archiv
fir sozial aarbecht,
bildung an erzéiung

Jugendarbeit als Bildungsarbeit

Bildungsorientierte Jugendarbeit … und ihre Anerkennung in Luxemburg

Edition spéciale réalisée en collaboration avec le SNJ
Service National de la Jeunesse

arc nr 119 / Joergang 32

ance - association nationale des communautés éducatives

Sommaire

S. 3 Claude Bodeving / Claudine Reichert / Charel Schmit

A Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit

S. 10 01 Einführung: Gesellschaftlicher Wandel, Bildung, Jugendarbeit – neue Herausforderungen, neue Chancen Prof. Dr. Helmut Willems
S. 12 02 Jugendarbeit ist Bildung Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker
S. 28 03 Nicht-formelle Bildung in der Jugendarbeit: Definitionen, Merkmale und Methoden Claude Bodeving
S. 32 04 Le portfolio européen pour travailleurs et animateurs de jeunesse : un exemple de la reconnaissance de l'éducation non-formelle Claude Bodeving
S. 36 05 Bildung und Jugendarbeit. Eine empirische Studie am Beispiel ausgewählter Jugendhäuser in Luxemburg Claudine Reichert
S. 38 06 GO. Gewalt oder ? Jugend und Gewalt. Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser Jean-Paul Nilles / Théo Ecker / Joanna Dabrowska
S. 47 07 ... im Bereich Lifelong Learning: Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen Jos Noesen
S. 49 08 Jugendarbeit als Bildungsarbeit bei den FNEL-Pfadfindern Josiane Kaiser-Hinger
S. 50 09 Die Jugendkonferenz (CGJL) als Träger politischer Bildungsarbeit in Luxemburg Patrick de Rond
S. 53 10 Infobox – Die Offene Methode der Koordinierung in der Jugendpolitik
S. 55 11 Infobox – EU-Programm „Jugend in Aktion"
S. 56 12 Infobox – Trainings Conseil de l'Europe
S. 57 13 Projektbericht: L'intégration à travers la photographie – Le projet d'éducation non-formelle « Incertains regards » Romain Juncker / Hariz Huremovic

B Follow Up

S. 62 14 Abenteuerpädagogik bei den Lëtzebuerger Guiden a Scouten Martine Picard-Fuchs
S. 64 15 Evaluation des Pilotprojektes „D'Natur erliewen an der Schoul" in Lorentzweiler Sarah Kiener Wauquiez

C Materialien / Infothek

S. 68 16 Onlineportale
S. 69 17 FICE – Fédération Internationale des Communautés Educatives
S. 70 18 A.N.C.E. – Association Nationale des Communautés Éducatives a.s.b.l.
S. 72 19 Impressum

arc-archiv fir sozial aarbecht, bildung an erzéiung

Editorial:

Das andere Lernen – Bildung als Chance und Herausforderung in der offenen Jugendarbeit
(Claude Bodeving / Claudine Reichert / Charel Schmit)

Die Jugendarbeit in Luxemburg hat in den letzten 15 Jahren einen hohen Aufschwung erlebt. Viele Gemeinden haben sich dazu entschlossen, Jugendhäuser zu betreiben, die Jugendverbände machen durch ihre Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auf sich aufmerksam und wurde die politische und soziale Bildung der Jugendlichen durch die Jugendverbände vorangetrieben.

Nicht zuletzt hat das im Jahr 2008 eingeführte Jugendgesetz[1] dazu beigetragen, der Entwicklung der letzten Jahre in der Jugendarbeit Rechnung zu tragen, die erzielten Fortschritte abzusichern und der Jugendarbeit generell einen klaren Rahmen zu geben. Es schließt sich an das Gesetz vom 27. Februar 1984 an, das im Zusammenhang mit der Entstehung des nationalen Jugenddienstes erstellt wurde und zielt auf eine Neuformulierung von Aufgaben, Zielen und strukturellen Rahmenbedingungen ab. Die Jugendarbeit verfügt somit über einen gesetzlichen Rahmen, mit dem es ihr möglich ist, ihre methodische Arbeit und ihre Zielsetzungen nach innen zu konzeptionalisieren und nach außen sichtbar zu machen und zu kommunizieren.

In dem Zusammenhang hält auch der Bildungsgedanke in der außerschulischen Jugendarbeit Einzug. Dies soll nicht bedeuten, dass Bildungsarbeit nicht von jeher in der Jugendarbeit durchgeführt wurde. Im Zusammenhang mit der Diskussion um das schulische Lernen (cf. Bildungsstandards, Kompetenzorientierung) wird der Begriff jedoch zunehmend thematisiert, sowohl auf politischer, gesellschaftlicher als auch auf wissenschaftlicher Ebene: Was versteht man unter dem Bildungsbegriff? Wo findet Bildung statt? Wie kann man Bildung „einfangen"?

Bildung als „Aneignung von Welten"

Bildung wurde lange Zeit ausschließlich mit der Institution Schule in Verbindung gebracht. Im schulischen Bereich ist der Begriff auf allen Ebenen ausführlich diskutiert und ausgelegt worden. Eine neuerliche und bis heute andauernde Konjunktur bescherte dem Bildungsbegriff freilich die länderübergreifend realisierten Schulleistungsstudien TIMSS[2], PISA[3] und PIRLS[4], die seit der Jahrtausendwende in mehrjährigem Turnus stattfinden. Insbesondere der ihnen zugrunde liegende Kompetenzbegriff regte vielfache Bildungsdebatten in den teilnehmenden Ländern an.
Im deutschsprachigen Raum wurde die sozialpädagogische Fachwelt spätestens seit dem Erscheinen des 12. Kinder- und Jugendberichts[5] im Jahre 2005 auf das Thema „Bildung" aufmerksam. Der gewählte Themenschwerpunkt „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule"" griff die allgemeine Bildungsdebatte auf und versuchte eine Standortbestimmung im Hinblick auf die sozialpädagogischen Arbeitsfelder (Kindertagesbetreuung, Jugendsozialarbeit, Kinder- und Jugendhilfe) vorzunehmen. In Ablehnung einer materialen Bildungstheorie („bei der die Auswahl von Inhalten, denen ein bildender Gehalt unterstellt wird, entscheidend für das Hervorbringen von Bildung ist") wird zunächst das Bildungsideal von Wilhelm von Humboldt aufgegriffen: „Alle Kräfte des Menschen sollen, so Wilhelm von Humboldt in einer wichtigen bildungstheoretischen Schrift von 1792, in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander gebildet werden (Humboldt 1960). Die Bestimmung des Menschen sei „die höchste und proportionierliche Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen".

In der Tradition Humboldts wird Bildung als selbstbestimmter und aktiver Prozess der Entwicklung der Person verstanden: „Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne s ind (...) Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses zu begreifen.

1 Loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

2 TIMSS (seit 1995) - Trends in International Mathematics and Science Study

3 PISA (ab 2000) Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung), Programme international pour le suivi des acquis des élèves

4 PIRLS (ab 2001): Progress in International Reading Literacy Study. IGLU ist die deutsche Abkürzung für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

5 Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Deutscher Bundestag - 15. Wahlperiode. Drucksache 15/6014. 10.10.2005

Für das Subjekt bedeutet dies die „Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt und die Ausprägung einer Lebensfigur oder eines Lebensprofils in dieser Auseinandersetzung mit der Umwelt“ oder anders formuliert: **„Bildung meint … den für den Menschen charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung“** (Thiersch 2004, S. 239)[6]. Aneignung erfordert Auswahl, Gestalten, Deuten und Interpretieren. Aneignungshandeln ist deshalb als ein aktiver Prozess, in den das Subjekt zentral involviert ist, zu verstehen.“ [7]
Bildung als Aneignung bezieht sich auf vier Bereiche, denen jeweils die Entwicklung oder der Erwerb bestimmter Kompetenzen entsprechen und Bildungsziele darstellen können:

Bildungsdimensionen und Weltbezüge	Kompetenzen
Mit der **kulturellen Welt** werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf das „kulturelle Erbe“, auf die gattungsgeschichtlich-symbolischen Errungenschaften und Überlieferungen beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die symbol- und sprachgebundene Seite der anzueignenden Welt, seien es Bilder, Zahlen und Texte in der Schriftsprache, seien es kulturelle Ausdrucksformen im alltäglichen Leben sowie die virtuellen Welten der modernen Medien. Deshalb basiert diese Bildungsdimension elementar auf Sprache und auf der Fähigkeit,sich die Welt des Wissens und der kulturellen Symbole anzueignen, sich deutend und verstehend in der Welt zu bewegen (kulturwissenschaftlicher Weltbezug)	**kulturelle Kompetenzen** im Sinne der sprachlich-symbolischen Fähigkeit, das akkumulierte kulturelle Wissen, das „kulturelle Erbe“ anzueignen, die Welt mittels Sprache sinnhaft zu erschließen, zu deuten, zu verstehen, sich in ihr zu bewegen
Mit der **materiell-dinglichen Welt** werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die äußere Welt der Natur und der von Menschenhand geschaffenen Dinge, des gesellschaftlich Produzierten, beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die stoffliche Seite des gesellschaftlich Geschaffenen, um die gegenständliche Außenwelt, die es der jeweiligen Generation zur Lernaufgabe macht, sich tätig mit ihr auseinander zu setzen, sich in ihr zu bewegen, sie sich anzueignen und zugleich weiter zu entwickeln (naturwissenschaftlicher Weltbezug)	**instrumentelle Kompetenzen** im Sinne einer objektbezogenen Fähigkeit, die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur und der Materie sowie die technisch hergestellte Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihnen umzugehen und sich in der äußeren Welt der Natur und der stofflichen Dinge zu bewegen
Mit der **sozialen Welt** werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die soziale Ordnung der Gesellschaft, also die Regeln des kommunikativen Umgangs, der zwischenmenschlichen Verhältnisse und der politischen Gestaltung des Gemeinwesens, beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die Aneignung der sozialen Außenwelt, der Befähigung zur partizipativen, tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt, zur selbstaktivierenden Integration in bestehende Sozialordnungen, Sozialräume, Milieus sowie zu deren Weiterentwicklung (sozialwissenschaftlicher Weltbezug).	**Soziale Kompetenzen** im Sinne einer intersubjektivkommunikativen Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken;
Mit der **subjektiven Welt** werden vor allem jene Weltbezüge umschrieben, die sich auf die eigene Person, sowohl auf die eigene „Innenwelt“ als auch auf die eigenen „Körperwelten“, beziehen. Es geht hierbei vorrangig um die Fähigkeit, mit sich selber umzugehen, sich selbst als Person wahrzunehmen, zu beobachten und in soziale Situationen einzubringen. Personwerdung, Identitätsbildung, Persönlichkeitsentfaltung sind von hier aus wichtige Bildungsdimensionen (humanwissenschaftlicher Weltbezug).	**Personale Kompetenzen** im Sinne einer ästhetisch-expressiven Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit der eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedanken- sowie Gefühlswelt klarzukommen.

Quelle: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, S. 31 ff.

6 Thiersch, H. (2004): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Lernprozessen. Wiesbaden, S. 237–252.

7 Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, op. cit., s. 31 ff.

Dieser ganzheitliche Bildungsbegriff erlaubt es die mittlerweile anerkannten Potenziale anderer Bildungsorte – Familie, Kindertagesstätten, Jugendarbeit – zu würdigen und eine Verschränkung der Lernorte herzustellen. Für den Ort „Jugendarbeit“ bedeutet dies, dass ihre Potenziale und Lernmöglichkeiten „sichtbar“ gemacht werden können und sollen, indem sie auf einen „offiziellen Lehrplan“ gesetzt werden.

Das „andere Lernen“ in Luxemburg

Eigens zu dieser Themenstellung fand Anfang März 2007 eine Konferenz mit anschließender Fachdiskussion an der Universität Luxemburg statt. Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker, Erziehungs- und Sozialwissenschaftler von der Universität Hamburg hat mit seinem Vortrag wichtige Impulse bezüglich des Bildungsbegriffes in der Jugendarbeit geliefert. Die daran anschließenden Kurzreferate haben die diesbezüglichen Entwicklungen in der luxemburgischen Jugendarbeit beispielhaft dargestellt. Spätestens hier wurde offensichtlich, dass die nationale Jugendpolitik einen wichtigen Schritt unternommen hat, um die Stärken der außerschulischen Angebote hervorzuheben.[8]

Insbesondere die Bemühungen zur Anerkennung von nicht formalen Kompetenzen wurden auf dieser Tagung mehr als offensichtlich. Zum Zeitpunkt der Konferenz befanden sich verschiedene Maßnahmen noch in der Pilotphase. Heute sind jedoch mehrere Projekte fest in der nationalen Jugendpolitik verankert, wie beispielsweise das vom Service National de la Jeunesse (SNJ) und der FNEL erarbeitete „Attestation de l'engagement“. Mit dieser „Attestation“ können Heranwachsende ihre Kompetenzen, die sie im Rahmen einer ehrenamtlichen Arbeit im Jugendbereich erworben haben, offiziell bescheinigen lassen. Somit eröffnet sich ihnen die Chance, eine Bildungsbiographie aufzubauen, die ihnen beispielsweise den Einstieg in die Berufswelt erleichtert. Auch der neue gesetzliche Rahmen des Freiwilligendienstes und der Aufbau von zielgruppenspezifisches Modellen wie dem „ service volontaire d'orientation“ zeigen deutlich die Bildungsbeiträge der Jugendarbeit bei einer Thematik wie der sozialen und beruflichen Integration.

Andere Beiträge befassten sich beispielsweise mit der Anerkennung von Berufserfahrung, die in der Folge der Reform der Berufsausbildung möglich geworden ist.[9]

Die in diese Ausgabe vorliegenden Beiträge beziehen sich auf diese Konferenz, wobei neben dem theoretischen Teil auch Berichte aus der Praxis integriert wurden. Eben weil außerschulische Bildung so schwer „einzufangen“ ist, fällt es uns leichter, den Begriff zu fassen und zu verstehen, wenn wir konkrete Beispiele aus dem Feld kennenlernen.

Der im Sommer 2010 erschienene nationale Jugendbericht[10] befasst sich in einem Kapitel mit der „Jugend in schulischen und außerschulischen Bildungs- und Lernwelten“. Der Bericht skizziert den Wandel, der sich auch in Luxemburg hinsichtlich veränderter Bildungs- und Lernwelten vollzogen hat. Die Autoren dokumentieren ausführlich die Akteure, Zielsetzungen und Programme der Bildungsarbeit in der Jugendarbeit und Schulsozialarbeit in Luxemburg.

Folgende Abbildung des nationalen Jugendberichtes versucht „die Fülle an konkreten jugendlichen Bildungs- und Lernaktivitäten, entsprechend dem Grad der Formalisierung dieser Prozesse einerseits und entsprechend dem Grad der Institutionalisierung der Bildungsorte andererseits, zu ordnen und zu klassifizieren. Dadurch entstehen unterschiedliche Kategorien von Bildungsaktivitäten, die sich den von uns verwandten Konzepte der formalen, nonformalen und informellen Bildung zuordnen lassen.“[11]

8 Bodeving, Claude: Das Profil der Jugendarbeit. In : H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M. Rodesch-Hengesch, Ch. Schmit (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (S. 745-757). Luxemburg: Éditions Saint-Paul.

9 Loi du 19 décembre 2008 portant réforme de la formation professionnelle

10 Ministère de la Famille et de l'Intégration: Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg, Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg. Luxembourg 2010. Autoren: Prof. Dr. Helmut Willems, Andreas Heinen, Christiane Meyers, Sandra Biewers, Steve Legille, Paul Milmeister, Caroline Residori, Conny Roob; UL (FLSHASE - Unité de recherche INSIDE/CESIJE)

11 MFI 2010: Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Seite 43.

Bildungssettings, Bildungsorte / Bildungsprozesse	Stark institutionalisierte Settings (Schule, Universität usw.)	Teil-institutionalisierte Settings (Verbände, Vereine, Jugendhäuser, Weiterbildungszentren usw.)	Nicht institutionalisierte (informelle) Settings (Familie, Freizeit, Cliquen, Medien usw.)
stark formalisierte Prozesse	- Schulunterricht - Lehrstunden an der Universität - berufliche Ausbildung - Nachhilfe in der Schule (cours d'appui)	- Berufliche Weiterbildung - Fort- und Weiterbildungen in der Jugendarbeit (animateur, aide-animateur usw) - öffentliche und kommunale Musikschulen	/
teilformalisierte Prozesse	- Schulprojektarbeit („projet d'établissement") - Bastelstunde in der „Maison relais pour enfants" - Schulsozialarbeit - Schulausflüge - Betreuung in der „crèche" - „peer to peer tutoring"	- Bezahlte Nachhilfestunden - Theaterprojekt - Trainingsstunde im Verein - Projektarbeit („service volontaire") - Private Musikschule - Jugendinformationsdienst - Jugendparlament	- Hausaufgabenhilfe der Eltern - Museumsbesuch - Konzertbesuch
nicht formalisierte Prozesse	- Peerkontakte und Freundschaften in der Schule - Spielen im Schulhof - informelle Kontakte zwischen Lehrer und Schüler	- Jugendkontakte und Freundschaften im Verein und Verband - Kontakte im Jugendhaus	- Alltagsgespräche - Freizeitaktivitäten - Aktivitäten in der Clique und in der Familie - Medienkonsum - spielerische Aktivitäten
	formale Bildung informelle	nonformale Bildung	Informelle Bildung bzw. informelles Lernen

Quelle: Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Seite 43

Aufgrund der Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt kann und soll die Jugendarbeit einen Beitrag zur Bildungsbiographie des Heranwachsenden leisten. Nichtsdestotrotz sollte jedoch auch berücksichtigt werden, dass Jugendarbeit auch ein handlungsentlastetes Feld ist, in dem die Jugendlichen jenseits ihres Alltags ausspannen können. Es wäre kontraproduktiv, den Leistungsdruck, unter dem die Jugendlichen bereits in formalen Bildungssettings stehen, auf die Jugendarbeit zu übertragen und dem für die Jugendarbeit charakteristischen Prinzipien der Freiwilligkeit, Offenheit und Diskursivität (siehe Artikel von Prof. Sturzenhecker in diesem Band) entgegenzutreten.

Mit dieser Publikation möchten wir alle Interessierten und insbesondere die Fachkräfte und Entscheidungsträger in der Jugend(sozial)arbeit anregen, sich intensiv mit den unterschiedlichen Bildungsdimensionen in ihrem Arbeitsfeld auseinanderzusetzen und ihre Erfahrungen in den Fachdiskurs mit einzubringen. In einer unübersichtlicher und oftmals reichhaltiger gewordenen Bildungs- und Lerngesellschaft wird der unserigen avanciert das sogenannte „andere Lernen" zum notwendigen und komplementären Pendant der sogenannten „klassischen Bildungsarbeit".

Claude Bodeving, Claudine Reichert, Charel Schmit

Foto: Anouk Antony, LW

„Jugendarbeit als Bildungsarbeit" hiess die Konferenz, die am 5. März 2007 im Audimax der Universität Luxemburg auf Campus Walferdingen stattfand auf Einladung der „ANCE – Association Nationale des Communautés Éducatives", des Service National de la Jeunesse und der Forschungseinheit UR-INSIDE der Universität Luxemburg/FLSHASE.

Nach der Vorstellung des Gastreferenten durch Prof. Dr. Helmut Willems, Jugendforscher an der Universität Luxemburg und Projektleiter des „Nationalen Berichts zur Situation der Jugendlichen in Luxemburg", referierte Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker, Sozial- und Erziehungswissenschaftler, zum Thema „Jugendarbeit ist Bildungsarbeit".

Impulsreferate zur bildungsorientierten Jugendarbeit und ihre Anerkennung in Luxemburg lieferten anschliessend: Claude Bodeving (Konzepte bildungsorientierter Jugendarbeit: Anerkennung non-formaler Bildung anhand des Portfolios), Claudine Reichert (... auf den Spuren bildungsorientierter Jugendarbeit in luxemburgischen Jugendhäusern), Dr. Jean-Paul Nilles („GO. Gewalt oder ...?" - Eine bildungsorientierte Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser) sowie Jos Noesen (... im Bereich Lifelong Learning - Umsetzung der „Validation des acquis d'expériences" in Luxemburg).

An der von Prof. Willems moderierten Fachdiskussion mit VertreterInnen aus der Praxis und Gesellschaft nahmen neben den Referenten ebenfalls Patrick De Rond, Vorsitzender der CGJL-Jugendkonferenz (2005-2010) und Regierungsrat Nico Meisch (Familien- und Integrationsministerium) teil, in Anwesenheit der Abgeordneten-Bürgermeisterin Marie-Josée Frank (Vorsitzende des parlamentarischen Ausschusses für Familie und Jugend, 2005-2009).

Service National de la Jeunesse
INSIDE
ance association nationale des communautés éducatives a.s.b.l.
uni.lu UNIVERSITÄT LUXEMBURG

A

Schwerpunkt-Thema:
Jugendarbeit ist Bildungsarbeit

01

Einführung

Gesellschaftlicher Wandel, Bildung, Jugendarbeit – neue Herausforderungen, neue Chancen

Prof. Dr. Helmut Willems

Der Konferenzabend am 5. März 2007 widmete sich einem Thema, das hochaktuell ist. Sie fragt nach dem Verhältnis zwischen Jugendarbeit und Bildung und greift damit eine Debatte auf, die derzeit auf vielen Ebenen und vielen Feldern geführt wird (vgl. Otto/Rauschenbach 2004).

In vielen modernen Gesellschaften steht derzeit eine Neubestimmung des Lernens und der Bildung auf der Tagesordnung. Diese jüngste Debatte um die Zukunft der Bildung oder – wie von manchen formuliert – um die Bildung für die Zukunft ist nicht erst durch eine Reihe von vergleichenden Bildungs-Studien aus gelöst worden, die in den letzten Jahren die schulischen Qualifikationen junger Menschen bewertet haben.

Sie geht vielmehr zurück auf grundlegende Vorstellungen von der Bedeutung gesellschaftlicher und sozialer Wandlungsprozesse für die Konzeption einer adäquaten Bildungspolitik in einer globalisierten modernen Welt. Bildungspolitik muss sich immer wieder neu an gesellschaftlichen Gegebenheiten orientieren und sich auf gesellschaftliche Veränderungen einstellen. Hierbei spielt eine zentrale Rolle, dass die internationale Wettbewerbsfähigkeit von Gesellschaften und Staaten, aber auch einzelner Menschen in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts in den Kompetenzen und Qualifikationen der Menschen ihre zentrale Grundlage hat; dass vor allem in einer alternden Gesellschaft es mehr denn je auf die Qualifikationen und Kompetenzen des einzelnen Jugendlichen ankommen wird; dass auch in Zukunft eine durch Bildung aufgebaute und gestärkte individuelle Leistungsfähigkeit von entscheidender Bedeutung für den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und damit für die Verteilung von Lebenschancen sein wird; dass einer umfassenden Bildung eine zentrale Orientierungs- und Leitfunktion in einer zunehmend heterogenen, pluralen, und mehrdeutigen Gesellschaft zukommt, nachdem etablierte Traditionen und soziale Milieus für die individuelle Lebensplanung des Einzelnen an Bedeutung verloren haben.
Es sind diese zentralen Aspekte gesellschaftlichen Wandels und ihre Folgen, die zu einer breit angelegten Debatte über eine Neuausrichtung der Bildungskonzepte und Bildungsprozesse in unserer Gesellschaft geführt haben. Ein zentrales Merkmal dieser Neuausrichtung ist die **Entgrenzung von Bildung und Lernen:**

Diese Entgrenzung kann einerseits lebenszyklisch verstanden werden, wie dies im Konzept des lebenslangen Lernens einerseits, aber auch in der Vorverlagerung von Bildungsaufgaben in die Institutionen der frühen Kindheit andererseits bereits vollzogen ist;

Die Entgrenzung von Bildung und Lernen kann aber auch institutionell verstanden werden und verweist dann darauf, dass Wissen und Bildung, aber auch soziale Kompetenzen und Fertigkeiten zu einem großen Maße auch jenseits der Schulen und der Universitäten erworben und gelernt werden. Damit wird nicht nur auf die Vielzahl von individuellen Bildungsmöglichkeiten durch Nutzung von Printmedien sowie elektronischer Medien, insbesondere seit der Erfindung des Internets, verwiesen, sondern auch auf die spezifischen Erfahrungen und Lernprozesse, die kennzeichnend für das Engagement in ganz unterschiedlichen Aktivitätsfeldern sind.

So betrachten wir heute den Einfluss der peers sowie die Erfahrungen junger Menschen in jugendlichen Subkulturen nicht mehr in erster Linie unter einer Perspektive der Abweichung und des Normbruchs sondern vielmehr unter einer Perspektive, die die spezifischen Kulturmuster und Praktiken, aber auch die Wissensbestände und Kompetenzen in diesen Bereichen in den Vordergrund rückt (vgl. Hitzler 2006).

Zugleich ist in einer Vielfalt von Forschungsarbeiten und Publikationen darauf hingewiesen worden, in welchem Ausmaß Menschen in ihrem Freizeitengagement in Vereinen und Verbänden neue Kompetenzen entwickeln und zusätzliche Fertigkeiten erwerben, die zudem auch noch für die beruflichen Karrieren durchaus Erfolg versprechend instrumentalisiert werden können (Willems et al. 1990; Rauschenbach 2007).

Entsprechend dieser Erkenntnisse wird heute von allen Seiten gefordert, dass die **Bildungskonzepte der Zukunft verstärkt institutionenübergreifend angelegt sein müssen, wenn sie in der Lage sein sollen, die gesamten Lernerfahrungen und Kompetenzen der Menschen in den Blick zu nehmen** (Otto/Oelkers 2006).

Ein solches neues Verständnis von Bildungsprozessen scheint zum Beispiel auf, wenn von der Schule gefordert wird, die Eltern stärker an der Ausgestaltung des Schulalltags zu beteiligen, die Schule stärker als Teil des Gemeinwesens zu verstehen und auch soziale Lernprozesse als Bildungsprozesse anzuerkennen.
Oder wenn die europäische Kommission – wie schon vor Jahren geschehen – auf die Bedeutung unterschiedlicher Bildungsprozesse hinweist und fordert, neben formellen Bildungsprozessen auch nicht-formelle und informelle Bildungsprozesse als unverzichtbare und wichtige Aspekte des Bildungserwerbs anzuerkennen (EU 2006).
Damit werden all jene Kompetenzen und Lernerfahrungen von Menschen in den Blick genommen, die außerhalb schulischer Institutionen – gezielt oder eher nebenbei – gemacht werden, die aber gleichwohl für ein umfassendes Konzept von Bildung eine große Rolle spielen. **Bildung kann dann verstanden werden als ein umfassender Prozess der Entwicklung von Kompetenzen und Fertigkeiten, die Menschen befähigen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zielgerichtet und verantwortlich zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten**, wie dies in den Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion festgehalten wurde.

Bildung in diesem umfassenden Sinne kann dann freilich nicht mehr allein als Aufgabe der Schulen angesehen werden sondern wird zugleich in der Familie, in Nachbarschaftsvereinen, im Kindergarten, in Sportvereinen und vielen anderen Bereichen stattfinden. Ein zentrales außerschulisches Feld, in dem Bildungsprozesse eine wichtige Rolle spielen und gezielt auch heute gefordert werden, stellt die Jugendarbeit dar. Von ihrem Selbstverständnis her oft schon als ein Feld der Bildung und – wenngleich in Grenzen – der Erziehung konzipiert, wird Jugendarbeit in der aktuellen Debatte zunehmend mit der Erwartung konfrontiert, ihre diesbezüglichen Aspirationen und Leistungen nachzuweisen. Dabei kommt gerade auch aus der Jugendarbeit selbst die Forderung, die Bildungsaufgabe der Jugendarbeit offensiv als Chance zu nutzen, um zu legitimieren, „was Jugendarbeit überhaupt soll“ (Müller, 2006).
Eine solche grundsätzliche Neubestimmung oder Selbstvergewisserung der Jugendarbeit hinsichtlich ihres Bildungsauftrages dürfte keineswegs schwierig sein, wenn man ein wenig zurückgeht in die Geschichte der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik. Schon in der frühen Bestimmung der zentralen Aufgaben der Jugendarbeit und Jugendhilfe bei Paul Natrop findet sich die Vorstellung, dass kennzeichnend für die Jugendarbeit und Jugendhilfe die Vernetzung zwischen „den sozialen Bedingungen von Bildung“ einerseits und den „Bildungsbedingungen des Sozialen“ andererseits sei. Und die Arbeiten von Pestalozzi sind durchzogen von der Idee, dass das Leben selbst (heute würden wir sagen die Lebenslage und Lebensführung der Menschen) von zentraler Bedeutung ist für den Zugang zur formalen Bildung und die wechselseitige Verstärkung von formaler und non formaler Bildung. Entsprechend dieser Bestimmungen wird die Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit bis heute üblicherweise als „außerschulische Bildung“ bezeichnet (Lindner 2006; siehe auch Müller, C.W. 2005).
Die Antwort der Jugendarbeit auf die allgegenwärtige Forderung nach mehr Bildungsarbeit dürfte daher meines Erachtens weniger in einer Strategie zu suchen sein, nun ihrerseits gezielt spezifische Bildungsangebote zu machen. **Es wird vielmehr darauf ankommen, die Bildungsrelevanz der Jugendarbeit deutlicher herausarbeiten und dies als Chance für die Selbstdarstellung nach außen, aber eben auch für die Selbstreflexion und Selbstvergewisserung nach innen zu nutzen.**

Literatur

Bundesjugendkuratorium: Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Bonn 2004

Lindner, W.: *Genug ist nicht genug. 12 Anmerkungen zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule*, in: Deutsche Jugend. H. 7/8, 2006, S. 303 ff

Müller, B.: *Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit als Legitimationsstrategie.* In: Deutsche Jugend. H. 7/8, 2006, S. 295 ff

Müller, B. *Et. Al. Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung.* Freiburg, 2005

Müller, C:W.: *Sozialpädagogik als Teil des Bildungssystems.* In: Forum sozial, 2005, 1, S. 27-28

Otto, H.-U./ Rauschenbach, Th. (Hg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen.* Wiesbaden, 2004

Prof. Dr. phil. habil. Helmut Willems
Jugendforscher an der Universität Luxemburg
Forschungseinheit FLSHASE/INSIDE
www.uni.lu
helmut.willems@uni.lu

02 Jugendarbeit ist Bildung

Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker

1. Zum Bildungsbegriff
2. Bildungsorientierung in der deutschen Bildungsdebatte
3. Staatliche Vorgaben für Jugendarbeit als Bildung in Luxemburg
4. Eignet sich Jugendarbeit für Bildung?
   - 4.1 Strukturcharakteristika von Jugendarbeit und ihre Bildungsrelevanz
   - 4.2 Das „geheime Curriculum" der Strukturcharakteristika
   - 4.3 Jugendarbeit ist funktional für Bildung
   - 4.4 Empirische Belege für die Bildungspotentiale von Jugendarbeit
5. Bildungsorientierung in der Praxis
   - 5.1 Bildungsherausfordernde Gestaltung des Ortes
   - 5.2 Bildungsherausfordernde Person der JugendarbeiterIn
   - 5.3 Spiegeln und ästhetische Gestaltung
   - 5.4 Paradoxe Intervention und Verfremdung
   - 5.5 Ansatz bei Interessen/Dialogisches Verstehen
   - 5.6 Konfliktbearbeitung
   - 5.7 Politische Partizipation
6. Literatur

In der aktuellen Debatte um Bildung, lebenslanges Lernen, Schlüsselqualifikationen etc. wird von pädagogischen Institutionen vermehrt verlangt, zu belegen, wie sie diese besonders von der Politik erhobenen Anforderungen umsetzen. So wird auch die Jugendarbeit befragt, ob und in wie weit sie Bildung für Jugendliche ermöglicht. Dieser Text begründet, warum Jugendarbeit den Anspruch erheben kann, Bildung für Jugendliche zu eröffnen. Dazu wird zunächst gefragt, wie denn „Bildung" konzipiert ist und was sie erreichen will/soll. Das geschieht zunächst ganz allgemein und dann in Bezug auf einige aktuelle deutsche normative Konzepte von Jugendarbeit, die entwerfen wie Jugendarbeit als Bildung auszurichten sei. Es werden ebenfalls die staatlichen luxemburgischen Vorgaben für Jugendarbeit in ihrer Bildungsorientierung eingeführt. Um zu prüfen, ob Jugendarbeit diese normativen fachlichen und politischen Vorgaben überhaupt umsetzen kann, werden dann ihre Strukturcharakteristika auf ihre Funktionalität für Bildung geprüft. Das Ergebnis begründet, dass Jugendarbeit hervorragend für die Förderung jugendlicher Bildung geeignet ist. Im letzten Kapitel werden dann praktische pädagogische Strategien einer jugendarbeiterischen „Bildungsassistenz" vorgestellt. Die PraktikerInnen unter den LeserInnen werden aufgefordert bis zu diesem Kapitel durchzuhalten: spätestens hier wird es sehr konkret.

1. Zum Bildungsbegriff

Nähert man sich heute dem Bildungsbegriff, wird man leicht verwirrt: „der erste Eindruck ist, dass der Begriff ... nahezu inflationär in Gebrauch ist ..." (Tenorth 1997, S. 970), ja er wird sogar als „deutsches Container-Wort" bezeichnet (Lenzen). Alles was heute mit Erziehung, Ausbildung, Qualifikation, Schule und Studium, Lernen und Wissen verbunden werden kann, bezeichnet sich selber gerne als Bildung. Der Begriff lässt anscheinend eine gewisse Dignität mitklingen und verspricht so, den eigenen Handlungsbereich oder die eigenen Ziele werbewirksam zu veredeln.

Das gilt besonders für die seit Mitte der 90-er Jahre aufwallende Debatte um (Schüssel-) Qualifikationen, die für ein Leben und Überleben in einer modernisierten Bildungs- und Wissensgesellschaft nötig seien. An die Stelle des tradierten Lern- und Lebensziels des (männlichen) lohnabhängigen Berufstätigen sollen seitdem „flexible Individuen treten, zu deren zukünftigen Basisqualifikation vernetztes Denken, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, Kritikfähigkeit, Sozial- und Kulturkompetenz, Kreativität und Teamfähigkeit ebenso gerechnet werden wie die Fähigkeit, gesellschaftlicher Ansprüche und Unsicherheiten, ökologische und soziale Risiken biografisch zu verarbeiten" (Scherr/Thole 1998, S. 9). Dieser optimistischen Sichtweise steht eine eher pessimistische Perspektive gegenüber, nach der immer mehr Menschen von einer kontinuierlichen Erwerbsbiografie und dem Zugang zu qualifizierender Bildung ausgeschlossen werden und daher neuartige und erweiterte Fähigkeiten des Überlebens in der Zwei-Drittel-Gesellschaft entwickeln müssen (vgl. Scherr/Thole a. a. O., Böhnisch/Schröer 2001).

