagogische Arena beschreibt einen Ort, in dem zahlreiche Aktivitäten ohne die direkte Anwesenheit oder direkten Einfluss von Professionellen stattfinden, obgleich diese permanent anwesend sind (vgl. Thole 2009, 327).
- ★ Die entstehenden Inszenierungen bzw. Interaktionen der Kinder und Jugendlichen sind oft unvorhersehbar und finden außerdem unter der Bedingung ständiger Diskontinuität statt (vgl. ebd.). Sie entziehen sich somit einer pädagogischen Planbarkeit und unterliegen keinem gemeinsamen, festgelegten Ziel. Vielmehr ermöglichen sie den Kindern und Jugendlichen die Freiheit, die Einrichtungen nach ihren Bedürfnissen zu nutzen, zu gestalten und wieder zu verlassen (vgl. Cloos et al. 2009, 16). Dieses Merkmal grenzt sich in besonderer Weise von anderen Arbeitsfeldern wie der Schule ab, denn dort gehören Kontinuität und verlässliche Anwesenheit zu den Grundpfeilern des alltäglichen Handelns.
- ★ Die sozialpädagogische Arena ist ein Ort, der auf den Eigenaktivitäten der Kinder und Jugendlichen aufbaut und Professionelle dazu motiviert, sich zu diesen Aktivitäten in Beziehung zu setzen (vgl. Cloos et al. 2009, 17).

Die Herstellung von Zugehörigkeit innerhalb der sozialpädagogischen Arena, geprägt von der Offenheit und Freiwilligkeit, aber auch von der Diskontinuität dieses Arbeitsfeldes, erfordert somit sowohl von den Nutzer:innen als auch von den Fachkräften ein hohes Engagement. So müssen die Professionellen einen sensiblen Umgang mit unterschiedlichen Formen der Eigenaktivitäten und Sich-Einbringens finden. Die Teilnehmer:innen sind herausgefordert, sich innerhalb der sozialpädagogischen Arena der OKJA zu verorten und sich somit Zugehörigkeiten zu erarbeiten, aber diese auch anderen zu ermöglichen (vgl. Cloos et al. 2009, 18). Insgesamt verdeutlicht die sozialpädagogische Arena die Besonderheit des pädagogischen Geschehens und die Bedeutsamkeit des Verhältnisses zwischen Professionellen und den Besucher:innen in der OKJA.

### Schulbezogene Angebote: Auswirkungen auf die offene Beziehungsarbeit?

Nahezu alle Schulen bieten inzwischen ein umfangreiches ganztägiges Angebot für Schüler:innen am Nachmittag an – teilweise umgesetzt von Einrichtungen der OKJA. Die jeweilige Umsetzung der konkreten Kooperationen fällt jedoch sehr unterschiedlich aus und so unterscheiden sich

auch die jeweiligen Kooperationsbeziehungen der Partner:innen teilweise stark voneinander (vgl. Voigts 2018, 5). Es ist festzuhalten, dass in Bezug auf diese Beziehungen „[...] bis heute nicht von einer fest verankerten Einbindung der Kinder- und Jugendarbeit in das System Ganztagschule [...]“ (Deutscher Bundestag 217, 413) die Rede sein kann und dies einen erheblichen Einfluss auf die jeweilige Zusammenarbeit haben kann. Vor allem für die Kooperationspartner:innen wie die OKJA können daraus Unsicherheiten resultieren und die fehlenden Absprachen erschweren die Entwicklung einer eigenen und klaren Positionierung.

Aus Sicht der OKJA lässt sich insgesamt beobachten, dass die schulbezogenen Nachmittagsangebote die strukturelle sowie konzeptionelle Abgrenzung der OKJA zur Schule erschweren. „[...] so überschreitet die Ganztagschule von ihrem konzeptionellen Anliegen her sehr viel grundlegen-



der diese Engführung: Ganztagschule wird zugleich zu einem Ort der freiwilligen, offenen Angebote, der stärkeren Berücksichtigung der Interessen der Kinder und Jugendlichen, d.h. zu einem sehr viel pluraleren, unbestimmteren Angebot, das tendenziell einer Kinder- und Jugendarbeit sehr viel ähnlicher wird“ (Deutscher Bundestag 2017, 409 f.). Problematisch ist dies für die OKJA, da diese bisher aufgrund ihrer Prinzipien und Strukturen als ein Ort für Erholung, Kontrastprogramme und Ausgleichsmöglichkeiten zur Schule agiert hat. Die Grenzen der beiden Arbeitsfelder verschwimmen. Die Ganztagschule gewinnt an Attraktivität. Zeitgleich entsteht das Risiko, dass für Eltern und auch für die Nutzer:innen schwerer nachvollziehbar ist, wieso neben der Ganztagschule zusätzliche Angebote der OKJA sinnvoll bzw. notwendig sind (vgl. ebd.). So wird die OKJA anders noch als vor einigen Jahren vermehrt als Partnerin der Schule und als fester Teil einer ver-

Nachmittagsangebote der Ganztagschule erschweren die Abgrenzung der OKJA zur Schule.

lässlichen Infrastruktur für Nachmittagsbetreuung wahrgenommen (vgl. Seckinger et al. 2016, 21).

