



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse



UNIVERSITY OF LUXEMBOURG
Department of Social Sciences

Centre for Childhood and
Youth Research

Bildungserfahrungen in non-formalen Settings

Eine Jugendstudie über das Potenzial und den Wert
bildungsorientierter Jugendarbeit

Abschlussbericht, September 2022



Sandra Biewers Grimm

Anita Latz

Daniel Weis

Robin Samuel

Bildungserfahrungen in non-formalen Settings

Eine Jugendstudie über das Potenzial und den Wert
bildungsorientierter Jugendarbeit

Abschlussbericht, September 2022

Sandra Biewers Grimm

Anita Latz

Daniel Weis

Robin Samuel

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINFÜHRUNG, FORSCHUNGSKONTEXT UND -GEGENSTAND.....	13
	Einleitung	13
	1.1 Bedeutungsaufschwung der non-formalen Bildung in der Bildungspolitik	15
	1.2 Non-formale und informelle Bildung: Was ist damit gemeint?	18
	1.3 Das Untersuchungsfeld: Offene Jugendarbeit als „hybride Bildungsorganisation“	21
	1.3.1 Herausforderungen der Offenen Jugendarbeit im Gesellschaftsbezug	21
	1.3.2 Bildung, Bewältigung, Kontrolle: Das Spannungsverhältnis unterschiedlicher Funktionen	23
	1.3.3 Das theoretische Funktionsmodell der Jugendarbeit.....	25
	1.3.4 Strukturen der Jugendarbeit in Luxemburg.....	26
	1.4 Forschungsstand zum Bildungspotenzial der Jugendarbeit	30
2	THEORETISCHE PERSPEKTIVEN	37
	2.1 Inhaltliche Kategorien einer jugendarbeitsbezogenen (Selbst-)Bildung.....	37
	2.1.1 Subjektivität	38
	2.1.2 Sozialität und soziale Anerkennung.....	40
	2.1.3 Befähigung und Verwirklichung.....	41
	2.1.4 Aneignung.....	42
	2.1.5 Lebensbewältigung/Coping.....	44
	2.2 (Selbst)Bildung als empirisch beschreibbarer Prozess.....	44
	2.2.1 Bildungsbedingungen im Sinne der humanistischen Bildungstheorie	45
	2.2.2 Bildung als Veränderung des Selbst in der Welt.....	46
	2.2.3 Bildung als Kompetenzerwerb.....	49
	2.3 Zusammenfassung und Überleitung zur Forschungsfrage	51
3	METHODISCHES DESIGN.....	57
	3.1 Beobachtungen und qualitative Einzel- und Gruppenbefragung	57
	3.1.1 Zielsetzung der qualitativen Teilstudien	57
	3.1.2 Beobachtung von Interaktionen in den Jugendhäusern.....	57
	3.1.3 Problemzentrierte Einzel- und Gruppeninterviews mit Jugendlichen.....	59
	3.1.4 Feldzugang und Sampling.....	60
	3.1.5 Datenauswertung.....	61
	3.2 Online-Befragung	62
	3.2.1 Ziel der quantitativen Zusatzstudie	62
	3.2.2 Feldzugang und Ablauf der Befragung	62
	3.2.3 Datenauswertung.....	63
	3.3 Triangulation der Ergebnisse und methodische Reflexion	63

4	ERGEBNISSE DER STUDIE.....	69
4.1	Wie Bildung über exemplarische Szenen im Jugendhaus wahrnehmbar und beschreibbar wird.....	69
4.1.1	Ankommen - im Jugendhaus und bei sich selbst	69
4.1.2	Auf neue Gedanken kommen.....	72
4.1.3	Authentisch sein dürfen	74
4.1.4	Gemeinsam den Horizont erweitern.....	76
4.1.5	Regeln sozial verhandeln	79
4.1.6	Aneignung von Räumen und Möglichkeiten	81
4.1.7	Mit Mut zum persönlichen Wachstum.....	83
4.1.8	Wissens- und Kompetenzerwerb auf Augenhöhe	85
4.1.9	Unsicherheiten überwinden und neue Anfänge wagen	87
4.1.10	Zusammenfassung: Potenzielle Bildungserfahrungen in typischen Szenen der Jugendarbeit	90
4.2	Was Bildungsprozesse in der Jugendarbeit auslöst und um welche Themen es geht	91
4.2.1	Motive für den Jugendhausbesuch	91
4.2.2	Alltags- und freizeitorientierte Themen	94
4.2.3	Soziale Beziehungen als Lernfeld	97
4.2.4	(Alltags-)Krisen	100
4.2.5	Geschlechtsidentität	104
4.2.6	Kommunikation und Diskussion	106
4.2.7	Kulturelle Vielfalt	107
4.2.8	Berufsorientierung	108
4.2.9	Partizipation und Übernahme von Verantwortung	109
4.2.10	Zusammenfassung: Themen, Gegenstände und Anlässe von Bildung.....	111
4.3	Welche Kompetenzen sich Jugendliche in der Jugendarbeit aneignen	113
4.3.1	Interkulturelle Kompetenzen.....	115
4.3.2	Demokratiekompetenz	117
4.3.3	Soziale Kompetenzen.....	118
4.3.4	Personale Kompetenzen	123
4.3.5	Methoden- und Handlungskompetenz	125
4.3.6	Wissenserwerb	129
4.3.7	Zusammenfassung: Erwerb und Ausbau von Kompetenzen im Jugendhaus	130
4.4	Wodurch Bildungserfahrungen in der Jugendarbeit begünstigt werden	131
4.4.1	Das Miteinander: Die Erfahrung der Gemeinschaft, des Zusammenhalts und der gegenseitigen Anerkennung	131
4.4.2	Die Atmosphäre des Wohlbefindens: Das Jugendhaus als Oase	136
4.4.3	Die Bedeutung der Pädagog*innen: Begleitete Selbstbildung der Jugendlichen.....	139
4.4.4	Die Akzeptanz von „Schwächen“: Bewertungsfreies Experimentieren erlaubt	145
4.4.5	Das Eigentätige: Lernen durch Partizipation und Verantwortung	146
4.4.6	Die Freiheit, nach eigenem Bedürfnis zu lernen: Das Jugendhaus in Abgrenzung zu anderen Bildungsorten	149
4.4.7	Zusammenfassung: Gelingensbedingungen bildungsorientierter Jugendarbeit	150

5	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	155
5.1	Modell eines transformatorischen Bildungsverständnisses in der Offenen Jugendarbeit..	157
5.2	Implikationen für ein neues Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung	161
5.3	Schlussfolgerungen	164
6	LITERATURVERZEICHNIS	167
	ANHÄNGE	179
	Anhang A: Interviewleitfaden	179
	Anhang B: Kategoriensystem zur Auswertung der qualitativen Daten	183
	Anhang C: Flyer zur Information der Jugendlichen über die Online-Befragung.....	189
	Anhang D: Online-Fragebogen	192

TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Verzeichnis der Abbildungen:

Abbildung 1.....	20
Abbildung 2.....	25
Abbildung 3.....	29
Abbildung 4.....	37
Abbildung 5.....	50
Abbildung 6.....	52
Abbildung 7.....	64
Abbildung 8.....	65
Abbildung 9.....	92
Abbildung 10.....	93
Abbildung 11	101
Abbildung 12.....	114
Abbildung 13.....	140
Abbildung 14.....	157
Abbildung 15.....	163
Abbildung 16.....	163

Verzeichnis der Tabellen:

Tabelle 1	160
------------------------	-----

1 EINFÜHRUNG, FORSCHUNGSKONTEXT UND -GEGENSTAND

Einleitung	13
1.1 Bedeutungsaufschwung der non-formalen Bildung in der Bildungspolitik	15
1.2 Non-formale und informelle Bildung: Was ist damit gemeint?.....	18
1.3 Das Untersuchungsfeld: Offene Jugendarbeit als „hybride Bildungsorganisation“	21
1.3.1 Herausforderungen der Offenen Jugendarbeit im Gesellschaftsbezug	21
1.3.2 Bildung, Bewältigung, Kontrolle: Das Spannungsverhältnis unterschiedlicher Funktionen	23
1.3.3 Das theoretische Funktionsmodell der Jugendarbeit.....	25
1.3.4 Strukturen der Jugendarbeit in Luxemburg.....	26
1.4 Forschungsstand zum Bildungspotenzial der Jugendarbeit	30

1 EINFÜHRUNG, FORSCHUNGSKONTEXT UND -GEGENSTAND

„Der pädagogische Auftrag der Jugendarbeit liegt im Kern darin, andere Erfahrungen und damit neue Anfänge zu ermöglichen.“

(Albert Scherr)

Einleitung

Die Ergebnisse der internationalen PISA-Vergleichsstudien sowie weiterer Bildungs- und Jugendstudien haben in den vergangenen Jahren in Luxemburg zu einer „neuen Bildungsdebatte“ geführt, die das nationale Bildungssystem sowohl strukturell als auch inhaltlich-konzeptionell verändert hat. Denn die Studien haben offengelegt, dass das luxemburgische Schulsystem der sozialen Diversität des Landes und den Herausforderungen, die sich aufgrund der heterogenen Schülerschaft ergeben, kaum gerecht wird (Lenz, Backes, Ugen, & Fischbach, 2021). Im Gegenteil: der neueste luxemburgische Bildungsbericht geht davon aus, dass die soziale Schere im luxemburgischen Bildungssystem weiter auseinandergeht und sowohl die Leistungsunterschiede als auch die gesellschaftlichen Teilhabechancen der unterschiedlichen Schülergruppen ohne strukturelle und konzeptionelle Anpassungen weiter wachsen werden (ebd.).

Aus diesen Erkenntnissen leitete sich schon vor einiger Zeit der bildungs- und jugendpolitische Auftrag ab, neu über Bildung nachzudenken und ein günstigeres Umfeld zu schaffen, in dem der Zugang zu einer ganzheitlicheren Form der Bildung und zu sozialer Teilhabe für alle (jungen) Menschen verbessert werden kann. Es ist ein Auftrag, der nicht nur an die Schulen, Hochschulen oder die berufliche Bildung gerichtet ist, sondern auch an die vielfältigen außerschulischen Orte von Bildung und Erziehung.

Denn gerade in unserer schnelllebigen und komplexen Gesellschaft kann Bildung, darüber existiert inzwischen weitgehend Konsens, nicht mehr nur als Wissenserwerb und Qualifikation begriffen werden. Vielmehr war Bildung in einem umfassenden Sinne, der sie nicht auf die Vermittlung von für den Arbeitsmarkt nützlichen Fähig- und Fertigkeiten reduziert, noch nie so unentbehrlich wie heute. Denn die moderne Wissens- und Informationsgesellschaft ist nicht nur offen für die vielfältigsten Möglichkeiten, sondern sie ist auch eine sich stetig wandelnde Gesellschaft, deren permanente Veränderung und (auch digitale) Mobilität eine enorme Flexibilität und grundlegende persönliche Sicherheit und Belastbarkeit erfordern. In diesem Sinne erscheint es gerade mit Blick auf die Bildung in der Jugendphase von enormer Bedeutung, von einem Bildungskonzept auszugehen, das junge Menschen neben dem Erwerb von Wissen auch in der Aneignung von Autonomie und Handlungsfähigkeit stärkt und ihnen vielfältige lebensweltbezogene Bildungserfahrungen ermöglicht, die sie offen und aufgeschlossen werden lassen gegenüber Neuem, Unvertrautem und Verunsicherndem. Ein solches Bildungsverständnis

umfasst die gesamte Entwicklung junger Menschen hin zu selbstbewussten, eigenständigen, zufriedenen und aktiven Gestalter*innen und Teilhabenden der modernen Gesellschaft.

In diesem Sinne findet die Frage nach dem Bildungspotenzial außerschulischer Lernorte, die als weit mehr zu verstehen sind als lediglich als „nicht schulische Orte“, heute sowohl in den fachpolitischen Diskursen als auch in den Bildungs- und Sozialwissenschaften eine zunehmende Berücksichtigung (vgl. Sturzenhecker, 2006; Baumbast, 2012; Biewers, 2011; MENJE & SNJ, 2021). Dabei sind im non-formalen Bereich besonders die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, die Vereine und die unterschiedlichen Strukturen der Jugendarbeit angesprochen, im informellen Bereich zudem die Familien, der soziale Nahraum und die Gleichaltrigengruppe. Es sind ungleiche Akteure, mit je eigenen, aber häufig nicht klar umrissenen Bildungsausrichtungen, -ansätzen und -möglichkeiten.

Für die außerschulische Bildungsforschung ergibt sich hieraus die Frage, wie sich solche, mit den subjektiven, im Lebens- und Praxisalltag verwobenen und auch häufig „fluiden“ Bildungserfahrungen, die beispielsweise in der Jugendarbeit generiert werden können, systematisch erheben lassen, um so jenseits von Kennzahlensystemen oder Vergleichsindikatoren empirisch zu beschreiben, worin ihr besonderes Potenzial liegt. Sie interessiert sich etwa für Fragen nach den Bildungsthemen und -gegenständen der außerschulischen Bildung, für die Anlässe von Bildungserfahrungen und ihre Abläufe, oder auch für die Gelingensbedingungen non-formaler und informeller Bildungsprozesse. Nicht zuletzt wäre auch danach zu fragen, wie junge Menschen selbst ihre außerschulischen Bildungserfahrungen – etwa im Vergleich zur Wissensaneignung in der Schule oder mit Blick auf ihre Auswirkungen – für die Zukunft wahrnehmen und bewerten.

Die vorliegende Studie zu den „Bildungserfahrungen in non-formalen Settings“ setzt an diesen Fragen an und zielt darauf ab, das Potenzial und den Wert bildungsorientierter Jugendarbeit aus der Perspektive von jungen Menschen zu beleuchten. **Dabei geht es ihr darum, die Bildungsbedingungen der Offenen Jugendarbeit als exemplarisches Feld der non-formalen Bildung zu beschreiben und zu untersuchen, aufgrund welcher Anlässe, zu welchen Thematiken, unter welchen Bedingungen und mit welchen Auswirkungen sich junge Menschen in diesem Bereich bilden und weiterentwickeln.**

Im Kontext der systemübergreifenden Forschung zur Qualität der non-formalen Bildung in Luxemburg erschließt das Forschungsprojekt mit dieser Ausrichtung neue Wissensbereiche: Neben den bestehenden Evaluationsstudien, die im Kern die Qualität der bildungsorientierten Jugendarbeit auf der Programm- und Prozessebene analysieren, erfolgt nun eine Ergänzung und Weiterentwicklung der bestehenden Wissensbasis über die Erhebung der Nutzer- und Wirkungsperspektive. Damit wird nicht nur eine bislang noch bestehende Forschungslücke geschlossen, sondern auch zunehmend aufkommenden Forderungen nach einer evidenzbasierten Jugendarbeit Rechnung getragen. Die Studie ergänzt zudem die vielfältige und fundierte luxemburgische Forschung zur formalen Bildung und ermöglicht so auch aus der wissenschaftlichen Perspektive einen ganzheitlichen Blick auf Bildung. Nicht zuletzt ermöglicht die Studie, die subjektive Sicht der Jugendlichen auf die Bildungsgelegenheiten in der Jugendarbeit den bestehenden normativen Bildungsansprüchen kontrastierend

gegenüberzustellen. Sie kann hierdurch einen Beitrag zur Validierung und Anerkennung non-formaler Bildung leisten.

Die Studie wurde im Centre of Childhood and Youth Research (CCY) im Department für Social Sciences an der Universität Luxemburg im Auftrag des luxemburgischen Ministeriums für nationale Bildung, Kindheit und Jugend (MENJE) erstellt. Sie ist als Mixed-Methods-Studie angelegt und lässt sich im Bereich der sozialpädagogischen Bildungsforschung verorten.

Der vorliegende Abschlussbericht der Studie gliedert sich in fünf Kapitel. Im ersten Kapitel folgt auf eine kurze Einleitung eine Annäherung an den Forschungsgegenstand: Hierbei werden die Eckpunkte des aktuellen Bildungsdiskurses in Luxemburg dargestellt und es wird beleuchtet, welche Implikationen die Politik- und Fachdiskurse auf die Felder der non-formalen Bildung haben. Zudem werden dort Begriffsklärungen und Erläuterungen zu den grundlegenden Konzepten und Zielen der non-formalen Bildung vorgenommen und es wird ein Überblick über den Stand der Forschung gegeben.