Ein Kernbegriff in dieser Debatte um eine Neuorientierung der Bildung ist „Flexibilität". **Die Fähigkeit zur Flexibilität bezieht sich sowohl auf Qualifikationen, die für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit nötig sind, ebenso wie auf die biografische Kompetenz, sein Leben in einer modernisierten kapitalistischen Risiko-Gesellschaft zu bestehen.** Von ArbeitnehmerInnen wie von allen Gesellschaftsmitgliedern wird verlangt, „sich flexibler zu verhalten, offen für kurzfristige Veränderungen zu sein, ständig Risiken einzugehen und weniger abhängig von Regeln und förmlichen Prozeduren zu werden" (Sennett 2000, S. 10). Es geht nicht mehr ausschließlich um einen Begriff von Qualifikation, unter dem die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen verstanden wurde, über die eine Person verfügt oder als Voraussetzung für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit verfügen muss (vgl. Marotzki 1998, S. 110), sondern auch um die viel breitere Fähigkeit, sich sowohl beruflich als in der gesamten Existenzweise als ein flexibler „Unternehmer seiner selbst" zu verhalten.

Wenn auch dieses Prinzip für die kapitalistische Gesellschaft und Produktionsweise nicht neu ist, so ist es doch in den vergangenen 20 Jahren in neuer Schärfe wirksam geworden. Ging man früher davon aus, dass die Qualifikationen durch standardisierbare Formen von Erziehung, Ausbildung und Unterricht vermittelbar waren, so ergeben sich heute Fragen und Unsicherheiten, wie denn die Kompetenzen der Flexibilität vermittelt bzw. erworben werden können.

Wenn es darum geht, immer neues Wissen für immer neue Situationen anzueignen, rücken metareflexive Fähigkeiten ins Zentrum der Aufmerksamkeit, die die Potenziale einer Person bezeichnen, eigene Lern- und Entwicklungsprozesse selbstständig zu betreiben zu verantworten. Selbsttätige Entwicklung der eigenen Person zur Selbstbestimmung in Auseinandersetzung mit und Aneignung von „Welt" ist seit Wilhelm vom Humboldt als Bildung benannt worden. Der Unterschied von Qualifikation und selbsttätiger Bildung wurde auch gefasst in der Unterscheidung von allgemeiner und besonderer Bildung. Besondere Bildung fasst das hier als Qualifikation bezeichnete (standardisierbare) Lernen für einen von außen vorgegebenen Zweck. Allgemeine Bildung hingegen ist von solchen fremdgesetzten Zwecken frei, „so dass sich der Mensch, ohne mit sich in Widerspruch zu geraten, auf wechselnde Zwecke und Zusammenhänge einlassen und sich wieder von ihnen distanzieren kann, und (Bildung, B. St.) umfasst gleichzeitig die Ausprägung der dem Individuum eigenen Idee" (Menze 1983 S. 352).

Was hier als die Differenz von funktionalisierender und emanzipatorischer Bildung bezeichnet wurde, wird klassischerweise als die Differenz von Erziehung und Bildung formuliert. So in der berühmten Fassung von Heydorn (1970, S. 262): „Erziehung ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat ... Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewusstloses Erleiden ... Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozess entworfen. ... Bildung ... begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Erziehung vermittelt also das gesellschaftlich relevante Wissen und die gesellschaftlichen Normen und Ansprüche. Bildungsprozesse hingegen setzen auf die emanzipatorische Möglichkeit der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung." Lenzen/Luhmann (1997, S. 7) fassen die Differenz zwischen Erziehung und Bildung pointiert zusammen: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot." Das Bundesjugendkuratorium hat (2002, S. 164) diesen Bildungsbegriff so zusammengefasst: „Bildung heißt immer: ‚Sich bilden'. Bildung ist stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts, zielt immer auf Selbstbildung ab. Sie ist zu verstehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, als Empowerment, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten ... Bildung kann nicht erzeugt oder gar erzwungen, sondern nur angeregt und ermöglicht werden, als Entfaltung der Persönlichkeit: Es geht um einen Prozess, bei dem eigene Potenziale entwickelt werden und sich Individualität herausbildet. Bildung ist ein Entfaltungsprozess des Subjekts in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen und die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen." **Die Abgrenzung des Bildungs- vom Erziehungsbegriff, hilft ersteren pointierter zu machen: statt erwachsener, gesellschaftlicher Erziehungsanstrengungen steht aus dieser Sicht die selbsttätige Aneignung von Selbst und Welt des Subjekts im Vordergrund.** Dennoch kann die Unumgehbarkeit von Erziehung nicht verleugnet werden: Kinder und Jugendlichen müssen die Werte und Normen, die zentralen Handlungskompetenzen einer Gesellschaft beigebracht bekommen, um ihr Leben in dieser Gesellschaft bewältigen zu können. Erziehung ist somit auch eine der Vorraussetzungen subjektiver Bildungsprozesse. Wenn man Bildung als Tätigkeit des Subjekts versteht, kann diese nicht von außen hergestellt werden. Alle Anstrengungen von außen, Bildung für das Subjekt möglich zu machen, wären damit streng genommen „Erziehung", also geplante, normative (hier auf den Wert der selbsttätigen Entwicklung von Weltaneignung und Selbstbestimmung bezogene) Erziehungsaktivitäten. Diese erzieherische Aktivität der Eröffnung, des Angebots, der Sicherung von Bildungsprozessen des Subjekts könnte als „Bildungsassistenz" bezeichnet werden.

Parallel dazu liegen die in der aktuellen Debatte häufig verwendeten Begriffe der formellen, nicht-formellen und informellen Bildung: „Unter **formeller Bildung** wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten. Unter **nicht-formeller Bildung** ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Unter **informeller Bildung** werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und „Grundton", auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen" (Bundesjugendkuratorium 2002, 164 f.). Dabei wird die Kinder- und Jugendhilfe allgemein und die Jugendarbeit spezielle der nicht- formellen Bildung zugerechnet: „Non-formale Bildung ermöglicht die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren auf Freiwilligkeit basierenden Angeboten und Aktivitäten" (Rauschenbach u.a. 2004, S.29). Nicht-formelle Bildung bleibt hier ein Erziehungsangebot: mit ihrem spezifischen Charakter von Angebot und Freiwilligkeit könnte sie auch als Bildungsassistenz-Angebot gekennzeichnet werden.

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

Zusammenfassend
Bildung in einer modernisierten kapitalistischen Gesellschaft zeigt einen dialektischen Charakter: Einerseits werden die Menschen zur Freiheit gezwungen und Bildung wird funktionalisiert, weil die Kompetenzen der Eigenständigkeit und Eigenverantwortung für das Funktionieren des ökonomischen und gesellschaftlichen Systems verwertet werden sollen, andererseits erwachsen aber aus dieser Zumutung auch Chancen, sich eigensinnig und kritisch gegenüber diesen Zwängen und Risiken zu verhalten.
Wenn Selbstbewusstsein, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung entwickelt werden sollen, dann können diese Fähigkeiten zum Eigenen nie ganz fremdbestimmbar gestaltet werden, ohne eben ihre Qualität der Autonomie zu verlieren. Obwohl sie der An- und Einpassung in die Verhältnisse dienen sollen, erwächst aus ihnen doch ein emanzipatorisches Potenzial. Ein erzieherisches nicht-formelles Angebot der Förderung solcher Bildung zu Selbstbestimmung und demokratischer Partizipation unter der Bedingung von Freiwilligkeit kann als Bildungsassistenz bezeichnet werden.
Bildung kann also danach befragt werden, inwieweit sie ein nur scheinbares Selbstbewusstsein und Selbsttätigkeit nur bis zur Verwertbarkeitsgrenze zulässt, oder ob darüber hinaus eigensinnige Selbstbestimmung möglich wird, die auch in der Lage wäre, die Verhältnisse kritisch zu begreifen und handelnd zu beeinflussen.

2. Bildungsorientierung in der deutschen Jugendarbeitsdebatte

Bereits 1993 hat Burkhard Müller kritisiert, dass die verschiedenen aktuellen Konzepte von Jugendarbeit sich nicht mehr explizit auf die jugendarbeiterische Ermöglichung einer „Selbstinitiation" von Kindern und Jugendlichen bezögen. Auch Müller unterscheidet „zwischen *Erziehen* als dem Vermitteln (manchmal auch Einbläuen) von gesellschaftlichen Werten und *Bildung* als dem Vorgang, durch den ein Individuum zu einer eigenen Wertorientierung und Lebensform kommt..." (Müller 1996, S. 89). Müller bestimmt den so verstandenen emanzipatorischen Bildungsansatz der Jugendarbeit als eine Basis der unterschiedlichen Konzepte, wie Raumorientierung, Kulturarbeit, Beziehungsarbeit oder Sozialarbeit. Wie auch immer die konzeptionelle Orientierung sei, in der Praxis ergäben sich jeweils viele Möglichkeiten, Themen der Selbstbestimmung und Handlungsformen der Ermöglichung solchen Eigensinns aufzugreifen. Dieser Eigensinn wird nach Müller besonders greifbar in Konflikten, in denen die Jugendlichen Interessen und Handlungsweisen zeigen, die nicht ohne weiteres mit denen ihrer JugendarbeiterInnen übereinstimmen. So können ihren Raumaneignungsweisen oder die Stile ihrer kulturellen Selbstbehauptung ebenso wie die Gemeinschaftsweisen in ihren Cliquen und Szenen zu Konflikten führen, weil sie die Erwartung erwachsener Pädagogen enttäuschen. Diese Handlungsweisen und Interessen aufzugreifen und sie als einen konstruktiven „Kampf um Anerkennung" zu verstehen, würden Bildungspotenziale von Jugendarbeit eröffnen. Müller fordert die Jugendarbeit auf, sich diesen Konflikten und Kämpfen zu stellen, denn „es handelt sich um Kämpfe, die symbolisch zugleich als Ablösungskämpfe mit Eltern, als Selbstfindungskämpfe, als stellvertretende Auseinandersetzung mit der Welt der Erwachsenen, als Test, welche Regeln real gelten und welche nur ausgedacht sind etc., geführt werden müssen. Sich ihnen zu stellen, ist Bildungsarbeit" (Müller 1996, S. 96). Müller vertritt also explizit einen bildungstheoretischen Konfliktansatz. Eigensinn und Selbstbestimmung werden da greifbar, wo Interessen und Handlungsweisen konflikthaft zusammenstoßen. **Statt Bildung künstlich zu initiieren (oder sie gar funktionalisierend didaktisch zu organisieren), braucht man sie nur dort aufzugreifen, wo sich das Eigene schon entfaltet: in Konflikten.**
Auch Albert Scherr, der mit seiner „subjektorientierten Jugendarbeit" (1997) die aktuell elaborierteste Theorie zur emanzipatorischen Bildung in der Jugendarbeit vorgelegt hat, bezieht sich auf den Kampf um Anerkennung (Honneth 1992). Die Erfahrung des Individuums von sozialer Anerkennung ist eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit, eine persönliche Individualität, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu entwickeln. Das Bedürfnis nach Anerkennung enthält aber auch eine gesellschaftliche Dimension: „Anerkennung ist ein Gegenbegriff zur herrschaftlichen Unterwerfung von Individuen unter ihnen fremde Zwecke, zu ihrer bloßen Benutzung und Instrumentalisierung, zur Verletzung ihrer Würde und Integrität. Die Utopie einer Gesellschaft freier und gleicher Individuen, die Vorstellung nichtrepressiver Gemeinschaften kann als ein Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung als Subjekte konkretisiert werden" (Scherr 1997, S. 53). Mit dem Blick auf die Bedeutung der sozialen Anerkennung für die Personalisation wird deutlich, dass Scherrs Ziel ein mündiges Subjekt ist, das nicht als monadisch individuell gedacht wird, sondern das aus der Angewiesenheit auf Strukturen wechselseitiger Anerkennung aufbauend eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis entwickelt. Die basale, von sozialer Anerkennung abhängige **Selbstachtung** wird ergänzt durch das **Selbstbewusstsein**, durch die reflexive Fähigkeit, Wissen über sich selber auch sprachlich fassen zu können. Dieses Wissen und Abwägen über sich selber, Handlungsperspektiven und Handlungsentscheidungen zu finden ermöglichen es, zur Selbstbestimmung zu gelangen.

Die Bildungsgeschichte zum Subjekt beinhaltet also aufeinander aufbauende Prozesse der Personalisation, gerade auch durch die Erfahrung sozialer Anerkennung (Selbstachtung), der Selbstreflexivität (Selbstbewusstsein) und der Fähigkeit zu „eigenmächtigem" Handeln (Selbstbestimmung).

Selbstbestimmung muss aber in Rechnung stellen, welche Grenzen bzw. Chancen der Eigenmächtigkeit durch materielle, politische, soziale und kulturelle Bedingungen vorgesetzt sind. „Jugendarbeit, die Jugendliche zu Selbstbestimmung befähigen will, ist also darauf angewiesen, sich umfassend mit deren Lebenswirklichkeit vor dem Hintergrund der Frage auseinander zu setzen, welche Möglichkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis Jugendliche vorfinden und welcher Beitrag pädagogisch zur Erweiterung der Selbstbestimmungsfähigkeit Jugendlicher erbracht werden kann. Dabei geht es um die Verbesserung der materiellen und sozialen Lebensbedingungen der konkreten Klientel, um eine partizipativ-demokratische Gestaltung ihres Alltagslebens, insbesondere in der Institution der Jugendarbeit selbst, sowie um politisch-kulturelle Lernprozesse, die Jugendliche zu einem bewusst gestalteten Leben, aber auch zur politischen Mitwirkung befähigen" (Scherr 1997, S. 58).

Scherr begründet, warum die Hauptaufgabe der Jugendarbeit gerade in emanzipatorischer Subjektbildung und nicht in einem Erziehungs- oder Wissensvermittlungsauftrag zu sehen sei. Zum einen sei eine offene demokratische Gesellschaft angewiesen auf BürgerInnen, die gelernt haben, eigenverantwortlich und in sozialer Verantwortung zu entscheiden und zu handeln. Da aber wenige soziale Orte jenseits von Leistungskonkurrenz, Konsumzwang und Erziehung in der Lage seien, Erfahrungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis zu ermöglichen, habe Jugendarbeit besonders genau diesen Auftrag. Zum anderen habe das Ziel besondere Bedeutung für die wichtige Zielgruppe der Offenen Jugendarbeit, den „Modernisierungsverlierern". Ihnen fehle es nicht nur an Geld und Arbeit, sondern auch an sozialer Anerkennung und Erfahrungen eigener Stärken, der Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit den ihnen gesellschaftlich zugemuteten Lebensbedingungen (vgl. Scherr 2000). Gute Gründe ergeben sich auch noch aus der besonderen Eignung der Jugendarbeit für emanzipatorische Subjektbildung:

- Jugendarbeit würde gerade als Ort aufgesucht, in dem sie von Erziehungsbemühungen durch Erwachsene unbehelligt seien.
- Jugendarbeit sei gerade auf Grund ihres institutionellen Charakterelementes der Freiwilligkeit geeignet, Eigenverantwortlichkeit und Autonomie Jugendlicher ein Erfahrungsfeld zu bieten.
- Da Jugendarbeit frei sei von erzieherischen und ausbildenden Aufgaben (anders als die Schule), habe sie die Möglichkeiten, gerade bei den Bedürfnissen und Interessen von Jugendlichen anzuknüpfen und diese bildend ins Zentrum des pädagogischen Handelns zu stellen.

Auch Michael Mays Entwurf einer Emanzipationspädagogik (May 1998) kann als eine Fassung von bildungsorientierter Jugendarbeit verstanden werden. Der Zielinhalt dieses Entwurfes ist „die Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit und die Bildung von Autonomie" (a.a.O., S. 87). May weist darauf hin, dass diese Autonomie nicht pädagogisch durch vorgegebene „Leitbilder" inhaltlich vorbestimmt werden dürfe. „Leitbilder, für wie immer emanzipatorisch sie auch gehalten werden mögen, drohen stereotyp umgesetzt zu werden und dadurch selber zu einem Stereotyp zu missraten. Dieses führt dazu, dass die Jugendlichen nicht das ausdrücken können, was sie wirklich bewegt" (a.a.O., S. 85). Eine positive Normierung eines Bildungsprozesses durch Leitbilder wäre nicht zu vereinbaren mit dem Anspruch auf Selbstbestimmung, der ja als Ziel gesetzt wird. Statt Leitbilder zu verordnen, ginge es in einer emanzipatorischen Jugendarbeit eher darum, die Wünsche, Sehnsüchte und subkulturellen Körperinszenierungen der Jugendlichen aufzugreifen. Deren Fantasiekraft und körperliche Bewegungswünsche seien allerdings durch die jugendkulturell orientierte Medienindustrie manipulativ konsumistisch entfremdet. Deshalb sei hinter dieser Oberfläche im Handeln und im Bewusstsein der Jugendlichen eine „zweite Schicht" anzusprechen und das dort liegende Potenzial von Spontaneität, Sinnlichkeit, Sensibilität und Wünschen zu erschließen. Jugendarbeit habe die Aufgabe, einen Rahmen zu schaffen, „der den Jugendlichen die Gelegenheit zu neuen Erfahrungen mit sich selbst und anderen bietet, um innerhalb dieses Rahmens neue Wahrnehmungsweisen, Eigenschaften und Vermögen selbsttätig zu entwickeln" (a.a.O., S. 91 f.).

Zusammenfassend:
Aktuelle Theoretiker eines Bildungsansatzes in der Jugendarbeit entdecken in den zur Zeit gängigen Konzepten „versteckte" Bildungsansprüche, die stärker ins Zentrum der Jugendarbeit zu rücken seien, und sehen in einem „Kampf um Anerkennung" wichtige Chancen, Jugendlichen Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu eröffnen. Dazu setzen sie bei solchen Konflikten, Wünschen, Gesellungsweisen, Interessen und Bedürfnissen an, um davon ausgehend einen selbsttätigen Emanzipationsprozess anzustoßen, der die Individuen zur selbstbestimmten Handlungsfähigkeit als Subjekte ihrer Lebenspraxis und als partizipationsfähige Bürger und Bürgerinnen in einer demokratischen Gesellschaft befähigen kann.
(vgl. Sturzenhecker/Lindner 2004, Sting/Sturzenhecker 2005)

3. Staatliche Vorgaben für Jugendarbeit als Bildung in Luxemburg

Ein eigenes Jugendgesetz wird in Luxemburg derzeit erarbeitet[1]. Als Grundlagen der normativen Vorgaben des Staates für Jugendarbeit können bis dahin z.B. die Grundprinzipien des Service National de la Jeunesse – SNJ – (des nationalen Jugenddienstes), die 1996 verabschiedeten Grundsätze des Jugendministeriums „For young people- with young people“ und die 2004 verabschiedeten zweiten Leitlinien des Jugendministeriums „Jeunesse et Société. Deuxièmes lignes directrices pour la politique de jeunesse“ angesehen werden. Die Ziele des SNJ lauten u.a.: „to reconcile young people with the world they are living in and to give meaning to the concepts of action, participation, commitment, and personal responsibility. Helping young people become independent is the guiding principle ... A “good” youth project is one which allows young people to make their own decisions and which does not invade every aspect of their life” (Becsky/Muller 2000, S. 36).
Hier können typische Aspekte des oben referierten Bildungsbegriffs entdeckt werden: in der Jugendarbeit geht es um eine (nahezu Humboldtsche) „reconciliation“, eine „aussöhnende“ Verbindung des Subjekts mit der Welt (das kann auch als Bildungsziel gesellschaftlicher Integration gelesen werden); um aktives Handeln als partizipativ-teilhabende Aneignung von Welt; um Ermöglichung von Engagement und Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und letztlich Emanzipation.
Die Richtlinien der Jugendpolitik von 1996 „ For young people – with young people“ stellen besonders den Bildungsaspekt der Entwicklung zum demokratischen Bürger in den Vordergrund. Jugendpolitik soll dementsprechend „Participation in society; Equality of opportunity for all young people; promotion of basic values such as democracy, solidarity and tolerance“(Becsky/Muller 2000, S. 28) ermöglichen.
Auch die Leitlinien der Jugendpolitik von 2004 (Jeunesse et Société) gehen speziell auf diesen Bildungsaspekt ein: „Il n’est d’ailleurs pas contesté que les compétences émotionnelles peuvent être développées beaucoup plus aisément dans des situations d’éducation non-formelle, de même que la pratique d’une démocratie vivante s’apprend plus facilement dans un cadre non-scolaire.” Aktionspläne zur Jugendpartizipation und Kommunikation mit jungen Menschen sollen diese Prinzipien auch mit Hilfe der Jugendarbeit umsetzen.

Diese bildungsorientierten Grundlagen werden bis in konkrete Orientierungen für die Praxis, besonders der Offenen Kinder- und Jugendarbeit herunter operationalisiert. Sie lassen sich im vom Jugendministerium und dem Dachverband der luxemburgischen Jugendhäuser 2004 herausgegebenen Leitfaden „Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle in der Arbeit der Jugendhäuser in Luxemburg“ deutlich wieder entdecken. Zentrale Indikatoren qualifizierter Jugendarbeit sind demnach: Ansatz bei den Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen, Förderung ihrer aktiven Beteiligung, Eröffnung eigenverantwortlichen Handelns, demokratischen Mitbestimmung etc. „Partizipation“ ist dementsprechend der Schlüsselbegriff dieser Bildungsorientierung: wenn Selbst- und Mitverantwortung und demokratische Mitbestimmung eröffnet werden sollen, geht dies nur über weitestgehende und differenzierte Realisierung von Partizipation der Jugendlichen in der Jugendarbeit (und Politik, Staat und Gesellschaft).
2005 wurde in Luxemburg ein nationales Projekt zur nichtformellen Bildung eingeleitet, welches die Kompetenzen, die junge Menschen sich in Jugendorganisationen aneignen können, anerkennen soll.

Wie in der deutschen Fachdebatte und Jugendgesetzgebung ist also auch in Luxemburg die Orientierung an der Ermöglichung von Bildung zentrale normative Vorgabe für die Jugendarbeit.

4. Eignet sich Jugendarbeit für Bildung? Strukturcharakteristika von Jugendarbeit und ihre Bildungsrelevanz

Bisher wurden normative Konzepte von Bildung im Allgemeinen und Entwürfe speziell für die Jugendarbeit vorgestellt. Es lässt sich aber die Frage stellen, ob Jugendarbeit in der Lage ist diese normativen Entwürfe überhaupt umzusetzen. Um dieses zu prüfen werden im Folgenden ihre Strukturcharakteristika analysiert. Dabei wird zunächst von den pädagogisch-normativen Konzepten abgesehen und nur gefragt: 1) wie die (wenn man so will „objektiven“) Strukturbedingungen von Jugendarbeit beschaffen sind und 2) ob sie in der Lage sind prinzipielle Bildungsprozesse von Jugendlichen (im oben bestimmten Sinne) zu eröffnen.

4.1. Strukturcharakteristika der Institution Jugendarbeit

Als zentrales Charakteristikum fällt die **Freiwilligkeit** der Teilnahme an der Jugendarbeit auf. Anders als bei anderen erzieherischen und sozialpädagogischen Institutionen gibt es keine wie immer geartete Verpflichtung zur Teilnahme an der Jugendarbeit. So bezieht sich die Luxemburgische Jugendarbeit auf die Bedingungen nicht-formeller Bildung (s.o.), nach denen Jugendarbeit als ein „Angebot“ zur Verfügung zu stellen ist, das dann selbstverständlich auch abgelehnt werden kann. Selbst wenn eine bestimmte Gruppe/Clique oder Einzelperson relativ stabil über einige Zeit die Angebote der Offenen Jugendarbeit oder der Jugendverbandsarbeit wahrnimmt, so gibt es doch auch in diesen Teilnehmergruppen immer wieder Fluktuationen: Teilnehmer scheiden aus und Neue kommen hinzu. Jugendarbeit ist auch nicht auf eine bestimmte Zielgruppe innerhalb von Jugend festgelegt, sondern sie richtet sich prinzipiell an alle Jugendlichen. In den einzelnen Einrichtungen und Verbänden findet sich dann jeweils eine sehr unterschiedliche Zusammensetzung von Teilnehmern, die kaum vorherbestimmt oder festgelegt werden kann.

Die Institution zeichnet sich weiter durch das Charakteristikum der **Offenheit** aus. Offenheit besteht in Bezug auf die Ziele der Organisation, denn auch die staatlichen Vorgaben der Jugendarbeit in Luxemburg geben nur sehr breite Globalziele an und die einzelnen Einrichtungen müssen jeweils für sich spezifische Ziele entwickeln. Diese allerdings können sich mit den wandelnden Teilnehmern und mit ihrem Entwicklungsprozess immer wieder verändern. Offenheit besteht auch in Bezug auf die Inhalte der Jugendarbeit. Sie sind nicht festgelegt, sondern werden jeweils im Zusammenspiel von Teilnehmern, pädagogischem Personal, Träger und spezifischen Arbeitsbedingungen bestimmt. Ebenfalls können die Arbeitsweisen der Jugendarbeit als offen bezeichnet werden, denn es gibt keine grundsätzlichen Methoden und nur begrenzte Festlegungen für Zeit- und Raumstrukturen (Ganz anders z.B. Schule mit Unterricht, Klassengruppen, Schulstunden, Klassenräumen).

Die Institution Jugendarbeit ist gekennzeichnet durch das nahezu völlige **Fehlen formaler Machtmittel.** Sie hat weder intern die Möglichkeit, durch institutionelle Mittel Macht auf ihre freiwilligen Teilnehmer auszuüben, noch hat sie Möglichkeiten, extern auf andere Institutionen einzuwirken. Sie kann z. B. nicht wie die Schule biografisch relevante Zertifikate verteilen. Sie hat dementsprechend als Institution keine biografische Macht. Das einzige Machtmittel, das der Jugendarbeit zur Verfügung steht, ist der Ausschluss der Teilnahme, dieser ist jedoch absurd, weil damit ja genau die Möglichkeit der Realisierung von Jugendarbeit verhindert würde.

Die Freiwilligkeit und die Machtarmut der Institution bedingen ihren Charakter der **Diskursivität**. Da es kaum institutionelle Vorgaben gibt, müssen die Teilnehmenden und ihre Pädagogen und Pädagoginnen immer wieder neu miteinander aushandeln, was mit wem wie wozu wann wo geschehen soll. Nur wenn man in solchen Aushandlungsprozessen eine gemeinsame Arbeitsplattform entwickelt, kann Jugendarbeit zustande kommen. Wenn die institutionell gesetzten Bedingungen den Interessen und Wünschen der Teilnehmer nicht entsprechen, können sie diese Vorgaben sofort durch „Exit“ torpedieren.

Diese notwendige Diskursivität bedingt das Charakteristikum der **Beziehungsabhängigkeit**. Die Aushandlungsprozesse sind nicht ohne eine Beziehungsgestaltung zwischen den Beteiligten machbar. Immer wieder müssen auch die Personen klären, wie sie sich gegenseitig sehen und anerkennen und wie sie ihre Beziehung gestalten wollen.

Trotz der großen Offenheit, ja fast der Diffusität der Institution ist doch eine bestimmte institutionelle Rahmung vorhanden, denn immer gibt es in der Jugendarbeit auch strukturelle Vorgaben in Form von hauptamtlichem und ehrenamtlichem Personal, das Leitung und Verantwortung übernimmt und sich selber mit Vorstellungen in die Aushandlungsprozesse einbringt. Ebenfalls sind Handlungstraditionen und Trägerziele vorhanden (wie z. B. besonders in der Jugendverbandsarbeit) und auch räumlich werden bestimmte Rahmenbedingungen hergestellt (wie z. B. durch die Räume in der Offenen Jugendarbeit). Die institutionellen Strukturen können beschrieben werden als ein außerordentlich offenes Feld, das nur durch wenige strukturelle Bedingungen gerahmt und zusammengehalten wird. Diese Rahmungen reichen gerade um trotz Offenheit das Feld überhaupt herzustellen, so dass es Handlungsanreize gibt und soziale Prozesse zustande kommen können.

Der Charakter ihrer Strukturbedingungen wird von der Jugendarbeit selber als „Frei-Raum“ verstanden. Auch dieser Begriff bezeichnet einerseits eine bestimmte Rahmensetzung (Raum), andererseits benennt er das Element der Freiheit. **Die Strukturcharakteristika der Jugendarbeit kennzeichnen sich also in dieser Interpretationsweise durch eine außerordentlich weitgehende Offenheit, die ein großes Spektrum von Teilnehmern, Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen zulässt und deren Prozess nicht vorherbestimmt oder vorhergesagt werden kann und andererseits doch durch einen organisatorischen Rahmen, der es überhaupt erst ermöglicht, dass Menschen sich zu gemeinsamen Handlungen zusammenfinden, die als die Institution Jugendarbeit bezeichnet werden können.** Nur diese Rahmung macht es möglich, dass Personen sich als Teilnehmende erfahren können und dass sie gemeinsam in einen immer wieder sich wandelnden Gestaltungsprozess der Institution eintreten.

1 Zum Zeitpunkt des Vortrages (März 2007) von Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker befand sich das Jugendgesetz (Loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse) noch in Vorbereitung. Das Rahmengesetz zur Jugendpolitik in Luxemburg wurde am 28. Mai 2008 in der Abgeordnetenkammer verabschiedet.

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

4.2. Das „geheime Curriculum“ der Strukturcharakteristika

Die beschriebenen strukturellen Charakteristika der Institution Jugendarbeit verlangen von den Beteiligten die Ausbildung eines Sets von Handlungskompetenzen, die man sich aneignen muss, wenn man unter den Bedingungen der Institution handeln will. In diesem Sinne können sie als das „geheime Curriculum“ der Jugendarbeit bezeichnet werden, weil sie sich – wenn man so will – aus dem „stummen Zwang“ der institutionellen Bedingungen ergeben. Sie sind in diesem Sinne zunächst nicht gleichzusetzen mit den expliziten normativen Handlungsorientierungen die einzelne Einrichtungen/Verbände für sich offiziell formulieren würden, sondern sie sind für die Beteiligten kaum umgehbar, wenn sie sich unter den Rahmen-Bedingungen der Institution in einen gemeinsamen Prozess begeben wollen.
Sie werden also nicht erst durch zielgerichtetes pädagogisches Handeln hergestellt, sondern ergeben sich potentiell aus den Strukturvorgaben. Die folgende Auflistung von Fähigkeiten für die Teilnahme an der Jugendarbeit ist nicht umfassend, sondern beschreibt zentrale Aspekte.

Ein pädagogisch organisierter Frei-Raum verlangt von den Teilnehmenden **Flexibilität**, weil sich viele Parameter der Institution beständig verändern und man sich ihrer nicht von vornherein und auf Dauer sicher sein kann. In der Jugendarbeit ist es nötig, sich immer wieder auf neue Teilnehmer, neue Inhalte und neue Arbeitsweisen einzustellen. Damit ist notwendigerweise eine „Eigenaktivität“ der Teilnehmenden verbunden. Sie können sich kaum darauf verlassen, dass Prozesse durch die Organisation für sie gestaltet „automatisch“ werden, sondern sie müssen sich selbst in den organisationellen Prozess einbringen. Das kann auch als die Kompetenz einer notwendigen „**Selbstintegration**“ bezeichnet werden. Damit verbunden ist die Notwendigkeit beständiger „**Orientierung** und **Aneignung**“. Teilnehmende sind immer wieder gezwungen, sich ihrer eigenen Position, ihrer Interessen und Wünsche und Handlungspotenziale zu versichern. Sie müssen sich im Wandlungsprozess auch beständig neue Kompetenzen aneignen, sowohl im Umfang mit wechselnden Beteiligten als auch im Blick auf verschiedene Themen, Inhalte und Arbeitsweisen.
Das Charakteristikum der wechselnden und unterschiedlichen Teilnehmer verlangt die Entwicklung von „**Differenztoleranz**“. Teilnehmende in der Jugendarbeit müssen lernen, mit unterschiedlichsten Beteiligten umzugehen, ihre Interessen und Eigenarten anzuerkennen. Damit verbunden ist die ebenfalls nötige „**Unsicherheitstoleranz**“, denn zur Teilnahme in der Jugendarbeit muss man in der Lage sein, den geringen Festgelegtheitsgrad der Institution und ihrer Prozesse zu ertragen und die beständige Möglichkeit der Hinterfragung und des Wandels auszuhalten.

Diese Kompetenzen könnten auch bezeichnet werden als die Fähigkeit zu „**Spiel und Experiment**“, die die Institution verlangt. Bedingt einerseits durch ihren Wandlungsprozess, andererseits durch die geringe interne, externe und biografische Macht der Institution können Prozesse in ihr als Spiel im Sinne eines „ernsten-so-tun-als-ob“ gekennzeichnet werden. Es ist einerseits möglich, sich auf experimentelle Handlungen einzulassen, andererseits erzwingt die Institution dieses auch. Man kann „spielen und experimentieren“, weil daraus keine negativen biografischen Folgen entstehen können. Man muss aber auch experimentieren, weil immer neu herausgefunden werden muss, was mit den jeweils Beteiligten jetzt geht. Dieses „Experimentieren“ wird dann auch explizit als eine Mission der luxemburgischen Jugendhäuser festgesetzt: „de contribuer à l’épanouissement des jeunes en construisant avec eux les moyens leur permettant de prendre conscience de leurs aptitudes et de les développer, d’expérimenter, de s’exprimer et de développer une citoyenneté critique active et responsable“ (Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l’agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes).

Das verweist auf die notwendige Kompetenz des „**Aushandelns, Entscheidens und Revidierens**“. Selbst wenn diese notwendigen Klärungsprozesse nicht formalisiert sind, müssen in den unterschiedlichsten Einrichtungen und Verbänden der Jugendarbeit doch die Beteiligten immer auf irgendeine Weise zu gemeinsamen Entscheidungen kommen. Denn nur wenn die Aushandlungsergebnisse von den Beteiligten geteilt werden, werden sie auch teilnehmen. Oder im Gegenteil: Gelingen die Aushandlungsprozesse nicht und bleiben Beteiligte unzufrieden, können sie auf Grund der Freiwilligkeit das Feld verlassen. Angesichts des Wechsels verschiedener Teilnehmer ist ebenfalls die Kompetenz der Entscheidungsrevision zu entwickeln, weil gefundene Vereinbarungen (seien sie implizit oder explizit) immer wieder durch alte oder neue Beteiligte hinterfragt und verändert werden können.
Das verlangt auch die Ausbildung der Kompetenz von „**Reflexivität**“, denn die Ungewissheit und Offenheit der Prozesse und Entscheidungen macht es nötig, sich selber zu klären (eigene Wünsche und Interessen, Handlungspräferenzen, Kontakte usw. zu entdecken und umzusetzen) und es macht auch nötig, die Präferenzen, Handlungsstrategien und Eigenarten der anderen Beteiligten einzuschätzen und in das eigene Handeln einzubeziehen. Trivial ist es, dabei noch einmal zu bemerken, dass hier selbstverständlich Kompetenzen sozialer „**Kommunikation**“ ebenfalls ausgebaut werden müssen.
All dieses beinhaltet auch immer wieder die anzueignende Fähigkeit des „**Aufbaus von sozialen Strukturen**“, denn trotz der vorhandenen geringen Rahmung müssen die Beteiligten immer wieder neu Beziehungen und Verhältnisse zueinander klären.