Zur allgemeinen Wirkung ist herauszustellen, dass bislang kein positiver Einfluss auf schulische Leistungen, gemessen in Schulnoten, durch den Ausbau von Ganztagschulen vermessen werden konnte. Zu dieser Erkenntnis kommen Klieme und Rauschenbach in ihrer Bilanz zur Entwicklung und Wirkung von Ganztagschulen auf Basis der



StEG-Studie. Außerdem konnten keine positiven Wirkungen auf motivationale Merkmale, gemessen an Lernzielorientierung und Schulfreund:innen der Schüler:innen, festgestellt werden (vgl. Klieme/Rauschenbach 2011, 345). Auch hat die Ganztagschule bisher nicht dazu bei-

OKJA kann mit ihren Arbeitsweisen und Maximen einen positiven Einfluss auf das System Schule nehmen.

tragen können, dass Bildungsbenachteiligungen in Bezug auf die soziale Herkunft abgebaut werden konnten (vgl. Voigts 2018, 4). Ihre ursprünglichen Ziele – Bildungsbenachteiligung zu mindern und eine Verbesserung Rahmenbedingungen für schulisches Lernen herzustellen – hat die Ganztagschule somit bisher nicht erreichen können.

Zudem ist auffällig, dass Kinder und Jugendliche vor allem mit steigendem Alter den Ganztags, sofern sie die Möglichkeit haben, abwählen (vgl. Deutscher Bundestag 2017, 346). Die StEG-Schüler:innenbefragung aus dem Jahr 2009 bittet Schüler:innen der 5. und 9. Klasse um Einschätzungen bezüglich verschiedener Aussagen den Ganztags betreffend. Zwar gibt es zahlreiche positive Rückmeldungen, allerdings geben 54 % der älteren sowie 37 % der jüngeren Schüler:innen an, dass sie lieber mehr Freizeit zur Verfügung hätten und 20 % der Älteren sowie 30 % der Jüngeren langweiligen sich oft im Kontext des Ganztages (vgl. Deutscher Bundestag 2017, 352). Hier lassen sich zum einen Ursachen für das vermehrte Abwählen des Ganztages finden. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber

auch, dass Kinder und Jugendliche teilweise an schulbezogenen Nachmittagsangeboten der OKJA teilnehmen, ohne dies explizit zu wünschen – hier hinter verbirgt sich demnach ein hohes Risiko für die Wahrung der eigentlichen Prinzipien des Arbeitsfeldes.

Die BiGa-Studie 2018 aus NRW hat bei einer Schüler:innenbefragung um Rückmeldungen zu den Angeboten außerschulischer Bildungspartner:innen gebeten (vgl. Altermann et al. 2018, 63). Die Erkenntnisse verdeutlichen, dass die Kinder und Jugendlichen die Angebote grundsätzlich schätzen, die Inhalte und Umsetzung allerdings gerne mitgestalten möchten. Besonders hinsichtlich der wahrgenommenen Einschränkung der eigenen Freizeit, scheint der Aspekt der Mitgestaltungsmöglichkeiten also ein wichtiger Ausgleich. Gerade diese Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen kann die OKJA mit ihren ursprünglichen Prinzipien auffangen und wird durch die Kooperation darin teils gehemmt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass durch den Ausbau von schulbezogenen Nachmittagsangeboten vor allem die Prinzipien der Offenheit und der Freiwilligkeit nicht mehr uneingeschränkt umgesetzt werden können: Feste Angebotsstrukturen wie Anmeldungen oder begrenzte Teilnehmer:innenanzahl, verbindliche und verpflichtende Teilnahmen, inhaltliche Festlegung auf spezifische Angebote, nicht klar definierte Abmachungen bezüglich der Kooperationsstrukturen und fehlende fest verankerte Einbindung der OKJA in das System Ganztagschule sowie die erhöhte Konzentration auf benachteiligte Kinder und Jugendliche, erschweren diese Umsetzung.