In Kapitel zwei wird ein theoretisch konturierter Bildungsbegriff definiert, der es ermöglicht, Bildungserfahrungen im empirischen Material nachzuzeichnen und der sich zugleich am empirischen Material wandeln und entwickeln kann. Die Relevanz dieses Bildungsbegriffs für das Feld der Jugendarbeit wird auf der Grundlage bildungstheoretischer Konzepte begründet.

Das dritte Kapitel beschreibt das methodische Design der Studie. Hier werden die Ziele und das Vorgehen der drei einzelnen Teilstudien beleuchtet, welche die Studie integriert.

Das Herzstück der Arbeit stellt das vierte Kapitel mit der Präsentation der empirischen Ergebnisse dar. In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine bildungstheoretische Interpretation von Beobachtungsszenen aus dem Forschungsfeld. In Anlehnung an die ethnografische Forschung werden hierbei neun verschiedene Interaktionssettings im Jugendhaus rekonstruiert und anhand ihres Bildungspotenzials für die Jugendlichen ausgewertet. Im Anschluss daran wird dargestellt, was die Jugendlichen selbst in Interviews und Gruppendiskussionen über ihre (Bildungs-)Erfahrungen im Jugendhaus berichtet haben und was diese Erfahrungen für sie bedeuten. Schließlich werden die Bedingungen und Faktoren, die Bildungserfahrungen für Jugendliche im Setting Jugendhaus begünstigen, noch einmal genauer am empirischen Material nachgezeichnet und herausgestellt.

Im abschließenden fünften Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse und es werden Implikationen für die Jugendarbeit abgeleitet

1.1 Bedeutungsaufschwung der non-formalen Bildung in der Bildungspolitik

Bildung ist ein zentraler Grundstein der modernen Gesellschaft: Um den Übergang von der Industrie- zur Wissens- und Informationsgesellschaft bestmöglich zu gestalten, wird heute in vielen Ländern auf Konzepte des Lebenslangen Lernens und auf ganzheitliche Lern- und Bildungsformate gesetzt. Neben den Reaktionen auf den „Pisa-Schock“ zeigt sich dies u.a. in den verstärkten Bemühungen der OECD und der Europäischen Institutionen, die Effekte und

Auswirkungen des non-formalen und informellen Lernens auch mit Blick auf die berufliche Qualifikation anzuerkennen und formal zu zertifizieren (OECD, 2005). Diese internationale Entwicklung untermauert und fördert den Bedeutungsaufschwung der außerschulischen Bildung. So wurde u.a. auf der Ebene von EU und Europarat verstärkt in die konzeptionelle und inhaltliche Definition der Jugendarbeit als ein Feld der außerschulischen Bildung investiert, weil davon ausgegangen wird, dass die non-formale und informelle Bildung als Rahmung der europäischen *Youth Work* Konzeption besonders durch ihre grundsätzliche Orientierung an den Interessen, Ideen, Erfahrungen und Bedürfnissen der jungen Menschen dazu geeignet ist, deren Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Autonomie und ihrer selbstbewussten Entwicklung zu fördern.

Auch das Programm des Lebenslangen Lernens zielt explizit auf die Förderung der persönlichen Entfaltung und der sozialen Integration sowie auf die Unterstützung einer engagierten und demokratischen zivilen Gesellschaft und hebt (neben der Schule) besonders die Institutionen der non-formalen Bildung und die Jugendarbeit als bedeutende Akteure für die erfolgreiche Umsetzung der Strategie hervor. Hierbei wird Lernen verstanden als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2000, S. 17, zit. nach Baumbast et al., 2012, S. 10).

Mit diesem weiten Lernbegriff trägt die Strategie des Lebenslangen Lernens auch in Luxemburg dazu bei, dass unterschiedliche Bildungsorte und -ansätze im Sinne von „Bildungslandschaften“ enger miteinander verzahnt werden. So gab es in Luxemburg in den letzten Jahren eine Vielzahl neuer Bestrebungen, die verschiedenen Bildungsorte und -ansätze stärker in einem Zusammenhang, d.h. als komplementäre Grundsteine einer ganzheitlichen Bildungslandschaft zu betrachten. Als ein Schritt hierzu lässt sich der immense quantitative und qualitative Ausbau des fröhkindlichen Bildungs- und Betreuungsbereichs mit seinen zahlreichen neuen Strukturen und Bildungsformaten verstehen. Auch die Einführung neuer Schulgesetze und des Jugendgesetzes von 2008 mit seinen Folgeverordnungen 2016/2017, aus denen u.a. der nationale Rahmenplan für die non-formale Bildung hervorgegangen ist, können als Aspekte einer Veränderung betrachtet werden, die zu einer ganzheitlicheren Bildungslandschaft beigetragen haben (Biewers, Schumacher, & Willems, 2021).

Der Nationale Bildungsrahmenplan fokussiert (dem Titel gemäß) auf die qualitative „Rahmung“ der non-formalen Bildung in den Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, d.h. er beinhaltet Leitlinien zur Definition von nicht formalen Bildungszielen, thematischen „Handlungsfeldern“ und beschreibt entsprechende Handlungsprinzipien, Arbeitsansätze und Qualitätsstandards. Seit dem Jahr 2017 wird er verpflichtend in allen Einrichtungskonzepten im Feld der non-formalen Bildung, d.h. in allen staatlich geförderten Einrichtungen der fröhkindlichen Bildung und Betreuung, der Kindertagesbetreuung sowie der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit berücksichtigt und in der Praxis umgesetzt.

Auch er geht von einem Bildungsbegriff aus, der die Selbstbildung der jungen Menschen sowie die Förderung ihrer Eigenverantwortung und Autonomie in den Vordergrund stellt: Durch die non-formale Bildung werden „*Kinder und Jugendliche (...) dabei unterstützt, die Welt zu erforschen und gleichzeitig in ihrer Eigeninitiative und Eigenverantwortung gestärkt*“ (MENJE & SNJ, 2021, S. 7).

Dieser Bildungsbegriff gilt, gemeinsam mit einem ressourcenorientierten Ansatz und dem Bild des Kindes und des Jugendlichen als einem handlungsfähigen Subjekt, als Leitlinie für die Festlegung und Umsetzung der pädagogischen Ziele und als Grundlage der pädagogischen Haltung in allen luxemburgischen Kinder- und Jugendeinrichtungen. Verbunden mit einem neuen jugend- und bildungsbezogenen Paradigma, das „das Kind/den Jugendlichen im Zentrum“ der institutionellen Arbeit sieht, sollen die Bildungsaufgaben von schulischen und außerschulischen Institutionen damit wirksamer im Sinne der jungen Menschen verbunden und aufeinander abgestimmt werden.

In diesem Zusammenhang lässt sich auch auf die Einführung neuer Jugendarbeitsstrukturen in den Schulen verweisen. Schulbezogene Ansätze der Jugendarbeit wie die *démarche péri-scolaire et participative*, die Jugendtreffs *Services socio-éducatifs (SSE)* sowie die sozialpädagogischen Dienste (*Service psycho-social et d'accompagnement scolaires, SePAS*) ergänzen heute das formale Unterrichtssetting und sollen im Sinne des UNESCO „whole school approach“ auch zu einer konzeptionellen Öffnung der Schulen hin zu einem „ganzheitlichen Lern- und Lebensraum“ beitragen. Gerade die offenen Angebote der Jugendarbeit sollen hierbei mehr interessensbezogene, situative und partizipative Lernerfahrungen außerhalb des formalen Curriculums ermöglichen. Aber auch die Eltern und die soziale Lebenswelt der Schüler*innen sollen näher an das Schulleben angeschlossen werden (Biewers, 2020).

Bei all diesen Bestrebungen geht es nicht zuletzt darum, auch vor dem Hintergrund heterogener und komplexer werdender Lebenslagen, die Übergänge zwischen den Bildungsorten und den Lebensphasen neu zu gestalten und „das Wohl und die Bildung der Kinder (und der

Nationaler Rahmenplan

zur non-formalen Bildung
im Kindes- und Jugendalter

Ausgabe 2021



LE BUREAU NATIONAL DE LA FORMATION DES JEUNES ET DE LA JUGENDARBEIT
BUREAU NATIONAL DE LA FORMATION DES JEUNES ET DE LA JUGENDARBEIT

Jugendlichen, Anm. d. Aut.) in geteilter Verantwortung zu fördern“ (MENJE & SNJ, 2021, S. 63). Eine „übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und der politischen Verantwortlichkeiten“ (Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2012, S. 9) scheint damit unabdingbar. Bildungsverantwortung tragen im bildungspolitischen Sinne heute also nicht nur die Schulen, sondern auch diejenigen Einrichtungen, die auf eine frühe und vielseitige Förderung und „Selbstbildung“ junger Menschen in außerschulischen pädagogischen Settings ausgerichtet sind.

1.2 Non-formale und informelle Bildung: Was ist damit gemeint?

Die Frage nach der begrifflichen Rahmung und Einordnung des Bildungsbegriffs ist seit jeher komplex und wird in den Bildungs-, Sozial- und Erziehungswissenschaften ebenso wie in der Psychologie bereits über Jahrhunderte diskutiert. Dies auch deshalb, weil er stets dem Geist ihrer Zeit angemessen zu betrachten ist und die Gesellschaft sich kontinuierlich verändert.

Baumbast, Hofmann-van de Poll und Lüders (2012, S. 11) haben mit Blick auf die non-formale und informelle Bildung eine Systematisierung der Begriffe vorgelegt, die es auch in der vorliegenden Studie ermöglicht, eine erste Einordnung und Unterscheidung unterschiedlicher Bildungskonzepte vorzunehmen. Sie weisen darauf hin, dass die (hier nur grob skizzierten) Entwicklungen im Bildungsbereich gerade in den deutschsprachigen Diskursen über einen vieldeutigen Bildungsbegriff zusammengeführt werden, mit dem es gelingt, sowohl die traditionellen Konzepte persönlichkeitsbildender Jugendarbeit „mit emanzipatorischen Anliegen“ als auch die eher funktional ausgerichteten Erwartungen an Bildung, die vorrangig an der Ausbildung von Humankapital interessiert sind, unter ihm zu vereinen. Auf der Grundlage bildungstheoretischer Positionen unterscheiden sie dazu

- einen emanzipatorischen Bildungsbegriff, der im Anschluss an von Humboldt auf die Bildung zum Subjekt und auf die selbsttätige Aneignung des Selbst und der Welt zielt (ebd., S. 11; vgl. auch Scherr, 1997; Sturzenhecker, 2008) und
- einen funktionalen Bildungsbegriff, der vor allem auf den ökonomischen Aspekt von Bildung fokussiert ist – meist in Form von Bildungszertifikaten, die als „Währung“ auf dem Arbeitsmarkt einsetzbar sind. Solche Nachweise sollen dazu dienen, Jugendlichen den Zugang zu und die Mobilität im Bereich der Bildung/Berufsbildung und des Arbeitsmarktes zu erleichtern (Baumbast, Hofmann-van de Poll, & Lüders, 2012, S. 50).

Wie schon in den einleitenden Sätzen angedeutet, lässt sich aktuell in der Literatur drittens ein sozialpolitischer Bildungsbegriff finden, der eine zentrale Rolle von Bildung in der Schaffung von Chancengleichheit bzw. dem Abbau sozialer Ungleichheiten erkennt und dafür unterschiedliche Bildungsakteure nebeneinander verortet (Otto & Rauschenbach, 2008; Sting, 2013).

Die Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffs offenbart sich heute auch in der konzeptionellen Gliederung der Begriffe formales, non-formales und informelles Lernen, die den aktuellen bildungspolitischen Diskurs prägen. Diese Differenzierung wurde auch deshalb eingeführt, um so der Komplexität des Bildungsbegriffs für seine Verwendung in Politik und Forschung gerecht zu

werden und Bildungsprozesse systematisch erfassen, beschreiben und in einen Zusammenhang bringen zu können.

Dabei versteht die OECD (2005) formale Bildung als „*learning through a program of instruction in an educational institution, adult training center or in the workplace, which is generally recognized in a qualification or a certificate.*“ Dem steht die Definition der non-formalen Bildung als „*learning through a program but it is not usually evaluated and does not lead to a certification*“ gegenüber. Informelles Lernen wird von Seiten der OECD verstanden als „*resulting from daily work-related, family or leisure activities*“.

Wichtigstes Kriterium zur Abgrenzung des formalen Lernens von den beiden anderen Lernformen ist gemäß der OECD die Qualifikation und Zertifizierung des Lernens. Auch non-formales Lernen findet nach dieser Definition zwar in organisierten Kontexten statt, wird allerdings in der Regel nicht einer Bewertung unterzogen und führt nicht zu einer Zertifizierung – und damit auch nicht zu einer formalen Qualifikation¹. Als Orte des non-formalen Lernens gelten daher Weiterbildungsangebote, der Arbeits- und Ausbildungsort oder – bezogen auf die Jugendarbeit – bestimmte Themenprojekte, Kunst-, Musik- oder Sportkurse oder die Hausaufgabenhilfe.

Bei der Definition des informellen Lernens zielt die OECD vornehmlich auf nicht intentionale Lernprozesse, die in allen Lebensbereichen vorkommen. Informelles Lernen wird als die „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ charakterisiert, die „von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (KEG, 2000, S. 3). Sie findet also überwiegend implizit und im Unbewussten statt und kann meist erst in der Retrospektive und über Reflexion erschlossen werden.

Die folgende Übersicht (Abb. 1) zeigt, dass diese drei Begriffe und Konzepte in erster Linie über ihre Lernformen und Lernorte unterschieden werden. Sie zielen auf eine Differenzierung der Art und Weise des Lernens (z.B. formalisiertes Lernen/informelles Lernen) ab, wobei hierbei latent mitschwingt, dass unter den Bedingungen von Unterricht und formalem Lernsetting anders gelernt wird als beispielsweise in der nicht formalen Jugendarbeit, in der Familie oder der Peergruppe (Baumbast, Hofmann-van de Poll, & Lüders, 2012, S. 13).

¹ Zwischenzeitlich gibt es jedoch einige Bemühungen im Feld der non-formalen Bildung, über dialogorientierte und reflexionsbasierte Verfahren zur Erfassung und Anerkennung non-formaler Kompetenzen und Skills zu kommen – so in Luxemburg etwa das „Zukunftsdiplom“, das vom Jugendhaus in Schiffingen konzipiert wurde.

Abbildung 1*Gegenüberstellung der Art von Aktivitäten und Kontexten von Bildung*

	Schulische Kontexte (Schule, Universität, ...)	Außerschulische Kontexte (Kindertagesstätten, Jugendhäuser, Jugendorganisationen, Vereine, offene Angebote)	Private Kontext (Familie, Freizeit, Cliques, ...)
Formalisierte Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> - Schulunterricht - Lehrstunden an der Universität - Berufliche Ausbildung - Nachhilfe in der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> - Berufliche Weiterbildung - Fort- und Weiterbildungen in der Jugendarbeit („animateur“, usw) - Freiwilligendienst („Service volontaire“) - Musikschule - Sporttraining 	
Teil-formalisierte Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> - Schulprojektarbeit - Schulsozialarbeit - Schulreisen 	<ul style="list-style-type: none"> - Projektarbeit in der Kindertagesstätte oder in der Jugendeinrichtung: Theater, Rollenspiel, Naturwerkstatt, ... - Trainingsstunde im Verein - private Musikschule - Mitarbeit im Jugendparlament 	<ul style="list-style-type: none"> - Hausaufgabenhilfe der Eltern - Museumsbesuch - Konzertbesuch
Nicht formalisierte Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> - Peerkontakte und Freundschaften in der Schule - Spielen im Schulhof - Informelle Kontakte zwischen Lehrer und Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> - Jugendkontakte und Freundschaften im Verein und Verband - Zusammensein im Jugendhaus 	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche mit den Eltern, Großeltern, ... - Hobby - spielerische Aktivitäten - Computernutzung

- █ Formale Bildung
- █ Non-formale Bildung
- █ Informelle Bildung

Tabelle nach Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg, 2010

Mit Blick auf die aktuellen Diskurse rund um die gesellschaftspolitische Bedeutung der Bildung bescheinigen Baumbast, Hofmann-van de Poll und Lüders (2012) diesem in auf mehreren Ebenen weiten Bildungsbegriff aufgrund dieser Vieldeutigkeit seine wesentliche Stärke. Denn dies kann, so Baumbast et al., „die Diskussion erleichtern, weil über derartige Semantiken Partner miteinander in ein Gespräch kommen, die bislang eher wenig voneinander wissen wollten“ (ebd., S. 11).