Die strukturellen Bedingungen sind jedoch nicht einfach von allein positiv wirksam. Sie können ein Spektrum von förderlichen aber auch hinderlichen Wirkungen bedingen: so können sie für manche Jugendlichen einen Freiraum der Selbstentwicklung bedeuten, für andere jedoch kann diese Freiheit eine Zumutung bedeuten, die zur Zugangsbarriere wird. So kann die Anforderung, Unsicherheitstoleranz und Differenztoleranz zu entwickeln für bestimmte Zielgruppen so hoch sein, dass sie das Feld meiden. Erst pädagogisches Handeln könnte für sie Einstiegsmöglichkeiten eröffnen. Pädagogische Konzipierung und Handlung wird also nicht überflüssig.

Auch für das pädagogische Personal stellen die Bedingungen Anforderungen an professionelles Handeln, deren es sich aber häufig nicht bewusst ist, oder auf die gerade mit einer Rücknahme der Offenheitsbedingungen reagiert wird. Fachkräfte erleben dann angesichts der strukturellen Eigenheiten des Feldes Diffusität und Verunsicherung und versuchen durch Begrenzung/Aufhebung des Frei-Raums für sich eine sichere Rolle und Struktur zu schaffen (vgl. Sturzenhecker 1996). Pädagogisches Handeln kann also unterschiedliche Jugendarbeiten auf der Basis der Strukturcharakteristika herstellen.

Fasst man die hier ausgewählten Kompetenzen zu „erfolgreichem“ Handeln im institutionellen Feld der Jugendarbeit zusammen, lässt sich erkennen, dass hier die Fähigkeiten einer eigenverantwortlichen und flexiblen Persönlichkeit einerseits und des demokratischen Staatsbürgers andererseits durch die Strukturbedingungen der Institution herausgefordert werden. Damit ist das positive Potential der institutionellen Bedingungen bezeichnet.

Zurzeit wird dieser „Lehrplan“ für die Bewältigung der aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen vielfach formuliert. Exemplarisch sollen hier die Formulierungen des Bundesjugendkuratoriums (2002) zitiert werden, dessen Zusammenstellung wichtige Kompetenzen enthält, die mit den hier aufgeführten potentiell anzueignenden Fähigkeiten unter den Bedingungen der Jugendarbeit kompatibel sind. So nimmt das Bundesjugendkuratorium an, „dass die Gesellschaft der Zukunft eine Wissensgesellschaft sein wird, in der Intelligenz, Neugier, Lernen-wollen und -können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen; eine Risikogesellschaft sein wird, in der die Biografie flexibel gehalten und trotzdem Identität gewahr werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss und in der Menschen ohne kollektive Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können; … eine demokratische Gesellschaft bleiben muss, in der die Menschen an politischen Diskursen teilnehmen und frei ihre Meinung vertreten können, … als Zivilgesellschaft gestärkt werden soll mit vielfältigen Formen der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft, welchen Berufs und welchen Alters; eine Einwanderungsgesellschaft bleiben wird, in der Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden müssen, vorhandene Konflikte und Vorurteile überwunden und Formen des Miteinander-Lebens und -Arbeitens entwickelt werden müssen, die es allen erlauben, ihre jeweilige Kultur zu pflegen, aber auch sich wechselseitig zu bereichern!“

4.3. Jugendarbeit ist funktional für Bildung

Wenn die aufgezeigten institutionellen Charakteristika der Jugendarbeit in angemessener Weise als Frei-Raum bezeichnet wurden, kann man folgern, dass sie für Bildung im oben referierten Sinne funktional sind.
Solche selbsttätige Entwicklung der eigenen Subjekthaftigkeit in Auseinandersetzung mit der Welt kann nur als echtes Angebot zur Verfügung gestellt werden, ohne in das Paradox zwischen Fremdbestimmung und der Entwicklung von Selbstbestimmung zu geraten.
Der Freiraum der Jugendarbeit ist funktional, weil er zulässt, das Bildungsparadox zu bearbeiten. Mit den Strukturbedingungen der Jugendarbeit ist eine bildende Institution geschaffen, die Erfahrung von subjektiver Selbstbestimmung in Verbindung mit demokratischer Mitverantwortung eröffnen kann und dennoch als pädagogische Einrichtung gleichzeitig die Vorbedingungen solcher Erfahrungen ermöglicht und deren Chancen maximieren, aber auch Risiken abfedern kann. Mit ihrem Charakteristikum der Freiwilligkeit macht Jugendarbeit Selbstentwicklungsprozesse möglich, erzwingt sie aber nicht. Sie schafft einen Rahmen für Selbstentfaltung, der genau diese ermöglicht, weil sein Angebot abgelehnt werden kann. Mit ihrem Charakteristikum der Offenheit (für Inhalte, Arbeitsweisen, Ziele) wird die Jugendarbeit befähigt, sich immer wieder auf neue Interessen und Themen wechselnder Kinder und Jugendlicher einzustellen und somit deren Bildungsthemen und -prozesse aufzunehmen, zu entfalten und wo nötig zu sichern. Jugendarbeit kann die Anlässe bildend aufgreifen, die für Kinder und Jugendliche gerade virulent sind. **Gerade weil sie nicht an ein Curriculum oder Qualifikationsziel gebunden ist, kann Jugendarbeit – ganz nahe an den Individuen und jugendlichen Gruppen – deren Selbsttätigkeit unterstützen und hochspezifische Lernwege begleiten.** Die Freiwilligkeit erzwingt, dass sie so nahe an die Themen und Motive der Personen muss, denn nur wenn Jugendarbeit für die Teilnehmenden Sinn macht, werden sie die Jugendarbeit auch nutzen. Die Strukturbedingungen machen demokratische Mitbestimmung unumgänglich, auf Grund ihrer Offenheit verlangen sie danach, dass die Beteiligten in einen Verständigungsdiskurs

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

eintreten, ihre Interessen klären, gemeinsam Lösungen entwickeln und entscheiden.

Will man Selbstbestimmung und demokratische Mitverantwortung ermöglichen, muss man ihnen Erfahrungsfreiräume eröffnen. Man muss maximale Selbstständigkeitspotenziale unterstellen und doch mit ihrer aktuellen Begrenztheit rechnen. Denn genau durch die Unterstellung von Mündigkeit wird diese herausgefordert. Es werden „Zonen nächster Entwicklung“ (Wygotski) eröffnet, ohne einen pädagogisch geplanten und bestimmten Weg vorzuschreiben.
Das Individuum kann in der Jugendarbeit Subjektstatus entwickeln und wird nicht (zumindest nicht strukturell) zum (Erziehungs-)Objekt degradiert.
Münchmeier (1992 a) hat gezeigt, dass Jugendarbeit mit diesen strukturellen Charakteristika als flexible und offene Institution angesichts differenzierter Jugenden viel mehr in der Lage ist, deren Potenziale zu Selbstbestimmung und demokratischer Partizipation zu entfalten als starre, hierarchische, bürokratische und befehlsstrukturierte Erziehungsinstitutionen wie die Schule. Jugendarbeit „ist stärker als die Schule auf das relativ diffuse Problem der wachsenden ‘Riskanz’ der Jugendphase bezogen und benötigt deshalb Institutionalisierungsformen, die es ihr erlauben, mit ihrer Praxis näher an die lebensweltlichen Ursachen und Erscheinungsformen dieser Riskanz heran zu kommen, ohne auf ‘Lösungen’ und ‘Verfahren’ festgelegt zu sein, die tendenziell die innerhalb der jugendlichen Lebenswelt gegebenen Möglichkeiten überziehen” (Münchmeier 1992 a, S. 376). Wenn die Jugendarbeit also nahe an der Lebenswelt und damit an den Bildungsthemen der Subjekte sein soll, muss sie sich auf deren immer wieder andere und spezifische Eigenarten einstellen. Sie kann dann nicht (wie z. B. die Schule) bestimmte Institutionsstrukturen, Entscheidungsprozesse, Inhalte und Methoden vorstrukturiert bereit halten, sondern muss sich auf die Aufnahme immer wieder anderer und immer wieder neuer Problemlagen der spezifischen Lebenswelten von Jugendlichen einrichten. Je näher eine pädagogische Arbeit an die Lebenswelt/die Bildungsthemen herankommen will, desto offener muss sie sein. Der strukturelle Charakter der Institution Jugendarbeit ist dieser Funktion und Aufgabe angemessen.
Eine weitere Argumentation von Münchmeier (1992 b) bestätigt diese Funktionalität. Danach hat das bildende Potential von Jugendarbeit noch an Bedeutung gewonnen angesichts der Krise des integrativen sozialstaatlichen Normalitätsentwurfes. Die Normalbiografie (männliche, sozialstaatlich gestützte Lohnarbeiterexistenz) gerät angesichts struktureller Arbeitslosigkeit und Rücknahme des Sozialstaates in Erosion und immer mehr Menschen, und besonders Jugendliche fallen aus diesem Rahmen. Normalität ist kein eindeutiger Normenentwurf mehr, sondern ist differenziert, pluralisiert und unsicher geworden. Es gibt kein allgemeines Orientierungskonzept mehr, schon gar nicht für die Jugendphase, deren Strukturwandel am ehesten und deutlichsten Differenz, Ungleichzeitigkeit, Flexibilisierung und Pluralisierung zeigt. Wenn kein solcher Orientierungsmaßstab mehr besteht und sich daraus auch keine allgemeinen normativen Haltungen ableiten lassen, wird Jugendarbeit (wie Sozialpädagogik allgemein) zur „Verständigungsarbeit“. In ihr können dann Kinder und Jugendliche ihre Orientierungen klären und ihre (biografischen) Entscheidungen beraten, ohne durch Pädagogik und Vorgaben der Institution in eine bestimmte Richtung gedrängt zu werden. Die für Bildung funktionale diskursive Charakteristik der Jugendarbeit lässt sich also auch noch einmal im Blick auf die gesellschaftliche Situation als Verständigungsarbeit begründen. Eine Institution, die solche Aushandlungsprozesse ohne normative inhaltliche Vorgaben organisieren will, muss den aufgezeigten offenen Charakter haben und muss gleichzeitig als Angebot einen institutionellen Rahmen erkennbar machen, der überhaupt eine Basis für Beginn und Ausgestaltung solcher Diskurse anbietet. Das verschärfte Technologiedefizit der institutionellen Bedingungen fordert die Jugendlichen dazu auf, ihre „eigenen Motive“ zu entwickeln. Diese müssen klären, was sie selber wollen und wie sie es mit anderen umsetzen können. Sie müssen ihre eigene Persönlichkeit und gleichzeitig einen sozialen Zusammenhang entwickeln.

4.4. Empirische Belege für die Bildungspotenziale von Jugendarbeit

Aktuell sind in Deutschland erste wichtige empirische Forschungsergebnisse publiziert worden, die die Bildungspotentiale von Jugendarbeit belegen. Zwei Ergebnisse sollen hier in Kürze berichtet werden. Delmas/Scherr (2005) berichten ihre Ergebnisse der Befragung von Teilnehmenden aus der Offenen Jugendarbeit. Demnach lassen sich Lernpotenziale beschreiben, die in den Strukturbedingungen der Jugendarbeit angelegt sind. Diese führen bei den befragten Jugendlichen zu Lernprozessen, deren Zustandekommen sie selber reflektiert beschreiben:

- Konflikte als Anlässe für ein Lernen über eigenverantwortliche und gewaltfreie Konfliktregulierung
- Projekte und Aktionen, in denen, verschiedene, etwa technische und organisatorische Fähigkeiten im Wege des learning-by-doing, bzw. durch Weitergabe von Wissen zwischen den Jugendlichen erworben werden
- Lernpotenziale, die in die Begegnung zwischen älteren und jüngeren Jugendlichen, Einheimischen und Migranten sowie zwischen Mädchen und Jungen eingelassen sind
- Lernen durch die Zuweisung begrenzter Verantwortlichkeit im Rahmen der Aufrechterhaltung des Betriebs und der Organisation und Durchführung von Angeboten, Konzerten, Veranstaltungen etc. (Delmas/Scherr 2005, S. 108).

Die Untersuchung von Müller/Schmidt/Schulz (2005) ging anders vor: mit ethnologischen Methoden teilnehmender Beobachtung wurden Alltagsituationen in unterschiedlichsten Jugendhäusern dokumentiert und auf ihre Bildungspotentiale hin ausgewertet. Folgende Bildungsmöglichkeiten eröffnet demnach Offenen Kinder- und Jugendarbeit, sie ist:

- Lernort für differenzierte Beziehungsformen
- Erprobungsraum für geschlechtliche IdentitätOrt interkultureller Erfahrungen,
- Aneignungsort für Kompetenzen,
- Ort der Erprobung von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit
- Ort ästhetischer Selbstinszenierung.

Die Untersuchungen belegen eindrucksvoll, dass die Jugendarbeit in der Lage ist, ihre normativen Orientierungen an Bildung in die Tat umzusetzen und Bildung für Jugendliche zu eröffnen.

5. Bildungsorientierung in der Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit

Es wurde gezeigt, dass die Strukturcharakteristika von Jugendarbeit geeignet sind Bildung für Jugendliche zu eröffnen. Wie aber sehen pädagogische Prinzipien aus, die bewusst diese Potentiale nutzen und entfalten? Im Folgenden werden (nicht priorisiert) einige dieser Prinzipien der Assistenz jugendlicher (Selbst-) Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorgestellt.

5.1. Bildungsherausfordernde Gestaltung des Ortes

Winkler (1988, S. 299) benennt zwei Aspekte der Gestaltung des sozialen Ortes in der Sozialpädagogik, die auch für die Offenen Jugendarbeit relevant sind: „Einmal muss die materielle Organisation des Lebensprozesses in ihm (...), selbst Gegenstand der Aktivität aller Beteiligten werden.” Zum anderen kann der Bildungsanspruch nur umgesetzt werden, wenn der Ort „sich zu einem gültigen Lebensort wandelt, von dem aus ein Oszillieren zwischen der Innenwelt des Ortes und der gesellschaftlichen Außenwelt möglich ist.” Im Bezug auf das „Innere” geht es also darum, dass die Jugendlichen selbsttätig und selbstbestimmt die „materielle Organisation der Lebensprozesse” im Ort gestalten können. Das bezieht sich z. B. auf die Einrichtung und Gestaltung der Räume. In vielen Jugendzentren erlebt man immer wieder, dass die Räumlichkeiten über Jahre hinaus unverändert bleiben. Entweder sind sie schmuddelig abgenutzt oder im jeweiligen Modetrend schick, aber kaum durch die Jugendlichen spontan beeinflussbar eingerichtet. **Ein bildungsorientiertes Jugendhaus würde permanent Möglichkeiten zur Raumumgestaltung anbieten und dabei den Kindern und Jugendlichen so viel Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zumuten wie nur irgend möglich.** Dazu muss immer wieder herausgefunden werden, welche aktuellen Besuchergruppen welche Wünsche an Räume haben. Was sind z. B. die idealen Vorstellungen einer pubertären Clique für einen Knutsch- und Kuschelraum und wie können diese Vorstellungen in der Möblierung und Ausschmückung (auch finanziell) umgesetzt werden? Unter einer solchen Perspektive würde sich das Haus in einen inneren Bau- und Abenteuerspielplatz verwandeln, dessen Räumlichkeiten permanent umorganisiert würden, aber auch permanent Umbau herausfordern. Durch einen Herausforderungscharakter der Räume und ihrer spannungsvollen Gestaltung können Aneignungs- und Selbstbestimmungsprozesse angeregt werden, ohne sie vorweg zu bestimmen.

Der zweite von Winkler aufgezeigte Aspekt des „Oszillierens zwischen der Innenwelt des Ortes und der gesellschaftlichen Außenwelt” ist eine Bildungschance in der Offenen Jugendarbeit, die ebenfalls häufig ignoriert wird. Das „Oszillieren” gehört zur üblichen jugendlichen Aneignungspraxis in Jugendhäusern. Sie lassen sich nicht auf ein eindeutiges Drinnensein oder Wegbleiben festlegen, sondern halten sich oft genau auf den Grenzen des Hauses zur Außenwelt auf. Cliquen versammeln sich unter Regendächern und rauchen, finden ein Versteck am Kellereingang oder hinter dem Haus, sitzen auf der Heizung im Windfang, statt ordentlich im Café. Konventionelle Jugendhauspraxis bekämpft häufig dieses Oszillieren und die selbstgestalteten Zwischenräume.
Sie sollen dann verhindert oder verregelt werden. Bildungsorientierte Offene Jugendarbeit würde genau diese eigensinnige Raumaneignung offen halten. So auf eigenwillige jugendliche Raumbestimmung einzugehen, wäre ein Schritt der Erhaltung bildender Öffnung zur Außenwelt, andererseits kann aber auch pädagogisch die Außenwelt als Anregung hereingeholt werden. Es stellt sich die Frage, wie die Umwelt des Stadtteils im Jugendhaus repräsentiert werden kann und wie von ihr Anregungen ausgehen können. Das kann geschehen durch Ausstellungen, Diashows, Videoeinspielungen, Tonaufnahmen, Schriftmaterial usw. Aus Bildungsperspektive würden sich die Fachkräfte immer wieder Möglichkeiten suchen, exemplarisch auf die Umwelt zu verweisen.

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

5.2. Bildungsherausfordernde Person der JugendarbeiterIn

Es ist eine häufig beobachtete pädagogische Deformation, immer das von anderen zu wollen, was man selber für sich nicht tut. In diesem Sinne ist zu fragen, ob die JugendarbeiterInnen selber ihre eigene Bildung vorantreiben und sich in lebenslangem Lernen zu einer selbstbewussten und selbstbestimmten Person entwickeln. Wenn sie dieses tun, werden sie zunächst aus eigener Erfahrung die Bildungschancen, aber auch die Bildungsprobleme ihrer Adressaten besser verstehen können und dann auch für diese selber zu einer Bildungsanregung werden. Diese Anregung besteht nicht in der Beziehungswurstelei (die Beziehungsarbeit genannt wird) und dem „Fahren von Angeboten", sondern in der Präsenz der eigenen sich bildenden Persönlichkeit im Haus und außerhalb. Richard Münchmeier (2000) fordert vom Jugendarbeiter und der Jugendarbeiterin „aktive Zeitgenossenschaft" (von Hentig). Solche Persönlichkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihr eigenes Leben in die Hand nehmen, eigene Partizipationsansprüche ernst nehmen und realisieren, ihre eigene Lebensgestaltung und Persönlichkeit reflektieren, eigene Interessen und Kompetenzen umsetzen und ausweiten. Bildungsanregend sind solche Personen dann, wenn sie sich bei dieser aktiven Selbstgestaltung ihres eigenen Lebens von Jugendlichen „zusehen lassen". **Sie müssen in der Lage sein, den Jugendlichen exemplarisch zu vermitteln, wie sie sich selbst als Erwachsene in widersprüchlichen Lebenssituationen und gesellschaftlichen Risiken bewegen**. Sie müssen sich nicht nur den (kritischen) Nachfragen ihrer Adressaten stellen, sondern auch aushalten, dass diese sich an ihnen abarbeiten und um Anerkennung kämpfen. „Sicher kann man sagen: Die Aufgabe, Jugendlichen ein Gefühl des Anerkanntseins zu vermitteln, sei die wichtigste und zugleich schwierigste Aufgabe der Jugendarbeit. Die aber wird nicht durch Gutmütigkeit und Schulterklopfen bewältigt. Dafür muss Jugendarbeit das oben beschriebene ‚Paradox der Anerkennung' bewältigen, das nämlich glaubhafte Anerkennung nur vermitteln kann, wer sein **eigenes Anerkanntsein** geltend macht und einigermaßen unerschütterlich vorauszusetzen vermag. Wobei nicht entscheidend ist, ob die Jugendlichen dieses Anerkanntsein ihrerseits anerkennen, sondern ob sie spüren können, dass es **unabhängig von ihrem Urteil** Bestand hat. Jugendarbeit braucht keine schlauen Didaktiker und keine Beziehungskünstler, vielleicht nicht einmal ‚echte Gespräche', wohl aber Leute mit eigenem Stil, eigenwilligen Interessen und eigenem Kopf, die das, was sie meinen, auch vertreten, ganz unabhängig davon, ob Jugendlichen das passt oder nicht, und die insofern ‚Vorbild' für Jugendliche sind, sich das ihrerseits zu trauen" (Müller 1996, S. 28).

5.3. Spiegeln und ästhetische Gestaltung

Besonders in den alltäglichen Interaktionen und Gesprächen in der Offenen Jugendarbeit ist das Spiegeln des Handelns und der Gefühle der Jugendlichen eine wichtige Arbeitsweise, ihr Selbstbewusstsein als Selbstreflexivität anzuregen, ohne Fremdbilder überzustülpen. Die humanistische Gesprächspsychologie hat an vielen methodischen Beispielen gezeigt, dass die Spiegelung einer Aussage oder Handlungsweise dem Gegenüber einerseits Anerkennung vermittelt, ihm andererseits aber auch die Möglichkeit gibt, das eigene Handeln distanzierter wahrzunehmen und besser zu verstehen. Spiegeln ermöglicht dem Gespiegelten, vom Eigenen einen Schritt zurückzutreten und es sich gleichzeitig auf einer neuen Qualitätsstufe wieder anzueignen.

Eine wichtige Variante des Spiegelns ist die ästhetische Gestaltung (zur ästhetischen Bildung vgl. Riemer/Sturzenhecker 1999, Sturzenhecker/Riemer 2005), die über ein kreatives Medium das Handeln, die Haltungen, die Gefühle, die Alltagspraxis der Jugendlichen in eine ästhetisch greifbare Gestalt formt und widerspiegelt. Dabei wird möglichst genau in einer ästhetischen Gestaltung abgebildet, was die Jugendlichen ohnehin tun, sagen, denken. Durch ein solches Objekt, eine Gestaltung können sie sich von der eigenen Praxis distanzieren. Das eigene Handeln wird als äußeres betrachtbar, begreifbar und so entsteht die Chance selbstkritischer Reflexion und Weiterentwicklung des Selbstbewusstseins. Das alltäglich normale Handeln wird aus dem Handlungsfluss herausgehoben und so anders und neu bewusst, reflektierbar und aneignungsfähig. Das eigene Handeln wird nicht durch erzieherische oder moralisierende Aktivitäten „bedroht", sondern es wird als eigenes anerkennbar und bewusstseinsfähig. Erst wenn einem etwas gehört (auch die eigene Handlungspraxis), kann man es selbstbewusst und selbstständig betrachten, bewerten und dann auch selbstbestimmt verändern. Das soll an einem Beispiel aufgezeigt werden:
In einem Jugendzentrum prahlte eine Jungenclique häufig mit ihren Alkoholexzessen vom Wochenende. Statt klassisch erzieherisch mit Kritiken und Belehrungen dagegen vorzugehen, beschloss der zuständige Pädagoge, Möglichkeiten eines Bildungsprozesses an diesem Thema auszuloten.
In Bezug auf die Arbeitsweise der ästhetischen Gestaltung suchte er nach einer Möglichkeit, das Handeln der Jungen möglichst direkt in einer Form widerzuspiegeln. Da die Jungen über die Menge des konsumierten Bieres ihre Leistungen definierten, schlug er ihnen vor, aus leeren Bierdosen den Bierkonsum eines Wochenendes als Turm aufzubauen.
Es sollte die „Schluckleistung" sichtbar werden. Die Jungen akzeptierten die Idee und machten sich zuerst an das „Ingenieursproblem", wie denn ein solcher Turm technisch gebaut werden könnte. Beim Bau des Turmes wurden wiederum viele Saufgeschichten erzählt, häufig mit „Abkotzerfahrungen". Daraus entstand die Frage, wie viel Liter Flüssigkeit eigentlich in einen Mann hereingehen und wann eine Alkoholvergiftung eintritt, woran man sie erkennt und was man dann tut. Die Jungen begannen also, ihr eigenes Handeln reflexiver wahrzunehmen und Bildungsfragen zu stellen, nämlich Fragen der Selbstbestimmung des eigenen Umgangs mit Alkohol und des Umgangs mit dem eigenen Körper. Auch das Sich-selber-Erschließen von Informationen wurde geübt dadurch, dass die Jungen selber Kontakt zu einem jungen Assistenzarzt in dem städtischen Krankenhaus aufnahmen und ihn zu einem Informationsabend über Alkoholkonsum einluden. Wieder schlug der Jugendarbeiter dabei die Methode „Abbilden, was ist" vor und die Jungen zeichneten Körperumrisse auf, in die sie nach ihrer Vorstellung die „Durchlaufwege des Bieres" einzeichneten. D as machte ihre Unkenntnis des Körperinneren und der Organfunktionen deutlich. Die Informationen des Arztes waren danach nicht mehr abstakt, sondern hatten mit dem eigenen Körper und dem eigenen Handeln Verbindung bekommen. Durch die Zeichnungen war unweigerlich der Penis thematisiert worden (mit den üblichen rüden Witzen) und dadurch brachten die Jungen selber das Thema des eigenen Alkoholkonsums mit ihren sexuellen Wünschen und Ängsten zusammen. Das wurde z. B. so formuliert: „Wir saufen doch, weil wir sonst keinen Mut haben, die Mädels auf der Party anzubaggern, und dann stehen wir den ganzen Abend nur wie die Klämmer zusammen und mit den Mädels läuft gar nichts ... Und dann kommt Frustsaufen." Damit wurde eine weitere selbstbewusste Distanzierung und Reflexion des eigenen Handelns möglich. Die Jungen sprachen dann z. B. über den Druck, bei den Mädchen anzukommen, die Unsicherheit, wie eine „gute Anmache" denn eigentlich aussehe, die Angst, sexuell zu versagen (verbunden mit der Frage: „Wie lang muss er denn sein?") und über die Zwangsnorm „Ein Mann muss den ersten Schritt tun" und über die Angst, sich vor den zusehenden Kumpels aus der Clique beim Flirten zu blamieren.
Der Pädagoge schlug den Jungen vor, gutes Flirten zu üben und gemeinsam eine „Flirtschule" zu veranstalten. Deren Inhalte waren dann Übungen zu der Frage, wie man in Kontakt kommen kann und dabei die Autonomie der eigenen Person und des Gegenübers respektieren und wahren kann.

In diesem Projekt, das bei der einfachen ästhetischen Abbildung von Handlungspraxis begann, hat sich ein Bildungsprozess ereignet: Die Jungen haben erweitertes Selbstbewusstsein über ihre Alkoholnutzung erreicht und mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten beim Drogengebrauch und bei sexueller Kontaktaufnahme entwickelt. Die Arbeitsweise unterstellte Autonomiepotenziale der Jungen, definierte keine erzieherischen Ziele und Normen vor und verzichtete erst Recht auf Moralisierung und Sanktionierung.

5.4. Paradoxe Intervention und Verfremdung

Auch diese beiden Arbeitsweisen versuchen, im Paradox der „Anleitung zur Selbstbestimmung" einen Weg zu finden, der die Selbsttätigkeit herausfordert, also Lernen eröffnet, ohne zu lehren. Michael May (1998, S. 98) schlägt vor, dazu die Methode der paradoxen Intervention (Watzlawick) anzuwenden und die Verhältnisse dadurch zum Tanzen zu bringen, dass man ihnen ihre eigene Melodie vorspiele (Marks).
In der paradoxen Intervention wird problematisches Handeln ironisierend bestätigt, statt Gegenvorschläge zu machen. Das erzeugt beim Betroffenen eine Dissonanz, die ermöglicht, sich vom eigenen Handeln zu distanzieren und es neu wahrzunehmen. Es sei Aufgabe, „zu versuchen, das Trägheitsgesetz, welches sich in den klischeehaften Beziehungen zwischen den Jugendlichen ebenso wie auch möglicherweise in den Erziehungsverhältnissen eingespielt hat, so zu durchbrechen, dass die entsprechenden Orientierungen der Jugendlichen in Verwirrung geraten und sich neu sortieren können" (May 1998, S. 99). Als ein kleines Beispiel paradoxer Intervention in alltäglichen kurzen Interaktions-situationen kann folgendes Beispiel gelten:
Der Jugendhaus-Mitarbeiter beobachtete einen etwa 16-jährigen Jungen, der ein gleichaltriges Mädchen begrüßte mit den Worten: „Ey, Alte, kannst mir einen blasen." Dies geschah vor den Augen der ganzen Jungenclique. Der Mitarbeiter nun brach in euphorische Glückwünsche aus, schüttelte dem Anmacher die Hand, gratulierte ihm zu der gelungenen Kontaktaufnahme. Einen Moment lang standen der betroffene Junge und seine Clique wie erstarrt da, bis jemand begann zu kichern und schließlich die ganze Gruppe in Lachen ausbrach. Mit der Intervention wurde das pädagogische Klischee der Sanktionierung und Moralisierung durchbrochen und die Jungen konnten sich – zumindest einen Moment lang – von ihrem Machogehabe distanzieren. A. S. Neill berichtet eine Fallgeschichte, in der er einem jugendlichen Dieb bei jedem Diebstahl ein zusätzliches Geldgeschenk machte, bis der Junge sich auf ein reflexives Gespräch mit dem Pädagogen einließ und sein Handeln veränderte.

Verfremdungstechniken im Sinne von Bertolt Brecht (1957) versuchen, das Selbstverständliche hinterfragbar zu machen, es einem kritischen Verstehen zu öffnen und Vorschläge für veränderte Sicht- und möglicherweise Handlungsweisen zu machen. Brecht empfiehlt z. B. den Rollentausch als Verfremdungsmöglichkeit. Auch diese Möglichkeit ergibt sich in der Bildungsarbeit im Jugendhaus, indem Jugendliche z. B. die Geschlechterrollen tauschen, Pädagogen in Jugendrollen und Jugendliche in Rollen der Hauptamtlichen schlüpfen. Auch andere Theatermethoden und besonders die des „Theaters der Unterdrückten" von Boal, geben hier wichtige Anregungen, auch für den Alltag im Jugendhaus.

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

Beispiel:
Zwei Jugendhaus-Mitarbeitern fiel auf, dass sich Jungen in einer Clique immer wieder gegenseitig in heftigen verbalen und in körperliche Gewalt übergehenden Streitigkeiten „zur Sau machten". Sie wählten die Methode des versteckten Theaters und gerieten eines Tages im Cafébereich – für die Jungen anscheinend plötzlich – in einen heftigen Streit, der sich der Worte und Gesten bediente, die sie sonst bei den Jungen registriert hatten. Die Jungen beobachteten verwirrt den Konflikt, schritten schließlich ein, um ihn zu schlichten und begannen ein gemeinsames Gespräch über den Zoff untereinander, seine Beweggründe und Risiken.

5.5. Ansatz bei Interessen / Dialogisches Verstehen

Chancen zur Selbstbestimmung werden am ehesten deutlich in von den Jugendlichen konkret geäußerten Interessen und Wünschen. Nicht alle Interessen können aber von ihnen manifest eingebracht werden, sondern sie sind auch häufig latent vorhanden und haben noch keine sprachliche Form gefunden, geschweige denn eine Idee ihrer Realisierung. Bildungsorientierte Offene Jugendarbeit wird einerseits die Interessen der Jugendlichen aufgreifen und ihnen helfen, sie selbstverantwortlich umzusetzen, andererseits besteht auch die Aufgabe darin, latente Interessen mit den Jugendlichen zu klären, sie formulierbar und forderbar zu machen. Allerdings wird in der Praxis häufig schon der erste Schritt pädagogisch verhindert. Konkrete Interessen- und Wunschäußerungen von Jugendlichen werden erzieherisch bewertet, d. h. es wird aus Sicht der Pädagogen entschieden, ob die genannten Interessen wohl für ihre Ziele als „wertvoll und angemessen" erscheinen oder nicht. Alles, was diese Kriterien nicht erreicht, wird verhindert. Damit werden aber auch Bildungspotenziale ignoriert. Stattdessen ginge es im Alltag darum, die Jugendlichen genau wahrzunehmen und ihre Interessenäußerungen zu registrieren.

Beispiel:
Ein Jugendhaus-Team wollte konzeptionell die Partizipationsmöglichkeiten ihrer Besucher ausweiten. Auf meine Frage, welche Interessenäußerungen sie denn im Alltag schon vernehmen würden, äußerte man, dass „da viel Schrott dabei sei". So z. B. hätte eine Jungenclique gefordert: „Geh doch mal mit uns in den Puff." Zur Erfüllung solch „niederer Gelüste" sei man nicht da. Damit wurden aus meiner Sicht Bildungschancen verpasst. In dem formulierten Wunsch stecken viele bildungsrelevante Themen der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, so z. B. die Problemstellungen sexueller Identität und sexueller Angst, die Probleme der Geschlechterkonstruktionen und -hierarchien, Probleme des ökonomischen Überlebens und der biografischen Entwicklung. Diese Probleme hätten nicht unbedingt tatsächlich „im Puff" behandelt werden müssen, sondern man hätte eine professionelle Sexdienstleisterin in das Jugendhaus einladen können. Schon bei der Frage, wie dies zu finanzieren sei und wer dafür geeignet sei, wäre die selbsttätige Beteiligung der Jungen gefragt gewesen. Statt sich aktiv mit den eigenen Themen auseinanderzusetzen und darüber mehr Bewusstsein zu gewinnen und eigene Handlungsmuster zu hinterfragen, aber sich auch aktiv handelnd zu erleben, wurden all diese Interessen der Jungen abgeurteilt.

Eine bildungsorientierte Offene Jugendarbeit wird also die manifesten Interessen- und Wunschäußerungen der Kinder und Jugendlichen ernst nehmen und immer wieder nach Möglichkeiten suchen, wie diese im Sinne der Steigerung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung umgesetzt werden könnten. Das gilt auch für die latenten Interessen, die nicht ohne weiteres direkt eingebracht werden. Auch diese Problemstellung wird von den pädagogischen Praktikern häufig vernachlässigt, durch die ungeeignete Handlungsstrategie, die Kinder und Jugendlichen konfrontativ zu fragen, „Was wollt ihr denn mal machen?". Dass auf diese Frage entweder keine konkreten Antworten folgen oder nur bereits bekannte und erprobte Aktivitäten hervorgestottert werden, verleitet die Kollegen und Kolleginnen dazu, eine „Interessenlosigkeit" der Kinder und Jugendlichen zu unterstellen. Die bildungsorientierte Alternative dazu würde in das alltägliche Handeln der Kinder und Jugendlichen als „beständiges Angebot" interpretieren, mit dem die Kinder und Jugendlichen den Pädagogen permanent zeigen, was ihre Themen und Interessen sind. Dieses „Angebot" muss allerdings in einem gemeinsamen, dialogischen Verstehensprozess gedeutet und in Handlungsperspektiven umgesetzt werden. Wer Selbstbestimmung fördern will, wird die AdressatInnen als Produzenten der gemeinsamen Handlungspraxis sehen und sich als pädagogischen Professionellen in der Rolle des Koproduzenten (vgl. Schaarschuch 1996, S. 90). Dieses gemeinsame Verstehen ihrer Wünsche und Interessen mit den AdressatInnen geschieht als unter Umständen konflikthafter und beziehungsförmiger Aushandlungsprozess von Deutungsalternativen zu den anstehenden Themen und Situationen. Nicht nur die Pädagogen sollen die Jungen und Mädchen anders sehen, sondern diese sollen ja unterstützt werden, selbsttätig ein besseres Verständnis der eigenen Lage (Interessen und Wünsche) zu entwickeln und sie in eigenes Handeln umzusetzen.