Auswirkungen auf die Beziehungsarbeit und das Verhältnis zwischen den Akteur:innen

Die Wirkung schulbezogener Nachmittagsangebote haben deutlich zeigen können, inwiefern diese den pädagogischen Alltag und die Arbeitsweisen der OKJA beeinflussen. Die Auswirkungen auf die Prinzipien lassen schon vermuten, dass die Angebote am Nachmittag auch einen klaren Einfluss auf die Beziehungsarbeit und die Interaktion zwischen Professionellen und Nutzer:innen nehmen.



OKJA kann defizitäre und autoritäre Strukturen von Schule durch bedarfsorientierte, partizipative Aspekte ergänzen.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht kommt zu der Erkenntnis, dass die freiwillige Teilnahme die Einstellung zu den schulbezogenen Angeboten verbessert (vgl. Deutscher Bundestag 2017, 353). Dementsprechend erhöhen unfreiwillige Angebote das Risiko für negative Einstellungen der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich der schulischen Angebote und somit auch für einen negativen Einfluss auf die Beziehungsarbeit: „Je gefestigter die Arbeitsbeziehung ist, je mehr Zugehörigkeit zur sozialpädagogischen Arena hergestellt worden ist, desto eher kann Kinder- und Jugendarbeit zusätzlich zum Auftrag, jugendkulturellen Entfallungsraum zu ermöglichen, alltagsnah Hilfe, Unterstützung und Beratung anbieten“ (Cloos et al. 2009, 258). Die Potenziale der Beziehungsarbeit werden also durch die Hemmung der Beziehungsgestaltung gefährdet.

Die schulbezogenen Nachmittagsangebote finden überwiegend in den Räumlichkeiten der OKJA statt – und werden somit vermehrt innerhalb der sozialpädagogischen Arena platziert. In diesen Fällen basiert die Herstellung von Zugehörigkeiten aber nicht ausschließlich auf freiwilliger Teilnahme und Nutzung der Kinder und Jugendlichen – so wie eigentlich innerhalb der Arena vorgesehen –, sondern ergibt sich aus dem Besuch einer Ganztagschule. Die Zugehörigkeit wird also nicht durch Aushandlungsprozesse gemeinsam mit Professionellen und Kindern und Jugendlichen erzeugt, sondern in gewisser Weise durch die Teilnahme am Ganzttag „erzwungen“. Die eigentliche Abgrenzung zu anderen Arbeitsfeldern, die Zugehörigkeiten über verpflichtende Teilnahmen oder Mitgliedschaften herstellen, entfällt und bedeutet aus Sicht der OKJA eine enorme Einschränkung der eigenen Maxime. Insgesamt führen die Strukturen also dazu, dass sich eine feste Gruppe von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines klaren Auftrages innerhalb der sozialpädagogischen Arena bewegt, diese Tatsache steht im direkten Gegensatz zu der ursprünglichen Funktion und beeinflusst somit klar die Gegebenheiten und Potenziale der sozialpädagogischen Arena.

Es ist außerdem zu befürchten, dass die verpflichtende Herstellung von Beziehung mit den Professionellen durch den schulbezogenen Arbeitsauftrag dazu führen, dass auch hier die Qualität der Beziehungen leidet. Beziehungen sind demnach zielgerichteter und weniger offen für Bedürfnisse und Wünsche der Beteiligten.

### Was braucht gelingende Kooperation?

Der 15. Kinder und Jugendbericht zeigt auf, dass die OKJA bisher keine sichernde Einbindung in das System der

Ganztagschule erfahren konnte (vgl. Deutscher Bundestag 2017, 412 f.). Sturzenhecker fordert eine Konzeptentwicklung als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation zwischen der Schule und OKJA (vgl. Sturzenhecker 2009, 138). Dies hätte, so Sturzenhecker, auch auf die Beziehungsarbeit in der OKJA einen positiven Einfluss.

Die aktuellen Gegebenheiten und Strukturen innerhalb der nachmittagsbezogenen Angebote zeigen deutlich, inwiefern die Maxime der OKJA durch die Strukturen der Schule eingeschränkt werden und auch wie stark die Beziehungsarbeit im Rahmen schulischer Angebote beeinflusst und gehemmt wird. Verstärkt wird diese Problematik auch durch die Tatsache, dass die Schule durch eindeutige Regeln und Aufträge oft in einer übergeordneten Rolle wahrgenommen wird und sich die OKJA somit in einer untergeordneten Rolle zu befinden scheint. Hinsichtlich dieser Aspekte scheint eine klare Abmachung zwischen den beteiligten Institutionen notwendig.