Zugleich birgt eine solche Strukturierungshilfe jedoch die Gefahr, dass die relativ klar voneinander abgegrenzten Begriffe vorschnell und ohne tiefergehende Reflexion für den einen oder anderen Bereich vereinnahmt oder ihre Unterschiede verdeckt werden. So wird die bildungspolitisch und sozialwissenschaftlich begründete Einordnung der Jugendarbeit als ein Feld der non-formalen Bildung nicht durchweg unkritisch reflektiert, denn in ihr wird auch die Gefahr gesehen, dass die Jugendarbeit in erster Linie als ein organisierter und vorstrukturierter Bildungsraum interpretiert werden könnte und dabei ihre vielfältigen ungeplanten, beiläufigen und impliziten Bildungsangebote, die nah an den Lebensumständen der Jugendlichen verlaufen, übersehen werden. Die Jugendarbeitsforschung weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass zur Kennzeichnung des jugendarbeitsbezogenen Bildungsverständnisses nicht „oberflächlich“ mit dem Bildungsbegriff umgegangen werden dürfe und Jugendarbeit weit mehr sei als ein Bildungspartner der Schulen.

Es dürfe daher auch in den Diskussionen um eine ganzheitliche Bildungslandschaft nicht auf einen lediglich systematischen oder gar „trivialen“ Bildungsbegriff zurückgegriffen werden, der nur eine geringe theoretische Fundierung aufweist (Winkler, 2006, S. 184). Hier sind die Bildungsforschung und die Jugendarbeitsforschung angesprochen, empirische und theoretische Perspektiven auf die Bildung in der Jugendarbeit wechselseitig miteinander in einen Bezug zu bringen, um so den Bildungsbegriff für den außerschulischen Bereich bestmöglich zu begründen. Bildung neu zu denken, bedeutet in diesem Sinne auch klar zu fassen, mit welchen Zielen und in welchen Formen unterschiedliche Bildungsakteure und -ansätze konkret in einer ganzheitlichen Bildungslandschaft miteinander verwoben werden.

1.3 Das Untersuchungsfeld: Offene Jugendarbeit als „hybride Bildungsorganisation“

Für die Jugendarbeit gilt, dass sie nicht ausschließlich als Bildungsakteur oder als Bildungspartner der Schulen verstanden werden möchte, sondern als eine sozialpädagogische Bildungsinstitution, deren Bildungsverständnis aus der Tradition heraus durchaus unterschiedliche Funktionen und Ansätze in sich vereint (Hamburger, 2006). Nachfolgend wird das Augenmerk auf den Spannungsbogen gelegt, der sich aus diesen unterschiedlichen Funktionen für die Jugendarbeit ergibt.

1.3.1 Herausforderungen der Offenen Jugendarbeit im Gesellschaftsbezug

Zunächst einmal gilt: Die Jugendarbeit ist eng mit den gesellschaftlichen Herausforderungen verknüpft, unter denen Jugendliche heute aufwachsen. Ihr Aufgabenprofil und ihre Themen werden hiervon ebenso geprägt wie ihr Selbstverständnis und ihre theoretischen Hintergrundfolien. Die Frage, welche Bildungsgegenstände Jugendliche in der Jugendarbeit aufgreifen, kann daher nur sinnvoll im Zusammenhang mit einer sozialwissenschaftlichen Beschreibung der Gegenwartsgesellschaft beantwortet werden (Scherr, 1997; Koller, 2018). Die Jugendforschung greift dazu auf gesellschaftsbezogene Modernisierungs-, System- oder Handlungstheorien zurück und umschreibt die Jugendphase u.a. auf der Basis von Konzepten der

Individualisierung, der Wissens- und Leistungsgesellschaft, der Sozialisation, der Identität, der Migration oder von Analysen zur Digitalisierung und Kommunikation, etc. – um nur einige zu nennen.

Die Jugendphase wird dabei insgesamt als eine Lebensphase betrachten, die einerseits von Begrenztheit, etwa von bestehenden Abhängigkeiten zum Elternhaus und zur Schule bestimmt ist und andererseits von einem stetigen Wandel, von Entwicklungsfreiraum und einer eigenen Lebensqualität (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Dabei geht es darum, eine dichte Staffelung von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, deren Erfolge oder Misserfolge sich im gesamten Lebenslauf widerspiegeln. Und auch der Aufbau von sozialen Beziehungen, eigenen Werten und Denkweisen sowie von formalen Qualifikationen kann einen prägenden Charakter haben. So stellt das Jugendalter junge Menschen, mehr als jede andere Lebensphase vor die komplexen und wechselseitigen Aufgaben, die eigene Persönlichkeit und Eigenständigkeit auszubilden und gleichzeitig die soziale Integration zu gestalten. Deshalb läuft die Auseinandersetzung mit der körperlichen und psychischen Innenwelt (dem „Selbst“) und der sozialen und gegenständlichen Außenwelt bei den meisten Jugendlichen zeitweise in einer intensiven und oft auch turbulenten Form ab (ebd.).

Die luxemburgische Kinder- und Jugendberichterstattung, die Bildungsberichterstattung und andere Studien haben in den vergangenen Jahren dazu beigetragen, die Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Jugendphase datengestützt zu beleuchten, und sich dabei besonders auf die luxemburgische Ausgangssituation fokussiert (MENJE & Uni, 2015; 2020; LUCET, Uni & SCRIPT, 2021). Sie weisen darauf hin, dass junge Menschen in Luxemburg u.a. mit Fragen der sozialen Ungleichheit, von Migration, den Veränderungen des Arbeits- und Ausbildungsmarktes und dem schwer zugänglichen Wohnungsmarkt befasst sind und sich ein tendenziell steigender Anteil von Jugendlichen zudem mit einem hohen Leistungsdruck und psychischen Belastungen konfrontiert sieht (MENJE & Uni, 2020). Sie zeigen auch, dass der Grad, zu dem es jungen Menschen gelingt, diese Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen und somit auch ihre Chancen zu erhöhen, die Zukunft nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten, zunehmend von ihren sozialen und ökonomischen Ressourcen abhängt, ebenso von ihrem Geschlecht, ihrer Nationalität und ihrer sozialen Herkunft (MENJE & Uni, 2020). Es sind Umstände, die nur sehr begrenzt von den Jugendlichen selbst beeinflussbar sind, doch sie legen häufig fest, wie gut es ihnen gelingt, sich in die Gesellschaft zu integrieren, einen für sie guten Beruf zu erlernen oder eine geeignete Wohnung zu finden, etc.

Nicht vergessen werden dürfen auch die Herausforderungen der digitalisierten Welt, die Corona-Pandemie sowie die vielfältigen „neuen“ Krisen wie die immer spürbarer werdenden Folgen des Klimawandels, die weltweit zunehmenden Unruhen und Kriege oder die damit einhergehende Inflation. All diese Themen betreffen in besonderer Weise die junge Generation. Sie liegen für so manchen Jugendlichen nicht lediglich in der Ferne des Weltgeschehens, sondern führen durchaus zu Unsicherheit und Fragen, mit denen er/sie sich in seinem/ihrem Lebensalltag auseinandersetzt, die verängstigen und die es zu entwirren und zu bearbeiten gilt. Im schlechtesten Fall entwickeln sie sich zu Problemen, die sich auf das allgemeine Wohlbefinden und die Gesundheit der Jugendlichen auswirken können (MENJE & Uni, 2020). Im besten Fall werden sie aber zu Anlässen von Veränderungen im Denken und Handeln sowie zur kreativen Entwicklung

von Meinungen, Haltungen und Verantwortlichkeiten, wie es sich etwa an der Fridays-for-Future-Bewegung und anderen „Aufbrüchen“ der Jugend ablesen lässt.

Hierzu kann die Jugendarbeit mit ihren spezifischen Strukturmerkmalen einen wichtigen Beitrag leisten. Denn all dies sind Themen und Herausforderungen, die sich im Hinblick auf die Entwicklung der kognitiven, emotionalen und psychischen Innenwelt der Jugendlichen, ihrer Widerstandskraft, ihrer Haltungen und Meinungen etc., also ihrer „Selbstbildung“ begreifen lassen und zudem als Ausbildung eines reflektierten und differenzierten Blickes auf ihre gesellschaftliche und soziale Umwelt. Für die Jugendarbeit können sie zu Bildungsgegenständen und Bildungsthemen werden, die sich besonders über den nahen und kommunikativen Kontakt zu den jungen Menschen sowie über ihre offenen, partizipativen und niedrigschwelligen Ansätze begleiten und unterstützen lassen. Hier haben die Jugendlichen zudem Zeit, persönliche Ansprechpartner, die ihre jeweilige Lebenssituation kennen, und Gleichaltrige, mit denen sie gemeinsam in einem pädagogisch begleiteten und somit geschützten Rahmen lernen können.

1.3.2 Bildung, Bewältigung, Kontrolle: Das Spannungsverhältnis unterschiedlicher Funktionen

In der Vergangenheit wurde die Frage, wie die Jugendarbeit bestmöglich auf diese Herausforderungen der Jugendphase reagieren kann und soll, meist mit theoretischen Überlegungen zum Selbstverständnis der Jugendarbeit verbunden (Sturzenhecker & Deinet, Kinder- und Jugendarbeit., 2018). Dieser Reflexionsprozess erscheint bedeutsam, um zu verstehen, wie genau das genuin sozialpädagogische Handlungsfeld der Jugendarbeit seine Bildungsfunktion wahrnimmt und in welchem Verhältnis diese Funktion zu anderen sozialpädagogischen Funktionen steht.

Zwar wurde bis heute keine „umfassende erziehungswissenschaftliche (Einheits-)Theorie des Feldes“ (ebd., S. 696) vorgelegt, jedoch lassen sich die im deutschsprachigen Raum bereits seit den 1960er Jahren diskutierten theoretischen Konzeptionen zur Jugendarbeit auch als Grundlegung der Bildungsfrage heranziehen. Darin hat sich die Jugendarbeit tendenziell von den eher „klassischen Theorien“ einer antikapitalistischen und bedürfnisorientierten Jugendarbeit über die lebenswelt-, milieu- und raumbezogenen Theorien weiterentwickelt und letztlich – auch, jedoch nicht nur im Einklang mit den beschriebenen gesellschaftstheoretischen Entwicklungen – die Bildungs- und die Subjektorientierung als einen zentralen Gegenstand ihrer sozialpädagogischen Arbeit definiert (Müller, 1964; Scherr, 2015; Sturzenhecker & Schwerthelm, 2016). Nach Rauschenbach (2009, S. 214) erklärt sich diese Entwicklung u.a. durch den gesellschaftlichen Anspruch, „*die Disziplin mit Hilfe eines Bildungsbezuges neu auszurichten*“ und so Anschlüsse an die Schulpädagogik, die Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung oder an die Pädagogik der frühen Kindheit herzustellen (zitiert in Sting, 2013, S. 14).

Allerdings bleibt zu berücksichtigen, dass die Offene Jugendarbeit bereits durch die Tatsache, dass sie in ihrem Praxishandeln auf die Themen und Bedürfnisse der Jugendlichen reagiert und hierbei immer auch gesellschaftliche, soziologische, sozialpädagogische oder kulturelle Aspekte mitverarbeitet, die Grenzen ihrer Bildungsfunktion in Richtung von Erziehungsfragen, Fragen von Hilfe- und Unterstützung und auch von Prävention und Kontrolle überschreitet (Sturzenhecker &

Schwerthelm, 2016). Oder anders formuliert: Hier verschwimmen die unterschiedlichen Funktionen im Einklang mit den Bedürfnissen und Themen der Jugendlichen, aber auch aufgrund politischer und gesellschaftlicher Erwartungen:

- So erhält die Jugendarbeit in vielen ihrer konzeptionellen Beschreibungen, etwa im Nationalen Bildungsrahmenplan, die Kennzeichnung, ein durch die Jugendlichen „selbstgestaltbarer Freiraum“ zu sein, der sich durch Offenheit auszeichnet und von den Jugendlichen partizipativ und selbsttätig angeeignet werden kann (MENJE & SNJ, 2021, u.a. S. 96, 109).
- Im Sinne des Befähigungsansatzes (Capability Approach), der aktuell von Seiten der Jugendarbeitstheorie ins Spiel gebracht wird, soll sie junge Menschen dabei unterstützen, ihren je eigenen autonomen Lebensentwurf zu entwickeln und diesen auch praktisch umsetzen zu lernen (u.a. Clark, 2021; Sen, 2000). Hier geht es also vordergründig um eine emanzipatorische Funktion, die dazu beitragen soll, dass Jugendliche auch und trotz der gesellschaftlichen Herausforderungen, Subjektivität und Eigenständigkeit als zivilgesellschaftliche Akteure erlangen.
- Im aktuellen luxemburgischen Jugendbericht wird der Jugendarbeit von den dort befragten Experten aus dem Handlungsfeld zudem eine zunehmende Notwendigkeit zur Übernahme von Aufgaben der Jugendsozialarbeit, der Erziehung und der Kontrolle zugewiesen, die eher darauf ausgerichtet sind, sicherzustellen, dass eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft und auf den Arbeitsmarkt gelingt (MENJE & Uni, 2020). Hierbei handelt es sich also vordergründig um eine sozialintegrative Funktion.
- Und nicht zuletzt wird die Jugendarbeit im aktuellen Bildungsdiskurs als ein Akteur betrachtet, der dazu beitragen kann und soll, die bildungsbezogene Ungleichheit in der Gesellschaft zu reduzieren, was mit einer sozialpolitischen Funktion einhergeht. So wird u.a. eine Zertifizierung des Kompetenzerwerbs in der Jugendarbeit analog zu den Schulleistungsstudien wie PISA vorgeschlagen, um jungen Menschen hierdurch einen Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen (Baumbast, Hofmann-van de Poll, & Lüders, 2012).²

² Diese Funktionszuweisung wird von einigen Vertretern der Jugendarbeitsforschung als „arbeitsmarktpolitische Vereinnahmungsversuche“ kritisiert, und es wird argumentiert, dass ein solches Vorgehen fundamental den Charakter der Offenen Jugendarbeit verkenne, die sich als ein Ort verstehe, in der Solidarität und Vergemeinschaftung der kompetitiven Logik von Schule und Arbeitsmarktinintegration gegenüberstehen (z.B. Clarke, 2021). In der luxemburgischen Jugendarbeitspraxis lassen sich hier jedoch Ansätze finden, die eine Kompetenzcertifizierung als dialog- und reflexionsbasierte Arbeit mit den Jugendlichen betrachten, um die über Projekte und Aktivitäten gewonnenen „Lebenskompetenzen“ stärker ins Bewusstsein der Jugendlichen zu tragen und zugleich das Bildungspotenzial der Jugendarbeit auch nach außen hin deutlicher werden zu lassen. So zielt das „Zukunftsdiplom“ des Schifflinger Jugendhauses auf eine Zertifizierung der Kompetenzen, die die Jugendlichen in Projekten unter Berücksichtigung verschiedener Level auf der Basis reflexiver Feedbackgespräche durch die Pädagog*innen und andere Jugendliche generieren. Dabei wird das Erlernen neuer Techniken (Hardskills), aber auch die Aneignung von Sozial-/Selbstkompetenz (Softskills) indikatorengestützt und dialogbasiert „zertifiziert“. Dieser so gemeinsam wahrgenommene Kompetenzerwerb wird im „Zukunftsdiplom“ dokumentiert und zusammengefasst. Das Zertifikat kann auch – aber eben nicht nur – für die Bewerbung um eine Arbeits- bzw. Ausbildungsstelle genutzt werden. Weitere

Die Offene Jugendarbeit kennzeichnet sich also durch ein Spannungsverhältnis unterschiedlicher Funktionen; sie als reinen Bildungsakteur zu verstehen, wäre vor dem beschriebenen Hintergrund zunächst zu kurzgefasst.