5.6. Konfliktbearbeitung

Konflikte sind idealer Stoff der Thematisierung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. In ihnen müssen Interessen nicht erst dialogisch herausinterpretiert werden, sondern sie sind häufig im Konfliktthandeln direkt erkennbar. Auch der Selbstbestimmungsimpuls wird deutlich, indem für die eigenen Interessen gekämpft wird. Es geht aber nicht nur um einfache brutale Selbstdurchsetzung, sondern auch um Auseinandersetzung mit dem Konflikt gegenüber und die Suche nach Lösungen. Das bezieht sich auf Konflikte von Jugendlichen untereinander, auf Konflikte zwischen Jugendlichen und pädagogischem Personal und auf Konflikte zwischen Jugendlichen und anderen außerhalb des Jugendhauses. Statt aber Konflikte als ideale Chance für Bildungsarbeit zu nutzen, besteht pädagogisches Handeln häufig darin, Konflikte zu vermeiden oder durch Eingriffe und Sanktionen ohne die direkte Beteiligung der Betroffenen „zu lösen". Konflikte werden nur in ihren negativen und riskanten Aspekten betrachtet und nicht mit ihren positiven Chancen wahrgenommen (vgl. Sennett 2000, S. 197 f.).
Eine innovativ bildungsorientierte Offene Jugendarbeit hingegen könnte konstruktive Konfliktbearbeitung sogar zu ihrem leitenden Paradigma erheben. Die Arbeitsweisen von Mediation haben dazu vielerlei geeignete Methoden zur Verfügung gestellt (vgl. Schmauch 2001, oder auch Orientierungen des luxemburgischen Centre de Médiation). In der Mediation wird ein Konflikt nicht erzieherisch vorbewertet oder gelöst, sondern allen Beteiligten wird Subjektstatus, Selbstvertretungsrecht und selbstbestimmte Lösungsfindung zugetraut. Eine konfliktorientierte **Offene Jugendarbeit würde die Konflikte innerhalb und außerhalb des Hauses suchen und ihnen eine Inszenierungsbasis organisieren, in der nicht nur aktuelle Lösungen gefunden werden, sondern auch selbst-bewusste Klärungen der eigenen Interessen, Gefühle und Motive geübt werden, ebenso wie die selbsttätige Erstellung von Handlungsalternativen, die sowohl der eigenen Person, der eigenen Gruppe und ihren Interessen gerecht werden, als auch dieses für den Gegenüber ermöglichen.** Jugendarbeiter würden sich in der Rolle von Mediatoren anbieten, auch für die Konflikte, die Jugendliche mit anderen in der sozialen Umwelt haben.

Aber auch und gerade die Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und ihren Pädagogen sind ein Bildungsfeld, denn man muss davon ausgehen, „dass Jugendliche im Allgemeinen eben etwas anderes wollen als Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, dass sie auch ein Recht dazu haben und dass zwischen diesem beiderseitigen Wollen Kämpfe um Anerkennung (s. o.) und Kompromisse unvermeidlich sind, ja dass die Jugendarbeit in dem gekonnten Führen und Organisieren solcher Kämpfe besteht" (Müller 1996, S. 94). Das setzt voraus, dass „auf all die Erziehungs- und Organisationsmittel verzichtet wird, die herkömmlicherweise einsetzen, wenn Bildungsansprüche auf Gegenwillen stoßen. Dazu gehören Drohungen, Mahnungen, Meinungsmanipulation, Strafen, Verteilung von Privilegien, die wieder entzogen werden können, ebenso wie administrativ durchgesetzte Regelungen, die nicht diskutierbar sind" (a.a.O., S. 94). Eine solche Konfliktbearbeitung verlangt entweder besondere Souveränität oder den Einsatz von anderen Mediatoren aus dem Team oder von außerhalb.
Wer Selbstbestimmung in Konflikten entdecken will, der kann nicht umhin festzustellen, dass Bildung auch in absolut disparaten und dissidenten Formen kindlicher und jugendlicher Praxen (z. B. Rechtsextremismus) stattfindet oder stattfinden kann. Im Sinne der prinzipiellen jugendarbeiterischen Annahme, dass zur jugendlichen Entwicklung auch Abweichung gehört, ginge es dann darum, solche dissidente Bildung zunächst gegen pädagogisierenden oder erwachsenen Zugriff anwaltschaftlich zu verteidigen und zu schützen. Das bezieht sich besonders auf die Abwehr von Kriminalisierung. Im Weiteren ginge es dann darum, mit den Jugendlichen die Chancen und Risiken ihrer Handlungsweise für die eigene Selbstbestimmungsentwicklung zu reflektieren und unter Umständen mit ihnen für sie in jedem Einzelfall persönlich geeignete Handlungsalternativen zu der Risikoseite zu entwickeln.

Sich als Bildungsfachleute für Konfliktbearbeitung zu verstehen und diese Arbeitsweisen auch in die Lebenswelt der Jugendlichen außerhalb des Jugendhauses zu tragen, überschreiten die klassischen Grenzen des Jugendhauses. Die bisher vorgeschlagenen „Bildungsmethoden" waren eher auf die klassische Institution und ihre Grenzen bezogen, Konfliktorientierung allerdings geht darüber hinaus und verlässt die pädagogische Provinz, um Bildung auch in anderen Lebensfeldern für Jugendliche möglich zu machen. Auch mit dieser Arbeitsweise ist sie wiederum lebensbewältigend und bildend gleichzeitig.

5.7. Politische Partizipation

Die staatlichen Vorgaben für Jugendarbeit in Luxemburg (s.o.) kann man als Aufforderung zur politischen Bildung lesen, da sie die aktive Partizipation von Jugendlichen in Politik und Gesellschaft gefördert sehen wollen.
Politische Bildung wird heute im Wesentlichen als politisches Handeln verstanden (vgl. Brenner 1999). In ihm geht es darum, selbstbewusst Interessen zu klären und sie selbstbestimmt in einen politisch kommunikativen Aushandlungs- und Umsetzungsprozess einzubringen. Solche Partizipation bezieht sich zum einen auf das „Innere" der Einrichtungen Offener Jugendarbeit, zum anderen auf die Gestaltung politischer Beteiligung von Jugendlichen in den Stadtteilen,

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

in der Kommune und in der Gesellschaft allgemein. „Es geht nicht um ein bisschen Partizipation, es geht nicht um ein Stück Mitbestimmung, schon gar nicht auf der marginalen Spielwiese der Jugendarbeit im stillen Winkel des Jugendhauses. **Es geht um die Frage, und nicht weniger, ob und wie Jugendliche unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen ihr Leben selbst in die Hand nehmen können, partizipieren und mitbestimmen können an der Gestaltung ihres Lebens. Es geht um die Frage, ob das Jugendhaus, ob die Jugendarbeit zu einem Stützpunkt lokaler Partizipationskultur für Jugendliche werden kann"** (Münchmeier 2000, S. 70). Die Partizipationsformen in vielen Jugendhäusern (in Deutschland) liegen zurzeit häufig noch vor dem Stand der 70-er Jahre. Besonders über die die Einrichtung essenziell betreffender Dinge wie Finanzen und Personal dürfen die Jugendlichen seltenst mitbestimmen. Ihnen werden allenfalls Spielwiesen der Partizipation zugestanden (z. B. bei der Auswahl des Videoprogramms für die nächste Woche). Bildende Partizipation im Haus allerdings würde ihnen auch diese Fragen zur Mitbestimmung anheim stellen. Da Kinder und Jugendliche aber in so gut wie keinen gesellschaftlichen Feldern (erst Recht nicht in der Schule) demokratisches Entscheiden und Handeln einüben können, ist bildende Offene Jugendarbeit gehalten, bei ihren realen Mitbestimmungsfähigkeiten anzusetzen und sie zu erweitern (vgl. dazu im Einzelnen Knauer/Sturzenhecker 2005, Sturzenhecker 2005). Das bedeutet auch, dass neben den großen und demokratisch anspruchsvolleren Arbeitsweisen wie etwa der Hausversammlung andere und kleinere Übungsweisen geschaffen werden müssen, in denen zunächst an exemplarischen Problem und mit exemplarischen Zielgruppen Beteiligung erprobt werden kann.

6. Literatur

Becsky, St./Muller, M.: *Youth Policy and Youth Services in the Grand Duchy of Luxembourg.* Luxembourg, Bonn 2000

Böhnisch, L./Schröer, W.: *Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik.* Weinheim, München 2001

Brecht, B.: *Schriften zum Theater.* Frankfurt/M. 1957

Brenner, G.: *Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft.* in: deutsche jugend, Heft 6/1999, S. 249–257

Bundesjugendkuratorium: *Streitschrift. Zukunftsfähigkeit sichern! Für eine neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe*, in: Münchmeier,R./ Otto, H.-U./ Rabe-Kleberg, U.: *Bildung und Lebenskompetenz.* Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002
Delmas, N./Scherr, A.: *Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie.* In: deutsche jugend, 53. Jg., Heft 3/2005, S. 105–109

Heydorn, H.-J.: *Bildungstheoretische Schriften.* Band 2. Frankfurt 1970

Honneth, A.: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.* Frankfurt/M. 1992

Knauer, R./Sturzenhecker, B.: *Partizipation im Jugendalter.* In: Hafeneger, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen.* Verlag Barbara Budrich Opladen 2005, S. 63–94

Lenzen, D./Luhmann, N.: *Vorwort.* in: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem.* Frankfurt 1997, S. 7–9

Marotzki, W.: *Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume.* in: Brödel, R. (Hg.): *Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung.* Neuwied, Kriftel 1998, S. 110–123

May, M.: *Jugendarbeit und soziale Milieus. Plädoyer für eine neue Emanzipationspädagogik.* in: Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hg.): *Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde.* Schwalbach 1998, S. 79–103

Memorial A-No 9, 11 février 1999: *Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes.*

Menze, C.: Bildung. in: Lenzen, D./Mollenhauer, K.: *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1).* Stuttgart 1983, S. 350–356

Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse: *Jeunesse et Société. Deuxièmes Lignes directrices pour la politique de la jeunesse.* Luxembourg 2004

Müller, B. K.: *Jugendliche brauche Erwachsene.* in: Brenner, G./ Hafeneger, B. (Hg.): *Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung.* Weinheim/München 1996, S. 22–29

Müller, B. K.: *Bildungsansprüche der Jugendarbeit.* in: Brenner, G./ Hafeneger, B. (Hg.): *Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung.* Weinheim/München 1996, S. 89–96

Müller, B.K., Schmidt, S., Schulz, M.: *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung.* Freiburg 2005

Münchmeier, R.: *Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit.* in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jahrgang 1992 a, Nr. 3, S. 371–384

Münchmeier, R.: *Paradigmenwechsel in der Sozialen Arbeit?*, in: Vahsen, H.G. (Hrsg.): Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik, Bielefeld 1992 b, S.24–48

Münchmeier, R.: *Perspektiven für die Offene Kinder- und Jugendarbeit.* in: Ideen & Konzepte (Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Landesjugendamt), Heft 18/2000, S. 47–75

Rauschenbach, Thomas u. a.: *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grund-lagen für einen Nationalen Bildungsbericht.* Berlin 2004

Riemer. U./Sturzenhecker, B.: *Das Eigene entfalten. Anregungen zur ästhetischen Bildung.* Gelnhausen 1999

Schaarschuch, A.: *Dienst-Leistung und soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Arbeit als Dienstleistung.* in: Widersprüche, Heft 1/1996, S. 87–97

Scherr, A.: *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik.* Weinheim/München 1997

Scherr, A./Thole, W.: *Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemstellungen und zukünftige Aufgaben.* in: Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hg.): *Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde.* Schwalbach 1998, S. 9–34

Scherr, A.: *Emanzipatorische Bildung des Subjekts. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um eine Theorie der Jugendarbeit.* in: deutsche jugend, Heft 5/2000, S. 203–208

Schmauch, U.: *„Mit Reden statt Kloppen erfolgreicher durchs Leben" Mediation und mediative Elemente in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (1).* in: deutsche jugend, Heft 5/2001, S. 221–228

Sennett, R.: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin 2000

Sturzenhecker, B.: *Reflexivität ist gefordert – Zur professionellen Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit.* in: Der pädagogische Blick, Heft 3/1996 a, S. 159–170

Sturzenhecker, B.: *Partizipation als Recht von Jugendlichen.* In: deutsche jugend, Heft 6/2005, S. 255–262

Knauer, R. / Sturzenhecker, B.: *Partizipation im Jugendalter.* In: Hafeneger, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen.* Opladen 2005, S. 63–94

Sturzenhecker, B./Lindner,W. (Hg.): *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis.* Juventa Verlag Weinheim/München 2004

Sturzenhecker, B. /Riemer, Ch. (Hg.): *Playing Arts – Impulse ästhetischer Bildung für die Jugendarbeit (in Kooperation mit der aej Deutschland),* incl. DVD mit Projektbeispielen, Weinheim/München 2005

Sting, St./Sturzenhecker, B.: *Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit.* In: Deinet, U,/Sturzenhecker, B. (Hg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit.* (3. völlig überarbeitete Neu-Auflage), Wiesbaden 2005, S. 230–247

Tenorth, H.-E.: *„Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft.* in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 6/1997, S. 969–984

Winkler, M.: *Eine Theorie der Sozialpädagogik: Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität.* Stuttgart 1988

Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Arbeitsbereich: Sozialpädagogik/ Außerschulische Bildung
www.uni-hamburg.de
benedikt.sturzenhecker@uni-hamburg.de

03

Nicht-formelle Bildung in der Jugendarbeit

Definitionen, Merkmale und Methoden

Claude Bodeving

1. Definitionen
2. Merkmale und Methoden
3. Literatur

1. Definitionen

Im zwölften Kinder- und Jugendbericht wird unterschieden zwischen Bildungsorten (lokalisierbare, abgrenzbare und stabile Angebotsstrukturen) und Lernwelten (geringerer Grad an Standardisierung, kein Bildungsauftrag): Jugendarbeit wird hier als Bildungsort bezeichnet, während im Unterschied dazu die Medien- und Gleichaltrigen-Gruppen als typische „Lernwelten" gelten. In der Jugendarbeit reicht die „Palette der Bildungsangebote in der Praxis vom ‚zur Verfügung stellen', von Räumen über konkrete Projekte und Aktionen bis zu Kursen und expliziten Bildungsangeboten in Jugendbildungsstätten und der Praxis der Jugendverbandsarbeit" (12. Kinder- und Jugendbericht). Man kann sich dieser Unterscheidung zwischen „Zur Verfügung stellen" und „konkrete Projekte und Bildungsangebote" mit Hilfe der Begrifflichkeiten „Situationspädagogik" und „Angebotspädagogik„ annähern und hierbei auch die Begriffe von nicht-formeller und informeller Bildung anführen. In der Jugendarbeit findet besonders der Begriff „nicht-formale Bildung" zunehmend Beachtung:

- Unter **formeller Bildung** wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und Leistungszertifikaten.
- Unter **informeller Bildung** werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben.
- Unter **nicht-formaler Bildung** (auch nicht formelle oder non formale Bildung) schließlich ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat (vgl. Münchmeier et al. 2002).

Auf europäischer Ebene wird betont, dass durch die nicht-formale Bildung zusätzliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben werden, welche zu der persönlichen Entfaltung, sozialen Integration und zur aktiven Bürgerschaft der Jugendlichen beiträgt, wodurch sich auch ihre Beschäftigungsaussichten verbessern (Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des Etats membres, réunis au sein du Conseil, sur la reconnaissance de la valeur de l'éducation et de la formation non formelles et informelles dans le domaine de la jeunesse en Europe 2006/C 168/01).

So wird denn auch sowohl auf europäischem als auch auf nationalem Niveau die Anerkennung nicht-formaler Bildung, insbesondere die individuelle Anerkennung, d.h. die Anerkennung individuell erworbener Kompetenzen und Kenntnisse (biographierelevante Anerkennung) vermehrt angestrebt, wobei
„nicht formale und informelle Lernerfahrungen im Jugendbereich mit einem beträchtlichen Zusatznutzen für die Gesellschaft, die Wirtschaft, und die jungen Menschen selbst verbunden sein können, weswegen der Beitrag, der durch den Erwerb derartiger Erfahrungen erbracht wird, stärker ins Blickfeld gerückt und besser verstanden, anerkannt und gefördert werden sollte„ (Entschließung 2006/C168/01).

2. Merkmale und Methoden

Nicht-formelle Bildung spielt sich in der Jugendarbeit in verschiedenen Kontexten wie zum Beispiel innerhalb von Jugendhäusern, Jugendvereinen, Jugendorganisationen und Jugendbewegungen ab.

Die nicht-formelle Bildung, untrennbar mit „Partizipation" und „aktiver Staatsbürgerschaft" (siehe z.b. SNJ, Dossier Éducation à la Citoyenneté), den Schlüsselwörtern der Jugendpolitik verbunden, kann als eine wesentliches Kennzeichen der Jugendarbeit bezeichnet werden. Besonders hervorzuheben ist ein Aspekt der nicht-formellen Bildung, welcher auch den wesentlichen Unterschied zum formellen Sektor darstellt: **die freiwillige Teilnahme an den Aktivitäten.**
Hieraus entstehen zweierlei Aufgaben:
mit der Anfangsmotivation arbeiten und versuchen, weiteres Interesse und Motivation bei den Jugendlichen anzuregen.
Es bieten sich somit „pädagogische Chancen und Möglichkeiten" (Giesecke), welche es im Rahmen der Jugendarbeit zu nutzen gilt:

- die Erfahrung von Verhaltensalternativen, d. h. die Möglichkeit seine Art der Problemlösung mit der anderer zu vergleichen,
- die Erfahrung der Selbstbestimmung,
- die Erfahrung unvermuteter Erfolge.

Diese „Erfahrungsmöglichkeiten" müssen als Richtpunkte betrachtet werden und sind somit wesentliche Grundlagen der pädagogischen Arbeit in einem nicht-formalen Setting.

Informelle Bildung darf bei der aktuellen Bildungsdebatte allerdings nicht außer Acht gelassen werden. **Jugendarbeit ist nicht nur Angebotspädagogik sondern auch, wenn nicht zum größten Teil, Situationspädagogik**: bereits die ganz alltägliche Nutzung von Freizeitangeboten kann von Jugendarbeitern als Förderung informeller Bildungsprozesse genutzt werden.
„Nicht notwendig in der Art ihrer Angebote, wohl aber in der Fähigkeit zu solcher Wahrnehmung und sensiblen Begleitung jugendlicher Selbsttätigkeit, sollte sich Jugendarbeit von anderen Freizeitangeboten grundsätzlich unterscheiden" (Müller et al. 2008).

Als die wesentlichen **Merkmale der nicht-formellen Bildung** können folgende beschrieben werden:

- Teilnehmender Ansatz und auf den Lernenden zentriert
- In Betracht nehmen der Ansprüche und Bedürfnissen der Teilnehmer
- Basierend auf dem Austausch und der Wichtigkeit der kollektiven Interaktionen
- Erfinderische und motivierende Atmosphäre
- Koexistenz und ausgeglichene Interaktion zwischen den kognitiven, affektiven und praktischen Dimensionen des Lernens
- Aktives Erlernen von Kompetenzen (kognitiven, expressiven, sozialen)
- Auf den Prozess zentriert

Die Methodenvielfalt der nicht-formellen Bildung stammt direkt von den oben beschriebenen Grundmerkmalen ab:

- Methoden basierend auf **Kommunikation**:
  - Interaktion, Dialog, Mediation
- Methoden basierend auf **Aktivitäten**:
  - Erfahrung, Praxis, Experimentieren
- Methoden **sozialer Dimension**:
  - Partnerschaft, Gruppenarbeit, Networking
- Methoden basierend auf **Autonomie**:
  - Kreativität, Entdeckung, Verantwortung

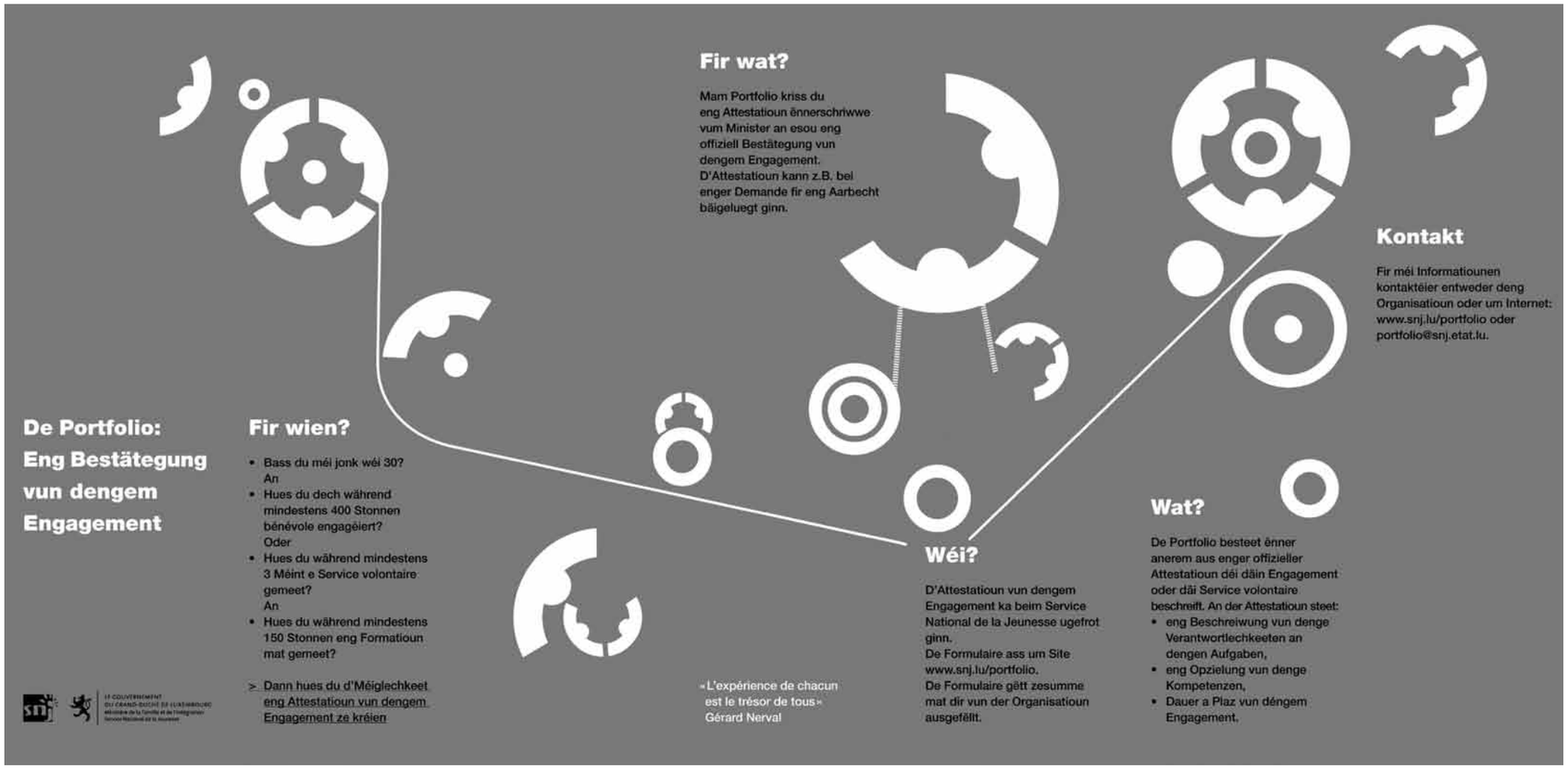
Evaluation hat in der Jugendarbeit einen besonderen Stellenwert und auch hier ist die Methodik maßgeblich durch den Bildungsanspruch gekennzeichnet. Die Evaluationsprozeduren sollten bildungsfördernd (kontinuierlich und auf den Prozess gerichtet, d.h. auf die Möglichkeiten der Entwicklung der Persönlichkeit) sein und zum größten Teil auf Selbstbewertung beruhen.
So ähnelt die Rolle des Ausbilders für Jugendleiter im Prozess der Bewertung und Einschätzung der eines Mentors, eines Erleichterers, eines Helfers – der Begleiter auf einer Bildungsreise.

Abschließend ermöglicht ein Blick auf das europäische Portfolio für Jugendleiter/innen und Jugendbetreuer/innen einen Vergleich der Funktionen des Jugendarbeiters mit dem Bildungsanspruch. Die fünf aufgelisteten Funktionen zeigen eine klare Orientierung an dem Bildungsbegriff: die Aufgabe des Jugendarbeiters besteht u. a. darin Lernmöglichkeiten zu entwickeln (Funktion 2) sowie Lernprozesse allgemein (Funktion 1) zu begleiten.

Funktionen des Jugendarbeiters nach dem Portfolio des Europarates:

1. Junge Menschen für autonome Lebensformen, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zu befähigen (Empowerment)
2. Angemessene Lernmöglichkeiten zu entwickeln
3. Jugendlichen durch ihre interkulturellen Lernprozesses zu begleiten
4. Zur Entwicklung von Jugendorganisationen und Jugendpolitik beizutragen
5. Evaluationsverfahren zu nutzen

Sind also diese Bildungsprozesse, die Vermittlung vielfältiger Kompetenzen zu unterstützen, so bedeutet dies auch für den Jugendarbeiter die Herausforderung das Ineinandergreifen



jugendlicher Interessen und pädagogischer Tätigkeit immer wieder neu zu gestalten. Dies trifft dabei sowohl auf die nicht-formale als auf die informelle Bildung zu: *„Jugendarbeit bietet auch jenseits der durch Angebote und Projekte geplanten Vermittlung von praktischen Erfahrungen und Kompetenzen unerwartetete Gelegenheiten für jugendliche Selbstbildungsprozesse. Diese zu entdecken und sensibel zu fördern, ist eine Aufgabe der Mitarbeiterinnen“* (Müller et al. 2008).

Betrachten wir nun die Adressaten der Jugendarbeit, so kann man davon ausgehen, dass das Feld der nicht formalen Bildung ein Erfahrungsraum anbietet in dem man soziale, ethische (Werte), pragmatische und strategische (z.B, das Organisieren einer Aktion) Kompetenzen erwerben oder festigen kann.
Die „attestation de l'engagement“ (SNJ, 2009) geht von folgenden Kompetenzen, welche dann auch auf der Zertifizierung erwähnt werden können, aus: Initiativgeist, organisatorische, soziale, technische, künstlerische und IKT-Kompetenzen. Nicht verwundern dürfte dabei, dass besonders die sozialen Kompetenzen Beachtung finden und noch genauer unterteilt werden in Gruppenbetreuung und Animation, Konfliktmanagement, Kommunikation, Teamarbeit und interkulturelle Kompetenzen.

3. Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituationen junger Menschen und die Leistungen der Kinder-und Jugendhilfe in Deutschland. 2005.

Giesecke, H.: *Die Jugendarbeit.* Juventa Verlag 1980

Müller, B./Schmidt S./Schulz, M. *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung.* Lambertus-Verlag 2008

Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.). *Bildungs- und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben.* Opladen 2002

Service National de la Jeunesse,2009: *Dossier thématique. Education à la Citoyenneté.*

Service National de la Jeunesse, 2009: *Portfolio de l'engagement. Description générale.*

Symposium of non-formal education, Council of Europe 2000.

Bodeving Claude
Psychologue diplomé,
Conseiller de Direction adjoint
Service National de la Jeunesse
www.snj.public.lu
claude.bodeving@snj.etat.lu

04

Le portfolio européen

pour travailleurs et animateurs de jeunesse
un exemple de la reconnaissance de l'éducation non-formelle

Claude Bodeving

La définition de l'éducation et de la formation tout au long de la vie insiste sur les différents types d'apprentissage, qu'il soit formel, non-formel ou informel:
« *toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi* »
(Commission Européenne: Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, Novembre 2001).

Aujourd'hui, on semble être d'accord sur le fait que l'éducation non-formelle des jeunes constitue une plus-value claire à l'éducation des jeunes :
« *L'éducation non-formelle fait partie intégrante de la notion d'éducation permanente qui permet aux jeunes et aux adultes d'acquérir et d'entretenir les compétences, les aptitudes et les dispositions nécessaires pour s'adapter à un environnement en mutation constante. Elle peut résulter d'une initiative individuelle et prendre la forme de diverses activités d'apprentissage menées en dehors du système éducatif formel. Une part importante de l'éducation non-formelle est assurée par des organisations non-gouvernementales s'intéressant au travail communautaire et aux activités de jeunesse.* »
(Recommandation 1437(2000)1 Conseil de l'Europe : Éducation non-formelle).

Les activités d'éducation non-formelle se déroulent dans divers contextes. Pour le secteur jeunesse ces contextes sont par exemple les maisons de jeunes, les organisations et mouvements de jeunesse. L'éducation non-fomelle se distingue de l'éducation formelle par sa méthodologie et ses objectifs : si en général elle essaie de conférer aux participants des compétences personnelles, sociales et des aptitudes concernant la citoyenneté active, elle se voit confirmée par la définition des **compétences-clé** pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. En effet, en identifiant parmi les huit compétences-clé, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelles, le cadre de référence européen (Recommandation 2006/962/CE sur les compétences-clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie) définit les compétences-clé nécessaires à l'épanouissement personnel et à la citoyenneté active. Ces compétences constituent les finalités mentionnées couramment par les acteurs de l'éducation non-formelle.

Il reste à savoir si ce type d'éducation est réellement reconnu. C'est d'abord une question de communication vers l'extérieur (montrer à d'autres ce qui a été réalisé) et donc une question de **reconnaissance sociale** se référant à l'estime ressentie par les organisations de jeunesse et au statut de ce type d'éducation aux yeux de la société en général.

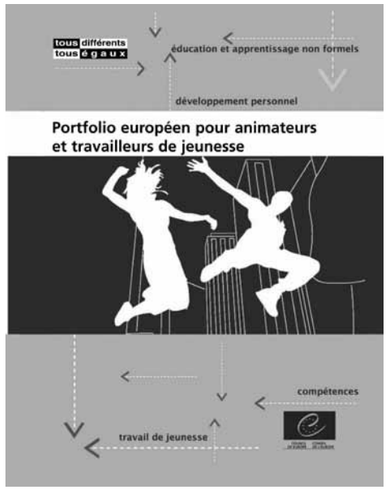
En même temps il s'agit d'une question de **reconnaissance politique** (la reconnaissance des organisations de jeunesse comme délivreurs de l'éducation non-formelle) et, ces deux types de reconnaissance collective mis à part, encore plus d'une question de **reconnaissance individuelle**: comment délivrer un certificat visant à recenser et à reconnaître les qualifications et les compétences acquises par le jeune dans le cadre de l'éducation non-formelle ?
Étant donné que l'objectif de ce dernier type de reconnaissance est entre autres d'améliorer les perspectives d'emploi des jeunes, il s'agit d'une question délicate : comment réaliser une certification adéquate liée aux critères de fiabilité et de validité (exigences méthodologiques) ? Quels sont les critères qui doivent être remplis pour que les compétences acquises soient acceptées sans pour autant formaliser le secteur non-formel (une crainte souvent exprimée par les organisations de jeunesse)?

En d'autres termes :
« *L'éducation et la formation non-formelles et informelles peuvent permettre aux jeunes d'acquérir des connaissances, des qualifications et des compétences supplémentaires et contribuer à leur développement personnel, à l'inclusion sociale et à la citoyenneté active* »
(Résolution 2006/C 168/01 sur la reconnaissance de la valeur de l'éducation et de la formation non-formelles et informelles dans le domaine de la jeunesse en Europe), mais comment réaliser une certification qui soit reconnue par une tierce personne, qui puisse améliorer la perspective d'emploi des jeunes et qui respecte la nature contextuelle et en partie tacite des acquis non-formels ?

Au niveau national beaucoup de pays ont développé un instrument de certification ou de reconnaissance de l'éducation non–formelle. Ne citons que quelques exemples:

- **France :** validation des acquis de l'expérience (ouverture du système national d'enseignement et de formation aux compétences acquises hors des établissements formels).
- **Finlande :** le carnet des activités de loisirs fournit des informations sur la participation et l'apprentissage en situation d'éducation non-formelle: les projets, les responsabilités prises en charge, les cours suivis.
- **Allemagne :** Kompetenznachweis International (se concentre sur les expériences acquises dans le cadre international du travail de jeunesse).
- **Autriche :** Österreichischer Freiwilligenpass (fournit des informations sur les compétences, l'apprentissage et les fonctions assumées dans le cadre d'une activité bénévole).
- **Luxembourg :** attestation des compétences acquises dans le cadre de l'éducation non-formelle (projet pilote voir **www.snj.public.lu**)

Ces actions de reconnaissance se laissent caractériser par une grande diversité d'approches et sont axées soit sur la reconnaissance formelle (France, Finlande), soit sur le travail international (Allemagne), soit sur la diversité d'activités bénévoles (Autriche).



S'y ajoutent les actions qui ont été récemment développées au sein de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe. Le **Youth Pass**, en ce moment dans une phase test et développé par Salto – Allemagne pour la Commission Européenne, est une certification délivrée pour des activités de jeunesse organisées dans le cadre du programme jeunesse (échanges, service volontaire européen, initiatives jeunes, mesures de soutien). Un groupe d'experts de la Commission européenne est en train d'étudier la possibilité d'introduire un instrument spécifique jeunesse dans l'**Europass** (portefeuille personnel et coordonné de documents pour favoriser la transparence des qualifications et des compétences et qui comprend pour le moment 5 documents: Europass-CV ; Europass-Mobilité ; Europass-Supplément au diplôme ; Europass-Portfolio des langues, Europass-Supplément au certificat).

Cette intention de faire reconnaître l'éducation non-formelle a comme corollaire la nécessité de se pencher sur la qualité de ce type d'apprentissage :
« *La reconnaissance de l'éducation non-formelle implique également la responsabilité des organisations de jeunesse qui doivent garantir la qualité de l'offre de l'apprentissage lorsqu'il s'agit de programmes organisés d'apprentissage* »
(European Youth Forum : Reconnaissance de l'éducation non-formelle: confirmer les compétences réelles des jeunes dans la société de connaissance ; document politique ; novembre 2005).
Dans son article sur la qualification et la professionnalisation du travail pédagogique dans un contexte interculturel, H. Otten souligne l'importance de la qualité:
« *In jedem Fall müssen Fragen der Validierung denen der Qualität nachgeordnet und auf diese Weise bezogen sein: Ohne einen Konsens darüber, was mögliche Indikatoren für den Nachweis von Qualität einer Massnahme europäischer Jugendarbeit sind – der Grad der Professionalität, mit der diese Arbeit gemacht wird, ist ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste Indikator – kann kaum eine Validierung im Sinne einer wie auch immer zu bescheinigenden zusätzlichen Qualifizierung handlungsrelevanter Reichweite erfolgen* »
(Hendrik Otten: Jugendarbeit in Europa, Documents no 9, Jugend für Europa, Juli 2006).