Es existieren jedoch auch Chancen und Potenziale, die aus der Zusammenarbeit mit der OKJA und Schule resultieren können. Denn gerade die OKJA kann mit ihren Arbeitswei-



Foto: AWO Jungentreff

sen und Maximen einen positiven Einfluss auf das System Schule nehmen – sie kann mit ihren Ansichten die defizitäre und autoritäre Struktur der Schule durch bedürfnisorientierte und partizipative Aspekte ergänzen. Die Beziehungsarbeit könnte mit ihren Ansätzen für die Schüler:innen zu mehr Sicherheit und Freude innerhalb schulischer Kontexte führen und somit die Entwicklung und Bildung fördern. Für die OKJA könnten regelmäßige Teilnahmen und Nutzungen zu gefestigteren Beziehungen mit den Kindern und Jugendlichen führen. Um diese Potenziale nutzen zu können, ist es allerdings zwingend notwendig, dass die OKJA innerhalb der Kooperation und Zusammenarbeit eine klare Position einnimmt und diese durch verbindliche Konzepte

Die Zugehörigkeit zu Angeboten der OKJA wird durch die Teilnahme am Ganzttag „erzwungen“.



oder feste Absprachen verdeutlicht. Nur wenn die eigenen Maximen weiterhin umsetzbar und praktikierbar bleiben, kann Beziehungsarbeit in der OKJA auch innerhalb schulbezogener Nachmittagsangebote gelingen. Dafür bedarf es aber auch professioneller Fachkräfte, die an diesen Strukturen festhalten und die die Zusammenarbeit mit Schule nicht als Erleichterung der eigenen Tätigkeit wahrnehmen und so die Prinzipien der OKJA schwächen.

„Jugendarbeit könnte die einzige verbleibende pädagogische Organisation sein, die Kinder und Jugendliche in

### Literatur:

- Behnisch, Michael (2005): Pädagogische Beziehungen. Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos in der Jugendhilfe. Würzburg: ERGON Verlag.
- Bimschas, Bärbel/Schröder, Achim (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. Opladen: Leske + Budrich.
- BMBF (o.J.): Ganztagsschulforschung – Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen.
- URL: <https://www.bmbf.de/de/ganztagsschulforschung-studie-zur-entwicklung-von-ganztagsschulen-85.html> [1.2.2021]
- Cloos, Peter (2013): Was tun die PädagogInnen? Muster pädagogischen Handelns im Alltag. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 61-70.
- Cloos, Peter et al. (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2 durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cornel, Heinz (2020): Bindung und Beziehung in der Sozialen Arbeit, Einführende Bemerkungen. In: Soziale Arbeit, Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 2020 (69), 324-325.
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2007): Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW. URL: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/kooperation\\_schule\\_jugendhilfe/grundlagen\\_fachtexte/bildungsprozesse\\_im\\_Kontext\\_Koop\\_Schu-JH.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/kooperation_schule_jugendhilfe/grundlagen_fachtexte/bildungsprozesse_im_Kontext_Koop_Schu-JH.pdf) [17.1.2021]

schwierigen Lebensverhältnissen nicht als defizitär und hilfsbedürftig thematisiert, sondern als eigensinnig und fähig zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur politischen Einmischung“ (Sturzenhecker/Scherr 2014, 372). Gerade hierfür ist die Beziehungsarbeit in der OKJA typischen Dynamik ein wichtiger Faktor, denn diese unterstützt und fördert die Ansätze, die für die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung notwendig sind. Beziehungsarbeit bedeutet also auch, die Eigenheiten des Arbeitsfeldes zu wahren, um so auch zukünftig die Potenziale und Möglichkeiten gänzlich entfalten zu können – auch innerhalb der Zusammenarbeit mit Schule.



Annika Sievers

hat an der HAW Hamburg Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Offene Kinder- und Jugendarbeit studiert und arbeitet als Sozialpädagogin im Haus der Familie auf St. Pauli.

Deinet, Ulrich et al. (2010): Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Ergebnisse und Empfehlungen zur Kooperation von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2013): Offene Jugendarbeit und Ganztagsschule. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 389-400.

Deutscher Bundestag (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Gahleitner, Silke Birgitta (2020): Soziale Arbeit als Bindungs- und Beziehungsfunktion, Ein Überblick. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 2020 (69), 326-331.

Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas (2011): Entwicklung und Wirkung von Ganztagsschule. Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie. In: Fischer et al. (Hg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 342-350.

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2. aktualisierte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Kinder und Jugendliche schätzen die Kooperationsangebote, möchten die Inhalte allerdings mitgestalten.