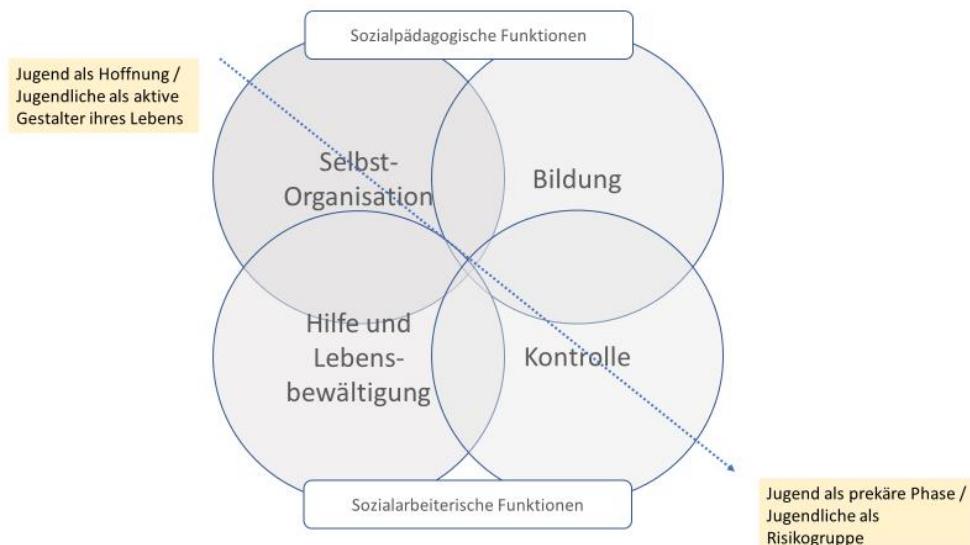
1.3.3 Das theoretische Funktionsmodell der Jugendarbeit

Schwerthelm (2021) greift diese Thematik auf und beschreibt in Anlehnung an das Konzept der Mischfunktion von Jugendarbeit nach Böhnisch und Münchmeier (1987) ein Funktionsmodell für die Offene Jugendarbeit, das dazu beitragen kann, ihre unterschiedlichen Funktionen sowohl konzeptionell als auch empirisch zu ordnen und ihre Schnittstellen zu beleuchten.

Dabei kennzeichnet er die Bildung (u.a. Sting & Sturzenhecker, 2021; Scherr, 1997), die Hilfe zur Lebensbewältigung (Böhnisch & Münchmeier, 1987), die Kontrolle (u.a. Hafenerger, 1995) und die Förderung der demokratischen Selbstorganisation (u.a. Richter, 2016) als die zentralen Funktionen der Offenen Jugendarbeit, die er, gemeinsam mit den ihnen zugeordneten Jugendbildern (vom Bild der Jugend als Hoffnung bis zum Bild der Jugend als prekäre Lebensphase und Risikogruppe) in einem Venn-Diagramm anordnet, das in Abb. 2 dargestellt ist. Nach dieser Darstellung vermischen sich die Funktionen in der Praxis situationsbezogen und gehen ineinander über, je nach Situation und Fall grenzen sie sich aber auch voneinander ab.

Abbildung 2

Theoretisches Funktionsmodell der Jugendarbeit nach Schwerthelm (2021)



Damit lassen sich auch die auf der vorherigen Seite angedeuteten Ambivalenzen zwischen den Funktionserwartungen über ihre Schnittstellen auflösen:³ Schwerthelm (2020) bezeichnet die Offene Jugendarbeit in diesem Sinne als eine „hybride Organisation“, in der Charaktermerkmale und Funktionen kombiniert und miteinander verwoben werden. Dabei merkt er an, dass dies nicht eine Allzuständigkeit der Offenen Jugendarbeit zu bedeuten habe, sondern dass ein solches Funktionsmodell vielmehr dabei unterstützen kann, die Komplexität der Themen und Aufgaben der Offenen Jugendarbeit zu klären und sie hinsichtlich ihrer Ziele, der Rollenpositionierungen der Fachkräfte je nach Funktion, der zugewiesenen Jugendbilder und „Identitäten“ sowie der Selbstpositionierungen der Jugendlichen deutlicher zu strukturieren. Dies bedeutet, dass auch polarisierende Funktionen wie etwa kontrollierende und bildende Funktion der Jugendarbeit sich nicht ausschließen, sondern dass beides sich über das pädagogische Handeln miteinander in Einklang bringen lässt. Dabei kann es je nach Einrichtung, Zielgruppe, pädagogischem Programm etc. jeweils anders angeordnete Variationen und Funktionsschwerpunkte geben. Möchte man die Offene Jugendarbeit als Akteur der non-formalen Bildung kennzeichnen, so erscheint es nach diesem Modell angemessen zu berücksichtigen, dass Bildungsanlässe nicht immer aus „typischen“ Lern- und Bildungssituationen heraus entstehen, sondern dass sie auch in diesem breiteren Rahmen zwischen Selbstorganisation und Kontrolle entstehen können.

Mit Blick auf die vorliegende Studie erscheint das Modell deshalb nützlich, weil es so den Blick von den klassischen Bildungsthemen und Kompetenzbegriffen ablenkt, die den fachpolitischen Diskurs um die Bildungsfunktion der Jugendarbeit kennzeichnen. In der Gegenposition zu der häufig vorgebrachten Kritik, es könne ja nicht alles als Bildung betrachtet werden, wird es hierdurch möglich, in den jugendarbeitsbezogenen Funktionen der Lebensbewältigung sowie der Hilfe und Kontrolle, Bildungsanlässe wahrzunehmen und z.B. bestimmte Momente in der Bewältigung der jugendtypischen Entwicklungsaufgaben, das Aufkommen sozialer oder emotionaler Krisen und Konflikte, die Gestaltung des Übergangs auf den Arbeitsmarkt oder offene Fragen im Rahmen eines sozialen Engagements etc. als Gegenstände in der „Bildung des Selbst in der Auseinandersetzung mit der Welt“ (Koller, 2018) zu begreifen und somit auch den Selbstbildungsbegriff weiter auszudifferenzieren.

1.3.4 Strukturen der Jugendarbeit in Luxemburg

Dies führt über zu der Frage, wo überall und in welchen Formen Jugendarbeit stattfindet – auch wenn diese Frage im Rahmen der vorliegenden Studie sicherlich nur in aller Kürze beantwortet werden kann.

Die Angebote und Strukturen der Jugendarbeit können zunächst auf der Grundlage unterschiedlicher Dimensionen charakterisiert werden, etwa indem zwischen öffentlicher und freier Trägerschaft, offenen und gebundenen Beteiligungsformen, nach zeitlicher Dauer, Arbeits-, Sozial- und Organisationsformen sowie nach ihrer inhaltlichen Ausrichtung unterschieden wird (Nagl, 2000). Sie für Luxemburg systematisch zu erfassen und zu beschreiben erscheint auch

³ Wobei Schwerthelm selbst die Erziehungsfunktion als eine weitere Funktion ins Spiel bringt, deren Berücksichtigung in diesem Modell noch aussteht (Schwerthelm, 2021).

deshalb komplex, weil sie sich hier in den vergangenen Jahrzehnten vielfältig weiterentwickelt und verändert haben (MENJE & Uni, 2020).

Ließen sich vor knapp 30 Jahren im Tätigkeitsbericht des Jugendministeriums 1993 noch drei Grundpfeiler der Arbeit der Jugendhäuser ausmachen (offener Treff, Animation und Information), identifizierte Meisch im Jahr 2009 fünf unterschiedliche professionelle Handlungsfelder der Jugendarbeit in Luxemburg: die Jugendinformation, die Jugendbegegnungs-, die Jugendbildungs-, die Jugendfreizeit- und die mobile Jugendarbeit (ebd., S. 748). Bis heute hat sich eine Vielzahl weiterer Strukturen der Jugendarbeit herausgebildet, die von Trägern wie beispielsweise der Caritas oder dem Croix-Rouge Luxemburg, dem Daachverband vun de Lëtzebuerger Jugendstrukturen (DLJ), den Gemeinden und dem Bildungsministerium auf vielfältige Weise unterstützt werden (Schroeder, 2013) und mit denen zum Teil auf soziale und gesellschaftliche Anforderungen reagiert wird. Hierzu gehört u.a. das „Jugendwohnen“, die neuen Jugendtreffs in den Schulen oder aufsuchende Ansätze wie das Modellprojekt „Outreach Youth Work“ (Joachim, Weis & Willems, 2018).

Für die vorliegende Studie wurde (in der Tradition der Darstellungsform) eine grobe Übersicht über die aktuellen Grundpfeiler der Jugendarbeit in Luxemburg erstellt, mit der die Vielfalt an unterschiedlichen Angeboten verdeutlicht werden kann. Im Rahmen einer Online-Recherche wurden die bestehenden Angebote hierzu erfasst und kategorisiert. Als Ergebnis ist die folgende Übersicht entstanden, nach der sich die Jugendarbeit in Luxemburg heute in sieben Säulen einteilen lässt:

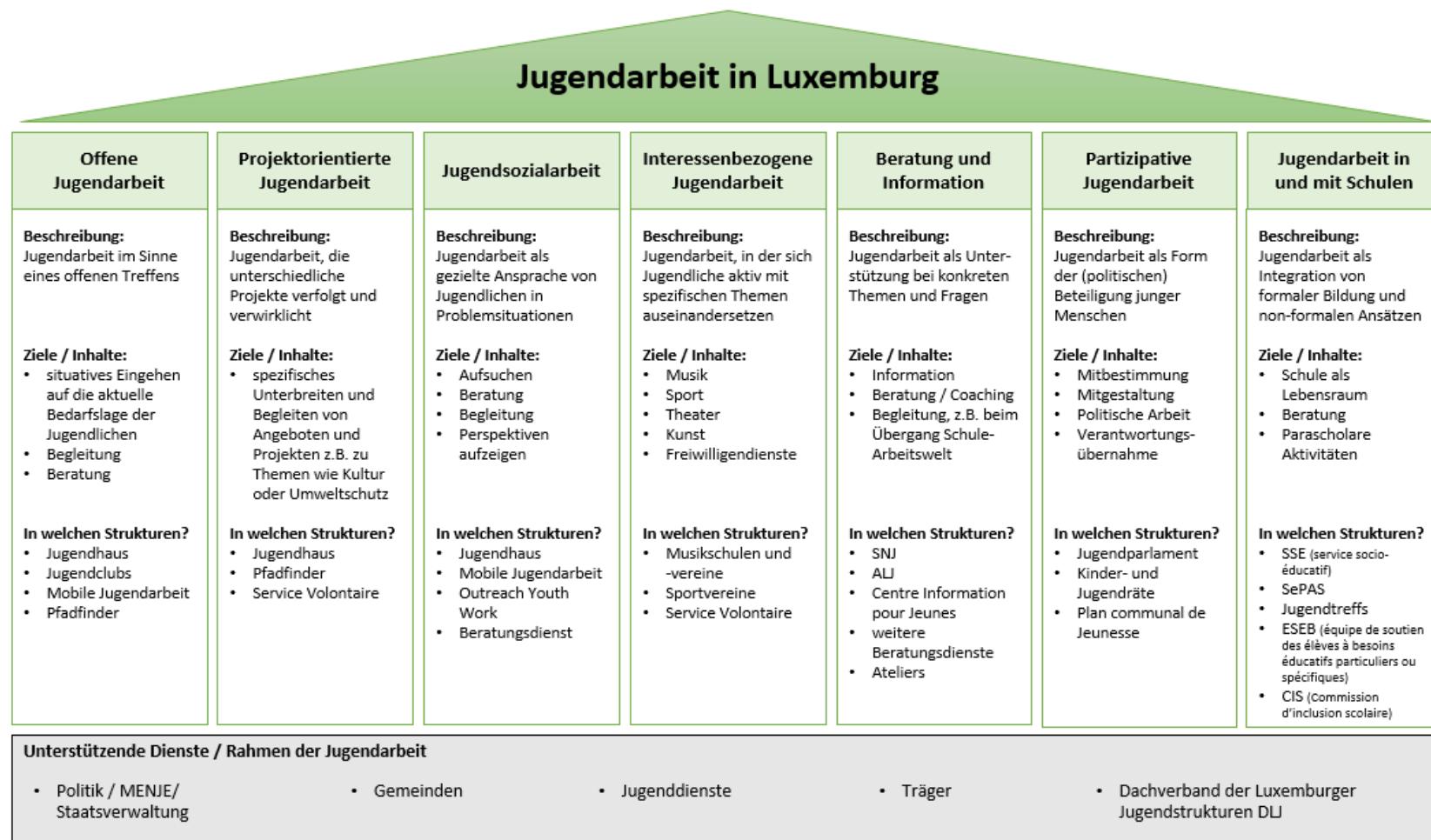
- Die Offene Jugendarbeit, die die klassische Jugendarbeit im Sinne eines offenen Treffs meint, die aber auch Unterstützungsangebote wie Beratung und Begleitung umfassen kann;
- Die projektbezogene Jugendarbeit, in der Jugendliche Projekte zu unterschiedlichen Themen und Bereichen verwirklichen können;
- Die Jugendsozialarbeit, die sich speziell an Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen richtet und diesen Unterstützungsangebote unterbreitet bzw. sie gegebenenfalls gezielt aufsucht (z.B. über Streetwork);
- Die interessenbezogene Jugendarbeit, die sich mit ihrem Angebot in der Regel auf einen bestimmten Bereich (z.B. Politik, Musik, Sport, Theater) konzentriert;
- Die Beratung und Information, um Jugendliche bei konkreten Themen und Fragen – etwa im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – zu beraten und zu begleiten;
- Die Partizipative Jugendarbeit, die es Jugendlichen ermöglicht, ihre Anliegen in eigens dafür geschaffenen Settings einzubringen und demokratische Prozesse mitzugestalten;
- Die Jugendarbeit in (Kooperation mit) Schulen, über die formale, non-formale und informelle Bildungsansätze miteinander zu einem ganzheitlicheren Angebot verbunden werden sollen.

Wie schon bei den Mischfunktionen der Jugendarbeit fließen auch hier die Ansätze in der Alltagspraxis der Jugendeinrichtungen ineinander und ergänzen sich. So finden sich etwa offene, interessenbezogene Angebote nicht nur im Jugendhaus, sondern auch in der mobilen Jugendarbeit sowie bei den Pfadfindern. Ebenso finden in der Einrichtung eines Jugendhauses sowohl

projektorientierte und partizipative Ansätze statt als auch Ansätze der Beratung, Information und Jugendsozialarbeit, etc.

Und auch formale, non-formale und informelle Bildungsformate kommen im Rahmen der Jugendarbeit nebeneinander vor, etwa dort, wo projektorientierte Angebote oder angeleitete Seminare und Kurse einerseits und niedrigschwellige, aber informative Tür- und Angelgespräche auf der anderen Seite sich ergänzen. Was besonders die Jugendhäuser in Luxemburg verbindet ist die Tatsache, dass das jeweilige Setting in seiner Ausrichtung immer durch die Interessen und das mitgebrachte Engagement der Zielgruppe mitbestimmt wird. Welcher Ansatz in welcher Einrichtung besonders prägend ist, hängt demnach entscheidend von der Frage ab, welche Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten die Jugendlichen mit ins Jugendhaus einbringen.

Trotz dieser relativen Offenheit der Jugendarbeit kann die folgende grobe Einteilung (Abb. 3) dazu dienlich sein, das facettenreiche Angebot an Jugendarbeit in Luxemburg mit Blick auf seine Grundpfeiler zu systematisieren und darzustellen.

Abbildung 3*Ansätze der Jugendarbeit in Luxemburg*

1.4 Forschungsstand zum Bildungspotenzial der Jugendarbeit

Vor dem Hintergrund der dargestellten, bereits langjährigen Entwicklungen im Feld der Jugendarbeit erscheint es überraschend, dass die Forschungslage zu ihren Bildungspotenzialen weiterhin überschaubar ist (van Santen & Seckinger, 2021). Bereits 2005 machen Grunert et al. in ihrer Expertise für den 12. Kinder- und Jugendbericht ein „klares Forschungsdefizit“ (ebd., S. 28) bezüglich der Erforschung von Bildungsprozessen in der Offenen Jugendarbeit und besonders aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen aus, allerdings bleibt dieses bis heute relativ aktuell. Sie stellen damals fest, dass die Jugendarbeit zwar einen eigenen Bildungsauftrag hat, indem sie Bereiche abdeckt, die in der Schule nicht oder nur wenig vorkommen, dass dabei aber allgemein eher von einem „impliziten Bildungsgeschehen“ (ebd., S. 27) ausgegangen werden muss als von einem empirisch belegbaren. Auch andere Autoren (z.B. Cloos et al., 2007; Thole, 2010) beklagen das Fehlen einer systematischen Forschung in den unterschiedlichen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit mit der Konsequenz, dass Diskurse meist normativ anstatt empirisch begründet geführt würden. Ohne grundlegende empirische Forschung zur Jugendarbeit, so stellen van Santen und Seckinger (2021) sinngemäß fest, werden langfristig jedoch auch ihre fachlichen Entwicklungsmöglichkeiten blockiert (S. 1574)

Nach Schulz (2017) erklärt sich die geringe Forschungsdichte im Handlungsfeld der Jugendarbeit u.a. mit ihrer Unverbindlichkeit und der damit zusammenhängenden oftmals nicht erkannten Bildungsrelevanz von Situationen oder Interaktionen. Während dem Bereich der frökhkindlichen Erziehung grundsätzlich der Bildungsgedanke innenwohne, stehe die Jugendarbeit schnell im Verdacht, scheinbar banale Interaktionen als Bildungsgelegenheiten aufwerten zu wollen, wenn sie von Bildung spricht – es sei denn, es handelt sich um benachteiligte Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf, was jedoch wiederum die Adressaten abwerte (ebd., S. 17).