C'est dans cet ordre d'idées que le Conseil de l'Europe a développé le **portfolio européen pour animateurs et travailleurs de jeunesse**. Le but du portfolio était précisément de fournir aux animateurs et travailleurs de jeunesse un instrument qui puisse les aider :
- à identifier, évaluer et recenser leurs compétences,
- à décrire leurs compétences aux autres,
- à fixer leurs propres objectifs d'apprentissage et de développement personnel.

Dans son analyse fonctionnelle de l'animateur/travailleur de jeunesse, une analyse qui peut aussi être dénommée « le profil professionnel de l'animateur/travailleur de jeunesse », le portfolio énumère 5 fonctions essentielles de l'animateur/travailleur de jeunesse:
1. donner aux jeunes la capacité de ... (empowerment)
2. développer des opportunités d'apprentissage pertinentes
3. accompagner les jeunes dans leur processus d'apprentissage interculturel
4. contribuer au développement des organisations et de la politique de jeunesse
5. utiliser la pratique d'évaluation

La fonction 2 souligne que l'approche pédagogique du travail de jeunesse est à voir dans le contexte «enrichissement des environnements d'apprentissage des jeunes». Mentionnons encore que la notion « éducation » revient d'une manière permanente dans cette analyse: « *tirer profit de l'apprentissage spontané* », « *identifier tout besoin d'apprentissage particulier* » etc.

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

Analyse fonctionnelle

Fonctions	L'animateur/travailleur de jeunesse est capable
1. Donner aux jeunes la capacité de …	• de faire participer les jeunes en développant une action et un apprentissage collectifs ; • d'impliquer les jeunes dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des activités ; • de faire en sorte que les jeunes oeuvrent à la réalisation de leurs objectifs ; • d'aider à développer la confiance, les connaissances, le savoir-faire et la compréhension des jeunes ; • d'être en contact avec les jeunes sur un plan émotionnel ; • de les sensibiliser davantage aux concepts de force et de changement.
2. Développer des opportunités d'apprentissage pertinentes	• de cibler les individus et les groupes ; • de fournir aux jeunes des orientations et un feedback ; • de tirer profit de l'apprentissage spontané et des opportunités • de progresser dans les situations quotidiennes ; • d'identifier tout besoin d'apprentissage particulier ; • d'utiliser toute une variété de méthodes et de techniques pédagogiques ; • de stimuler la créativité des jeunes.
3. Accompagner les jeunes dans leur processus d'apprentissage interculturel	• d'aider les jeunes à reconnaître leur cadre référentiel culturel, leurs valeurs et leur comportement ; • de promouvoir une tolérance active et l'interaction avec des personnes • d'autres cultures dans leur pays et à l'étranger ; • de gérer des conflits de manière créative en vue de trouver des solutions pacifiques ; • d'aider les jeunes à définir leur place dans un monde en mutation.
4. Contribuer au développement des organisations et de la politique de jeunesse	• de trouver des ressources et de les gérer ; • de gérer les autres et de travailler de manière efficace en équipes ; • de travailler au changement et au développement au sein des organisations ; • de coopérer avec d'autres pour le développement des politiques de jeunesse.
5. Utiliser la pratique d'évaluation	• de planifier et d'appliquer toute une variété de méthodes d'évaluation participatives ; • d'utiliser, quand cela est nécessaire, les outils informatiques appropriés ; • de rédiger des rapports et de faire des exposés pour différents publics ; • d'analyser et d'exploiter les résultats pour influencer la pratique.

Dans un prochain chapitre le portfolio fournit une liste des compétences nécessaires pour exécuter ces fonctions et se transforme en instrument d'auto-évaluation. Chaque compétence étant accompagnée d'une aide à la réflexion, le travailleur/animateur de jeunesse a la possibilité d'évaluer ces compétences et de décrire par après les preuves de cette compétence (par ex. : quand ai-je fait preuve de cette compétence la dernière fois ? Qui était impliqué ? Ai-je des certificats ou lettres pertinentes ou d'autres preuves qui me permettent de démontrer ma compétence ?). Cette incitation à fournir des preuves est importante dans le cadre de nos réflexions sur la reconnaissance, notamment individuelle : elle donne une aide concrète à rassembler des preuves qui démontrent une expérience et des compétences et ainsi à compléter le CV.

Un instrument cohérent d'auto-évaluation se doit d'être un instrument d'incitation à l'apprentissage :
« *Bildung ist stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts, zielt immer auf Selbstbildung ab. Sie ist zu verstehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, als Empowerment, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten …* »
(Sturzenhecker 2007: Jugendarbeit ist Bildung).

Après avoir recherché le feedback des autres sur l'auto-évaluation, l'utilisateur du portfolio est incité à faire un plan de développement et d'apprentissage personnels et à devenir ainsi un «praticien réflexif». La qualité de l'approche pédagogique est seulement garantie si les acteurs étendent de manière permanente leur capacité à atteindre des résultats en offrant un environnement d'apprentissage productif aux jeunes et adolescents.

En donnant un cadre de compétences et en faisant une analyse fonctionnelle, nous avons vu que le portfolio est un instrument de reconnaissance sociale (il augmente la visibilité du secteur jeunesse) qui œuvre en même temps en faveur de la qualité du travail de jeunesse et me semble par conséquent être en ligne avec les réflexions de Pohl et Walter :

« *… wäre Sorge dafür zu tragen, dass die Befürchtungen insbesondere der Jugendverbände einer ‚Formalisierung' der ausserschulischen Bildung ernstgenommen werden. Eine Förderung von informellem Lernen und non-formaler Bildung darf nicht den Fehler machen, über Benchmarks die Jugendarbeit zur Leistung von Bildungsnachweisen zu ‚zwingen', da sonst die Vorteile und Qualitäten non-formaler Kontexte unterwandert und ausgehöhlt werden. Vielmehr scheint es wichtig, über präziseres Wissen über Voraussetzungen und Strukturen informeller und non-formaler Bildungsprozesse, positive Anreize zur Schaffung solcher Kontexte zu setzen. Dazu gehört selbstverständlich auch auf allen Ebenen der jugendarbeitsrelevanten Ausbildung ein Bewusstsein und professionelle Kompetenz für die Bildungspotentiale und -prozesse zu schaffen* »
(Axel Pohl, Andreas Walter: Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontexte, IRIS e.V. Tübingen).

Le portfolio s'avère être une aide pour identifier ses propres qualifications et compétences (reconnaissance individuelle) et invite à développer davantage ces compétences et qualifications.
En résumé, le portfolio a des caractéristiques qui semblent être des conditions de base pour toute forme de reconnaissance de l'éducation non-formelle:

- auto-évaluation / pas de formalisation de l'éducation non-formelle, l'individu évalue ce qu'il a appris en réfléchissant au processus,
- dialogue / l'évaluation repose sur le dialogue permanent avec des pairs,
- volontaire / l'évaluation se fait sur base volontaire,
- qualité / réflexions sur la qualité de l'offre de l'apprentissage,
- partenariat avec les organisations de jeunesse / le portfolio a été développé avec des organisations de jeunesse et il est prévu d'offrir aux organisations la possibilité d'adapter le portfolio à leurs besoins.

Enfin, et c'est peut être le point crucial: toute forme de reconnaissance ne doit pas seulement fournir une « preuve » de ce qu'on sait faire, mais doit aussi encourager une conception positive de l'éducation et de la formation. La volonté d'apprendre et de se former reste le critère le plus important pour assurer la qualité pédagogique d'un type quelconque d'éducation, qu'il soit formel ou non-formel et, en ce qui concerne les jeunes eux-mêmes, c'est la compétence-clé nécessaire dans une société cognitive, qui elle-même ne cesse de se développer.

Education tout au long de la vie signifie créer une culture de l'apprentissage. Favoriser une telle culture équivaut à valoriser et à récompenser l'apprentissage, qu'il soit formel, non-formel ou informel:

« *Il y a lieu de reconnaître davantage le travail accompli et les résultats obtenus par les jeunes et les personnes qui travaillent à leurs côtés et dans des organisations de jeunesse afin d'en rehausser la valeur et de les rendre plus visibles, de même que les employeurs, l'enseignement officiel et la société civile dans son ensemble les prennent dûment en compte.* »
(Résolution 2006/C 168/01 sur la reconnaissance de la valeur de l'éducation et de la formation non-formelles et informelles dans le domaine de la jeunesse en Europe).

Pour consulter le portfolio pour travailleurs et animateurs de jeunesse : **http://www.coe.int/youthportfolio**

Bodeving Claude
Psychologue diplômé, Conseiller de Direction adjoint
Service National de la Jeunesse
www.snj.public.lu
claude.bodeving@snj.etat.lu

05 Bildung und Jugendarbeit

Eine empirische Studie am Beispiel ausgewählter Jugendhäuser in Luxemburg

Claudine Reichert

1. Hintergrund der Studie
2. Vorgehensweise
3. Zentrale Ergebnisse
4. Fazit der Diplomarbeit

Der vorliegende Beitrag stellt das Konzept und die zentralen Ergebnisse einer Diplomarbeit[2] vor, welche die Bedeutung der Jugendhäuser für den Bildungsprozess der Heranwachsenden in den Mittelpunkt stellt.

1. Hintergrund der Studie

Das Thema der empirischen Arbeit basiert auf der zunehmenden Thematisierung von außerschulischen Lernprozessen in der postmodernen Gesellschaft.
Insbesondere nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse – die unter anderem in Luxemburg nicht den Erwartungen eines funktionieren Bildungssystems entsprachen – wurde deutlich dass Schule zwar als notwendige, aber nicht unbedingt hinreichende Bedingung gilt, um Kindern und Jugendlichen eine autonome und verantwortliche Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Insofern wurde in Wissenschaft und Praxis nach neuen Möglichkeiten und theoretischen Ansätzen gesucht, die dazu beitragen sollten, die hierfür notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen der Heranwachsenden herzustellen und zu fördern. In der Folge richtete sich der Blick sowohl auf die Bildungspotenziale in der Familie als auch auf mögliche Lernprozesse in außerschulischen Einrichtungen, unter anderem in Kindertageseinrichtungen und in Institutionen der Jugendarbeit.

Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen fokussiert die Diplomarbeit den Tätigkeitsbereich der Offenen Jugendarbeit und untersucht, inwiefern und unter welchen Bedingungen in den luxemburgischen Jugendhäusern Bildungsarbeit stattfinden kann. Neben einem theoretischen Teil beinhaltet die Arbeit eine empirische Untersuchung, die aufgrund von Interviews mit Jugendarbeitern Bildungsprozesse in der Offenen Jugendarbeit lokalisieren möchte.

2. Vorgehensweise

Im theoretischen Teil wird das Vorverständnis ausgearbeitet, das für die Durchführung der Untersuchung notwendig ist. Erläutert werden zum einen die gesellschaftlichen und politischen Hintergründe, die dazu geführt haben, Bildung unter einem anderen beziehungsweise erweiterten Blickwinkel zu beleuchten. Zwecks Einordnung in den Gesamtkontext der Offenen Jugendarbeit werden andererseits die Begriffe Jugend und Jugendarbeit näher erläutert. Eine wichtige Bedingung zur Durchführung der Studie ist die Bestimmung des Bildungsbegriffes, der gemäß seiner Natur zahlreichen Interpretationen unterliegt. In Anlehnung an ausgewählte Autoren wird der Begriff unter sozialpädagogischer sowie unter professions- und institutionstheoretischer Perspektive vorgestellt.
Da die Arbeit die Bildungspotenziale in den Jugendhäusern erschließen möchte, stellt sie einige konzeptionelle Arbeitsmethoden in der Offenen Jugendarbeit mit Blick auf ihre Lernmöglichkeiten vor. Der letzte Teil der theoretischen Grundlagen befasst sich mit der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg. Beschrieben werden in diesem Zusammenhang die geschichtliche Entwicklung, die aktuellen Rahmenbedingungen mit ihren gesetzlichen Grundlagen sowie aktuelle Entwicklungslinien der Jugendhäuser. Darüber hinaus werden die bildungspolitischen Leitziele der Jugendpolitik in Luxemburg in ihren Grundzügen dargelegt. Zum empirischen Teil hinführend werden abschließend einige wesentliche sozialdemographische Daten über die Zielgruppe der luxemburgischen Jugendhäuser angeführt.

Der empirische Teil der Arbeit befasst sich einleitend mit der Frage, inwieweit es möglich ist, außerschulische Bildung nach außen sichtbar zu machen. Die Überlegungen erweisen sich umso notwendiger, als der Begriff nur bedingt operationalisierbar ist. Dementsprechend werden Begründungen angeführt, welche die Art und Weise der Durchführung der Studie legitimieren können.
Von den theoretischen Ausführungen ausgehend zeigt die Studie anhand von Leitfadeninterviews mit Jugendarbeitern auf, welche Bildungspotenziale in den Jugendhäusern vorhanden sind und wie diese in der alltäglichen Jugendarbeit berücksichtigt werden. Aufgrund der kleinen Stichprobe (6 Jugendhäuser) verfolgen die Ergebnisse der qualitativ angelegten Studie nicht den Anspruch einer Repräsentativität. Die Interviews bilden vielmehr die Grundlage dafür, um das Feld der Jugendarbeit unter diesem Themenbereich erstmals zu explorieren. Dementsprechend geben die Ergebnisse der Studie lediglich eine allgemeine Richtung an, mit der die Jugendarbeit in Luxemburg neue Impulse erhalten kann.

Bei der Auswahl der Jugendhäuser wurde sich zum einen an den drei großen Trägern in Luxemburg – das Rote Kreuz, Caritas und Inter-Actions Faubourg – orientiert, zum anderen wurde die geographische Lage in Betracht gezogen, wobei der Norden als ländliche Region, das Zentrum als städtische Region und der Süden als industrielle Region abgedeckt werden sollten.

Der Leitfaden für die Interviews wurde auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen aufgestellt und beinhaltet verschiedene Themenkomplexe: Die Fragen zu den Handlungsorientierungen und dem Bildungsverständnis der Jugendarbeiter sollen in einem ersten Schritt dazu beitragen, die professionellen Haltungen und die subjektiven Deutungen der Mitarbeiter zum Bildungsbegriff aufzuzeigen. Anschließend wurden die alltägliche Arbeit und die methodischen Vorgehensweisen mit Blick auf ihre Bildungschancen ausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund wurden abschließend Schlussfolgerungen über die Eignung der strukturellen Rahmenbedingungen für eine bildungsorientierte Jugendarbeit gezogen.

3. Zentrale Ergebnisse

Um den Bildungsansatz der luxemburgischen Jugendarbeit unmittelbar aufzeigen zu können, wurden die Ergebnisse der Interviews unter Bezugnahme des Bildungsverständnisses in der Fachliteratur und der bildungspolitischen Richtlinien interpretiert.
Nachfolgend wird eine Auswahl der wichtigsten Aussagen der Mitarbeiter angeführt:
Das Bildungsverständnis der Jugendarbeiter orientiert sich größtenteils an den in der Fachliteratur verwendeten Definitionen und Erklärungen. In Bezug auf die *Bildungsziele* wurde die soziale, reflexive und problemlösende Komponente von Bildung betont. *Bildungsarbeit* wurde demgegenüber als Ausbildung für das Leben, als reflexive Informationsvermittlung oder als gezielte Wissensvermittlung dargestellt.
Die Angaben der Interviewten lassen erkennen, dass die Jugendhäuser grundsätzlich das Potenzial haben, den Jugendlichen eine bildungsanregende Umwelt zur Verfügung zu stellen: Aufgrund des Konzeptes der Jugendhäuser können die Jugendlichen ihre Aktivitäten eigenständig organisieren und durchführen, so dass beispielsweise die Schlüsselkompetenzen Selbst- und Mitbestimmung gefördert werden können.

Die Interviews weisen allerdings auch darauf hin dass die Einrichtungen häufig der Herausforderung gegenüberstehen, den jugendlichen Besuchern bei der alltäglichen Lebensbewältigung zur Seite zu stehen, sei das durch Hilfestellungen bei den Hausaufgaben oder bei familiären Konflikten.
In diesem Zusammenhang hat die alltägliche Unterstützung der Jugendlichen vor dem eigentlichen Lern- und Bildungsgedanke Priorität, kann allerdings auch als Grundlage für neue Bildungsmöglichkeiten verwendet werden.

Die Ansichten der Mitarbeiter zu den strukturellen Rahmenbedingungen in Luxemburg lassen ihrerseits erkennen, dass der Bildungsgedanke zum Zeitpunkt der Erhebungen (2007) noch nicht explizit in der Jugendarbeit verankert war.

Die Einführung des neuen Jugendgesetzes im Jahr 2008 hat jedoch dazu beigetragen, diesen verbindlich festzuhalten: es nimmt den außerschulischen Bildungsbegriff als zentralen Grundsatz auf und subsumiert bildungspolitische Leitlinien ausdrücklich unter den Begriff der nicht-formellen Bildung. Die Anerkennung von nicht-formellen Kompetenzen im Bereich der Jugendarbeit könnte also zukünftig dazu beitragen, die Bildungspotenziale der Jugendhäuser vermehrt nach außen „sichtbar" zu machen.

4. Fazit der Diplomarbeit

Aufgrund der steigenden Anforderungen des Schulsystems und des Arbeitsmarktes kann und soll die Offene Jugendarbeit einen Beitrag für die Bildungsbiographie des Individuums leisten. Nichtsdestotrotz ist das Jugendhaus ein handlungsentlastetes Feld, in dem die Jugendlichen jenseits ihres Schul- und Familienalltages ausspannen können. Dementsprechend sollte vermieden werden, den Leistungsdruck, unter welchem die Heranwachsenden bereits in der Schule stehen, auf die Jugendarbeit zu übertragen und dem für die Offene Jugendarbeit charakteristischem Prinzip der Freiwilligkeit entgegenzutreten. Die Stärken der Jugendarbeit zeigen sich jedoch in der Möglichkeit eines ganzheitlichen, situativen Lernens. **Jugendarbeit kann die veränderten Bedingungen in der Gesellschaft flexibel aufnehmen und die Umgebung schaffen, welche die Bedürfnisse der Heranwachsenden aufgreift und den Weg für ein selbstbestimmtes Leben ebnen.**

Claudine Reichert
Diplompädagogin
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Luxemburg
(INSIDE)
claudine_reichert@yahoo.de

2 Universität Trier im Fachbereich Pädagogik (2007)

06

GO. Gewalt oder …? Jugend und Gewalt

Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser

Jean-Paul Nilles / Théo Ecker / Joanna Dabrowska

1. Zum Anwärmen: Gewaltsituationen im Jugendhaus
2. Jugend und Bildungsarbeit im Kontext „Jugend und Gewalt“
3. Ausgangsüberlegungen zum GO-Projekt
   - 2.1 Annäherung an den Begriff Bildungsarbeit
   - 2.2 Jugendarbeit als Bildungsarbeit
4. Das Go-Projekt
5. Konkrete Angebote
   - 5.1. Gewaltspezifische Themen
     - 5.1.1. Themenabende
     - 5.1.2. Selbstverteidigung
     - 5.1.3. Konfrontative Pädagogik
     - 5.1.4. Gewaltpräventionsmesse „GO-Messe“
   - 5.2. Gewaltunspezifische Themen
     - 5.2.1. Lebensweltanalyse
     - 5.2.2. Identitätsarbeit
     - 5.2.3. Erlebnis- und Abenteuerpädagogik
     - 5.2.4. Forumtheater

Die Konfrontation mit kleineren und gröberen Gewaltsituationen im Jugendhaus führte dazu, dass eine Gruppe von Jugendarbeiter/innen sich mit einem externen Berater in regelmäßigen Abständen traf, um das Thema „Jugend und Gewalt“ zu reflektieren. Aus den kollegialen und fachspezifischen Diskussionen entstand so Schritt für Schritt das „GO-Projekt“ und aus den Diskussions- und Notizfragmenten die Publikation[1]: „GO. Gewalt oder …? Jugend und Gewalt. Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser.“

1 Nilles Jean-Paul / Ecker Théo / Dabrowska Joanna (2007); GO. Gewalt oder …? Jugend und Gewalt. Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser; Luxemburg SNJ

Der nachfolgende Artikel gibt eine Zusammenfassung dieser Publikation wieder.

1. Zum Anwärmen: Gewaltsituationen im Jugendhaus

Fallbeispiel 1: Ein „dicker“ Jugendlicher wird von den anderen Jugendlichen im Jugendhaus herumgeschubst und kommandiert. Keiner reagiert auf die erniedrigenden Handlungen. Der „Dicke“ ist selbst nicht stark genug, um sich durchzusetzen. Bald schon zieht er sich zurück und kommt immer seltener ins Jugendhaus (spielt dafür öfters und länger zu Hause auf seinem Zimmer am Computer).

Fallbeispiel 2: Im Kickerraum eines Jugendtreffs spielen 14-jährige Jugendliche Kicker. Ältere Jugendliche betreten den Raum und schubsen die Kleinen weg.

Fallbeispiel 3: Jugendliche unterschiedlicher Cliquen treffen im Jugendhaus aufeinander. Es kommt zu Beschimpfungen und Raufereien.

Fallbeispiel 4: Das Jugendhaus plant einen Konzertbesuch. Eine Gruppe von Jugendlichen findet es „Scheiße“, dass das Jugendhaus während des Konzertbesuches geschlossen bleiben soll. Der Leader dieser Gruppe beschuldigt den Erzieher, Aktivitäten nur für ein bestimmtes Jugendhaus-Publikum zu organisieren und bedroht diesen, in Präsenz anderer Jugendlicher, mit einem Messer.

Gewalt kann sich, so zeigt der winzig kleine Einblick an den 4 Beispielen, auf unterschiedlichste Art und Weise zeigen, ebenso können unterschiedlichste Gründe zum Anlass gewalttätiger Handlungen führen.

Gewalthandlungen dienen nicht selten der Durchsetzung von Normen, dem Klarstellen von „Zugehörigkeit“, dem Aufzeigen, wie man mit dem ungewollten „Anders-Sein“ umgeht.
Über körperliche Auseinandersetzung wird klar, wer der „Stärkere“, der „Sieger“, wer „angestammte Rechte hat“ und wer „Besiegter“ ist, wer den Platz zu räumen hat. Gewalt – in Form einer Demonstration von körperlicher Stärke – schafft Eindeutigkeit, auch darüber, wem der Raum und das Gerät gehören.
Gewalthandlungen können Erleichterung verschaffen, einerseits um sich nicht mit dem Thema des „Anders-Seins“ auseinandersetzen zu müssen und andererseits schaffen sie ein Gefühl von Zusammengehörigkeit („Solidarität“): „Wer nicht mit mir/uns ist, ist gegen mich/uns“.
Zudem erfährt man bei derartigen Aktionen, „auf wen man sich verlassen kann“. Gewalthandlungen ermöglichen auch Gruppenidentität „Wir und die Anderen“ und setzen Markierungen und Grenzen: „Hier kriegst du es mit uns zu tun“.

Manchmal dient Gewalt auch dazu, Aufmerksamkeit sicherzustellen: „Ich werde wahrgenommen!“, „Taten statt Reden“. Gewalt als Selbstbehauptung kann ein Mittel sein, mit dem man in der Gruppe Ansehen und einen respektierten Platz gewinnen bzw. sichern kann.

Oder es geht darum, durch Ausübung von Gewalt eigene Schwächen zu kompensieren oder Aufmerksamkeit zu erzeugen. Gewaltsame Auseinandersetzungen werden inszeniert im Sinne von: „Gewalt ist geil, da passiert wenigstens was“ – typisches Beispiel dafür sind Schlägereien der Hooligans oder gewalttätige Randale mit der Polizei bei Demonstrationen.

Diese ganze, wenn auch hier unvollständige Palette zeigt auf, dass derlei Handlungen und Verhalten Jugendlicher ein großes Betätigungsfeld für die Jugendarbeit bieten.

2. Jugend- und Bildungsarbeit im Kontext „Jugend und Gewalt“

2.1. Ausgangsüberlegungen zum GO-Projekt

In Anbetracht der Mannigfaltigkeit des Themas „Jugend und Gewalt“ ist es Aufgabe der Jugendarbeit, Wege zu finden, die es ermöglichen, sowohl Jugendliche selbst mit dem Thema Gewalt in Auseinandersetzung / Gespräch / Reflexion zu bringen (Einzel- und/oder Gruppenarbeit), als auch deren soziales Umfeld (Vereine, Gemeinde, breite Öffentlichkeit, etc...).

Doch nicht ein bloßes Reagieren auf Gewalthandlungen soll im Vordergrund stehen, sondern ein zusammenhängendes und kontinuierliches Agieren, am besten bevor die Jugendlichen Gewalt erleben oder ausüben, dies jedoch ohne die Jugendlichen vorab gleich als Risikoträger abzustempeln.
Es gilt einen konstruktiven Zugang und Umgang mit den Jugendlichen und dem Thema zu entwickeln, der Jugendliche und ihr Können in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit setzt und *nicht die Gewalt* oder die Verstärkung der Sicht: „Gewalt = Jugendliche, Jugendliche = Gewalt“.

Aus diesen Überlegungen heraus entstand das Bild zum GO-Projekt mit dem Titel **„GO – Gewalt, oder …?“** Hierbei signalisiert das *Stoppschild* der Gewalt ein klares „Halt“, während das *GO* „grünes Licht“ gibt für das *„Oder …?“* und das *Fragezeichen „Offenheit“* andeuten soll: offen sein für Alternativen zur Gewalt, offen sein für Angebote, bei denen die Stärken und Kompetenzen der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

Weitere Ausgangsüberlegungen waren, ein Präventionsprojekt zum Thema „Jugend und Gewalt“ zu entwickeln, das weder den Jugendlichen mit erhobenem Zeigefinger droht, noch den Jugendhäusern vorschreibt, was und wie diese mit den Jugendlichen zum Thema Gewalt zu arbeiten haben. Vielmehr galt es, einen Projektweg zu finden, der den Jugendhäusern und den Jugendlichen offen lässt, ob, wie und in welchem Umfang sie sich am Präventionsprojekt beteiligen können.

Im Laufe der Zeit schälte sich bei den beteiligten Jugendarbeiter/innen die Idee einer Plattform heraus. Eine Plattform, die dem Ausdruck der Jugendlichen Gehör verschaffen kann, damit diese eben nicht verleitet sind, mit Gewalt anderswo, auf sich und auf ihre Kultur aufmerksam machen müssen. Diese Überlegung fand ihren „Niederschlag“ in der Idee einer *„GO-Messe“*.
Ausgangspunkt für die verschiedenen Aktionen und Projekte ist stets das Jugendhaus vor Ort, das getragen ist von dem Leitgedanken: **Dies soll ein Projekt mit Jugendlichen für Jugendliche sein. Partizipation als Prämisse.**

2.2. Annäherung an den Begriff Bildungsarbeit

In den letzten Jahrzehnten ließ sich eine Reihe von gesellschaftlichen Entwicklungen beobachten, die unter den Stichworten „Individualisierung“ und „Pluralisierung der Lebensstile“ subsumiert werden können. Es handelt sich dabei um einen kulturellen, ökonomischen und politischen Wandel der Sozialstruktur, der nachhaltig auf die Lebensgestaltung der Menschen einwirkt und für eine Umgestaltung von Alltagskultur, Werthaltungen und Handeln steht (zu diesem Thema siehe z.B. Beck 1986; Keupp 1994, 2000).

Derlei „unsichere“ gesellschaftliche Entwicklungen verleiten so manchen Erwachsenen zu Defizitvermutungen bei Jugendlichen, woraus allzu gern alle möglichen Bewahr- und Bevormundungsmaßnahmen abgeleitet werden. Entgegen solchen Bestrebungen wäre vielmehr zu fragen, welche Kompetenzen der individuellen Lebensführung und des sozialen Zusammenlebens Heranwachsende haben bzw. brauchen, um handlungsfähig zu bleiben / sein zu können.

Im 12. deutschen Kinder- und Jugendbericht wird Bildung als ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt definiert (vgl. BMFSFJ 2005). Bildung rückt hier ab von einem Speichern und Abrufen eines bestimmten (erwünschten) Wissenskanons (vgl. Scherr 2003, 310), wird umfassender verstanden. Ja selbst der Begriff Lehren kann man von dem gewohnten schulischen Lehren abheben: Paolo Freire (1984) versteht Lehren als ein Problematisieren der eigenen Situation

(sich öffnen, über sich selbst reflektieren, zu sich selbst finden, ehrlich mit sich selbst und anderen umgehen lernen, sich selber spüren und annehmen können), nicht ein Programmieren mit fremdem Wissen und ein Beschreiben fremder Wirklichkeit. Oder Hage (1979, 193) versteht Lehren „als Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten, als Konstruktion von Umwelten, in denen das Lernen möglich aber nicht notwendig ist."
Derartige (konstruktivistische) Ansichten zeigen auf, dass es gilt, ein anregendes Lernumfeld zu schaffen/zu arrangieren, in dem Jugendliche Möglichkeiten vorfinden, eigene Handlungsziele zu verfolgen, sowie gemeinsam Bedeutungen zu klären und auszuhandeln. Damit dies gelingen kann, ist auch Jugendarbeit gefordert, den Prozess der Personalisation, Sozialisation und Enkulturation bei Jugendlichen, als eine von mehreren Institutionen, mitzugestalten. Es fragt sich nur, wie sie dies leisten kann/ soll, denn zu oft noch wird Jugendarbeit zu sehr als Freizeitspaß, als Betreuung, als Kontrolle bzw. Prävention – und als Nothelfer schulischer und anderer Ausbildung verstanden (vgl. Sturzenhecker 2000, 2003). Auch wenn Jugendarbeit nicht daran vorbeikommt, sich erzieherischen Aufträgen (z.B. „Ausländer"-Integration, Sucht- und Gewaltthemen, usw.) zu stellen, so darf sie andererseits aber auch nicht zum Gehilfen missratener gesellschaftlicher Strömungen verkümmern, die sozusagen als Feuerwehr nur mehr Kompensationsarbeit zu leisten hat. Sozialpädagogik kann nicht einfach nur die Funktion haben, die Auswirkungen strukturell erzeugter Probleme kompensatorisch zu bearbeiten, gar eine drohende und mancherorts real existierende Jugendarbeitslosigkeit aushaltbar zu machen, oder sich vornehmlich zum Erfüllungsgehilfen anderer erzieherischer/ ausbildender Institutionen verstehen (vgl. Scherr 1990).
Bildung kann nicht allein „funktional im Sinne einer Einbindung in eine bestehende Gesellschaft, als eindimensionale Instrumentalisierung oder als einseitige Zurichtung der Individuen [verstanden werden]. Dazu gehört auch der Anspruch von Bildung, die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen." (BMFSFJ 2005, 24).

Für die luxemburgischen Jugendhäuser bedeutet die Schaffung eines anregenden Lernumfeldes eine festgeschriebene Aufgabe, die unter anderem im *Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes* festgehalten ist: „Les services ... (services pour jeunes) ont essentiellement pour mission: de contribuer à l'épanouissement des jeunes en construisant avec eux les moyens leur permettant de prendre conscience de leurs aptitudes et de les développer, d'expérimenter, de s'exprimer et de développer une citoyenneté critique et responsable."

In Verbindung mit König (vgl. 2003) lässt sich kombinieren: **Jugendliche werden als Subjekte ihres Lernens gesehen („en construisant avec eux"), des Weiteren werden Bemühungen um Wissen und Können der Jugendlichen in Betracht gezogen („de prendre concience de leurs aptitudes"), dass sie in der Lage sind ihr Lebensumfeld zu verstehen und zu bewerten und im Stande sind Verantwortung zu übernehmen, um sich einzumischen („de développer une citoyenneté critique et responsable").**

2.3. Jugendarbeit als Bildungsarbeit

Jugendarbeit ist geprägt durch ein Spannungsverhältnis zwischen erzieherischen Absichten einerseits sowie Eigentätigkeit/ Selbstbestimmung und Selbstorganisation andererseits, wobei gerade letztere bedeutend sind, damit Jugendliche ihre konkrete Lebenswirklichkeit besser bewältigen und auch in schwierigen Lebenslagen handlungsfähig bleiben können. Jugendliche brauchen Raum (z.B. *GO-Messe*), in dem sie sich entsprechend ihren Bedürfnissen und Interessen selbst erproben, entfalten, erleben und finden, sprich verwirklichen können, in denen sie sich mit sich und der Welt auseinandersetzen können. Nicht selten jedoch wird von Jugendeinrichtungen und ihren Mitarbeiter/innen erwartet, dass sie diesen Raum gestalten, Inhalte vorgeben, Angebote machen, pädagogisch so handeln, dass sie auf „normative" Weise erzieherisch auf Jugendliche einwirken, ihnen bei spezifischen Themen wie Gewalt, Sucht, Aids, Kriminalität, etc ... „unter die Arme greifen". So manche(r) Jugendarbeiter(in) gerät so in die verzwickte Situation, nicht zu wissen, wie zu entscheiden ist, was wiederum in so manchem Fall zu jovialem „Mitlaufen" oder autoritärem „Anschaffen" führt. Ein „kontraktiver" Erziehungsstil wäre angesagt, kontraktiv im Sinne einer „gesunden" Mixtur von Aufgaben- und Beziehungsorientierung, bei der Jugendarbeiter/innen Verantwortung dafür übernehmen, sich den entscheidenden Fragen zu stellen, die an ihre professionelle Rolle und die Jugendeinrichtung gestellt werden. Wobei

- Qualifikation (ich kann),
- ziel- und wertorientiertes Handeln (ich will),
- Autorisierung (ich darf),
- sowie das Klären und Ausfüllen eigener Zuständigkeiten (ich muss)

dazu führen, dass sich Bildung über Erziehung etablieren kann.

Damit dies gelingen kann, bedarf es einer Beziehung. „Ohne Beziehung keine Erziehung, und diese Beziehung ist immer ungleichgewichtig, nie ein reines Partnerschaftsverhältnis, immer von einem Machtgefälle, einem so genannten Autoritätsverhältnis, geprägt. Erziehung baut auf diesem Machtunterschied auf und muss gleichzeitig versuchen, ihn so schnell wie möglich wieder abzubauen, um die Jugendlichen in die Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu entlassen" (König 2003, 331).
Durch die Beziehung kann ein Dialog zwischen Jugendarbeiter/innen und Jugendlichen aufgebaut und Bedingungen etabliert werden, in denen „problemformulierende Bildung" entwickelt werden kann. Hierunter versteht Freire (1984, 67) „kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung."

Hier ist Bedacht zu nehmen auf das, was auch in der Jugendforschung immer wieder aufgezeigt wird: **Jugendliche brauchen Freiräume, brauchen Raum in dem sie sie selber sein können, bzw. so sein können, wie sie sein wollen**.
Mit zunehmendem Alter wehren sich Heranwachsende immer stärker und offensichtlicher gegen „Bevormundung" und Verplantheit des Lebensalltags. Damit Jugendarbeit hier noch „punkten" kann, gilt es, über eine ansprechende Mixtur von programm- und projektspezifischen, wie auch niedrigschwelligen Angeboten den Jugendlichen subjektorientierte Bildungschancen zu eröffnen. In anderen Worten, es bedarf einer gewissen Offenheit in der Jugendarbeit, d.h. sie soll laut Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ):

- öffentliche Innen- und Außenräume für Kinder und Jugendliche schaffen und zugänglich halten
- aktive Beteiligung ermöglichen
- die unterschiedlichen Interessen und Lebenslagen von Mädchen und Jungen berücksichtigen und thematisieren
- demokratisches Handeln unterstützen
- Eigenverantwortung entwickeln und fördern
- ein niedrigschwelliges Angebot bereithalten
- sich im Interesse von Kindern und Jugendlichen in die Gestaltung der Gesellschaft einmischen
- junge Menschen zu Engagement und Partizipation auffordern, durch Eröffnung von Möglichkeiten, Verantwortung und Leitung zu übernehmen, Meinungen zu artikulieren und zu diskutieren, Einfluss zu nehmen und mitzuentscheiden durch außerschulische Bildung, Erwerb von sozialen und kulturellen Schlüsselqualifikationen. (AGJ 2005, 2)

Anregung können die Jugendlichen über ein breites Spektrum von Angeboten bekommen, die:

- unterschiedlich stark vorstrukturiert sein können (ganz offen bis strukturiert verbindlich)
- niemanden ausschließen
- sich grundsätzlich an alle Jugendlichen richten
- selbstverständlich auch zielgruppenspezifisch sind.

Insofern besteht eine Offenheit in den Zielen und Zielgruppen, auch was die Altersstufen, soziale Schichten, Jugend-szenen (Fubus, Skater, ...), etc ... anbelangt.

Über Partizipation können (diskursiv) gemeinsam Ziele der Jugendarbeit

- entwickelt,
- festgehalten,
- aber auch wieder verändert werden.

Die Teilnahme an den Angeboten ist als „Möglichkeit" zu sehen und sie ist freiwillig.
Auch die zu wählenden Methoden, die den Wünschen, Interessen, Bedürfnissen (und) den Zielgruppen anzupassen sind, sind offen:

- Einzelgespräch
- Gruppendiskussion
- Beratung
- interaktive Gruppenarbeit
- Projektarbeit
- Erlebnispädagogik
- ...

Doch bei so viel Offenheit wird von den Jugendarbeiter/innen ein hohes Maß an Verständnis und Methodenrepertoire, vor allem aber auch Zeit verlangt, damit sie

- situativ auf die vorfindbaren Situationen reagieren bzw.
- antizipativ agieren können.

Auf menschlicher Ebene müssen die Beteiligten über eine Reihe von

- personalen und
- sozialen Kompetenzen verfügen.

Banal, aber essentiell, die Beteiligung muss von allen Beteiligten wirklich gewollt sein

- von den Trägern der Jugendeinrichtung im Hintergrund, (Beteiligung fängt in den Köpfen der Erwachsenen an; auch Erwachsene können noch lernen)
- über die Jugendarbeiter/innen vor Ort
- den einzelnen Jugendlichen selbst
- und vom Umfeld.

Partizipation ist in diesem Sinne immer zugleich Weg und Ziel, also Beteiligung und Befähigung zur Beteiligung (zum Thema Partizipation vgl. z.B. Thole 2000).

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

3. Das „GO-Projekt“

Von Anfang an waren die Überlegungen der Projektgruppe davon getragen, **mit den Jugendlichen** im Jugendhaus **subjektorientierte Bildungsarbeit** zu leisten, die personale und soziale Kompetenzen stärkt und nach Handlungsalternativen zur Gewaltausübung sucht.

Das zu erarbeitende Konzept soll sich an alle Jugendlichen – also **nicht nur an sozial benachteiligte oder auffällige Jugendliche** – des Jugendhauses und deren Umfeld wenden, ohne sie jedoch zu bevormunden oder dazu zwingen zu wollen, an dem Projekt mitzumachen.

Des Weiteren gilt es die **Jugendlichen in den Mittelpunkt des Geschehens** zu setzen und zwar als **„Subjekte ihrer eigenen Lebenswelt“ und nicht als „Risikoträger“.**

Letztendlich soll das angedachte *„GO-Projekt“* eine **Zusammenarbeit von und mit Jugendlichen und Erwachsenen** im Umgang mit dem Thema „Jugendliche und Gewalt“ werden.

Gerade weil sich in der Vergangenheit Jugendhäuser meist nur isoliert und fragmentiert mit dem Thema Jugend und Gewalt beschäftigten, sieht das *„GO-Projekt“* die Etablierung einer Plattform vor, die eine **Vernetzung der Jugendhäuser untereinander**, sowie **mit anderen Partnern** anregt, und so einen professionellen Austausch ermöglicht.

Die **„GO-Plattform“** setzt sich zusammen aus Jugendlichen und Jugendarbeiter/innen aus am *„GO-Projekt“*-teilnehmenden Jugendhäusern, sowie einem/einer Vertreter/in des Ministère de la Famille et de l’Intégration - Service National de la Jeunesse.

Die *„GO-Plattform“* widmet sich vor allem übergeordneten Aufgaben des Gesamtprojektes.

Aufgaben der *„GO-Plattform“*:

- Festlegung von *„GO-Richtlinien“* gemäß *„GO-Konzept“*
- Umsetzung des Konzeptes (*„GO-Label“*)
- Koordination (*„GO-Anträge“; „GO-Programm“; „GO-Projektfahrplan“*)
- Öffentlichkeitsarbeit für das gesamte *„GO-Projekt“*
- Dokumentation (Aktionen und Projekte)
- Sicherstellung der Evaluation und Berichtlegung (evtl. Umsetzung durch Externe)

Die *„GO-Plattform“* trifft sich in regelmäßigen Abständen und befindet über die Anträge aus den einzelnen Jugendhäusern gemäß festgelegter *„GO-Richtlinien“*. Die einzelnen Jugendhäuser beteiligen sich am *„GO-Projekt“* durch *„GO-Aktionen“* und stellen ihre Aktionen und Projekte z.B. der *„GO-Messe“* (siehe 4.1.4) zur Verfügung, etwa über gemeinsame *„GO-Ausstellungen“*, eine *„GO-online-Plattform“*, usw...

Das Zurverfügungstellen von Informationen über Aktionen und Projekte dient dem Erfahrungs- und Wissenstransfer, dem Ausbrechen aus der Isolation und der Meinung, das Rad nicht immer wieder neu erfinden zu müssen, aber vor allem auch, um durch die Veröffentlichung den Jugendlichen und Jugendhäusern eine „Plattform der Wertschätzung“ zu bieten.

Trotz der *„GO-Plattform“* als Drehscheibe für zukünftige Aktionen und Projekte (Austauschbörse, Koordinations- und Sammelstelle) muss sich auch in Zukunft jedes Jugendhaus nach wie vor hausgemachten Herausforderungen stellen. Die einzelnen Jugendhäuser entscheiden hausintern, ob sie (und eventuelle Partner) sich mit der einen oder anderen Aktion bzw. Projektmaßnahme am *„GO-Projekt“* beteiligen, worauf sie einen *„GO-Antrag“* an die *„GO-Plattform“* stellen.

Auf welche Weise das Thema „Jugend und Gewalt“ konkret umgesetzt werden kann, ist gemeinsam mit den Jugendlichen herauszufinden, bzw. zu entscheiden. Die Angebotspalette kann dabei so vielschichtig, wie umfangreich sein: angefangen von niedrigschwelligen Angeboten, wie etwa das bewusste Zurverfügungstellen von Raum zu bestimmten Zeiten für jüngere Jugendliche, bzw. für Mädchen, über Einzelaktionen, die nur an einem Nachmittag stattfinden, zu Aktionen die wiederholt angeboten werden, zu zusammenhängenden Aktionen, die auch zu einem Projekt zusammengeführt werden können ... der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Selbst die sonst oft als lästig empfundenen Bestandsaufnahmen können mit den Jugendlichen gemeinsam durchgeführt und ihre Lebenswelt erforscht werden, sei dies über Befragungen, Foto- oder Filmreportagen etc ... Im Mittelpunkt der Aktionen stehen:

- Sensibilisierung von Jugendlichen und deren Umfeld für die Thematik „Jugend und Gewalt“
- Thematisieren und Vermitteln von (Lebens-) Kompetenzen im Umgang mit dem Thema Gewalt.

Wobei Lebenskompetenzförderprogramme in der Regel aus zwei übergreifenden Themenblöcken: (vgl. Nilles 2005, 240) bestehen:

- einem gewaltunspezifischen Block (der den Schwerpunkt des Gesamtprogramms bildet) und
- einem gewaltspezifischen Themenblock.

Dies alles zeigt auf, dass die Jugendhäuser und Jugendarbeiter/innen vor eine Reihe von Anforderungen gestellt werden, um Aktionen und Projekte im Kontext „Jugend und Gewalt“ durchführen zu können. Teilweise werden diese Kompetenzen bei den Jugendarbeiter/innen vorhanden und abrufbar sein, des Weiteren können sie sich im Laufe der Zeit in diesen Bereichen fortbilden[4] und drittens werden sie dazu auf externe Fachkräfte zurückgreifen können / müssen.

Auch hier kann sich Vernetzung mit anderen Jugendhäusern bzw. Projektpartnern bewähren, die unter Umständen über genau die Kompetenzen oder Ressourcen verfügen, die im eigenen Haus fehlen.

Das *„GO-Projekt“* ist von der Idee getragen, dass die Jugendarbeiter/innen daran interessiert sind, sich laufend aus-, fort- und weiterzubilden. Supervision und/oder Kollegiale Beratung können zusätzlichen Gewinn bringen.
Im Sinne einer Qualitätsentwicklung ist es wichtig, dass ein *„GO-Label“* Aktionen und Projekte kennzeichnet. Hier wird nach außen demonstriert, dass eine ganze Reihe von Kriterien bei der Durchführung von Maßnahmen eingehalten werden, die sich am *„GO-Konzept“* ausrichten. Diese Kriterien geben Außenstehenden, wie Teilnehmenden die Möglichkeit,
einer „objektiveren“ Einschätzung des Projektes.

Angedacht wurden etwa folgende Punkte:

- Jede *„GO-Maßnahme“* (Aktion oder Projekt) erhält nur dann das *„GO-Label“*, wenn ein *„GO-Antrag“* gestellt wurde.
- Anträge können durchaus unterschiedlich sein, etwa für kurzfristige Aktionen, die kleiner und leichter handhabbar sind
- Diesen Anträgen sollen Ziele und Maßnahmen zu entnehmen sein, sowie Anhaltspunkte zur Evaluation und Zielerreichung.
- Zudem verpflichtet das *„GO-Label“* dazu, dass in den Aktionen und Projekten, Kriterien wie Partizipation und Gender Niederschlag finden.
- Außerdem gilt für die Erlangung des *„GO-Labels“*, dass die Aktionen und Projekte dokumentiert und einer Evaluation zugeführt werden. Nur so können Indikatoren der Nachhaltigkeit gefunden werden.
- Die *„GO-Aktionen“* und *„GO-Projekte“* müssen der *„GO-Plattform“* zur Verfügung gestellt werden.

4. Konkrete Angebote

Die Angebotspalette zum Thema „Jugend und Gewalt“ ist groß. Der Literaturmarkt bietet hierzu unzählige Bücher, in denen sowohl theoretische Zugänge als auch praktische Übungen dargestellt werden. An dieser Stelle soll auf einige konkrete Beispiele hingewiesen werden.

In den Arbeitskreissitzungen zum *„GO-Projekt“* wurde eine „ABC-Themenliste“ angelegt. Einzelne, in dieser Liste angeführte Themen wurden näher besprochen, andere nur gestreift, wohl wissend, dass in den Jugendhäusern und bei den Jugendlichen diese Arbeit kreativ weitergeführt werden soll. Die in der Folge angeführten Beispiele mögen einen kleinen Einblick geben, wie und wie vielfältig man vorgehen kann.

4.1 Gewaltspezifische Themen

Liest oder hört man „Jugend und Gewalt“, rücken unsere Gedanken recht schnell eine gewaltspezifische Auseinandersetzung/ Beschäftigung mit diesem Themenkomplex in den Mittelpunkt. Die Herausforderung ist sicherlich, eine interessant-ansprechende, vielseitige und tiefgründige Mixtur der Umsetzung zu finden.

4.1.1 Themenabende

Bei Informationsveranstaltungen, Vorträgen, Diskussionsabenden etc ..., gilt es das gewisse Extra aus den Themen herauszukitzeln und „nicht schon wieder“ Aufgewärmtes aufzudecken, bei dem Jugendliche als typische Risikoträger mit entwicklungsbedingten Defiziten auf Moralfutter Erwachsener stoßen. Themenbeispiele (vgl. Nilles 2007) könnten sein:

- Gewalt in der Familie
- Gewalt in der Schule
- Gewalt im Freundeskreis
- Gewalt im öffentlichen Raum
- Gewalt im Jugendhaus
- Gewalt in den Medien

Jede dieser Veranstaltungen bietet zudem die Möglichkeit, sich tiefer gehend mit Gewaltverhältnissen zu beschäftigen, z.B. der Block „Gewalt in den Medien“:

- „Ohne Krimi geht die Mimi nie ins Bett“: Spannende Unterhaltung in und durch Medien
- „Die Schere im Kopf“: Wie objektiv sind Nachrichten?
- „Wir sind Helden“: Krieg in den Medien. Zwischen Fiktion und Realität
- „Die süßlächelnde Pause zwischendurch“: Werbung und Manipulation
- „Shootingstar für ein Game“: Gewalt in den Computerspielen
- „Darf’s a bisserl mehr sein?“: Pornographie in den Medien
- „Von gescheiten Chefs und blonden Sekretärinnen“: Geschlechterrollen in den Medien

4 Vgl. Conseil de l’Europe; Portfolio européen pour travailleurs et animateurs de jeunesse; 2005

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

- „Die Nacht der reitenden Leichen“: Der Reiz von Horrorfilmen/-videos
- „Rock me Amadeus“: Von Ohrwürmern und anderen Dauergästen.

Wie diese Themen präsentiert werden, kann unterschiedlich „arrangiert“ sein. Über einen „einfachen“, doch spannenden Vortrag, über das Einspielen von Filmausschnitten zu zusätzlichen Arbeitsaufgaben zwischendurch, die wiederum unterschiedlich zu lösen wären (drüber sprechen, sich austauschen – vorgegebene Fragen beantworten – Szenen ausdenken und spielen; ...), bis hin zu kleinen Workshops, wie etwa „eine Nachrichtensendung gestalten“ oder an einem Wochenende einen „Kurzfilm drehen“, bei denen man selber erleben kann, wie Medienprodukte entstehen und vor allem auch, wo man selber die Schere im Kopf hat.

Auf dieselbe Art können auch die anderen oben erwähnten Gewaltthemen auf unterschiedlichste Weise behandelt werden. Es muss also nicht – kann aber – beim Vortrag bleiben.

4.1.2 Selbstverteidigung

Einen starken Themenbezug weisen auch Aktionen auf, wie etwa „Selbstverteidigung für Mädchen.“ Das Jugendhaus kann in Kooperation mit Kampfsportvereinen (Judo, Karate, Aikido, Jiu-Jitsu, ...) Schnuppernachmittage anbieten, bei denen konkrete Techniken vermittelt werden, wie sich junge Mädchen gegen Angriffe wehren können. Hinter den vermittelten Selfdefense-Techniken steckt jedoch wesentlich mehr, geht es doch auch um Selbstvertrauen, Selbstwert, Angst, Mut, etc bis in den eigenen Körper hineinzuspüren.
Im Kontext „Jugend und Gewalt“ werden genau diese „Nebenthemen“ mit den Jugendlichen bearbeitet.

4.1.3 Konfrontative Pädagogik

In den letzten Jahren fand der Begriff „Konfrontative Pädagogik“ zunehmend Beachtung in der (sozial)pädagogischen Diskussion. Auf der Grundlage einer von Sympathie und Respekt geprägten Beziehung gilt es, mit gewaltbereiten Jugendlichen Normen auszuhandeln, Grenzen zu ziehen, Alltagsstrukturen im Jugendhaus verbindlich zu machen, sowie ihr wiederholt abweichendes Verhalten (Beleidigung, Raufen, Schlagen/Prügeln, Vandalismus, etc.) ins Kreuzfeuer der Kritik zu nehmen, sie unter Beibehaltung der Wertschätzung damit zu konfrontieren. Ziel einer derartigen „Konfrontativen Pädagogik“ ist es, eine Einstellungs- und Verhaltensänderung bei den Betroffenen herbeizuführen.
Die Konfrontative Pädagogik hat in den letzten Jahren 3 wesentliche Methodiken hervorgebracht: das „Anti-Aggressivitäts-Training“ (AAT), das „Coolness-Training“ (CT) und das „Konfrontative Soziale Training“ (KST). (vgl. Kilb/Weidner/Gall 2006)

4.1.4 Gewaltpräventionsmesse – „GO-Messe“

Das Ziel der „GO-Messe“ ist, den am „GO-Projekt“ teilnehmenden Jugendhäusern (mit ihren eventuellen Partnern) und den Jugendlichen eine öffentliche Plattform zu bieten, damit diese ihre Aktionen und Projekte auch einer breiten Öffentlichkeit präsentieren können. Einerseits erfahren die Jugendhäuser und Jugendlichen eine Wertschätzung ihrer Arbeit durch Externe. Andererseits kann diese Messe auch der allgemeinen Projektwerbung dienlich sein, wobei neue Kooperationspartner für das „GO-Projekt“ gewonnen werden können, die helfen, neue Aspekte in das Projekt einzubringen, wodurch sich das Projekt von Jahr zu Jahr weiterentwickeln kann.
Die lokal durchgeführten Maßnahmen werden an einem zentralen Ort auf einer Tagesmesse von der „GO-Plattform“ und den Kooperationspartnern vorgestellt. Hier werden die Aktionen und Projekte über Aufführungen u./o. Informationsstände – Flyer, Dokumentationen, Fotos, Filme – präsentiert. Gleichzeitig können Workshops zum Thema Gewaltprävention angeboten werden. Die „GO-Messe“ kann sowohl gewaltspezifische, als auch gewaltunspezifische Aktionen / Themen zusammenfassen.

4.2. Gewaltunspezifische Themen

Während bei gewaltspezifischen Themen der Zusammenhang zwischen Gewalt und Maßnahme zumeist offensichtlich ist, gilt es für Jugendarbeiter/innen bei gewaltunspezifischen Themen genau diesen Zusammenhang klar und deutlich zu begründen. So reicht es nicht, im Klettergarten abenteuerliche Aktionen zu absolvieren, sondern es gilt zu begründen, in welchem Zusammenhang diese Kletteraktionen mit dem Thema Gewalt und den Teilnehmenden stehen. Erfolgt diese Begründung nicht, war die Aktion im besten Fall ein gelungenes, spaßiges Abenteuer mit dem speziellen Kick, was als solches ja schon seinen Wert in einem sonst oft langweiligen Alltag haben kann. Und genau hier liegt die Anforderung und Leistung der Jugendarbeiter/innen, sich bereits im Vorfeld der Maßnahme genau zu überlegen, was die beabsichtigte Aktion mit dem Thema „Jugend und Gewalt“ zu tun hat (und dies auch bei Durchführung den Jugendlichen zu vermitteln).

4.2.1 Lebensweltanalyse“

Hierbei geht es darum, die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in Dörfern/ in der Gemeinde/ in der Region näher unter die Lupe zu nehmen, mit dem Ziel, zur Entwicklung und Schaffung von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen, der Gestaltung kinderfreundlicher Dörfer beizutragen. Der Art.12 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes verweist in diesem Zusammenhang auf die Einbeziehung und aktive Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen.

Um Einblicke in die unterschiedlichen Lebenswelten und Sozialräume von Kindern, Jugendlichen, Mädchen, Jungen, verschiedenen Cliquen usw. zu erhalten, eignen sich qualitative Methoden – durchaus unter Zuhilfenahme quantitativer sozialstruktureller Daten – der Lebensweltanalyse. Sie liefern Daten für eine Bedarfsermittlung und Zielbestimmung (vgl. Deinet/ Krisch 2003). Wobei hier etwa auf Stadtteilbegehungen, Nadelmethode, Cliquenraster, Befragungsaktionen, Subjektive Landkarten (vlg. Krisch 2003, 87ff) verwiesen werden kann.

4.2.2 Identitätsarbeit

Aspekte der eigenen Identität gewinnen gerade im Jugendalter zusehends an Bedeutung. In der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt fangen Jugendliche an, sich über ihren eigenen Körper und zum eigenen Aussehen Gedanken zu machen. Das soziale Netz (Familie; Freunde; ...), die materielle Situation (im Haus der Eltern wohnen; auf Taschengeld angewiesen sein; eine Lehre beginnen zu wollen, um selber auch über Geld verfügen zu können; ...), Arbeit und Leistung (Schulnoten; ...), aber auch Werte (Freundschaft; Solidarität; ...) wirken sich stark auf das Verhalten Jugendlicher aus. Diese Einstellungen sind nicht naturwüchsig vorhanden, sondern werden im Laufe der Jahre über Familie, Schule, Freunde, „Gesellschaft“ vermittelt und von den jungen Menschen „angeeignet“. Aneignung ist als aktiver, subjektiver Prozess und nicht als deterministische Formgebung, als Hineinstopfen von außen zu verstehen.
Identitätsarbeit könnte z.B. über das Thema „Mein Körper und ich“ erfolgen. Der Körper als gestaltbare Masse im Dienste der Identität oder „Möchte-gern-Identität“ erfährt heute mehr denn je Eingriffe von außen, etwa durch plastische Chirurgie oder aber durch gezieltes „Workout/Bodybuilding“, wie durch Fasten und Hungern (inklusive Bulimie, Anorexie und weiterer Essstörungen). Einmal in diesen Themenkomplex eingetaucht, tut sich hier ein riesiges Betätigungsfeld für die Jugendarbeit auf.

4.2.3 Erlebnis- und Abenteuerpädagogik

Die gewaltbetonte Selbstdarstellung von Jugendlichen hat oft mit dem Wunsch nach Anerkennung zu tun. Erlebnis- und aktionsorientierte Angebote eröffnen Sichtweisen, Anerkennung und Bestätigung anders – vor allem „gewaltfrei“ – erfahren zu können. Sie ermöglichen den Blick auf individuelle Stärken, Fähigkeiten, aber auch Grenzen, führen zu einer positiven Selbsteinschätzung und gestärktem Selbstbewusstsein, ohne dass man andere abwerten, einschüchtern oder bedrohen muss. Doch dies kann nur erfolgen, wenn auf die Aktion die Reflexion folgt. Bewusst können so die angesprochenen Eigenschaften besprochen, sowie Verunsicherungen, die z.B. hinter dem gewaltorientierten Handeln liegen, aufgedeckt werden.
Erlebnis- und abenteuerpädagogische Maßnahmen geben Jugendlichen aber auch Gelegenheit zur Befriedigung ihres Erlebnis- und Abenteuerbedürfnisses und zwar in gewaltfreien Kontexten. Sie stellen neben dem Ausleben der Bewegungsbedürfnisse, den Grenzerfahrungen und dem unmittelbaren Erleben, insbesondere die gruppendynamischen Prozesse, die ein intensives Zusammenwirken aller Gruppenmitglieder erfordern, in den Mittelpunkt. Mögliche Aktivitäten könnten sein:

- Klettern, Abseilen, Bach- bzw. Schluchtüberquerung
- Orientierungstour
- Gruppenbezogene Problemlösungsaufgaben (z.B. schwimmtaugliches Floß bauen)
- Naturerfahrung (Übernachten im Freien, Höhlenexpedition ...)

4.2.4 Forumtheater

Das Forumtheater nach Augusto Boal (1979) ist eine ausgezeichnete Möglichkeit, sich über kreative Darstellungs- und Kommunikationsformen Tabuthemen zu nähern. Es ist eine praktische Methode, die nach konkreten Veränderungsmöglichkeiten sucht und aufzeigt, wie schwierige Situationen von den Betroffenen selber verändert und verbessert werden können. Damit dies gelingen kann, wird eine Szene (z.B. konkrete Konfliktsituation) ein erstes Mal von den Schauspieler/innen auf der Bühne vorgeführt. Dann wird diese Szene nochmals an den Anfang „zurückgespult“.
Die Schauspieler/innen nehmen nun Vorschläge entgegen, spielen die Szenen neu, diesmal jedoch unter Einbeziehung des Publikums. Das Theater wird Forum, zum Forum für die Zuschauer/innen.

5. Literaturhinweise

AGJ (2005): *Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit*

Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M.

Boal, A. (1979): *Theater der Unterdrückten.* Frankfurt a. M.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule.* Berlin

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

Deinet, U./ Krisch, R. (2003): *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung.* Wiesbaden

Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit.* Wiesbaden

Freire, P. (1984): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Reinbek

Hage, K. (1979): *Zur Konstitution von Wissen in Lehr- und Lernprozessen.* Weinheim

Keupp, H. (Hg) (1994): *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie.* Frankfurt a.M.

Keupp, H. (2000): *Eine Gesellschaft der Ichlinge? Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden.* München

Kilb, R./ Weidner, J./ Gall R. (2006): *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Collnesstraining;* Weinheim/ München

König, J. (2003): *Was heißt Bildung in der offenen Jugendarbeit.* In: deutsche jugend, Heft 7/8, S. 330–335

Krisch, R. (2003): *Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse.* In: Deinet, U./ Krisch, R. (2003): *Der sozialräum-liche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung.* Wiesbaden, S. 87–154

Mémorial A_Nr.9 (11.02.1999): *Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes.* Luxembourg

Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse; Service National de la Jeunesse (2004): *Deuxièmes Lignes directrices pour la politique de la jeunesse.* Luxembourg

Nilles, J.-P. (2005): *Lebenskompetenzförderung als suchtpräventiver Zugang.* In: Nilles, J.-P./ Krieger, W./ Michaelis, Th. (Hg.); *Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention. Ein Handbuch.* Luxemburg, S. 239-241

Nilles, J.-P. (2007): *Peer-Mediation im Schulalltag. Modul 3: Gewalt – Konflikt.* In: Nilles J.-P.; *Peer-Mediation im Schulalltag. Ein Handbuch für Lehrer/innen, SPOS-Mitarbeiter/innen und Eltern;* SCRIPT/SNJ. Luxemburg (in Druck)
Scherr, A. (1990): *Subjektivität und Ohnmachtserfahrungen. Überlegungen zur Wiedergewinnung einer emanzipatorischen Perspektive der Jugendarbeit.* In: deutsche jugend, Heft 5, S. 205–213

Scherr, A. (2003): *Sozialraum und Subjektbildung. Ansatzpunkte zu Überwindung einer Kontroverse.* In: deutsche jugend, Heft7/8, S. 308–313

Sturzenhecker, B. (2000): *Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung.* In: Sozialmagazin, Heft 1, S. 14–21

Sturzenhecker, B. (2003): *Jugendarbeit ist außerschulische Bildung.* In: deutsche jugend, Heft 7/8, S. 300–307

Thole, W. (2000): *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung.* Weinheim/ München

Nilles Jean-Paul
Kommunikationswissenschaftler, Dr. Phil.
Ass Prof. assoc. Universität Luxemburg
Lehrbeauftragter Universität Graz
Organisationsberater; Supervisor (ÖVS); Gestaltpädagoge
jean-paul.nilles@uni-graz.at

Ecker Théo
Pädagoge, Mag.phil.
der Erziehungs- und Kommunikationswissenschaften (Wien),
Systemische Projektberatung,
Supervisor und externer Berater im luxemburgischen Non-Profitbereich,
Lehrauftrag am LTPES
theo.ecker@pt.lu

Dabrowska Joanna
Graduierte Erzieherin, Koordinatorin der „Eltereschoul Süden", ehemals Leiterin des Jugendhauses in Mersch.
eltereschoul-sud@kannerschlass.lu

07 Im Bereich Lifelong Learning

Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen

Jos Noesen

Will man es genauer übersetzen, so muss man von einer Validierung der „Lernergebnisse" sprechen – d. h. „was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert[5]".

Warum aber sollte man dies tun?
Nun, **im Rahmen eines Konzepts des lebenslangen Lernens ist es nur selbstverständlich, dass man jede Form des Lernens valorisiert**, unabhängig davon, wo oder auf welchem Wege dieses Lernen geschehen ist. Man spricht eben daher von der Validierung des nicht formalen und informellen Lernens.

Die allgemein auf europäischer Ebene angenommenen Definitionen von formal, nicht formal und informellem Lernen besagen folgendes:

- Formales Lernen findet üblicherweise an Einrichtungen der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt und weist strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf. Aus Sicht des Lernenden ist es zielgerichtet und führt zur Zertifizierung.
- Nicht formales Lernen findet nicht an einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Es ist jedoch intentional aus Sicht der Lernenden und weist strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf.
- Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist nicht strukturiert und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung. Es ist in den meisten Fällen nicht intentional aus Sicht der Lernenden.

Es ist also nur dank dieses Konzepts der Validierung des nicht formalen und informellen Lernens, durch welches die Lernenden in die Lage versetzt werden, die Anerkennung ihrer Erfahrungen zu beantragen. Dies betrifft also auch solche Lernergebnisse, welche im Bereich der Jugendarbeit erworben werden. Die Lernergebnisse ermöglichen es der Person, diese in die Waagschale zu legen, um somit eine Ausbildung beginnen zu können (die sie sonst nie hätte beginnen können) oder einer Zertifizierung gerecht zu werden.

Bevor man jedoch eine solche Vorgehensweise umsetzt, müssen alle die im Validierungsprozess involvierten Akteure folgende Prinzipien akzeptieren und mittragen:

- **vollwertige Lernprozesse können außerhalb des formalen Systems gemacht werden;**
- **jeder hat das Recht, das Gelernte mittels Beweis anerkennen zu lassen;**
- **diese Lernergebnisse können mit angepassten Evaluierungsmethoden gemessen werden.**

All diese Überlegungen und Prinzipien finden ihren Ausdruck im Gesetz, welches die Reform der beruflichen Bildung betrifft. Die Bestimmungen dieses Gesetzes über die Validierung betreffen sämtliche Zertifikate und Diplome des technischen Sekundarunterrichts, des postsekundären, nicht universitären Unterrichts und den Meisterbrief im Handwerk. Jedes Lernen, welches während einer Zeitspanne von wenigstens 3 Jahren gemacht wurde und im Zusammenhang mit der angestrebten Zertifizierung steht, kann validiert werden. Die Validierung selbst kann zur teilweisen oder ganzen Zertifizierung führen. Zu erwähnen sei noch, dass diese Zertifizierungen sich nicht von denen auf klassische Weise erworbenen unterscheiden.

Während also dieses Gesetz den Teil des technischen Sekundarunterrichts abdeckt, sieht das Gesetz vom 12. August 2003 über die Schaffung der Universität Luxemburg ebenfalls die Validierung der beruflichen Erfahrung vor und deckt somit den postsekundären universitären Teil ab.

Während im Gesetz die Reform der beruflichen Bildung betreffend, die Methodik im Vorfeld des Gesetzestextes entwickelt wurde, steht für die Universität das Ganze zwar in einem Gesetzestext, überlässt aber die Umsetzung letzterer selbst. Das bedeutet nicht nur, dass das Projekt mit zaghaften, vereinzelten Schritten eingeführt wird, sondern auch, dass es nicht das Resultat einer Konsultation, wie es die europäischen Prinzipien vorschlagen, ist und so die Glaubwürdigkeit des Systems von vorneherein in Frage gestellt wird.

Der die Validierung betreffende Text im Gesetz die Reform der beruflichen Bildung betreffend, entstand hingegen im Blickwinkel dessen, was in anderen Ländern geschieht oder

5 Definition in der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen:
- „Kenntnisse": das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praktiken in einem Lern oder Arbeitsbereich. 1m Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie und/oder Faktenwissen beschrieben.
- „Fertigkeiten": die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. 1m Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).
- „Kompetenz": die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. 1m Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

in den europäischen Prinzipen[6] über die Validierung des nicht formalen oder informellen Lernens festgehalten ist. Wie Letztere es empfehlen, soll die Ausarbeitung, die Umsetzung und Finanzierung einer Methodik die Einbeziehung aller relevanten Entscheidungsträger vorsehen. So ist dieses Konzept und die sich daraus ergebende Methodik das Resultat einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern der Berufskammern, der Schulen und des Bildungsministeriums.

Das entwickelte Modell ist, obschon stark von dem französischen beeinflusst, dem luxemburgischen Kontext angepasst. So liegt zwar dem Ganzen die deklarative Prozedur zu Grunde (d. h. ein vom Kandidaten erstelltes beschreibendes Dossier, welches seine Erfahrung beschreibt).
Es ist aber auch vorgesehen gegebenenfalls ein klärendes Gespräch zu führen oder den Kandidaten in eine berufliche Situation zu setzen. All dies soll es der Validierungskommission erlauben die Korrelation zwischen Erfahrung des Kandidaten und Zertifizierung herzustellen.

Um die Vertrauenswürdigkeit und Glaubwürdigkeit einer Validierung zu gewährleisten, sind diese Validierungskommissionen ebenfalls so zusammengesetzt, dass die legitimen Interessen der betroffenen Akteure beachtet und sichergestellt sind.

Dieses System der Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen erlaubt es, jedermann mit niedriger oder höherer Ausbildung, sein Wissen und Können, das er durch Erfahrung vergrößert hat, formal anerkennen zu lassen.

Dieses neue Recht des Einzelnen ist in einem System des lebenslangen Lernens eine conditio sine qua non. Ohne eine solche Öffnung braucht man nicht von einer Wissensgesellschaft zu sprechen.

Jos Noesen
Pédagogue
Service de Formation Professionnelle
Ministère de l'Éducation
et de la Formation Professionnelle
jos.noesen@men.lu

6 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf

08 Jugendarbeit als Bildungsarbeit bei den FNEL-Pfadfindern

Josiane Kaiser-Hinger

Außerschulische Jugendarbeit geschieht in der Freizeit auf der Basis von Freiwilligkeit. Insofern ist eine intensive Beteiligung von Jugendlichen von Nöten. So mag Jugendarbeit für den einen oder anderen nicht nur eine schöne Freizeitbeschäftigung, sondern ein wichtiger Schritt, sogar Impulsgeber für seine Zukunft sein. Aus dieser Sicht ist Jugendarbeit also mehr als nur eine Freizeitbeschäftigung oder Unterhaltung. Jugendarbeit spielt meines Erachtens eine bildungsrelevante Rolle im Stadium des Erwachsenwerdens. In der heutigen Welt in der die Jugendlichen mit kommerziellen Freizeitangeboten bombardiert werden, ist es oft schwierig, die richtige Auswahl zu treffen. So werden die Pfadfinderorganisationen oft als ein Relikt aus historisch überholten Zeiten angesehen, als Bewegung des vergangenen Jahrhunderts. Diese Ambivalenz zwischen Geringschätzung und Wertschätzung macht es den Verantwortlichen oft schwer, in der Öffentlichkeit Anerkennung zu erfahren.