Eine Sekundäranalyse von (Liebig, Schröder, & Klapinski, 2020) kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Wirkungsforschung in der Kinder- und Jugendarbeit aufgrund von forschungspragmatischen Gründen stark unterscheidet. Je höher der Formalisierungsgrad der Bildungsgelegenheiten, desto besser lassen sich Wirkungen erfassen und dokumentieren. Relativ gut erforscht – für unseren Kontext jedoch nicht relevant – sind beispielsweise die Wirkungen bei Projekten mit intensiver pädagogischer Begleitung (z.B. Jugendbegegnungen oder -freizeiten) oder bei Maßnahmen, die sich mit konkreten Veränderungszielen an Adressaten mit spezifischen Schwierigkeiten richten, etwa in der mobilen oder aufsuchenden Jugendarbeit (in Luxemburg ist hier das Modellprojekt „Outreach Youth Work – Maisons des Jeunes“ zu nennen, vgl. (Joachim, Weis, & Willems, 2018). Hier lassen sich Effekte und der Grad der Zielerreichung relativ gut erfassen. In den meisten anderen Kontexten hingegen gestaltet sich die Forschung schwieriger, da Prozesse in der Jugendarbeit komplex sind, selten isoliert stattfinden und vor allem keiner Kausalkette von Ursache und Wirkung unterliegen, was eine Messbarkeit schwierig macht. Zwar lassen sich die Angebote der Jugendarbeit in der Regel organisatorisch, zeitlich und räumlich eingrenzen, sind aber gleichzeitig ein Teil des informellen Alltags von Jugendlichen, sodass eine „Unterscheidung von intendiertem Angebot und eigensinniger Aneignung“ (Fauser, Fischer, & Münchmeier, 2006, S. 284) meist schwerfällt.

Gleichwohl gibt es eine Reihe kleinerer Erhebungen, die (auch) die Perspektive von jugendlichen Teilnehmer*innen an Angeboten der Offenen Jugendarbeit erfassen. Die vorliegenden empirischen Studien beziehen sich jedoch in der Regel auf einen lokal stark beschränkten Raum – oftmals handelt es sich um Projektabschlussberichte, Programmevaluationen oder wissenschaftliche Begleitforschung zu Praxisprojekten – und liegen teilweise nur als graue Literatur vor, sodass hieraus kaum verallgemeinerbare Erkenntnisse abgeleitet werden können (vgl. Schmidt, 2011). Somit gilt noch immer: „*Wer gegenwärtig etwas über den Zustand der Jugendarbeit erfahren möchte, muss nicht nur fleißig sammeln und lesen, sondern steht vor der Aufgabe, sich aus vielen verstreuten Informationen ein letztendlich dann doch unvollständiges und nur begrenzt verlässliches Bild zimmern zu müssen*“ (Lüders, 2006, S. 86). Im Folgenden sollen einige Ergebnisse vorliegender Studien skizziert werden.

- Delmas, Reichert und Scherr (2004) bzw. Delmas und Scherr (2005) haben mittels einer explorativen empirischen Studie, in deren Rahmen auch Jugendliche mit qualitativen Interviews nach ihren Erfahrungen befragt wurden, die pädagogischen Prozesse und Interaktionen in Praxiseinrichtungen in der Jugendarbeit erforscht. Sie kommen zu dem Schluss, dass Jugendarbeit spezifische Lernchancen eröffnet und diese auch von den Jugendlichen erkannt und als Qualitätsmerkmal eingestuft werden, woraus gefolgert wird, dass Jugendliche durchaus Bildungserwartungen an die Jugendarbeit haben. Eine „*theoretisch fundierte, konzeptionell ausgewiesene und professionell gestaltete Bildungspraxis*“ (Delmas, Reichert & Scherr, 2004, S. 91) ist aus Sicht der Autoren allerdings nicht gegeben, da sich die Hauptamtlichen der Bildungschancen der Jugendarbeit in der Regel nicht bewusst sind; ebenso wenig gibt es ein gemeinsames professionelles Verständnis von Bildung. Jugendliche lernen ihren Einschätzungen zufolge durch die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, durch das Austragen von Konflikten oder auch durch die Übernahme von Verantwortung, jedoch ohne dass solche Lernprozesse von den Mitarbeitenden bewusst initiiert werden. Die Autoren stellen fest, dass den Professionellen ein Bewusstsein für das Potenzial von Alltagssituationen als Bildungsgelegenheiten fehlt und die Bildungspotenziale der Jugendarbeit somit bei weitem nicht ausgeschöpft werden.
- Auch May (2011) konstatiert „*ein nicht vorhandenes Bewusstsein seitens der Professionellen für eine über entsprechend formalisierte Angebote hinausgehende Bildungsorientierung der Offenen Jugendarbeit*“ (S. 196). Folglich waren auch explizit als solche ausgewiesene Bildungsangebote in der Offenen Jugendarbeit lange Zeit selten, der Bildungsaspekt wurde häufig wenn überhaupt eher implizit thematisiert. Erst seit Anfang dieses Jahrtausends im Zuge der nach der ersten PISA-Studie einsetzenden Bildungsdebatte sei auch die Kinder- und Jugendarbeit aufgefordert gewesen, einen eigenen Bildungsanspruch zu begründen. Da sie sich gleichzeitig aber von der formalen schulischen Bildung abgrenzt und sich gerade in der Kooperation mit Schulen gegen eine Vereinnahmung zu Bildungszwecken wehrt, herrscht bei den Professionellen nach wie vor eine Skepsis gegenüber einem eigenständigen Bildungsauftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vor (vgl. Neubauer, 2005). May (2011) verweist in diesem Zusammenhang auf Forschungsergebnisse, nach denen Jugendzentren, die mit Ganztagschulen kooperieren, dem Bildungsaspekt zwar eine höhere Bedeutung beimessen und beispielsweise Bildungsangebote mit den Inhalten Soziale Kompetenzentwicklung, Anti-

Gewalt-, Konflikt- und Selbstbehauptungstrainings, Berufsvorbereitung/Übergang Schule-Beruf sowie geschlechtsspezifische Angebote für Mädchen vorhalten (AGJ, 2008; Icking & Deinet, 2009). Er weist aber gleichzeitig auf den verbindlichen Charakter dieser Angebote im Rahmen der Ganztagschule hin, die demnach nicht unter die klassische Definition einer freiwillig nutzbaren Jugendarbeit fallen und sich somit auch nicht für ein eigenständiges Bildungsprofil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eignen.

- Auch in verschiedenen ethnografischen Studien wurden die Bildungsgelegenheiten und -potenziale in der Offenen Jugendarbeit herausgestellt (vgl. Müller, Schmidt, & Schulz, 2005; Müller & Schulz, 2005; Cloos, Köngeter, Müller, & Thole, 2007; Rose & Schulz, 2007). Müller, Schmidt und Schulz (2005) sind mittels ethnografischer Beobachtung von pädagogischen Prozessen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit der Frage nachgegangen, welche informellen Bildungsgelegenheiten die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet und inwiefern die Jugendlichen diese Bildungsgelegenheiten wahrnehmen. Aufgrund ihrer Beobachtungen bescheinigen sie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Lernort für differenzierte Beziehungsformen, Erprobungsraum für die geschlechtliche Identität, Ort interkultureller Erfahrungen, Aneignungsort für Kompetenzen, Ort der Erprobung von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit sowie Ort ästhetischer Selbstinszenierung zu sein. Durch das Aushandeln von Grenzen, den Umgang mit Gleichaltrigen, das Aushandeln von Rollen und Beziehungen unter Gleichaltrigen, die Übernahme von Verantwortung und den Umgang mit Konflikten unterstützen die Jugendlichen selbst ihre Bildungsprozesse.
- Fehrlen, Koss, Kabs und Werner (2008) konnten in einer qualitativen Untersuchung verschiedener Maßnahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit deren Potenzial, informelle und non-formale Bildungsprozesse zu fördern, bestätigen. Hier zeigten sich bei den teilnehmenden Jugendlichen Effekte wie stärkere Eigeninitiative, konstruktiver Austausch, biografische Entwicklungen sowie Lern- und Aneignungsprozesse, die mit den Maximen Freiwilligkeit, Partizipation, Lebensweltbezug und Aushandlung zwischen den Beteiligten in Zusammenhang gebracht werden. Küster (2003) thematisiert darüber hinaus auch die methodischen Schwierigkeiten in der ethnografischen Erforschung der pädagogischen Praxis in einem Jugendhaus, etwa die unklare Rollenverteilung von Forschenden und Hauptamtlichen.
- Mehrere Arbeiten haben die Untersuchung von Wirkung und Bedeutung von Jugendverbandsarbeit zum Ziel. Den Befunden zufolge bieten die Handlungsfelder der Jugendverbandsarbeit jungen Menschen vielfältige Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb, etwa im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen, der personalen Kompetenzen oder auch der Leitungs-, Organisations- und Kooperationskompetenz (Lehmann & Mecklenburg, 2006). Die Mitarbeit in Verbänden trägt damit zur Lebensbewältigung bei und hat positive Auswirkungen auf den Übergang in Arbeit und berufliche Entscheidungen (Böhnisch, Kreher, Lehman, & Seyfarth, 2006; ähnliche Ergebnisse bei Fauser, Fischer & Münchmeier, 2006; sowie Züchner, 2006). Gleichzeitig hat die Jugendverbandsarbeit eine hohe soziale Integrationskraft und fördert den Aufbau sozialer Netzwerke und die Ablösung von der Familie (Lehmann & Mecklenburg, 2006). Das Engagement in einem Pfadfinderverband fördert nach Ansicht der befragten Jugendlichen auch die Toleranz

gegenüber anderen, die Rücksichtnahme auf andere Menschen und den Schutz der Natur (Schulze-Kründener, et al., 2008). In einer Studie berichteten die befragten Jugendlichen auch von Auswirkungen auf das eigene Risikoverhalten, die Gesundheit und den Konsum von Zigaretten (Raithel, 2004).

- Relativ gut belegt sind auch Effekte von Angeboten der Jugendarbeit im Bereich der kulturellen Bildung. Hier berichten die befragten Jugendlichen in den vorliegenden Untersuchungen einhellig von einer Stärkung des Selbstvertrauens bzw. des Selbstwertgefühls, von Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die aktive Teilnahme an Aufführungen, sowie von einem Zuwachs an Kompetenzen etwa im musischen, kreativen oder ästhetischen Bereich (Lindner, 2003; Josties, 2008; Finke & Haun, 2001). Vielfach wird angeführt, dass die Jugendlichen diese erworbenen Kompetenzen auch in anderen Lebensbereichen nutzen können.
- Ebenfalls häufiger erforscht sind informelle Lernprozesse in Settings des freiwilligen bzw. bürgerschaftlichen Engagements von Jugendlichen. So haben Düx, Prein, Sass, und Tully (2008) in einer repräsentativen Telefonbefragung sowie in qualitativen Interviews mit (ehemals) engagierten Jugendlichen Motive und Kompetenzgewinne ermittelt. Mehr als zwei Drittel der Befragten gaben hier an, in hohem oder sehr hohem Maße Fähigkeiten erworben zu haben, die sie für wichtig erachteten. Neben sozialen und personalen wurden insbesondere Team-, Organisations- und Leitungskompetenzen genannt. Auch im luxemburgischen Jugendbericht 2015 konnte in eigenen qualitativen und quantitativen Untersuchungen gezeigt werden, dass Jugendliche in vielfältiger Hinsicht von einem bürgerschaftlichen Engagement profitieren (Meyers, Weis, Scharf, & Schumacher, 2015). Hier berichteten die befragten Jugendlichen, dass sie soziale und personale Kompetenzen sowie Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die ihnen auch in anderen Lebensbereichen, etwa dem Arbeitsleben, nützlich sein können. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass bürgerschaftliches Engagement zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit, zur Identitätsentwicklung, zum Erwachsenwerden sowie zur Integration in die Gesellschaft beiträgt.
- Eine umfassende Begleitforschung existiert im Bereich der europäischen Jugendaustauschprogramme. Hier besteht ein internationales Forschungsnetzwerk namens „RAY – Research-based Analysis and Monitoring of European Youth Programmes“ mit dem Ziel, durch wissenschaftliche Begleitung Erkenntnisse über die Prozesse und Wirkungen der non-formalen Bildung zu gewinnen. Diese sollen nicht nur zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der erforschten Projekte beitragen, sondern auch einen Beitrag zur Anerkennung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens im Jugendbereich leisten. Hier liegen auch mehrere Studien für Luxemburg vor (Meyers, Weis, & Willems, 2017; Meyers & Weis, 2013). In den qualitativen und quantitativen Befragungen jugendlicher Projektteilnehmer*innen zeigte sich, dass die Projekte zum Erwerb unterschiedlicher (u.a. sozialer, interkultureller, zivilgesellschaftlicher und politischer) Kompetenzen und zur persönlichen Entwicklung beitragen, und dass die im non-formalen Rahmen erworbenen Fähigkeiten sich auch auf andere Lebensbereiche, etwa den beruflichen Kontext, positiv auswirken. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass in den non-formalen und informellen Settings der untersuchten Projekte große Potenziale

liegen. Sie stellen, so die Schlussfolgerung, „effektive Lerngelegenheiten dar und fördern die Ausbildung von Kompetenzen, die in anderen Kontexten weniger stark im Fokus stehen (und) können somit als wertvolle und wichtige Ergänzung zum schulischen, beruflichen und zum Alltagslernen der Akteure gesehen werden“ (Meyers & Weis, 2013, S. 69).

- Auch die wenigen vorliegenden internationalen Studien (Böhler et al., 2019; Fennes et al., 2012; Souto, 2016) bestätigen positive Auswirkungen u.a. auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und Fähigkeiten, auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen sowie auf soziale Teilhabe und Integration. So zeigt sich, dass die Beteiligung in Jugendorganisationen aus Sicht der Jugendlichen nicht nur zur Ausbildung und Weiterentwicklung spezifischer Fähigkeiten und Kompetenzen beiträgt, sondern auch das soziale Kapital und berufliche Aspirationen beeinflusst, was insgesamt auch zu einer Verbesserung der subjektiv wahrgenommenen Beschäftigungschancen führt (vgl. Souto, 2016).

Die skizzierten Studien und Befunde deuten zum einen darauf hin, dass die Offene Jugendarbeit zahlreiche Bildungsgelegenheiten bereitstellt und damit positive Wirkungen bei den Jugendlichen generiert. Zum anderen zeigen sie exemplarisch, dass diese Effekte durchaus erforsch- und belegbar sind, insbesondere wenn versucht wird, die Perspektive der Adressaten zu erfassen. Bislang liegen allerdings nur wenige Studien vor, die die Perspektive der Jugendlichen auf die Bildungsmomente in den Settings der Jugendarbeit rekonstruieren und beschreiben. An diesem Forschungsdefizit setzt die vorliegende Studie an.