Die Pfadfinderbewegung beruht auf Prinzipien wie Solidarität, Toleranz und Demokratie. Jeder ist willkommen. Nationalität, Religion und Rasse spielen keine Rolle.
Die Selbstbestimmung soll gefördert werden, und dabei sollen die Jugendlichen die Möglichkeit haben, eigene Handlungsformen zu entwickeln; diese wiederum helfen dem Jugendlichen bei der Findung von Wertorientierungen und Lebensformen. Da jeder innerhalb seiner Gruppe anerkannt wird, egal wo er herkommt, erfährt er soziale Anerkennung. Wir bieten dem Jugendlichen neue Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb des schulischen Rahmens. So spielen soziales Lernen und Selbstentfaltung eine sehr wichtige Rolle.

Die Besonderheit der Jugendarbeit liegt darin, dass sie nichts Schulisches reproduziert, sondern dem Jugendlichen die Möglichkeit bietet, eine eigene Form des Lernens und der Bildung zu verfolgen. Dabei stehen die selbstständige Entwicklung sowie die Übernahme von sozialer Verantwortung im Vordergrund. Es handelt sich hierbei um alternative Erfahrungen, frei von Zwängen, da die Jugendarbeit auf freiwilliger Basis erfolgt.

Die **Entwicklung der Persönlichkeit** spielt eine sehr zentrale Rolle. Die Pfadfinderbewegung ermöglicht jedem, seinen Standort innerhalb seiner Gruppe zu finden. Man vermittelt den Jugendlichen unterschiedliche Kompetenzen, bezogen auf unterschiedliche Lebens- bzw. Handlungssituationen. So spielt zum Beispiel die kommunikative Kompetenz eine elementare Rolle: die Jugendlichen lernen die soziale Außenwelt zu verstehen, sich mit anderen zu verständigen, der so genannte „Teamgeist" entwickelt sich. Neben dieser Kompetenz werden die personalen Kompetenzen jedes Einzelnen gefördert. Jeder hat die Möglichkeit, sein Können je nach Fähigkeit und eigener Persönlichkeit, einzubringen.

Spaß, Methodenvielfalt und Lebendigkeit stehen an erster Stelle, wenn es darum geht, den Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln. **Das vorherrschende Prinzip lautet „Learning by doing".** Die Kompetenzen, welche vermittelt werden, spielen auf dem heutigen Arbeitsmarkt eine elementare Rolle. Die von der Wirtschaft erwarteten Schlüsselqualifikationen, wie Teamgeist, Kommunikationsfähigkeiten, Verantwortungsbereitschaft, Leistungskompetenzen und Kreativität können bei den Pfadfindern entwickelt werden.

Aus dieser Überlegung heraus schien es uns wichtig, unseren Mitgliedern die Möglichkeit zu geben, diese Kompetenzen später in ihrem Arbeitsbereich einbringen zu können. In Zusammenarbeit mit dem SNJ ist es uns gelungen, ein Pilotprojekt auf die Beine zu stellen. Unser Anliegen und das vieler anderer Jugendorganisationen bestanden darin, diese Kompetenzen hervorzuheben.
Die Jugendlichen, welche sich freiwillig in einer Jugendorganisation engagieren, verfügen wohl nicht über Berufserfahrung, jedoch über die oben erwähnten Kompetenzen.
Vor diesem Hintergrund ist es nicht zu leugnen, dass diese Jugendlichen denjenigen, welche sich diese Kompetenzen nicht angeeignet haben, wohl doch einen Schritt voraus sind.

So entstand 2006 in Zusammenarbeit mit dem Service Nationale de la Jeunesse das Pilotprojekt „Attestation de compétences acquises dans le domaine de l'éducation non formelle".[7] Es ist demnach nicht zu leugnen, dass die Gesellschaft den Jugendlichen, welche sich in ihrer Freizeit freiwillig engagieren, doch eine gewisse Anerkennung zukommen lässt.

Ich bin der Überzeugung, dass die Jugendarbeit als Bildungsarbeit auch in unserem Jahrhundert der kommerziellen Freizeitbeschäftigung eine Daseinsberechtigung hat. **Jugendarbeit ist mehr als bloße Freizeitgestaltung der schulfreien Nachmittage.**

Josiane KAISER-HINGER,
Commissaire générale adjointe
FNEL (2004-2007)
FNEL - Fédération Nationale
des Eclaireurs et Eclaireuses
du Luxembourg
43, rue de Hollerich
L-1741 Luxembourg
Tél.: 26 480 450, Fax: 26 480 430
www.fnel.lu

7 Anm. der Redaktion: Seit 2009 läuft das Zertifizierungsprojekt unter dem Namen « attestation de l'engagement »

09 Die Jugendkonferenz (CGJL)

als Träger politischer Bildungsarbeit in Luxemburg

Patrick de Rond

Seit einigen Jahren ist die Conférence Générale de la Jeunesse Luxembourgeoise auf dem Gebiet der politischen Jugendarbeit aktiv. Als repräsentative Dachorganisation der in den Jugendverbänden organisierten Jugend in Luxemburg, ist es ein Grundanliegen der CGJL, Jugendliche nicht nur am gesellschaftlichen und politischen Leben zu interessieren, sondern auch und vor allem sie zu befähigen, aktive Mitstreiter im öffentlichen Leben zu werden. Besonders die Partizipation der Jugendlichen im Sinne einer aktiven Bürgerschaft liegt der Jugendkonferenz am Herzen. Unter dem Impuls des damaligen Präsidenten Charel Schmit wurden einige Projekte angestoßen, die dazu beigetragen haben, die Partizipation der Jugendlichen zu thematisieren und die CGJL als Akteur politischer Bildungsarbeit zu etablieren:

- So wurde 2005 eine erste Ausgabe des **„Guide du Jeune Citoyen“** verfasst. Dieser Guide beinhaltet viele nützliche Informationen zu und von unterschiedlichen Organisationen im Jugendbereich aber auch in anderen Bereichen der politischen Bildung. Die Veröffentlichung dient als zentrales Nachschlagewerk, welches den Jugendlichen die verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten auf lokaler, nationaler und europäischer in kompakter Weise vermittelt. Aus Anlass der Legislativ- und Gemeindewahlen, sowie des Referendums um die europäische Verfassung wurde ein großer Informationsteil rund um die politische Partizipation integriert. Doch nicht nur Papier wurde gefüllt.

- Unter dem Titel **„Jugendkonvent“** wurde im Mai 2005 einen Tag lang mit über 100 Jugendlichen das Thema „Europa und Verfassung“ diskutiert. Der Jugendkonvent fand als eines von vier öffentlichen Anhörungen (Hearings) im luxemburgischen Parlament statt. In Workshops konnten die Jugendlichen ihr Wissen rund um den EU-Verfassungsvertrag prüfen, ihre Meinungen kundtun, sich mit anderen Jugendlichem im Dialog auseinandersetzen sowie die Aussagen und Stellungnahmen der Experten kritisch hinterfragen. Abschluss fand dieser Tag in einer Plenarsitzung des Jugendkonvents in der die vertretenen Organisationen und Jugendlichen mit den Abgeordneten zum Verfassungsvertrag diskutierten. Für viele war diese Veranstaltung eine der hochwertigsten Debatten die im Rahmen der Verfassungsvertragskampagne stattgefunden hatte.

- Bereits im Vorfeld der Landes- und Europawahlen 2004 veranstaltete die CGJL in Zusammenarbeit mit Lyzeen eine Informationskampagne „Jonk wielt!“. Ziel war es, den Jugendlichen ein eigenständiges Informationsangebot zu bieten mittels Rundtischgesprächen, die von Journalisten moderiert wurden und an denen Vertreter der politischen Jugendparteien teilnahmen. Anstatt der üblichen und oft patriarchalischen Veranstaltungen mit politischen Mandatsträgern (z.Bsp. Europaabgeordnete) sollen Vertreter der jüngeren Generation im Sinne von *peer education* politische Informationsarbeit leisten.

Dieser Kampagne folgten ähnliche im Vorfeld weiterer Ereignisse: „Jonk zielt!“ im Vorfeld des EU-Referendums und der Gemeindewahlen.

An diesen ersten beiden Beispielen kann man erkennen, dass es der Jugendkonferenz immer auch um den **Bildungsaspekt** geht. Junge Menschen brauchen heute mehr denn je Möglichkeiten des Experimentierens. Die Arbeit der Jugendkonferenz zielt darauf ab, jungen Menschen genau solche Foren zu bieten, bei denen sie sich als aktive, kritische Bürger erproben können. **Denn: partizipieren muss gelernt sein.** Oft stellen wir aber fest, dass gerade der Lebensraum in dem sich Jugendliche vorrangig aufhalten – nämlich die Schule – dieses nicht unbedingt bietet. Die Möglichkeiten, im Lebensraum Schule partizipativ aktiv zu sein, erscheinen nach wie vor gering. Mitdenken, mitdiskutieren, mithandeln, aktiv im gesellschaftlichen Leben stehen und bürgerschaftliches Engagement sind alles Eigenschaften die nicht angeboren sind, sondern die man sich nach und nach aneignen sollte. Dazu will die CGJL ihren Beitrag leisten.
Im weiten Sinne handelt es sich hierbei um politische Bildung. Politische Bildung, weil es darum geht, Jugendliche für das zu interessieren, was sie direkt oder indirekt betrifft, das was sie beschäftigen kann, ja vielleicht auch sollte.
Aus den letzten Jahren kann man eine Debatte herausgreifen, bei der sich Jugendliche und ihre Organisationen verstärkt zu Wort gemeldet haben: **die Debatte rund um den Gesetzesentwurf 5611 zur Neuregelung der Arbeitsmarktmaßnahmen.** Hier waren die Jugendlichen direkt und imminent betroffen, da es um ihre eigene Zukunft ging. Rasch hatten sich Schüler- und Studentenorganisationen zusammengefunden, um gegen dieses Gesetzesvorhaben zu agieren. Höhepunkt dieser Auseinandersetzung war der Schülerstreik. Während dieser Zeit konnte man anhand der zahlreichen Diskussionen und Argumentationen erleben, wie wichtig es ist, gute und verständliche Worte zu finden um Jugendlichen Politik nahezubringen. Lange spielte die Politik hier mit dem längeren Hebel, gab Informationen nur teilweise heraus, verschanzte sich hinter legislativen Floskeln. **Jugendgerechte Kommunikation – kein Thema**. Schließlich ging Arbeitsminister François Biltgen dann doch in die Offensive, suchte den Dialog mit den Schülern und organisierte Informationsveranstaltungen in den Schulen. Auch mit den Jugendorganisationen fand ein von der CGJL koordiniertes Treffen mit dem Minister statt, bei dem einige, wenn auch nicht alle Kritikpunkte entschärft und erklärt werden konnten.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Jugend sehr wohl interessiert und in der Lage ist, sich am gesellschaftlichem und politischen Leben zu beteiligen, und es wäre wünschenswert, wenn diese Bereitschaft nicht immer erst einer vulkanartigen Vorbereitung bedarf um dann in einer Explosion zum mehr oder weniger strukturierten Dialog zu finden.

Der strukturierte Dialog spielt in der europäischen Politik eine Schlüsselrolle. Diese Schlüsselrolle hat man auch in Luxemburg erkannt und in das neue Jugendgesetz von Mai 2008 einfließen lassen:

Assemblée nationale des jeunes
« Art. 14. Il est institué une assemblée nationale des jeunes ayant pour mission de donner aux jeunes et à leurs organisations la possibilité de participer à l'examen des questions ayant trait à l'action et à la politique en faveur de la jeunesse au niveau national et européen.
L'assemblée nationale des jeunes est constituée par des délégués jeunes des organisations de jeunesse et des organisations œuvrant en faveur des jeunes, ainsi que de jeunes pouvant être appelés à participer aux travaux à titre personnel. Elle siègera au moins une fois par an en séance plénière. »

Die Jugendkonferenz befasst sich seit der luxemburgischen Ratspräsidentschaft intensiv mit dem strukturierten Dialog, sowohl auf europäischer wie auch auf nationaler Ebene. Strukturierter Dialog findet zum einen in Form von Jugendkonventen statt die seit 2006 zwei Mal jährlich stattfinden, und so den Jugendlichen ermöglichen, zu verschiedenen Themen zu diskutieren und ihre Stimme zu erheben.
Auf dieser Erfahrung aufbauend, hat der Verwaltungsrat der Jugendkonferenz andererseits beschlossen, aktiv an der Umsetzung der „Assemblée Nationale des Jeunes“ zu arbeiten. Wir verbinden diesen Terminus mit einem anderen, der innerhalb der Jugendkonferenz intensiv diskutiert wird: **das Jugendparlament**. Doch soll ein Jugendparlament nur die Höchstform der Assemblée Nationale des Jeunes darstellen, geht es ja auch darum, möglichst viele Jugendliche aktiv mit einzubeziehen. Deshalb, denken wir die Assemblée Nationale des Jeunes in drei Stufen.

1. **Assemblée Nationale des Jeunes vor Ort:**
   In einer ersten Stufe sollen alle Jugendlichen die Möglichkeit haben, ihre Meinung kund zu tun, Informationen zu vielen Themen erhalten, und das dort wo sie ihre meiste Zeit verbringen. Zu diesem Zweck wird die Jugendkonferenz in Zusammenarbeit mit dem Centre Information Jeunes (CIJ) regelmäßig mit verschiedenen Themen die Jugendlichen dort aufsuchen wo sie sind: in den Schulen, Jugendhäusern, Organisationen, usw. Hier wird ihnen die Möglichkeit geboten, sich zu informieren, ihre Meinung mitzuteilen,

und nicht zuletzt aktiv zu werden. Dieses Vorgehen soll dazu beitragen, die Jugendlichen am Puls der Zeit aufzugreifen, sie dort anzusprechen wo sie leben.

2. **Assemblée Nationale des Jeunes virtuel:**
Das Internet ist in der heutigen Welt ein ständiger Begleiter. Besonders Jugendliche verbringen viel Zeit in der virtuellen Welt. Deshalb wird auch das Internet ein Aktionsgebiet der Assemblée Nationale des Jeunes sein. Dort werden die Jugendlichen alle Informationen rund um die gerade aktuellen Themen finden, und mittels Foren, Umfragen, etc. die Möglichkeit haben ihre Meinung zu sagen. Ein erster Testlauf fand mit der Jugendumfrage im Dezember 2008 statt, die in Zusammenarbeit mit der Uni Luxemburg entwickelt wurde. Die Resultate werden Ende März 2009 vorgestellt.

3. **Assemblée Nationale des Jeunes als Jugendparlament:**
Für die CGJL stellt das Jugendparlament die Höchstform der Assemblée Nationale des Jeunes dar, denn sie soll es ermöglichen, mit einer auf Zeit stabilen Gruppe in regelmäßigen Abständen den strukturierten Dialog zu pflegen. Diese Jugendlichen können sowohl aus Organisationen und Initiativen kommen, aber auch Jugendliche sein, die bislang noch nicht aktiv waren. Grundvoraussetzung ist die Bereitschaft, regelmäßig politische Themen zu bearbeiten und sich für einen Zeitraum von 1 bis 2 Jahren verbindlich zu engagieren. Damit dieses „Expertenforum" nicht losgelöst von der Wirklichkeit agiert und diskutiert, baut es auf die Diskussionen der ersten beiden Stufen auf. Die Inputs aus dem direkten Kontakt mit den Jugendlichen vor Ort und den Jugendlichen aus der virtuellen Assemblée Nationale des Jeunes werden die Diskussionen im Jugendparlament bereichern und erweitern, und so auch immer wieder eine Rückkopplung an die Basis sicherstellen.

Noch ist es zu früh, in weitere Details einzugehen, aber diese kurze Darstellung zeigt auf, inwieweit die Jugend in den kommenden Monaten und Jahren aktiv in das gesellschaftliche Geschehen und in die politische Landschaft einbezogen werden kann.
All dies findet unter dem weiten Arbeitsfeld der politischen Bildung statt, womit wir wieder abschließend beim Thema dieser Ausgabe wären: Jugendarbeit als Bildungsarbeit.
Hier möchte ich noch kurz darauf hinweisen, dass diese politische Bildungsarbeit natürlich nur möglich ist, wenn sie durch die Politik gewollt ist und finanziell abgesichert ist. Wenn auch die Jugendkonferenz seit 2005 konsequent in dieser Richtung unterstützt wurde, so komme ich nicht umhin zu bemerken, dass jene Organisationen, die explizit einen politischen Auftrag haben, sprich die Jugendparteien, diese Möglichkeiten nicht haben. Das, was in unseren Nachbarländern längst Standard ist, nämlich eine „Professionalisierung" des Basisangebotes der Jugendparteien und politischen Stiftungen – gefärbte politische Bildung – scheint in Luxemburg in weiter Ferne. Hier haben die Politik, und insbesondere die Parteien, intern noch Nachholbedarf, der eigentlich Dank der Mittel die mit Hilfe des 2008 in Kraft getretenen Parteienfinanzierungsgesetzes fließen, schnell einzuholen wäre. Denn auch die politische Bildung der Jugendkonferenz kann nur Erfolg haben, wenn die politischen Jugendorganisationen aus den verschiedenen Lagern (nicht nur die parteipolitischen) in der Lage sind, hochwertige politische Informationsarbeit und Weiterbildungen auszuarbeiten und die Jugend zu informieren. Nur diese Art von bereicherndem Dialog wird aus den jungen Generationen einen selbstbewussten aktiven und kritischen Nachwuchs entstehen lassen.

Patrick de Rond
Präsident der CGJL (2005-2010)

Pädagogische Mitarbeiter:
Sandra Britz, Isabelle Hauck,
Viktoria Szombati

Conférence Générale de la
Jeunesse Luxembourgeoise a.s.b.l.
BP 24 67
L-1024 Luxembourg
Tél.: 40 60 90 332
Fax: 40 60 90 341
cgjl@cgjl.lu

Infobox

10 Die Offene Methode der Koordinierung in der Jugendpolitik

Reichert Claudine

Die Jugendarbeit ist ein Gebiet, das in den jeweiligen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union unterschiedlich wahrgenommen und umgesetzt wird. Die Divergenzen sind zum einen auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen und die politischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Länder zurückzuführen. Zum anderen zeichnet sich die Jugendarbeit durch ihren offenen und freiwilligen Charakter aus, so dass eine einheitliche Linie in der europäischen Jugendarbeit nicht angestrebt werden kann und soll.

Dem ungeachtet ist die umfassende Förderung und Bildung des Jugendlichen ein fortwährendes und zentrales Ziel der Agenda der Europäischen Union. Das Europa von morgen zielt auf mündige und politisch interessierte Bürger ab, die fähig sind, sich den gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen. Insofern soll eine europäische Einigung über Prioritäten und Zielsetzungen angestrebt werden, mit der die Länder – unter Berücksichtigung ihrer gesellschaftlichen Eigenheiten – ihre Jugendarbeit umsetzen können.

Zu diesem Zweck hat der Europäische Rat im Jahr 2000 im Rahmen der Lissabon-Strategie die Offene Methode der Koordinierung eingeleitet, die in den Bereichen Beschäftigung, soziale Integration, Wirtschafts-, Gesundheits- und Jugendpolitik eingesetzt wird. Mit dem Verfahren gehen die Staaten eine verstärkte Zusammenarbeit ein, indem sie sich auf gemeinsame Ziele verständigen und sich untereinander über die Vorgehensweisen und Maßnahmen in den verschiedenen Bereichen und Sozialsystemen austauschen. Durch die Weitergabe von Informationen, den Vergleich von Initiativen und die Übernahme bewährter Praktiken eröffnet sich für die Länder die Chance, ihre Systeme regelmäßig zu verbessern und an die gesellschaftlichen Entwicklungen anzupassen.

2002 wurde die Offene Methode der Koordinierung in der europäischen Jugendpolitik eingeleitet: die Europäische Kommission legte dem Rat ihre Prioritäten und die dazugehörigen Zielsetzungen schrittweise vor, welche anschließend in den Entschließungen des Rates angenommen wurden. Die Prioritäten – Partizipation, Information, Ehrenamt und besseres Verständnis der Jugend – orientieren sich an den zentralen Themen des Weißbuches „Neuer Schwung für die Jugend Europas". Die einzelnen Zielsetzungen wurden ihrerseits unter Zuhilfenahme der Vorschläge der Mitgliedsstaaten formuliert.

Die nationalen Regierungen werden seitdem dazu aufgefordert, die Verfolgung dieser Prioritäten und die Erreichung dieser Zielsetzungen kontinuierlich zu dokumentieren und die Ergebnisse an die Europäische Kommission weiterzuleiten, welche die Dokumente analysiert, bearbeitet und zusammenfasst.

Die 4 Prioritäten und ihre Schwerpunkte

- **Partizipation**: Um die Jugendlichen für eine aktive Staatsbürgerschaft zu mobilisieren, beinhalten die Zielsetzungen eine stärkere Einbeziehung aller Jugendlichen in bestehende Beteiligungsstrukturen und bei politischen Entscheidungsprozessen. Mit verschiedenen Maßnahmen sollen die Jugend-lichen Kompetenzen erwerben, mit denen eine verstärkte Partizipation ermöglicht werden soll. Weiterhin sind die Staaten aufgefordert, die noch bestehenden Hindernisse in Bezug auf eine Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen mit Hilfe von Bedarfsanalysen und neuen Konzepten zu beseitigen.

- **Information**: Durch die Medienvielfalt und die steigenden Ansprüchen der Arbeits- und Wissensgesellschaft ist die Information ein wichtiger Bestandteil im alltäglichen Leben des Bürgers. Die Bewältigung der Informationsflut erfordert auch beim Jugendlichen einen kompetenten Umgang mit derselben. Entsprechende Maßnahmen sollen den Jugendlichen dazu befähigen, die ihm zukommenden Informationen selektiv und reflexiv wahrzunehmen und zu verarbeiten. Um einen gleichen Zugang für alle zu gewährleisten, soll zudem ein niedrigschwelliges Angebot an Informationsdiensten zur Verfügung gestellt werden. In dem Zusammenhang soll dem Jugendlichen eine mitbestimmende Funktion bei der Erstellung von Informationen zugesprochen werden.

- **Freiwilligentätigkeiten**: Aufgrund des persönlichen und gesellschaftlichen Mehrwertes zielt die Priorität auf eine allgemeine Aufwertung der Freiwilligentätigkeit ab. Dementsprechend soll eine systematische Aufbereitung der bestehenden Formen des Ehrenamtes vorgenommen, neue und verbesserte Angebote zur Verfügung gestellt und Fortbildungen im außerschulischen Bereich ausgearbeitet und angeboten werden. Die Anerkennung der Freiwilligenarbeit ist zudem gebunden an den Abbau von administrativen Hürden und wiederum an die Gewährleistung von Chancengleichheit. Der Austausch von guten Praktiken und die Verbreitung von Informationen zu Freiwilligentätigkeiten gehören somit zu den weiteren zentralen Handlungsschwerpunkten der Mitgliedsstaaten.

- **Die Jugend besser verstehen und mehr über sie erfahren**: Jegliche Aktivitäten und Maßnahmen im Jugendbereich sind eher von Erfolg gekrönt, wenn sie den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen. Umso wichtiger ist die Durchführung eines systematischen Dialogs mit der jungen Generation.

Durch regelmäßige Studien in den unterschiedlichen Lebensbereichen der Heranwachsenden (z.B. Bildung, Gesundheit, Beschäftigung, Soziale Eingliederung usw.), durch die qualitative und quantitative Verbesserung der Jugendforschungsmethoden und die Entwicklung von Netzwerken zwischen Jugendarbeit, Jugendpolitik und Jugendforschung sollen die Perspektiven der Jugendlichen aufgegriffen und somit schrittweise ein besseres Verständnis von der Jugend hergestellt werden.

Weitere Informationen sind unter
http://ec.europa.eu/youth/index_en.htm zu finden

11

Infobox

EU-Programm „Jugend in Aktion“

Myriam Putzeys (SNJ)

Das „**Service National de la Jeunesse**“ setzt das EU-Programm „Jugend in Aktion“ (2007–2013) als verantwortliche Nationalagentur in Luxemburg um.

In diesem Zusammenhang fördert „*Jugend in Aktion*“ Jugendbegegnungen, Jugendinitiativen, den europäischen Freiwilligendienst sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Jugendbetreuer, Erzieher und alle, die im Jugendbereich und der nicht formalen Bildung tätig sind.

Die Nationalagentur informiert in diesem Zusammenhang über die Ziele, Möglichkeiten, Richtlinien und Schwerpunkte des EU-Programms. Sie fördert internationale Jugendbegegnungen, den Europäischen Freiwilligendienst, Jugendinitiativen und unterstützt Fachkräfte in der Ausarbeitung von Projekten sowie durch einen finanziellen Zuschuss bei der Durchführung. Weitere Informationen zum Programm und der damit zusammenhängenden Fort- und Weiterbildung sind unter **www.snj.public.lu/jeunesse_action** zu finden.

Neben der Beratung, Information und Finanzierung zählt der Fortbildungsbereich zu den vier großen Servicesäulen von „*Jugend für Europa*“. Damit soll nicht nur eine Anhebung der Qualität der außerschulischen internationalen Bildung unterstützt werden, sondern auch für „Neueinsteiger“ die Möglichkeit geboten werden, sich durch die unterschiedlichsten Angebote für die außerschulische internationale Bildung zu qualifizieren.

Unter **www.salto-youth.net/find-a-training** finden Sie aktuelle Angebote im Bereich Fortbildung für Multiplikatoren, Betreuern und andere Fachkräfte sowie Jugendliche, die in der internationalen Jugendarbeit tätig sind, es werden und es bleiben wollen. Die Angebote sind offen und laden Sie ein, sich zur Teilnahme zu bewerben:
charles.gasperi@snj.public.lu

12

Infobox

Trainings Conseil de l'Europe

Claude Bodeving (SNJ)

Le Conseil de l'Europe veut concevoir et promouvoir des politiques de jeunesse visant la participation des jeunes. Les priorités de la Direction de la Jeunesse et du Sport (DJS) du Conseil de l'Europe sont mises en œuvre au moyen de diverses activités, notamment des stages de formation, des sessions d'étude, des séminaires, des réunions et des visites d'experts, des travaux de recherche, des publications et des conseils sur le développement des politiques de jeunesse. Les structures de soutien sont les Centres européens de la jeunesse de Strasbourg et Budapest, ainsi que le Fonds européen pour la jeunesse.

Différentes **formations** sont proposées aux animateurs, agents et formateurs travaillant avec les jeunes au niveau européen, ainsi qu'aux jeunes responsables politiques, chercheurs ou fonctionnaires. Conçues pour développer les aptitudes et les compétences des participants pour le travail européen de jeunesse, les formations proposées abordent un large éventail de sujets : le travail au sein des structures internationales de jeunesse, la coopération internationale de jeunesse, la formation des jeunes, la gestion des conflits, l'éducation aux droits de l'homme, la citoyenneté européenne, la participation des jeunes et la citoyenneté démocratique. Elles peuvent prendre la forme de séminaires de cinq à dix jours ou de stages de longue durée comprenant au moins deux séminaires et une période de mise en pratique. (pour des informations sur le programme : **http://www.coe.int/t/dg4/youth/default_fr.asp**)

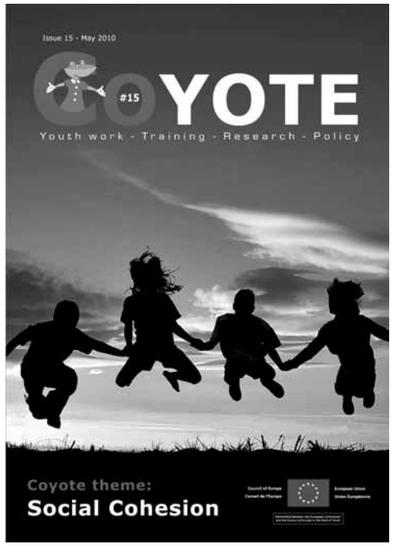
De très nombreuses publications et matériels sont réalisés dans le cadre d'un programme de partenariat entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne :

Les T-kits sont des manuels de formations thématiques rédigés par des formateurs jeunesse expérimentés. Il s'agit de manuels conviviaux destinés à la formation et aux sessions d'étude. Les manuels publiés à ce jour (par exemples sur l'inclusion sociale, la citoyenneté de jeunes, l'apprentissage interculturel, les principes essentiels de la formation) peuvent être consultés sur le site **http://www.youth-partnership.net/youth-partnership/publications/T-kits/T_kits**

Le magazine Coyote – Revue sur des questions concernant la jeunesse / la formation / l'Europe, publiée une ou deux fois par an. Elle est essentiellement destinée aux responsables et formateurs d'organisations de jeunesse. Elle comprend des articles rédigés par des travailleurs jeunesse expérimentés ainsi que par des spécialistes de la formation des travailleurs jeunesse au plan européen.
Disponible en ligne:
http://www.youth-partnership.net/youth-partnership/publications/Coyote/Coyote

Repères : manuel produit dans le cadre du Programme jeunesse d'éducation aux droits de l'homme de la Direction de la jeunesse et du Sport du Conseil de l'Europe. Le manuel regroupe des textes d'informations essentielles sur l'éducation aux droits de l'homme, une collection de 49 activités couvrant différents thèmes et types de droits.
Disponible en ligne:
http://www.eycb.coe.int/compass/

Portfolio européen pour travailleurs et animateurs de jeunesse :
Le Portfolio est une initiative du Conseil de l'Europe, en collaboration avec des experts et des partenaires tels que la Commission européenne et le Forum européen de la jeunesse. C'est un outil à l'intention des travailleurs et responsables de jeunesse en Europe, qu'ils soient professionnels ou volontaires, qui les aide à identifier, évaluer et décrire leur compétences sur la base de normes européennes de qualité.
Version en ligne:
http://www.coe.int/t/dg4/youth/Resources/Portfolio/Portfolio_fr.asp



13

Projektbericht

L'intégration à travers la photographie

Le projet d'éducation non-formelle **« Incertains regards »**

Romain Juncker / Hariz Huremovic

1. Le Groupe d'Intégration
2. Le projet
   - 2.1. Création de sténotpyes
   - 2.2. Choix du thème
   - 2.3. Prendre les clichés
   - 2.4. Développement des photos
   - 2.5. Choix des photos et encadrement
   - 2.6. Accrochage
   - 2.7. Vernissage
3. Ils ont tout fait...
4. Impliquer tout un petit village ... impact sur le quartier et ses habitants
5. Patience, Respect mutuel, travail en équipe, Motricité fine, doigté...
6. Des découvertes en toute liberté

Ce projet a été réalisé en 2006 dans le cadre de la campagne « tous différents, tous égaux », avec le soutien du Service National de la Jeunesse. L'exposition en noir et blanc a pris la forme d'un rallye à travers le quartier : partant de l'ascenseur dans le tunnel jusqu' au Centre de Rencontre de l'Abbaye de Neumünster en passant par les commerces parrains. C'était un voyage sensible aux visions inédites, réalisé par :

1. Le Groupe d'Intégration

Le Groupe d'Intégration (GI) se compose de 6 jeunes garçons et une fille âgés entre 12 et 18 ans.
Il s'agit de jeunes présentant de fortes difficultés dans le domaine social au niveau individuel et des jeunes ayant un handicap mental.

2. Le projet

Dans une première phase nous avons pris contact avec l'agence « *jusqu'ici* » pour voir les dates et la faisabilité du projet. Après plusieurs réunions, nous nous sommes fixés sur le début du mois d'octobre 2006 pour l'exposition.
Cela nous a donné plus ou moins six mois pour mener à bien le projet. Il découle de ces réunions qu'il serait intéressant d'organiser un rallye à travers le quartier. Nous avons pu compter sur l'enthousiasme des commerçants pour participer à ce projet.

2.1. Création de sténopés (juin 06)

Les jeunes ont fabriqué eux-mêmes les appareils photos, des sténopés. Encadrés par des professionnels, ils ont appris à fabriquer un appareil photo basic mais tout aussi efficace. Cela demande effectivement un matériel spécifique et un savoir-faire qu'il fallait leur apprendre.

2.2. Choix du thème (juin/juillet 06)

Chaque jeune a eu un thème défini à traiter dans ses photos et un « parrain », c'est-à-dire un commerçant où il a exposé ses œuvres. Six commerçants et les religieuses ont accepté le parrainage et la mise à disposition de leurs locaux ainsi que l'église pour l'exposition.

2.3. Prendre les clichés (juin/juillet 06)

Les jeunes ont pris les photos dans les différents endroits selon les thèmes qu'ils avaient choisis et ont du rester le temps nécessaire pour que la photo soit réussie. Il faut savoir que la photo sténopé peut prendre 15 à 30 minutes.

2.4. Développement des photos (juillet06)

Après avoir pris les clichés, les jeunes ont développés leurs propres photos. Cela a impliqué qu'ils ont du apprendre les différentes étapes du développement dans une chambre noir.

2.5. Choix des photos et encadrement (juillet/août 06)

Il a fallu choisir parmi les centaines de photos, celles sélectionnées pour l'exposition. Le choix s'est fait avec les jeunes et les professionnels. Ensuite il a fallu choisir les supports de diffusion (cadres, projecteurs etc.).

2.6. Accrochage (septembre/octobre 06)

L'accrochage des photos avec les jeunes a dû se faire dans les plus brefs délais. Pour cela nous avons donc établi un plan de travail modifié pour assurer le bon déroulement. Le tout s'est passé sans le moindre incident et dans le délai prédéfini.

2.7. Vernissage (2 octobre 06)

Le vernissage s'est déroulé à l'Abbaye de Neumünster
L'exposition s'étendait à travers le quartier :
Abbaye de Neumünster ..... 50 photos ..... 1,00m x 1,00m
Tunnel, Passage Ascenseur ..... 10 photos ..... 1,30m x 1,30m
Commerçants du quartier,
Église ..... 150 photos ..... 0,30m x 0,30m

3. Ils ont tout fait …

Pour les jeunes il ne fallait pas seulement faire des photos mais aller beaucoup plus loin : il fallait planifier et réaliser une exposition, comprendre le fonctionnement d'un appareil photo, prendre le choix d'un un angle de vue. C'est ainsi que les jeunes ont commencé par fabriquer eux-mêmes des appareils photos sténopés, sorte de petites caméras « obscura » très simple.

Ensuite chaque jeune a choisi un thème en relation avec son parrain ou sa marraine, c'est-à-dire le lieu de son exposition. La prise de vue demande plus de temps qu'avec un appareil numérique. La pose peut être de plusieurs minutes en fonction de la luminosité et il n'est pas possible de voir tout de suite le résultat.