2 THEORETISCHE PERSPEKTIVEN

2.1 Inhaltliche Kategorien einer jugendarbeitsbezogenen (Selbst-)Bildung.....	37
2.1.1 Subjektivität	38
2.1.2 Sozialität und soziale Anerkennung.....	40
2.1.3 Befähigung und Verwirklichung.....	41
2.1.4 Aneignung.....	42
2.1.5 Lebensbewältigung/Coping.....	44
2.2 (Selbst)Bildung als empirisch beschreibbarer Prozess.....	44
2.2.1 Bildungsbedingungen im Sinne der humanistischen Bildungstheorie.....	45
2.2.2 Bildung als Veränderung des Selbst in der Welt.....	46
2.2.3 Bildung als Kompetenzerwerb.....	49
2.3 Zusammenfassung und Überleitung zur Forschungsfrage	51

2 THEORETISCHE PERSPEKTIVEN

2.1 Inhaltliche Kategorien einer jugendarbeitsbezogenen (Selbst-)Bildung

Wer die Bildungserfahrungen junger Menschen in der Offenen Jugendarbeit wissenschaftlich untersuchen möchte, braucht zunächst eine Präzisierung des Bildungsbegriffs, mit dem empirisch gearbeitet werden kann. Auf dieser Orientierungsreise erscheint erneut ein Blick in die Jugendarbeitsforschung weiterführend, denn dort gibt es bereits eine lange Tradition, die eigenen Arbeitsweisen als Bildung zu konzipieren. So wurden und werden immer wieder unterschiedliche bildungstheoretische Grundbestimmungen von Jugendarbeit diskutiert und für eine veränderte gesellschaftliche Situation sowie eine gewandelte Lebensphase Jugend aktualisiert. Die nachfolgende Abb. 4 ermöglicht einen Einblick in die Vielfalt der „aktuellen Bildungspraxen und Bildungskonzepte der Kinder- und Jugendarbeit“.

Abbildung 4

Aktuelle Bildungspraxen und -konzepte der Kinder- und Jugendarbeit



Quelle: Thole, Pothmann & Lindner, 2021

Ein Großteil dieser Grundbestimmungen bezieht sich in seinem Kern auf die Autonomieförderung, die Subjektbildung, die demokratische und politische Bildung, die soziale Bildung oder die

gesundheitsbezogene Bildung der Jugendlichen. Einige fokussieren auch die Vermittlung konkreter Kompetenzen und Fertigkeiten.

Im Folgenden sollen einige zentrale Konzepte genauer danach befragt werden, in welcher Form aus ihnen Bildungserfahrungen resultieren können und wie ihre Umsetzung der Praxis der Jugendarbeit aussehen könnte. Es sind die Konzepte der Subjektivität, der Sozialität und der sozialen Anerkennung, der Befähigung, der Aneignung, der Lebensbewältigung sowie der Kompetenzentwicklung.

2.1.1 Subjektivität

Zu den in der Jugendarbeit besonders prominenten bildungstheoretischen Konzepten zählt zweifelsfrei die von Albert Scherr verfasste Theorie der „Subjektorientierten Bildung“, die er im Jahr 1997 erstmals veröffentlichte. Sie knüpft an die Tradition kritisch-emancipatorischer Gesellschaftstheorien an und unterstreicht den gesellschaftsverändernden Auftrag der Jugendarbeit. Dabei werden junge Menschen als eingebettet in ihre soziale und gesellschaftliche Umwelt betrachtet, aus der heraus sie sich zu selbstbestimmten Subjekten mit eigenen Sinn- Denk- und Entscheidungsfiguren entwickeln.⁴

Weil sie gerade in der Jugendphase stetig vor der Entwicklungsaufgabe stehen, das Zusammenspiel ihrer internen Dispositionen, Unsicherheiten und Gedanken mit den externen Herausforderungen in ihrer Umwelt zu balancieren, sieht Scherr in der „Subjektwerdung“ das grundlegende Bildungsziel eines jeden Menschen und in der „Bildung zum Subjekt“ die zentrale Aufgabe der pädagogischen Praxis:

„Auch für pädagogische Bildungstheorien ist die Idee leitend, dass Individuen zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lebenspraxis auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zwängen, Normen und Werten befähigt werden sollen. Entsprechend wird die „Bildung zum Subjekt“ als Zielsetzung pädagogischer Praxis gefasst.“

(Emmerich & Scherr, 2016, S.281).

In diesem Verständnis zielen Bildungsprozesse in der Jugendarbeit auf die „Stärkung autonomer Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ sowie auf die „Erweiterung der Möglichkeiten zum selbstbestimmten und selbstbewussten Handeln“ (Scherr, 2021, S. 640). Es geht dabei sowohl um die Herstellung eines veränderten Verhältnisses zu sich selbst als auch um den Erwerb von „Welterkenntnissen“ (Thole, 2018, S. 190) und das Finden einer eigenen Rolle im Gesellschaftsgefüge.

⁴ Diese Annahme wird heute im Diskurs um ein poststrukturalistisches Verständnis von Subjektbildung teilweise umgedeutet. Poststrukturalistische Positionen betonen, dass Subjektivität immer im Zusammenspiel mit anderen konstituiert, jedoch aufgrund der Kontingenz und Unstetigkeit der Welt, nie ganz erreicht werden kann (Lindner, 2021). In diesem Sinne kann eine Bildung zum handlungsfähigen Subjekt nicht vollendet oder vollständig abgeschlossen sein.

Die Jugendarbeit wird hierbei als ein Ort der emanzipatorischen Bildung charakterisiert, d.h. Jugendliche können über ihr vielfältiges Angebot dazu angeregt werden, „sich kritisch mit gesellschaftlichen Konventionen, Normen und Zwängen auseinanderzusetzen und auf dieser Grundlage bewusste Entscheidungen darüber treffen, wie sie ihr eigenes Leben gestalten und wofür sie sich politisch (bzw. in ihrer Lebenswelt, gesellschaftlich, sozial, etc., Anm. d. Aut.) einsetzen möchten“ (Scherr, 2021, S. 640).

Eine so verstandene Bildungspraxis kann sich dadurch kennzeichnen, dass Jugendliche in den Settings der Jugendarbeit Gelegenheitsstrukturen vorfinden, in denen sie sich mit den eigenen Ansichten und Interessen einbringen und weiterentwickeln können. Zudem können sie an diesem Ort den Respekt der Anderen und deren soziale Anerkennung für ihre subjektive Sicht auf die Welt und sich selbst erwarten, und dies auch dann, wenn die eigenen Entscheidungen von den gängigen Mehrheitsbildern, den aktuellen Trends oder den tradierten gesellschaftlichen Normen abweichen.

Die Aspekte der Kommunikation, Information und Reflexion werden in Scherrs Theoriekonzept als wesentlich dafür gesehen, dass ein „bewusstes, informiertes und reflektiertes Handeln“ im gesellschaftlichen Kontext möglich wird (ebd., S. 181). Es ist also von großer Bedeutung, dass junge Menschen in gemeinsamen Reflexionsprozessen eine unterstützende Begleitung dabei finden, die Welt um sich herum zu verstehen und zu begreifen, „welchen gesellschaftlichen Bedingungen sie unterliegen“ und wie sie mit diesen Bedingungen in ihrem je eigenen Interesse sinnvoll umgehen können (Scherr, 2003, S. 9). Diese reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen inneren und der äußeren Welt zielt letztlich nicht nur auf die Selbstbildung der Jugendlichen, sondern auch auf die stetige Weiterentwicklung der modernen Gesellschaft im Ganzen. Denn nach Scherr (2003) ermöglicht nur eine frühzeitige, kritische und kontinuierliche Auseinandersetzung und Emanzipation mit und von vorgefestigten Normen und gesellschaftlichen Verhältnissen „neue Anfänge“ sowie neues Denken und Handeln, so dass eine Gesellschaft sich über die Handlungsmächtigkeit und Kreativität ihrer Mitglieder von innen heraus weiterentwickeln kann (S. 9).

„Der pädagogische Auftrag der Jugendarbeit liegt im Kern darin, andere Erfahrungen und damit neue Anfänge zu ermöglichen“

(Scherr, 2003, S. 26)

Scherr (2008) argumentiert, dass demokratische und moderne Gesellschaften in diesem Sinne auf eine heranwachsende Generation angewiesen seien, die es gelernt habe, „eigenverantwortlich und in sozialer Verantwortung zu entscheiden und zu handeln“ (ebd.), um den Herausforderungen unserer Zeit bestehen und Veränderungen aktiv mitgestalten zu können.“ (S. 138)

In dieser theoretischen Konzeption liefert die Jugendarbeit mit ihren Strukturmerkmale der Offenheit und Freiwilligkeit einen geeigneten Rahmen für eine emanzipatorische Subjektbildung und setzt, neben den Erziehungs- oder Wissensvermittlungsfunktionen von Schule und Familie, einen weiteren, in Teilen hiervon abweichenden Bildungsschwerpunkt. Ihr wird zugetraut, dass sie wertvolle Erfahrungen der sozialen Anerkennung, der Selbstwirksamkeit und der Selbstreflexion bereithält und die Jugendlichen gerade in ihrer von Veränderung und Unsicherheit

geprägten Lebensphase in der Jugendarbeit Orientierung, Kontinuität und Unterstützung vorfinden. (S. 56ff).

Damit dies gelingt, muss sich eine subjektorientierte Jugendarbeit, umfassend mit der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen befassen und sowohl die Chancen und Möglichkeiten einer selbstbestimmten Lebenspraxis kennen als auch ihre Beschränkungen. Sie muss zudem geeignete pädagogische Settings und Räume zur Verfügung stellen, in denen Selbstbildung und Selbstbewusstsein in den vielfältigen Lebensbereichen und Themen erworben werden können. Und nicht zuletzt muss sie den Jugendlichen mit einer auf diese Bildungsziele ausgerichteten Haltung begegnen, d.h. sie als kompetente Akteure ihres eigenen Lebens verstehen (Scherr, 2008).

2.1.2 Sozialität und soziale Anerkennung

In der sozialpädagogischen Bildungsforschung und Bildungstheorie werden mit den Begriffen der (Selbst)Bildung und Subjektbildung auch die Begriffe der Sozialität und der sozialen Anerkennung als Grundlage von Bildungsprozessen verbunden (Hamburger, 2008; Sting, 2013; Stojanov, 2006).

So hebt Stephan Sting (2013) den sozialen Aspekt der Bildung hervor und betont, dass Bildung sich trotz des Vorrangs der Selbstbildung immer in sozialen Kontexten vollziehe (S. 16). Aus dieser Perspektive sind Jugendliche nicht nur „Akteure ihrer selbst“, sondern auch „soziale Akteure“, während die soziale Alltags- und Lebenswelt den Rahmen bildet, in dem sich ihre Welt- und Selbsterkundungsprozesse vollziehen (ebd.). In diesen Konzepten wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung und Etablierung neuer Denk- und Handlungsweisen im Sinne nachhaltiger Bildungserfahrungen in hohem Maße von der „sozialen Resonanz“ und der Anerkennung durch das soziale Umfeld beeinflusst wird (ebd.). In der Konsequenz bedeutet dies auch, dass sich Jugendliche während des Prozesses der Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung auch und in vielfältiger Weise an den Präferenzen des Umfeldes orientieren, um eben dessen Anerkennung sicherzustellen.

Krassimir Stojanov (2006) unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass die Aneignung von neuem Wissen über sich selbst und die Welt, von neuen Denkweisen und Haltungen etc. nur dann gut gelingen kann, wenn sie innerhalb von sozialen Beziehungen und Interaktionen geschieht, die „den beteiligten Kindern und Jugendlichen eine kontinuierliche Erfahrung mit den Anerkennungsformen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung ermöglichen“ (S. 18). Umgekehrt führt die durchgängige Wahrnehmung als defizitär aus seiner Sicht zu grundlegendem Selbstzweifel und einer Störung des Bildungs- und Entwicklungsprozesses.

„Werden Schüler in der Schule permanent als defizitär wahrgenommen (bzw. machen sie im Sinne Honneths Missachtungserfahrungen), wird ihnen die „fundamentale Anerkennung als interpretative und selbstbezügliche Wesen entzogen“

(Stojanov, 2006, S. 82).

Stojanov schließt damit an das anerkennungstheoretische Konzept Axel Honneths (2003) an, wonach die ungestörte Entwicklung und Selbstbeziehung (junger) Menschen nur unter den

Bedingungen der „intersubjektiven Anerkennung“ (S. 8) erfolgen kann. Hierunter subsummiert Honneth die drei Modi der Anerkennung:

- die Liebe als Voraussetzung für die Entstehung von grundlegendem Selbstvertrauen,
- das Recht und der moralische Respekt als die Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstachtung und einer wechselseitigen Achtung der Mitglieder eines Gemeinwesens sowie
- die Solidarität und die Wertschätzung anderer als Voraussetzung für die Entstehung eines positiven Selbstwertgefühls.

Analog zu dieser Unterscheidung vertritt Stojanov (2006) die These, dass junge Menschen sich selbst und andere nur dann als eigenständig denkend und handelnd wahrnehmen und anerkennen können, wenn sie selbst diese anerkennenden Erfahrungen (von Liebe, Respekt und Wertschätzung) in ihrem Lebensalltag gemacht haben und wiederholt machen. Daher lässt sich das wechselseitige Anerkennungsverhältnis in dieser Perspektive als eine zentrale Voraussetzung von Selbstbildung verstehen. Hier erscheint die Frage relevant und interessant, wie das Zusammenwirken der unterschiedlichen Jugendgruppen im Rahmen der Jugendarbeit diese Faktoren begünstigt. Und auch das pädagogische Handeln der professionellen Fachkräfte birgt an dieser Stelle ein besonderes Potenzial, das unter Umständen über die Möglichkeiten anderer Institutionen hinausgeht. Dies besonders dann, wenn es gelingt, die Jugendlichen als Subjekte ihrer selbst mit all ihren Themen und Bedürfnissen anzuerkennen.

2.1.3 Befähigung und Verwirklichung

In der jüngeren und besonders in der empirischen Bildungsforschung wird seit geraumer Zeit zudem auf den Befähigungsansatz (*Capability Approach*) verwiesen, wenn es um Bildungsfragen und um ein Bildungsverständnis geht, das zwischen dem Selbst und der Umwelt vermittelt (Clark, 2021; Otto & Schroedter, 2010). Der Befähigungsansatz ist ein gerechtigkeitstheoretischer Ansatz, der entscheidend durch den Wirtschaftsnobelpreisträger Amartya Sen und die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum geprägt wurde. Er stellt die zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen in den Zusammenhang mit den tatsächlich erreichbaren Möglichkeiten einer selbstbestimmten, im je eigenen Sinne verstandenen „guten“ Lebensweise (Nussbaum, 2015). Aus dieser Perspektive wird es als entscheidend betrachtet, dass junge Menschen die Freiheit erhalten, selbst darüber zu entscheiden, ob sie bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen (=Vermögen) in ihrem Leben realisieren möchten oder nicht (Clark, 2021). Im Verständnis von Nussbaum (2015) kann in diesem Sinne eine „Befähigung“ junger Menschen nur dann sinnvoll erfolgen, wenn sie aus der subjektgeleiteten Perspektive des jeweiligen Menschen tatsächlich umsetzbar und für das eigene Leben sinnvoll nutzbar ist. Mit dem Recht auf die eigene Sichtweise schließt dieser Ansatz also an die vorbeschriebenen subjektorientierten und emanzipatorischen Aspekte der Jugendarbeit an. Dabei ist es die Aufgabe der Politik und der gesellschaftlichen Institutionen, die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass die Umsetzung dieses Ziels tatsächlich möglich wird.

Nach Franz-Josef Krafeld (2010) erscheint eine solche Perspektive in unserer heutigen Gesellschaft von zentraler Bedeutung und dies gerade auch mit Blick auf die Jugendarbeit, in der

immer wieder andere (Politik, Wissenschaft, Familien, Medien) zu definieren (und durchzusetzen) suchen, was für die Jugend als „gut“ zu gelten hat – und was nicht.

„Der Befähigungsansatz dagegen wendet sich ganz entschieden gegen jede Tendenz derartiger Instrumentalisierungen, seien sie fürsorglich-paternalistisch, ideologisch oder auch religiös-fundamentalistisch begründet.“

(Krafeld, 2010, S. 310)

Um im Sinne des Befähigungsansatzes handlungsfähig zu bleiben bzw. handlungsfähiger zu werden, ist aus dieser Sichtweise kaum etwas so entscheidend wie die Frage nach der Entfaltung von Selbstwirksamkeitsgefühlen: Nur wer die Erfahrung macht, über das eigene Handeln tatsächlich etwas bewirken zu können, kann auch für nachfolgende Situationen Motivation, Leistungsbereitschaft und Engagement aufbringen (ebd.; Bandura, 1977). Um eben jene Selbstwirksamkeitserfahrungen nach dem eigenen Maßstab entfalten zu können und zum Akteur einer selbstbestimmten Lebensbiografie werden zu können, braucht es dem Befähigungsansatz nach (neben der Freiheit und geeigneten Rahmenbedingungen) auch bestimmte Handlungskompetenzen und interne Dispositionen, wozu etwa eine grundlegende Neugierde und Offenheit für Neues gehört sowie die Fähigkeit, das eigene Handeln kritisch zu überdenken (Reflexionsfähigkeit) (Otto & Schroedter, 2010).

Für die Jugendarbeit eröffnet der Ansatz konkrete Reflexionsmöglichkeiten dazu, wie es gelingt, jungen Menschen mit höchst unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, Interessen und Bedürfnissen die notwendigen materiellen, institutionellen und pädagogischen Bedingungen und Verwirklichungschancen bereitzustellen, damit sie Zugang zu einer aus ihrer Sicht guten Lebensweise erhalten (ebd.). Es geht also um eine „gelingende praktische Lebensführung“ nach den je eigenen Zielen, nicht etwa um objektiv definierte Teilhabebedingungen oder die Orientierung an allgemeinen Bildungskriterien.

Auch hier bietet die Jugendarbeit ein erhebliches Unterstützungs- und Bildungspotenzial. Denn gerade aufgrund ihrer offenen und freiwilligen Ausrichtung kann es ihr gelingen, Jugendliche ohne Leistungsdruck und externe Vorgaben bei der Suche nach den subjektiven Vorstellungen von einem für sie guten Leben zu unterstützen und sie zudem in die Lage versetzen, diesen subjektiven Ansichten, Wünschen und Zielen handlungsmäig nachzugehen.

2.1.4 Aneignung

Ein bedeutendes Konzept der bildungsorientierten Jugendarbeit bezieht sich zudem auf den Begriff der Aneignung. Dieser Begriff ermöglicht sowohl eine inhaltliche Konkretisierung des Bildungsbegriffs als auch eine prozessorientierte empirische Untersuchung von Bildungserfahrungen, weil er die Bedingungen des Aneignungshandelns, sowie seine Ermöglichung oder Verhinderung charakterisiert (Hamburger, 2008; Winkler, 2006). Er kann sozusagen als der Arbeitsschritt gekennzeichnet werden, den die Jugendlichen aktiv tätigen, um sich ihre soziale Umwelt und die darin enthaltenen Räume und Möglichkeiten zu erschließen, bzw. sich auch selbst ein Stück näher zu kommen.

Mit dem Konzept der Aneignung ist also die Annahme verbunden, dass Handlungsfähigkeit nicht (nur) ein Resultat, sondern (auch) eine Voraussetzung von Bildung ist: Das aktive Erschließen und Sich aneignen neuer Erfahrungen geht dem Lernen und der Bildung einerseits voraus, die Erfahrungen und neuen Fähigkeiten werden aber andererseits im Sinne des *learning by doing* auch durch die in sie eingelagerten kognitiven, emotionalen, praxis- und identitätsbezogenen Prozesse reflexiv entwickelt (Hamburger, 2008). So wird der Aneignungsbegriff wie folgt definiert:

„Aneignung meint sehr allgemein das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt. Aneignung impliziert damit das aktive Handeln des Subjektes, seine Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt, indem es diese zu eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet bzw. wiederfinden kann.“

(Deinet & Reutlinger, 2014, S. 9)

Versteht man also Bildung als die Aneignung der sozialen Welt, so eröffnet das den Blick auf die Möglichkeiten, sich selbst mit den vielfältigen Aspekten der modernen Welt auseinanderzusetzen und sie sich nach dem eigenen Sinn verständlich zu machen.

Eine bildungsorientierte Betrachtung, die auf der Grundlage des Aneignungskonzeptes basiert, betont vor allem das jugendliche „Leben“ in unterschiedlichen Räumen und Bildungssettings (Deinet & Reutlinger, 2014). Diese Räume ermöglichen Erfahrungen der Identität, indem Jugendliche sich hier inszenieren und im Umgang mit sich selbst und anderen erproben können. Dieses soziale Miteinander ist performativ und damit prinzipiell auch in niedrigschwülligen Settings und scheinbar alltäglichen Interaktionsszenen beobachtbar. Es geht dabei um Situationen, in denen sich die Jugendlichen (z.B. spielerisch) zu anderen in Beziehung setzen, gemeinsame Regeln des Miteinanders aushandeln, Konflikte bearbeiten, aber auch jugendkulturellen Trends oder Interessen nachgehen. Der Begriff der Performativität steht in diesem Zusammenhang auch für gemeinsame Rituale, „gelebte“ Traditionen oder Kulturen im Jugendhaus sowie für kommunikative oder unausgesprochene, atmosphärische Aspekte im Rahmen der sozialen Interaktionen (Cloos et al., 2007). Für den Prozess der Aneignung erscheint außerdem das Konzept der Mimesis bedeutsam, denn das Performative basiert auf den Erinnerungen an Erfahrungen, die die Jugendlichen in bereits erlebten, ähnlichen Situationen generiert haben, die jedoch nicht einfach kopiert werden, sondern denen eine eigene Bedeutung zugeschrieben wird und die so individuell aktualisiert werden (ebd.).

In dieser Auffassung ist die Bildung im Rahmen der Jugendarbeit darauf gerichtet, den Jugendlichen vielfältige „Räume“, verstanden als Gelegenheiten und Möglichkeiten zur Aneignung der sozialen Welt zur Verfügung zu stellen (Deinet & Reutlinger, 2014). Nicht zuletzt gehören hierzu neben den klassischen jugendrelevanten Freizeit- und Interaktionsräumen auch die „neuen Räume“ unserer Zeit, d. h. besonders die virtuellen Räume wie soziale Netzwerke, aber ggf. auch die Ganztagschule als ganzheitlicher „Lern- und Lebensort“.

Eignen sich Jugendliche diese Welten an, bedeutet das, dass auch ihre Tätigkeiten und Handlungen, ihre Ideen, Ansichten und Gedanken usw. in die jeweiligen sozialen Räume

einfließen können und diese ihrerseits prägen. Neue Erfahrungen und Veränderungen des bereits Bekannten werden möglich. Dies können auf den ersten Blick sehr banal wirkende neue Kommunikationsformen und Geselligkeitsformen sein, die Art zu denken und zu handeln oder aber die Aneignung von Schlüsselkompetenzen wie etwa Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit (Hamburger, 2008).

2.1.5 Lebensbewältigung/Coping

Auch das Konzept der Lebensbewältigung (Böhnisch, 1986), das auf das psychologische Modell des Coping rekurriert, lässt sich an ein weites Bildungsverständnis anschließen. „Lebensbewältigung“ meint in erster Linie die „Gestaltung eines gelingenden Alltags“ und die Aufrechterhaltung und Sicherung routinierter Abläufe (Hamburger, 2006, S. 61). Daher erscheint es – ähnlich wie das Konzept der Performativität – mitunter weit entfernt von den klassischen Ansätzen der Wissensvermittlung und außerdem zunächst einmal auch wenig irritierend und entfremdend (im Sinne neuer Bildungserfahrungen).

Wie aber bereits der Blick auf Schwerthelms Funktionsmodell in der Jugendarbeit gezeigt hat, lassen sich die Konzepte der Bildung und Lebensbewältigung in der Form aufeinander beziehen, als dass „Bildung“ stets nach Formen gelungener Bewältigung sucht und diese als „Neuerungen“ abgespeichert werden können (vgl. Kap. 1.3.3 sowie Schwerthelm, 2021). Gerade die „kleinen Krisen“ des Alltages im Jugendalter, die Barrieren und Schwierigkeiten des Tages oder auch die Unsicherheiten im Umgang mit körperlichen oder emotionalen Veränderungen lassen sich hier als Anlässe von alltagsbezogener Bildung verstehen. Hier kann die Jugendarbeit ein kompetenter Begleiter sein, der sich nah an den Bedürfnissen und Alltagsthemen der Jugendlichen bewegt. Über kurze Tür- und Angel-Gespräche, spontane Gesprächs- und Reflexionsangebote oder den Austausch von Erfahrungen, kann Bewältigung als die Kultivierung eines gelingenderen Alltags betrachtet werden, durch den neue Horizonte eröffnet und Impulse freigesetzt werden können.

2.2 (Selbst)Bildung als empirisch beschreibbarer Prozess

In der dargestellten Übersicht der unterschiedlichen Bildungskonzeptionen wurde deutlich, dass Bildung in der Jugendarbeit sich (in der Theorieperspektive) häufig im Rahmen niedrigschwelliger, situativer, sozialer und kommunikativ-reflexiver Interaktionen vollzieht, aus denen vielfältige neue Sicht-, Denk- und Handlungsweisen gewonnen werden können. Diese Annahme führt über zu der Frage, wie sich solche Bildungserfahrungen empirisch operationalisieren und beschreiben lassen und welche empirischen Grundvoraussetzungen vorhanden sein müssen, damit man im prozesshaften Sinne von „Bildung“ sprechen kann. Zu dieser Frage lassen sich erste Antworten in der humanistischen Bildungstheorie finden, deren Dimensionen und Merkmale den modernen und ganzheitlichen Bildungsbegriff bis heute kennzeichnen.

2.2.1 Bildungsbedingungen im Sinne der humanistischen Bildungstheorie

Eine der wohl bekanntesten Fassungen des klassischen Bildungsbegriffs stammt von Wilhelm von Humboldt, der besonders dazu geeignet erscheint, den Blick auf das Potenzial der non-formalen und ganzheitlichen Bildung zu lenken und dessen Bildungsideal (vielleicht auch deshalb) im modernen Bildungsdiskurs aktuell mitunter eine Renaissance erlebt. Denn in seiner Bildungskonzeption ist nicht der gesellschaftliche Nutzen etwa in Form einer guten Schul- und Berufsausbildung das Ziel von Bildung, sondern die „allgemeine Menschenbildung“ und die Herausbildung des Selbst und von Individualität (vgl. Humboldt 1960-1981, Bd. 1, S. 235). In der Pädagogik genoss dieser Bildungsbegriff schon vor Jahrhunderten und damit lange Zeit vor der PISA-Debatte eine enorme Aufmerksamkeit (vgl. Marotzki 1989).⁵

Gerade in den Diskursen um neue Bildungsformate und den Aufbau lokaler Bildungslandschaften wird heute auf die Grundideen von Humboldts in positiver Art und Weise Bezug genommen. Denn die Bedeutung einer umfassenden Selbstbildung, von Ganzheit und Allseitigkeit, Autonomie und Selbstbestimmung des Menschen „in Freiheit“, so wie v. Humboldt Bildung definierte, gilt auch in diesen Diskursen als erstrebenswert (Scherr, 1997).

Von Humboldt verstand Bildung als die „höchste und proportionirlichste“ Entfaltung aller menschlichen Kräfte unter der Voraussetzung, dass „eine Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freisten Wechselwirkung stattfinde“ (1960-1981, Bd.1, S. 64). Bildung war für ihn die „freie“ und freiwillige Erweiterung der Selbst- und Weltansicht des Subjekts, und er betrachtete diese als einen andauernden Prozess, in dem sich das Kennenlernen der gesellschaftlichen Umwelt und die Entwicklung der Identität kontinuierlich über möglichst vielseitige, lebenspraktische Erfahrungen vollzieht (ebd.). Diese Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt erfolgt in seinem Verständnis als „Entfaltung aller Kräfte“, womit auch hier eine aktive Aneignung im Umgang mit dem Neuen angedeutet wird. Eine Bildung in diesem Sinne setzt zudem ein grundlegendes Veränderungs- und Bildungsinteresse sowie die Neugierde des jungen Menschen voraus, die eigenen inneren Kräfte und die äußereren Begebenheiten der Welt selbsttätig zu erkunden. Nur dann, wenn er/sie sich selbst, den Emotionen und körperlichen Veränderungen im Rahmen der Pubertät oder der Vielfalt an unterschiedlichen politischen Meinungen und gesellschaftlichen Trends gegenüber offen zeigt, besteht Aussicht darauf, dass Haltungen und Sichtweisen überdacht und neu ausgerichtet werden können. In diesem Zusammenhang beschrieb v. Humboldt eine möglichst vielseitige und facettenreiche Umgebung, die es den Menschen ermöglicht, sich „ausgewogen“ und „in alle Richtungen“ zu entfalten, als eine wesentliche Bedingung für das Entstehen von Bildungserfahrungen (Koller, 2018, S. 11). Er hob hervor, dass junge Menschen ein vielfältiges und abwechslungsreiches Repertoire an unterschiedlichsten Anlässen, Themen, Emotionen und Anregungen für ihre Erkundungen als Bildungsgegenstände heranziehen können sollten, um möglichst viele unterschiedliche Aspekte daraus für ihr Leben zu lernen. Vor dem Hintergrund seines biografischen Kontextes, der Zeit der französischen Revolution und des aufgeklärten preußischen Absolutismus, betonte von Humboldt

⁵ Er steht neben vielfältigen anderen historischen und gegenwärtigen Bildungstheorien (ua. von Kant, Hegel, Adorno/Klafki, Ballauff, Schaller), die die Komplexität und Diskurskursivität des Bildungsbegriffs begründen. Auf sie soll der Vollständigkeit halber verwiesen, aber in dieser Studie nicht näher eingegangen werden.

die Freiheit als hierzu unabdingbar (Bock, 2008). Dabei sah er es schon zu seiner Zeit als die Aufgabe der Politik und der Institutionen an, die entsprechenden Rahmenbedingungen und Gelegenheiten bereitzustellen, damit sich nicht nur der/die Einzelne, sondern auch die Gesellschaft insgesamt bilden und weiterentwickeln könne.⁶

Nicht zuletzt interpretierte v. Humboldt (1960-1981) die Sprache als ein bedeutendes Medium, mit dem die Themen und Gegenstände der „Verknüpfung von Ich und Welt“ (Bd.1, S. 235) sich selbst verdeutlicht und auch gegenüber anderen offenkundig gemacht werden können. Er erachtete es als wichtig, dass die neuen Erfahrungen und die damit einhergehenden Veränderungen im Denken und Handeln über Reflexionen und die sprachliche Explikation ins eigene Bewusstsein getragen werden und dort eine gewisse Präsenz erhalten (Koller, 2018; Kokemohr, 2007). In seinem Verständnis erhielt also auch die Sprache einen wesentlichen Stellenwert im Bildungsprozess.

2.2.2 Bildung als Veränderung des Selbst in der Welt

In Anlehnung an diesen klassischen Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts unternahm Christoph Koller (2018) nun den tiefergehenden Versuch, einen „*transformatorischen Bildungsbegriff*“ zu etablieren, der auch an die qualitative Forschung anschlussfähig ist. Über ihn erscheint es möglich, weitere Dimensionen von Bildung und Selbstbildung theoriebasiert zu beschreiben, um so die empirische Analyse über ein grobes Analyseraster anzuleiten (ebd.).

Koller (2018) nimmt in seiner Transformatorischen Bildungstheorie Bezug auf unterschiedliche soziologische und bildungstheoretische Ansätze und grenzt hierbei zunächst den Lernbegriff – unter Bezugnahme auf Kokemohr (1992) und Marotzki (1990) – definitorisch vom Bildungsbegriff ab. In seiner Auffassung führt der Bildungsprozess weit über das Lernen hinaus.

„(…) Lernen (lässt sich, Anm. d. Aut.) demzufolge als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unaufgetastet bleibt. Bildungsprozesse sind in dieser Perspektive dagegen als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen aneignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert.“

(Koller, 2018, S. 15)

Koller (2018) definiert Bildung als einen „*Prozess der Erfahrung (...), aus dem ein Subjekt verändert hervorgeht*“, wobei sich nicht nur die Sicht-, Denk- und Handlungsweisen über diesen Prozess verändern, sondern „*das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber*“. (S. 9). Mit Humboldt und über diesen hinaus beschreibt er Bildung zudem als eine

⁶ Wie in Scherrs subjektorientierter und emanzipatorischer Bildungstheorie ist Bildung bei v. Humboldt nicht nur ein subjektives Interesse, sondern auch eine gesellschaftspolitische Aufgabe. Den Menschen wird in diesem Bild die Aufgabe zugewiesen, die kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer Identität und Selbstbestimmung in der reflexiven Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst zu gestalten und voranzubringen, um so auch die Gesellschaft voranzubringen (Bock, 2008).

„Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (S. 15f; S. 71). Auf diesen Prozess bezieht er den Begriff der Transformation.

Zur inhaltlichen Differenzierung dieser Ausgangsdefinition zieht Koller (2018) vier Dimensionen heran: Es ist die Suche nach einer begrifflich-theoretischen Erfassung der „Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen“ (S. 23), der „Problemlagen oder Krisenerfahrungen“, die „den Anlass für transformatorische Bildungsprozesse darstellen“ (S. 17), der „Verlaufsformen und Prozessstrukturen“ (S. 18) von Bildung sowie des „Verhältnis[ses] von Bildungstheorie und Bildungsforschung“ (ebd.; siehe auch Wazny, 2012).