Les jeunes ont choisi les photos à exposer, ont élaboré l'affiche et les invitations au vernissage et suivi leur projet jusqu'à la fin, c'est-à-dire jusqu'à l'imprimerie.

« La fabrication des appareils sténopés, c'est la partie que j'ai préférée, une construction minutieuse où on apprend beaucoup de choses. »

« Je ne suis jamais restée si longtemps devant l'église. C'est un sujet très intéressant. »

« On a bien travaillé ensemble et on a appris beaucoup de choses : Je ne sais pas si cela me sera utile dans mon avenir, mais c'est intéressant. »

« Un endroit où je n'étais jamais entré où j'ai pu rencontrer beaucoup de monde. »
(D a travaillé chez le tailleur Adamo et Eva)

4. Impliquer tout un petit village … impact sur le quartier et ses habitants

Au-delà des jeunes du GI, il y a effectivement les commerçants du Grund qui exposeront les œuvres, les parents qui pourront voir l'exposition, le quartier qui sera très médiatisé pendant la durée du projet, la MDJ, les jeunes de la MDJ qui, à travers ce projet, auront peut-être envie de se lancer dans d'autres projets de ce genre. Au niveau local le projet est essentiellement basé sur l'interaction entre les jeunes et les commerçants du Grund. Automatiquement on obtient une implication au niveau local, on a quasiment tout un quartier qui travaille ensemble pour obtenir un produit final.

5. Patience, Respect mutuel, travail en équipe, Motricité fine, doigté …

Pendant les six mois qu'on a suivi les jeunes. on a pu vivre des moments fantastiques, inoubliables plein d'admiration pour nos jeunes et parfois on est resté tout simplement étonné devant le développement de ses jeunes sur tous les niveaux.
La fabrication des sténopés était un vrai moment de suspense pour tous les jeunes. Ils écoutaient très attentivement aux explications des éducateurs, ont minutieusement suivi les instructions pour le montage des kits. Le travail demandait beaucoup de patience et de dextérité.

6. Des découvertes en toute liberté

Vu que les appareils photos nécessitaient des techniques de prises de vues assez spéciales, les jeunes ont dû faire preuve de patience. Les photos n'étant pas prises en un instant ils devaient donc laisser l'appareil immobile pendant un certain temps (1-2min.). Lors des prises de vues au sein des différents commerces, les jeunes ont du travailler leurs relations vis-à-vis des parrains/marraines, tout d'abord en entrant en communication avec eux, puis en s'informant sur le commerce et en rassemblant les idées communes (choix des prises de vues, emplacements d'accrochage).

Plusieurs photos ont été prises à l'extérieur, dans la nature, ce qui a permis à certains de redécouvrir leur environnement et de devenir plus attentif aux détails. Les jeunes ont du travailler en équipe, faire des compromis sur les prises, échanger les appareils de photos (différents modèles).

De multiples interactions ont eu lieu dans le quartier : entre jeunes, éducateurs, photographes, commerçants … Au point de vue de la communication les jeunes ont fait un apprentissage indispensable pour leur avenir tout en faisant preuve de diplomatie.

« Je me suis senti comme une star. » La présence de nombreuses personnalités, des médias ainsi que de plus de 200 personnes pour le vernissage, a étonné les jeunes, ils n'auraient jamais cru qu'autant de monde s'intéresseraient à leur projet. Ils étaient fiers du résultat de leur travail et n'hésitaient pas à chercher le contact avec les visiteurs en leur offrant un accueil chaleureux ainsi que des visites des expositions individuelles dans l'Abbaye de Neumünster et dans le Tunnel.

Le projet, dans toutes ses facettes, a contribué fortement à favoriser l'épanouissement personnel, l'estime ainsi que la confiance en soi des jeunes.

Hariz Huremovic
Educateur diplômé
Maison de jeunes Grund
mdjgrund@inter-actions.lu

Romain Juncker
Educateur diplômé
Maison de Jeunes Hesperange
Juncker.romain@jugendtreffhesper.lu

A ANCE - Schwerpunkt-Thema: Jugendarbeit ist Bildungsarbeit
arc nr 119 / Joergang 32

B

Follow Up

Die beiden folgenden Beiträge bilden die Fortsetzung der Schwerpunktthemen der ance-bulletins 114 (Waldpädagogik) und 115 (Erziehungs- und Erlebnispädagogik).

Der Artikel von Martine Picard-Fuchs, Generalkommissarin der LGS von 2005 bis 2008, zeigt auf, inwiefern der Ansatz der Abenteuerpädagogik in der luxemburgischen Pfadfinderpraxis eingesetzt werden kann.

Der Beitrag von Sarah Kiener Wauquiez, Naturpädagogin, befasst sich am Beispiel eines Pilotprojektes mit Grundschulkindern aus Lorentzweiler mit den Lernmöglichkeiten des naturpädagogischen Ansatzes.

Zum Thema Erlebnispädagogik in Luxemburg bleibt nachzutragen, dass es neben der PANGEA a.s.b.l. (www.pangea.lu) mittlerweile auch eine zweite Vereinigung gibt, die sich der Förderung der Erlebnispädagogik widmet: FREAC a.s.b.l. Der Name setzt sich aus dem Anfangsbuchstaben ihres Leitspruchs „Fun, Reflection, Environment, Action, Communication“.
Mehr Informationen hierzu auf der Homepage: www.freac.lu

14 Abenteuerpädagogik

bei den Lëtzebuerger Guiden a Scouten

Martine Picard-Fuchs

Erlebnispädagogische Aktivitäten nehmen einen zentralen Stellenwert im Programm der Pfadfinder ein. Dabei wird der Ausdruck selbst an sich nur selten gebraucht. Es handelt sich vielmehr um ein implizites Konzept, welches in der Arbeitsmethodik der Pfadfinder vorzufinden ist.

Bereits 1907, Gründungsdatum der Pfadfinderbewegung, stand das Erleben im Vordergrund und ihr Gründer, Lord Robert Baden Powell, war einer der ersten, der bewusst Erleben und Lernen miteinander verbunden hat. Baden-Powell war davon überzeugt, dass die Erfahrungen, die der Jugendliche in der Gruppe und in der Natur mache, ihm auch später nutzen würden. So ging er beispielsweise davon aus, dass der Jugendliche, der im Wald den richtigen Weg finden würde, auch im Leben die Orientierung nicht verlieren würde. Ziel dabei war stets und ist es auch heute noch, den Jugendlichen Fähigkeiten und Werte zu vermitteln, die es ihnen erlauben, ihren Weg im Leben zu finden und eine konstruktive Rolle in der Gesellschaft zu spielen.

Laut Robert Baden-Powell kann man jeden Jugendlichen als potenziellen Abenteurer ansehen. Aufgabe der Pfadfinder ist es dementsprechend, jungen Menschen die Gelegenheit zu geben, dieses Bedürfnis auszuleben, dies unter Berücksichtigung der pädagogischen Ziele der Pfadfinderbewegung. Das Konzept der Abenteuerpädagogik findet man auch bei den Geschichten, die Baden Powell im Pfadfindertum einsetzte. Dabei handelt es sich um die Erzählungen von Rudyard Kipling, allen voran die Dschungelgeschichte, in welcher der von Wölfen aufgezogene Junge Mowgli, seinen Lebensweg im Dschungel finden muss. Diese Geschichte bietet immer noch den Rahmen für die Aktivitäten in der Kinderstufe.

Dass Abenteuerpädagogik immer noch eine hohe Bedeutung im Pfadfindertum hat, liegt nicht zuletzt daran, dass sie sich ohne weiteres in die **Pfadfindermethode** einfügen lässt. Die folgenden Elemente zeigen besonders deutlich die Gemeinsamkeiten beider pädagogischen Konzepte auf:

1. **das Leben in der Natur**: Erleben findet vor allem draußen statt. Die Natur ist überwiegend der Lebensraum der Pfadfinder. Hier entdecken und erforschen Kinder und Jugendliche Neues und Fremdes.

2. **das Leben in der Gruppe:** Pfadfindereinheiten bestehen meist aus kleinen Gruppen von 6-8 Personen. In allen Altersstufen lernen die jungen Menschen miteinander zu leben. Toleranz und Offenheit werden hier ebenso gefördert wie die Fähigkeit, eine aktive Rolle und Verantwortung zu übernehmen.

3. **der persönliche Fortschritt:** Kinder und Jugendliche lernen schrittweise Verantwortung zu übernehmen, erwerben Schlüsselkompetenzen und setzen sich mit gesellschaftlichen Werten auseinander. Sie stecken sich dabei immer neue Ziele und suchen nach Möglichkeiten, diese zu erreichen. Eine große Rolle spielt zudem die Reflexion und die Auswertung im Anschluss an die Aktivitäten.

4. **Learning by doing:** Das Handeln steht im Vordergrund. Wissen wird nicht frontal vermittelt, sondern die Fähigkeiten und Erfahrungen werden im Handeln erworben.

Wie gestaltet sich nun Abenteuerpädagogik in unserem Verband?

Die Aktivitäten lassen sich in 2 Kategorien einteilen: auf der einen Seite gibt es die eher klassischen Pfadfinderaktivitäten, auf der anderen Seite die etwas neueren und moderneren Outdooraktivitäten, die seit mehreren Jahren auch ihren Einzug in das Pfadfindertum gefunden haben. Letztere erweisen sich als sehr vielfältig. Zu den Angeboten gehören unter anderem Klettern, Höhlenforschung, Kajak, Wildwasserrafting, Hochseilgarten usw. Diese Aktivitäten werden meist zusammen mit professionellen Anbietern organisiert und finden vor allem im Rahmen von nationalen und internationalen Lagern statt.
Die etwas klassischeren Pfadfinderaktivitäten sind nicht weniger abwechslungsreich. Sie haben den entscheidenden Vorteil, dass sie den unterschiedlichen Altersstufen angepasst werden können, da dies in einem Verband mit Mitgliedern zwischen 6 und 23 Jahren nicht unwichtig ist. Ein weiterer Vorteil ist, dass diese Aktivitäten ohne externe Fachhilfe organisiert werden können und meistens mit geringen Kosten verbunden sind. Zudem werden sie von unseren eigenen ausgebildeten Leitern durchgeführt, wobei der Sicherheitsaspekt stets im Vordergrund steht.

Einige Beispiele:
Zeltlager: Draußen schlafen, selbst kochen, in der freien Natur spielen ist für die meisten Kinder und Jugendliche unserer Konsumgesellschaft ein unvergessliches Erlebnis.

Bei den **Gelände- und Nachtspielen** können schon die Allerkleinsten mitmachen.

Wanderungen oder „**Hikes**“, wie sie im Pfadfinderjargon heißen: In kleinen Gruppen sind Pfadfinder mit Karte und Kompass unterwegs. Die Länge der Strecke und der Schwierigkeitsgrad werden dabei dem Alter der Teilnehmer angepasst. Meist wird draußen geschlafen und auf dem Feuer gekocht.

Seil- und Holzkonstruktionen wie z.B. **Affenbrücken oder Seilbahnen**.

Auch wenn professionell organisierte **Outdooraktivitäten** immer noch im Trend sind, so werden doch vor allem die klassischen Aktivitäten bei unseren Mitgliedern mit Begeisterung aufgenommen und bilden Höhepunkte im Programm. Das lässt sich zum Teil dadurch erklären, dass sie nicht mit dem Image einer teueren Freizeitbeschäftigung oder einer Trendsportart belastet sind.

Wie anfangs bereits erwähnt, gehört Erlebnispädagogik ganz einfach zum „Alltag“ eines Pfadfinders dazu. Umso mehr ist eines sehr wichtig: das Erlebte sollte Spaß machen. Dazu braucht es oft nicht sehr viel, denn schließlich bestimmt jeder selbst, wo für ihn das Abenteuer beginnt.

Martine Picard-Fuchs.
Commissaire générale
«Lëtzebuerger Guiden a Scouten»
(2005-2008)

15 Evaluation des Pilotprojektes

„D'Natur erliewen an der Schoul" in Lorentzweiler

Sarah Kiener Wauquiez

An der Schule Lorentzweiler (LU) finden regelmäßig pädagogische Aktivitäten in der lokalen Umgebung statt.
Ziel des Pilotprojektes „D'Natur erliewen an der Schoul" ist es, allen Kindern von der Vorschule bis zur 6. Klasse Gelegenheit zu bieten,

- ihr natürliches Umfeld und die vom Menschen geschaffenen Landschaften kennen zu lernen,
- die Besonderheiten ihrer Gegend und den Einfluss des Menschen auf Fauna und Flora zu begreifen
- eine gefühlsmäßige Beziehung zu allen Lebewesen aufzubauen
- bewusster und somit verantwortlicher als Teil ihres natürlichen und kulturellen Umfeldes zu leben und zu handeln, um auf diesem Weg einen eigenen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten.

Nur: Was bringt das Projekt „D'Natur erliewen an der Schoul"

- für die Beziehung der Kinder zur lokalen Umgebung?
- den Lehrpersonen, Familien, Dorfbewohnern, schulexternen Institutionen?
- für die Weiterentwicklung des Unterrichts?
- der Schule Lorentzweiler, im Sinne einer Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung?

Diese und andere Fragen beantwortet die Evaluation.
Sie erfasst die Unterrichtsqualität und die Zufriedenheit aller Beteiligten mit dem Projekt, liefert Empfehlungen für seine Weiterführung sowie Tipps für Schulen, die ähnliche Projekte durchführen möchten.

„D'Natur erliewen an der Schoul" – ein einzigartiges Schulprojekt

In Lorentzweiler findet der Schulunterricht regelmäßig draußen statt. Einen Vormittag pro Woche in der Vorschule und mehrere Halbtage pro Jahr in der Grundschule entdecken und erforschen die Kinder ihre Umgebung. Zunächst vor allem den Wald, mit der Zeit immer mehr auch die vom Menschen geschaffene Umwelt. Zusätzlich werden einzelne Aktionstage – den Jahreszeiten entsprechend – organisiert, wo im Wald zusammen gekocht und gegessen wird.
So lernen die Kinder die natürlichen, kulturellen und

historischen Besonderheiten ihrer Gemeinde kennen, mit dem Endziel, bewusster und somit verantwortlicher als Teil ihres Umfeldes zu leben und zu handeln. Das Besondere am Projekt „D'Natur erliewen an der Schoul" ist, dass alle über 8-jährigen Kinder hiervon profitieren können und sie von jeweils zwei professionellen Personen – einer ausgebildeten Naturpädagogin und ihrer Klassenlehrperson – begleitet werden. Sie lernen durch unmittelbares Erfahren und Erforschen am Ort des Geschehens. Die Projektaktivitäten werden in das reguläre Schulprogramm eingebunden, das Wissen und die praktischen Kenntnisse der Dorfbewohner und Beschäftigten mit einbezogen. So können die Kinder zum Beispiel regelmäßig bei Waldarbeiten zuschauen und mithelfen oder Kartoffeln vor Ort in einem Gärtnerbetrieb ernten und gleich anschließend im Feuer backen.

Die Projektevaluation zeigte, dass praktisch alle Beteiligten (Kinder, Eltern, Lehrpersonen, Förster, Bürgermeister) zufrieden bis sehr zufrieden mit dem Projekt sind. Verbesserungsvorschläge betreffen vor allem die Alternativen bei schlechtem Wetter, die bessere Abstimmung des Projektthemas mit dem im Unterricht behandelten Thema und die aktivere Mitarbeit der Klassenlehrpersonen. Bedauerlicherweise motivierte das Projekt die wenigsten Lehrpersonen, die innovativen Unterrichtsmethoden in ihrem eigenen Unterricht umzusetzen.
Dass die Kinder dank dem Projekt eine emotionale Beziehung zur Natur entwickeln, scheinen die Eltern der 26 Projektpionierkinder zu finden. Laut ihnen hat sich bei allen Kindern das Naturwissen vergrößert, und bei fast allen die Kenntnis der lokalen Umgebung sowie die Beziehung zur Natur und zur lokalen Umgebung verbessert. 18 Eltern sind der Meinung, dass sich das Projekt positiv auf das Wohlfühlen der Kinder an der Schule auswirkt.
Durch das Projekt wurde die Zusammenarbeit mit dem Förster und den Waldarbeitern gestärkt. Die Eltern kriegten über ihre Kinder mehr mit, was in der Gemeinde läuft.

Das Projekt trug dazu bei, in der Schule über Themen der Nachhaltigkeit zu diskutieren und diesbezügliche konkrete Projekte zu realisieren. Zum Beispiel das Projekt „nachhaltige Schule", das im Rahmen von „D'Natur erliewen an der Schoul" für den Obergrad (4.– 6. Klasse) entwickelt wurde. Es beinhaltet vier Themenbereiche: Wasser, Heizung, Strom und Abfall. Jede Klasse wählte einen Schwerpunkt zur Vertiefung aus und überlegte, was zu diesen Themengebieten an der Schule verbessert werden könnte. Dies wurde in einer Ausstellung den anderen Kindern und den Eltern dargelegt. Bei einem Rundtischgespräch diskutierten alle Akteure – vom Putzpersonal über die Kinder bis zu den Eltern – mit den Gemeindeverantwortlichen über Verbesserungsmöglichkeiten. Derzeit werden Vorschläge umgesetzt, wie zum Beispiel ein Abfallvermeidungs- und Entsorgungskonzept oder das Einsetzen von Umweltdetektiven in allen Klassen.

Für mehr Informationen:
www.restena.lu/primaire/lorentzweiler
oder **www.luschint.lu**
www.script.lu/activinno/projet_ecole/
projet_ecole_lorentzweiler
Kontakte: Liz Paulus (paulusliz@hotmail.com),
Triny Gorza (trinygorza@hotmail.com)

Sarah Kiener Wauquiez
Naturpädagogin, Psychologin,
Primarlehrerin
Herrenmatt
CH-3158 Guggisberg
0041 (0)31 735 51 81
sarah.kiener@freesurf.ch

D

Materialien / Infothek

16 Onlineportale

Gesetzliche Grundlagen
www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2008/0109/index.html
Am 28. Mai 2008 wurde das Gesetz über die Jugend verabschiedet, es schließt sich dem Gesetz vom 27. Februar 1984 an, welches im Zusammenhang mit der Gründung des Nationalen Jugenddienstes gestimmt wurde. Mit dem Gesetz werden die Ziele, die Aufgaben und die Rahmenbedingungen in der luxemburgischen Jugendpolitik neu strukturiert und erweitert.

Jugendportal
www.youth.lu, www.jeunesse.lu, www.jugend.lu
Die Online-Plattform informiert die Jugendlichen über die in Luxemburg und Europa vorhandenen Jugendangebote. Sie verfügt unter anderem über einen Kalender, der die Freizeitaktivitäten, die aktuellen Kampagnen und die außerschulischen Fortbildungen auflistet und regelmäßig aktualisiert.

Plattform für Fachkräfte und Freiwillige
www.youthnet.lu, www.volontaires.lu
Die Plattformen youthnet.lu und volontaires.lu richten sich an die freiwilligen und professionellen Mitarbeiter in der Jugendarbeit. Die Seite gibt Informationen über Fortbildungen, aktuelle Entwicklungen in der Jugendarbeit und verfügt zudem über eine Zusammenstellung der Jugendeinrichtungen und -verbände in Luxemburg.

Informationen für Jugendliche
www.cij.lu
Der „Centre Information Jeunes“ (CIJ) stellt den Jugendlichen Material und Informationen zur Verfügung, welche für die Entwicklung einer autonom handelnden Persönlichkeit notwendig sind. Seine Beratungsfunktion konzentriert sich insbesondere auf die Lebensbereiche Studium und Ausbildung, Arbeitsmarkt, Gesundheit, praktisches Leben, Freizeit, Europa und Internationalen Austausch.

Jugendvertretung
www.cgjl.lu
Die „Conférence générale de la Jeunesse Luxembourgeoise“ (CGJL) ist das repräsentative Organ der Jugendlichen und Jugendorganisationen (politische und gewerkschaftliche Verbände, Pfadfinder, Kultur- und Freizeitverbände) in Luxemburg. Sie übernimmt eine Vermittlerrolle zwischen den Jugendlichen und den Entscheidungsträgern, vertritt die Interessen der Jugendlichen auf europäischer Ebene und übernimmt die Konzeption und Umsetzung von Projekten, welche eine aktive Beteiligung an der Jugendpolitik begünstigen sollen.

17 FICE

Fédération Internationale des Communautés Educatives

What do the initials FICE stand for?

The initials FICE are usually pronounced fee-say. FICE stands for the *Fédération Internationale des Communautés Educatives* – the French version of its name. The literal English meaning is the International Federation of Educative Communities, but that does not really describe what FICE does.

What does FICE do?

It is concerned about high standards of services for children and young people, especially those who have to live away from their own homes. Its activities include some which involve children, but mostly it supports the people who work with them. It runs conferences, produces publications, runs the Professional Experience Programme and a lot of other projects. In general, FICE-International offers its members the chance to network, to learn about new ideas from other countries and other people's ways of doing things, and to make friends in other countries who are in the same line of work.

Is FICE only concerned about children and young people?

Children and youth are FICE's main concern. However, some of the National Members of FICE have individual or organisational members who work with other client groups. A lot of important issues in work with children are also of concern for other groups. However, for the present, FICE has decided to stay focused on children and young people, so that it does not lose its special focus and knowledge.

FICE's main aim is to promote child and youth care throughout the world.

FICE:
- recognises the individuality of children, young people and their parents, and does not seek to force them to conform with pre-determined norms.
- supports the family as the basic social structure for the upbringing of children.
- advocates the highest quality of care and education for children and young people unable to live at home.
- seeks to find individual solutions to match the needs of each child or young person.
- encourages the ongoing development of services for children through research and theoretical innovation.
- bases its work on the United Nations Convention on the Rights of the Child.
- observes strict political and religious neutrality.
- values diversity and rejects all forms of discrimination on the basis of race, colour, sex, language, religion, political opinion or social origin.

In order to achieve its aims, FICE-International :
- works through national organisations whose members are engaged in providing services for children and young people, or work in support services such as staff training or the management of services.
- supports national member organisations through the creation of networks of contacts.
- organises major international Congresses, usually every two years.
- supports projects which involve international contacts between children, young people and those who care for them, such as the Balkan Friendship Camps.
- encourages international exchanges of workers and/or children and young people.
- provides the Professional Exchange Programme for experienced workers.
- organises international seminars, expert workshops and working parties on issues concerned with services for children and young people.
- consults with UNESCO, the European Union, the Council of Europe, ECOSOC and other international bodies.
- provides information and the opportunity for networking through its website.
- disseminates new ideas and research findings through its publications.

The organisations which are FICE's National Members
- bring together various professions concerned with the welfare and education of children and young people regardless of status and other interests.
- examine and analyse problems and other issues concerning children and young people.
- develop new initiatives to meet the needs of children and young people.
- educate the public and those in positions of power and influence in the country about the needs of children and young people.
- support individual and organisational members, encouraging them to set high standards of practice.
- encourage the creation of supportive networks of members.
- organise seminars, conferences, educational trips and professional training.
- assist other FICE National Members (and others) at times of crisis and natural disasters.
- publish books, journals, magazines and other materials.
- are open to individuals and / or organisations (including agencies providing services, colleges offering professional training. local authorities and other associations) concerned about the welfare and social education of children and young people to join.

18

A.N.C.E.

Association Nationale
des Communautés Éducatives a.s.b.l.

A.N.C.E. – Association Nationale des Communautés Éducatives

- Gegründet am 9. Juni 1978 als luxemburgische Sektion der FICE
- FICE „Federation Internationale des Communautes Educatives“ - internationaler Fachverband für erzieherische Hilfen **www.fice-inter.net**
- FICE: 1948 unter Mithilfe der UNESCO gegründet, beratender Status als nicht-staatliche Organisation bei UNESCO, Europarat, UNICEF
- FICE-Europe: * 9.10.1997 aus Ländern des Europarates **www.fice-europe.org**

Prioritäre Zielsetzungen der A.N.C.E.

- Diskussionsplattform und Fachforum für Praxis und Theorie der Sozialen Arbeit in Luxemburg (alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik)
- Schnittstellenbildung zwischen Praxis und Theorie
- Interdisziplinäre Verzahnung der Praxis
- Dokumentationsstelle für die luxemburgische Fachpraxis (Ressourcecenter/ Sozialarchiv) bzw. besondere Themengebiete
- Internationaler Austausch und Pflege internationaler Kontakte (z.B. FICE, IGFH, u.a.)

Mitglieder im A.N.C.E. Vorstand

Charel Schmit, Präsident
T. 691 929285 / M. 46 66 44 9433

Danielle Lellinger, Sekretärin
T. 0032 26 600 283

Guy Aeckerlé, Vize-Präsident/Trésorier
T. 55 32 33

Fernand Schintgen, Vize-Präsident
T. 56 06 22–200

Lydie Bintz, Mitglied
Paul Demaret, Mitglied
Honoré Gregorius, Mitglied
Georgette Grein, Mitglied
Ulla Peters, Mitglied
Claudine Reichert, Mitglied
Klaus Schneider, Mitglied
Aline Soisson-Schumacher, Mitglied
Robert Soisson Mitglied, Ehrenpräsident
Catherine Thinnes, Mitglied
Sonja Troes, Mitglied
Denise Villanyi, Mitglied
Jean-Marie Wagner, Mitglied

Gidd Member vun der ANCE a.s.b.l.! Adhésion et soutien à l'ANCE a.s.b.l.

Werden Sie Mitglied der « Association Nationale des Communautés Éducative », abonnieren Sie das arc-Bulletin oder unterstützen Sie moralisch und finanziell unsere Arbeit. Die ANCE versteht sich als **offenes Fachforum** für das Sozial- und Erziehungswesen in Luxemburg. Wir begreifen uns **weder als Gewerkschaft, noch als berufsständische Organisation**, legen jedoch besonderen Wert auf die Pflege des Sozialdialogs und möchten alle gesellschaftlichen Kräfte in die Diskussion um Sozial- und Erziehungsfragen einbinden.

Bankverbindung:
Compte chèque postal (CCPL): IBAN LU37 1111 0029 7767 0000
Titulaire du compte: ANCE a.s.b.l.

Extraît des statuts de l'ANCE du 9 juin 1978 :

« Art. 6. L'association comprend:

a) Comme membres **effectifs ou actifs** les délégués des communautés et organisations éducatives remplissant les conditions indiquées par les statuts de la F.I.C.E., *ayant déclaré par écrit leur désir d'adhésion à l'ANCE* et désigné un représentant pour l'assemblée générale sous réserve d'être agréées par le bureau de l'association nationale, et d'être ratifiées par les membres lors de la réunion plénière suivante, sans que cette décision doive être justifiée.

b) Comme **membres associés des personnes** se proposant d'apporter leur aide à l'organisation de nouvelles communautés éducatives ou s'efforçant de promouvoir les buts de la F.I.C.E., sous réserve de ratification par les membres lors de la réunion plénière suivante, sans que cette décision doive être justifiée.

c) Est **membre d'honneur** de l'association toute personne qui, sans participer directement aux activités de l'association, lui prêtera son **appui matériel et moral.**
Les modalités d'admission et d'exclusion non régies par la loi du 21 avril 1928, sont définies par les dispositions du règlement d'ordre intérieur.

Art. 7 .

Les cotisations des membres seront fixées par l'assemblée générale. Elle ne pourront dépasser la somme de 5.000 francs par an. L'assemblée générale en déterminera également le mode et la date de paiement. »

Zutreffendes bitte ankreuzen :

☐ Ich will individuelles Mitglied der ANCE-Vereinigung werden und überweise 25 € für den Jahresbeitrag.
Die Mitgliedschaft beinhaltet ein Jahresabonnement des arc-Bulletins.
(Vorzugspreis für Studierende: 10 €.)

☐ Unsere Institution möchte Mitglied der ANCE-Vereinigung werden und überweist 100 € für den Jahreseitrag für Institutionen. Die Mitgliedschaft beinhaltet ein Jahresabonnement des arc-Bulletins in 4 Exemplaren je Ausgabe.

☐ Ich will individuelles Ehrenmitglied der ANCE-Vereinigung werden und überweise einen freiwilligen Betrag von _____ € (mind. 25 €). Die Ehrenmitgliedschaft beinhaltet ein Jahresabonnement des arc-Bulletins.

☐ Ich möchte weiterhin über die Aktivitäten der ANCE informiert werden und bitte um Zusendung weiterer Informationen an folgende Adresse/Email.

Name, Vorname : _____

Beruf/Institution : _____

Adresse : _____

PLZ und Ort : _____

Tél./Fax : _____

Email : _____

Zurücksenden an: ANCE a.s.b.l. / B.P. 78 / L-7201 Walferdange

Impressum

archiv
fir sozial aarbecht,
bildung an erzéiung

Die ANCE publiziert seit 1978 ein „bulletin“, das seit Oktober 2008 unter dem Namen „arc. archiv fir sozial aarbecht, bildung an erzéiung“ erscheint. Die Publikation dient als Bogen („arc“) oder Brücke zwischen Theorie und Praxis in der sozialen Arbeit, soll die Entwicklung im Bereich der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg weiterhin dokumentieren sowie zur Diskussion anregen. Vorschläge für Beiträge und Ankündigungen sind an redaktion@ance.lu zu richten. (nächster Redaktionsschluss: 28.2.2011) Das Archiv aller Ausgaben des ance-bulletins seit 1978 ist online verfügbar über die Webseite der Nationalbibliothek: www.luxemburgensia.bnl.lu.

www.ance.lu
Nutzen Sie das online Angebot der ANCE-Webseite! Hier finden sie Informationen und Dokumente zu den Aktivitäten der ANCE, der ANCE-Mitglieder, der FICE sowie verschiedener Akteure aus dem Sozial- und Erziehungswesen. Ankündigungen für Veranstaltungen und Textvorschläge zum Online-Publizieren bitte an redaktion@ance.lu richten. Tragen Sie sich auf unserer Homepage in die Verteilerliste für die Newsletter ein!

arc. | archiv fir sozial aarbecht, bildung an erzéiung
anciennement „ance-bulletin“
Jahrgang 32, Ausgabe 119, Winter 2010
Herausgegeben von der Association Nationale des Communautés Éducatives
Association sans but lucratif (a.s.b.l) RCSL No.: F5285
Section luxembourgeoise de la FICE, gegründet am 9. Juni 1978
Hinweis auf die Urheberrechte: gemäß Creative Commons (CC)
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/lu/
Auflage dieser Nummer: 750 Expl.
ISBN 978-99959-610-2-2

Redaktionsteam:
Georgette Grein, Danielle Lellinger, Ulla Peters, Claudine Reichert,
Klaus Schneider, Charel Schmit, Denise Villanyí.
Koordination dieser Nummer:
Claudine Reichert, Charel Schmit.
Autoren dieser Ausgabe:
Claude Bodeving, Joanna Dabrowska, Patrick De Rond, Théo Ecker,
Hariz Huremovic, Romain Juncker, Josiane Kaiser-Hinger, Sarah Kiener
Wauquiez, Jean-Paul Nilles, Jos Noesen, Martine Picard-Fuchs, Myriam Putzeys,
Claudine Reichert, Charel Schmit, Benedikt Sturzenhecker, Helmut Willems
Foto- und Illustrationsnachweis:
Wir danken den Autoren und Institutionen für das von ihnen zur Verfügung
gestellte Bildmaterial, u.a. SNJ, Myriam Putzeys, LGS, Anouk Antony.
Layout: a | part / Druck: print solutions s.à r.l

Bezugspreise
Einzelheft - 5 €
Einzelheft (Sondernummer) - 10 €
Jahresmitgliedschaft (inkl. Abo) - 25 €
Jahresmitgliedschaft für Studierende - 10 €
Jahresmitgliedschaft für Einrichtungen - 100 €
Überweisungen auf das ANCE - Postscheckkonto
IBAN LU37 1111 0029 7767 0000
Mit dem Vermerk „cotisation ance/arc“ und der vollständigen Adresse

Numéro 118 du bulletin de l'ANCE.
Périodique Port payé P/S 035.

Éditeur, expéditeur:
ANCE - Association Nationale des Communautés Éducatives
Section luxembourgeoise de la FICE
Boîte Postale 78 / L-7201 Walferdange

info@ance.lu
www.ance.lu
www.fice-inter.net
www.fice-europe.org

Conditions d'utilisation
Les contenus de la présente publication sont mis à disposition, sauf mention contraire explicite, sous un contrat «Creative Commons: Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 Luxembourg»
Vous êtes libres: de Partager - de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public. Selon les conditions suivantes: **Paternité.** Vous devez citer le nom de (ou des) auteur(s) original (originaux) et celui de la publication «arc. archiv fir sozial aarbecht, bildung an erzéiung» qui vous confèrent cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'oeuvre).
Pas d'utilisation commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.
Pas de modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création. A chaque réutilisation ou distribution d'un «arc. archiv fir sozial aarbecht, bildung an erzéiung», (en tout ou en partie) vous devez faire apparaître clairement au public les conditions contractuelles de sa mise à disposition. La meilleure manière de les indiquer est un lien vers la page web suivante: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/lu/
Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits sur cette oeuvre. Rien dans ce contrat ne diminue ou ne restreint le droit moral de l'auteur ou des auteurs.
Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur: copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)
Ceci est le Résumé Explicatif du Code Juridique (la version intégrale du contrat). Le Code Juridique peut être consulté ici: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/lu/legalcode

Bildung, das alleinige Geschäft der altehrwürdigen Institution „Schule“? Mitnichten! „Lernen“ tun wir nicht allein in der Schule, sondern die Quellen für die Bildung des Einzelnen, des Heranwachsenden, des Individuums sind vielfältig geworden.

Es zeigt sich, dass auch eine flächendeckende Jugendarbeit Heranwachsenden die Chance bietet, ihr Wissen und ihre Kompetenzen auf einer nicht-formellen und informellen Art und Weise zu erweitern und zu vervollständigen. Vor dem Hintergrund der festgestellten „Pluralisierung der Lernorte“ und der PISA-Studien-gebeutelten Bildungssysteme gewinnt das „andere“ Lernen, nebem dem „schulischen“ Lernen, zunehmend an Bedeutung. Diesem „anderen“ Lernen - das Sozialpädagoginnen, Erzieher, Jugendsozialarbeiterinnen, Kulturpädagogen, Sporttrainerinnen und Freizeitanimateure in den unterschiedlichsten institutionellen Settings organisieren – wollen wir nachspüren, diese Vielfalt entdecken und neue Bildungsdimensionen aufdecken.

Die vorliegende Sondernummer entstand vor dem Hintergrund einer Konferenz über „Jugendarbeit als Bildungsarbeit“ an der Universität Luxemburg, ein Thema das zunehmende Beachtung erfährt. Wissenschaftliche Beiträge und Beispiele aus der Praxis veranschaulichen sowohl den „anderen“ Bildungsbegriff als auch die individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten, die sich durch den konsequenten Ausbau von Jugendarbeit ergeben.

9 789995 961015

Éditeur-expéditeur: ANCE a.s.b.l., BP 78, L-7201 Walferdange, www.ance.lu

Port payé
P/S. 035