Eine an diese Rahmung angelehnte Operationalisierung des weiten Begriffs der „Bildungserfahrungen“ erscheint für die vorliegende Forschungsarbeit weiterführend. Denn sie gibt den Rahmen für die empirische Analyse von „**Bildungsgegenständen**“, „**Bildungsanlässen**“ und „**Bildungsprozessen**“ vor und ermöglicht so, den komplexen Bildungsbegriff über die dargelegten **Bildungsbedingungen** im v. Humboldtschen Bildungsverständnis hinaus, konkreter zu fassen.

So interessiert sich Koller (2018) *erstens für die Gegenstände von Bildung* und meint damit die *Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses* sowie die Themen, mit denen junge Menschen sich bildend befassen (ebd. S. 18). Es geht ihm dabei also um die Frage, **was** in transformatorischen Bildungsprozessen genau einer Veränderung unterzogen wird.

Das Welt- und Selbstverhältnis soll in seiner Auffassung widerspiegeln, welchen Bezug ein Mensch zu der Welt aufbaut und wie er sich selbst in dieser Welt sieht. Wichtig ist hierbei, dass „Welt“ vor dem „Selbst“ steht, wodurch Koller (2018) u.a. ausdrückt, „dass das Selbst nur in der Verarbeitung der Welt [...] am Ende dieses Prozesses zu sich selbst finden kann“⁷. Damit schließt er an von Humboldt an, der ebenfalls davon ausgeht, dass der Mensch eine vielfältige und facettenreiche (Um)Welt benötigt, um sich selbst in der Auseinandersetzung mit dieser als Subjekt zu bilden. Mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen lässt sich hierbei an die für sie neuen, entwicklungsbezogenen Veränderungen denken, aber auch an die sich im Laufe des Erwachsenwerdens verändernden Interessen, Beziehungskonstellationen oder berufsbezogenen Themen, mit denen sie sich in ihrem Alltag bildend auseinandersetzen.

Mit Verweis auf Ulrich Oevermann und Judith Butler beschreibt Koller (2018) dieses Neue als etwas, das häufig nicht vollkommen neu ist, sondern vielmehr als eine im bisherigen Leben schon enthaltene Vorerfahrung oder etwas bereits Angeklungenes in Erscheinung tritt, das aber bisher verdeckt war oder dessen Bedeutung sich nun durch eine Krise oder eine „Resignifizierung“ ändert und stärker in den Fokus rückt (S. 133).

„Das Neue wäre demzufolge also nicht in jedem Fall das „ganz andere“, völlig Unbekannte, Noch-nie-Dagewesene, sondern kann auch in der Gestalt der Wiederholung

⁷ Quelle: <https://transformatorische-bildung.de/transformatorische-bildung/>

des schon vorhandenen aufgehen, die das Wiederholte in einen anderen Kontext versetzt und so in seiner Bedeutung verschiebt.“

(Koller, 2018, S. 44).

Für Koller (2018) ist es *zweitens* bedeutsam, die „*Anlässe von Transformationsprozessen*“ (S. 115) zu analysieren und so der Frage nachzugehen, **weshalb** Bildungsprozesse überhaupt einsetzen.

Wie in seiner grundlegenden Definition bereits angedeutet, geht er im Anschluss an Rainer Kokemohr davon aus, „*dass Bildungsprozesse durch eine Art Krisenerfahrung herausgefordert werden*“ (ebd. S. 71), die darin besteht, dass Menschen in ihrem Lebensalltag auf Probleme stoßen, für deren Bearbeitung sie noch keine Bewältigungsformen oder Lösungswege definiert haben.

Die Krisenerfahrung ist in seinem Verständnis etwas, das den Menschen in seiner bisherigen Ordnung und seinen Gewohnheiten grundlegend irritiert und ihn zeitweise als ein handlungsfähiges Subjekt in Frage stellt. Eine so verstandene Krise muss nicht per se eine dramatische Entwicklung oder ein schwerwiegendes Problem sein, sondern sie kann auch lediglich als eine Situation interpretiert werden, in der der Mensch mit etwas Ungewöhntem konfrontiert wird, wodurch die „*relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses in Frage gestellt wird*“ (Koller, 2018, S. 71). Anders als bei v. Humboldt sind Bildungs- und Veränderungsprozesse also hier nicht im Wesen des Menschen veranlagt, sondern sie werden eher von außen durch etwas „*Fremdes*“, oder etwas bisher in einer anderen Form Bekanntes („*negative Erfahrung*“) herbeigeführt (ebd., S. 72). Dabei betont Koller (2018), dass solche Prozesse im Lebensalltag häufig unbewusst und unreflektiert verlaufen. Aus diesem Grund verweist er auf die Notwendigkeit von Spielräumen für experimentelles Handeln, die frei sind von einer rationalen Steuerung und einer externen Erfolgskontrolle und eben dadurch fremde oder neue Erfahrungen erst möglich machen (vgl. ebd., S. 108f.; vgl. auch Waldenfels, 1997). Der Begriff der „*negativen Erfahrung*“ bedeutet nach Koller in diesem Kontext nicht eine „*schlechte*“ Erfahrung, sondern vielmehr die „*Enttäuschung einer Erfahrungserwartung*“, wenn sich bestimmte Erfahrungen nicht in einen bereits bestehenden Erfahrungshorizont einfügen lassen (Koller, 2018, S. 75; vgl. auch Buck, 1981). Man könnte in diesem Sinne auch von neuen Erfahrungen oder Differenzerfahrungen sprechen, die im Ergebnis zu einer Erweiterung des Erfahrungshorizonts beitragen (Koller, 2018).

Drittens befasst auch Koller sich *mit dem Prozess und den Bedingungen* von Bildung und mit der Frage, wie sich Bildung als Hervorbringung „*neuer Figuren der Welt- und Selbstverhältnisse*“ theoretisch beschreiben lässt (S. 101). Es geht dabei darum, **wie** neues Denken und Handeln, bzw. ein neues Verständnis von sich selbst und der Welt überhaupt entsteht. Koller erläutert dies u.a. mit Bezugnahme auf Bourdieus Habitusbegriff oder der Subjektivationstheorie nach Butler (Koller, 2018, S. 23ff.).

Mit Bourdieu geht er etwa davon aus, dass der Habitus eine ganz bestimmte Art und Weise kennzeichnet, wie sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhalten wird. Er ist das Ergebnis „*zahlreicher Lern- und Konditionierungsprozesse*, die eine Person mehr oder weniger bewusst im Laufe des Lebens verinnerlicht“ (ebd., S. 24). Diese „*habituelle*“ Verinnerlichung von Denk- und Handlungsweisen kann zwar durch Reflexion unterbrochen werden, allerdings, so die Auffassung Kollers (2018), bleibt „*im Habitus eher die Tendenz verankert, Veränderungen gegenüber resistent zu sein, um sich vor Krisen und Infragestellung zu schützen*“ (S. 26). Aus seiner Sicht gelingt es

nur dann habituelle Verhaltensweisen aufzubrechen und Veränderungsprozesse anzustoßen, wenn Personen neuen Erfahrungen in ihrer Welt oder auch bestimmten Problemen oder Krisen bewusst offen und reflexiv begegnen.

Über die Begriffe Identität (S. 34ff.) und Subjekt/Subjektivation (S. 55ff.) versucht Koller (2018) zudem näher zu umreißen, wie das Selbstbild sich als Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesse verändern und weiterentwickeln kann. Dabei geht er davon aus, dass sich Identität letztlich als ein Resultat der reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst, etwa in der Form des „Erzählens von Geschichten über sich selbst“ und über die „kontinuierliche Rekonstruktion und Neuordnung der eigenen Welt- und Selbstverhältnisse“ ausbildet (Koller, 2018, S. 36ff.). Außerdem hebt auch er hervor, dass jeder Mensch sowohl die Möglichkeit als auch die Freiheit benötigt, sich bewusst in seinem Denken und Handeln von anderen abzugrenzen, um sich so (autonom neben anderen) als Subjekt in der Welt wahrnehmen zu lernen. Dieser Prozess der Subjektwerdung, den Koller (2018) ebenfalls als Gegenstand einer transformatorischen Bildung versteht, gelingt in seiner Auffassung nur dann, wenn das Subjekt hierzu auf gesellschaftliche und soziale Anerkennung stößt (S. 55ff, siehe hierzu auch Kap. 2.1.2).

Koller (2018) greift außerdem auf unterschiedliche wissenschaftstheoretische Konzepte zurück, die sich mit den Verlaufsformen und Bedingungen innovativer Momente beschäftigen⁸. Dabei legt er sich nicht auf eine bestimmte Form der Hervorbringung von Neuem fest, sondern er analysiert die verschiedenen theoretischen Arbeiten hinsichtlich ihrer Bedeutung für transformatorische Bildungsprozesse. Über dieses Vorgehen kommt er u.a. unter Bezugnahme auf Peirce (1976) und Nohl (2006) zu der Erkenntnis, dass die Entstehung neuer Selbst- und Weltentwürfe sowohl blitzartig und spontan geschehen kann als auch (im Gegenteil dazu) eine gewisse „*Freiheit und Entlastung von Handlungsdruck*“ und Erfolgskontrolle, die Reflexion und „die sprachliche Explikation“ benötigt, um ins menschliche Bewusstsein zu treten (S. 110ff.). Demnach entsteht Neues sowohl adhoc (als innovativer Moment) als auch über die Zeit hinweg und nicht zuletzt durch die sprachliche Explikation und die Aneignung neuer Begriffe, die es möglich machen, bestimmte Sachverhalte differenzierter zu betrachten und zu beschreiben.

2.2.3 Bildung als Kompetenzerwerb

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass Bildungserfahrungen sich über die Gliederung in einzelne Betrachtungsdimensionen (Inhalte und Gegenstände, Anlässe, Prozesse und Bedingungen) empirisch erkunden und analysieren lassen. Allerdings scheint dies noch nicht ausreichend zu sein, um auch die konkreten Auswirkungen von Bildungserfahrungen für die Forschung greifbar zu machen. Aus diesem Grund wird hier in ergänzender Weise auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen, der diese Funktion u.E. gut erfüllen kann.

Zum Kompetenzbegriff liegen unzählige Definitionen vor. Eine der meist zitierten stammt von Weinert (2001). Er definiert Kompetenzen als „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die*

⁸ So etwa die Wissenschaftstheorie Karl Poppers, die wissenschaftsgeschichtliche Analyse von Paul Kohn oder die Überlegungen von Charles Peirce zur Abduktion.

damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27).

Dieser umfassende Kompetenzbegriff beinhaltet auch allgemeine, auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Bewältigung des Alltags zielende Kompetenzen und ist somit anschlussfähig an das dieser Studie zugrunde liegende Bildungsverständnis. Neben rein kognitiven Fähigkeiten werden in dieser Definition auch affektive Bereitschaften mit einbezogen. Dem Kompetenzbegriff wird zudem eine performative Dimension zugeschrieben, denn auch Kompetenzen zeigen und entwickeln sich überwiegend im und über das alltägliche und soziale Miteinander. Und dieser Befund verweist auch darauf, dass Kompetenzen nicht nur (kognitives) Wissen umfassen, sondern auch handlungsbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten, die beobachtbar und beschreibbar werden.

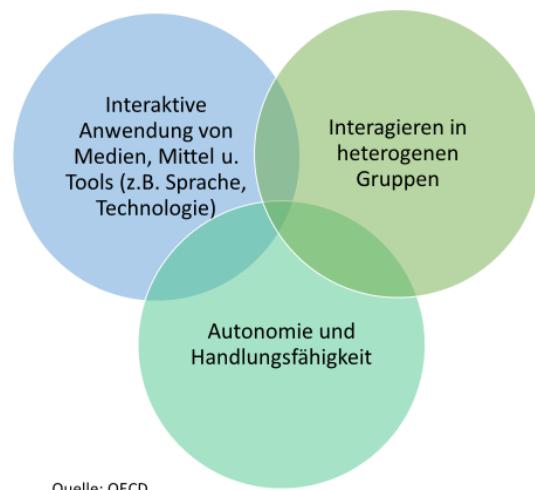
Grunert (2012) verweise zudem auf die Bedeutung der Reflexion für den Kompetenzerwerb: Sobald neue Kompetenzen und Erfahrungen als solche ins Bewusstsein getreten sind, können sie auf andere Situationen übertragen werden und so auch nachhaltig zu Veränderungen führen.

Eine international bedeutende Differenzierung des Kompetenzbegriffs stammt von der OECD, die im Rahmen des Programms *Lebenslanges Lernen* mit zahlreichen Wissenschaftler*innen, Expert*innen und Organisationen einen Referenzrahmen für Schlüssel-, Kern- und Basiskompetenzen bestimmt hat (Rychen & Salganik, 2003, OECD, 2005).⁹

Dieser konzeptuelle Rahmen teilt den Kompetenzbegriff in drei Bereiche ein, die jedoch fließend ineinander übergehen (Abb. 5). Erstens sollten junge Menschen lernen, unterschiedliche Medien und Tools wie z.B. Informationstechnologien oder die Sprache wirksam einzusetzen. Sie sollten diese Tools gut genug verstehen, um sie für ihre eigenen Zwecke anpassen und nutzen zu können. Sie sollen zweitens lernen, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren. Und sie sollten drittens befähigt sein, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, und eigenständig zu handeln und zu entscheiden.¹⁰

Abbildung 5

Kompetenbereiche des OECD-Konzepts



Quelle: OECD,
<https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

⁹ Im Jahre 1997 wurde ein explizites Programm zur Definition und Auswahl von Schlüssel-, Kern- oder Basiskompetenzen für die Bildung in einer demokratischen Gesellschaft gestartet („Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, DeSeCo“).

¹⁰ Quelle: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

Diese drei Kategorien bilden zusammen eine Grundlage für die Bestimmung und die Verortung von Schlüsselkompetenzen nach der OECD. In Luxemburg schließt der Nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter, in dem die grundlegenden pädagogischen Ziele der non-formalen Bildung festgehalten sind, an die genannten Definitionen und Rahmungen an.

In ihm wird als übergeordnetes Bildungsziel formuliert, „*Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen, um ihnen eine autonome Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen zu gewährleisten. Durch non-formale Bildungsprozesse sollen die Jugendlichen Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, die es ihnen erlauben, die vielfältigen Lebens- und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben und Verantwortung für sich selbst und ihre Umwelt zu übernehmen*“ (MENJE & SNJ, 2021, S. 88).

Mit Blick auf die vorliegende Studie stellt sich auch die Frage nach der Unterscheidung von Bildung und Kompetenz. Für Cathleen Grunert (2012) besteht diese Differenz darin, dass der Kompetenzbegriff (in Abgrenzung zum oben beschriebenen Bildungsbegriff als ein „*übergeordneter, auf Dauer angelegter Prozess der Transformation des Subjekts*“) den Blick auf die „*Produkte*“ und Auswirkungen dieser Transformationen lenkt, die in der konkreten Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt gewonnen werden. Diese (natürgemäß vielfältigen und subjektiven) Auswirkungen lassen sich über die u.a. von der OECD entwickelten Kompetenzdimensionen differenzieren, so dass es möglich wird, die Auswirkungen von Bildungserfahrungen nach Einzelkomponenten zu beschreiben und zu systematisieren.

Hierin liegt nach Grunert der zentrale forschungspraktische Nutzen des Kompetenzbegriffs, denn dieser erlaubt es, den weit gefassten Bildungsbegriff auch empirisch mit Blick auf seine Auswirkungen greifbarer zu machen.

Für die vorliegende Studie wird dieser hier nur grob vorgestellte Kompetenzbegriff übernommen, da er dabei helfen kann, die erhobenen Bildungserfahrungen in ihrer Komplexität zu reduzieren und systematisch zwischen den Erfahrungen einerseits und ihren „Auswirkungen“ andererseits zu unterscheiden.

2.3 Zusammenfassung und Überleitung zur Forschungsfrage

In diesem Kapitel wurden die jugendarbeitsbezogenen und prozessbezogenen Dimensionen des Bildungsbegriffs als Orientierung für die empirische Untersuchung theoriebasiert dargelegt. Diese lassen sich grob in dem folgenden heuristisch-analytischen Konzept zusammenfassen.

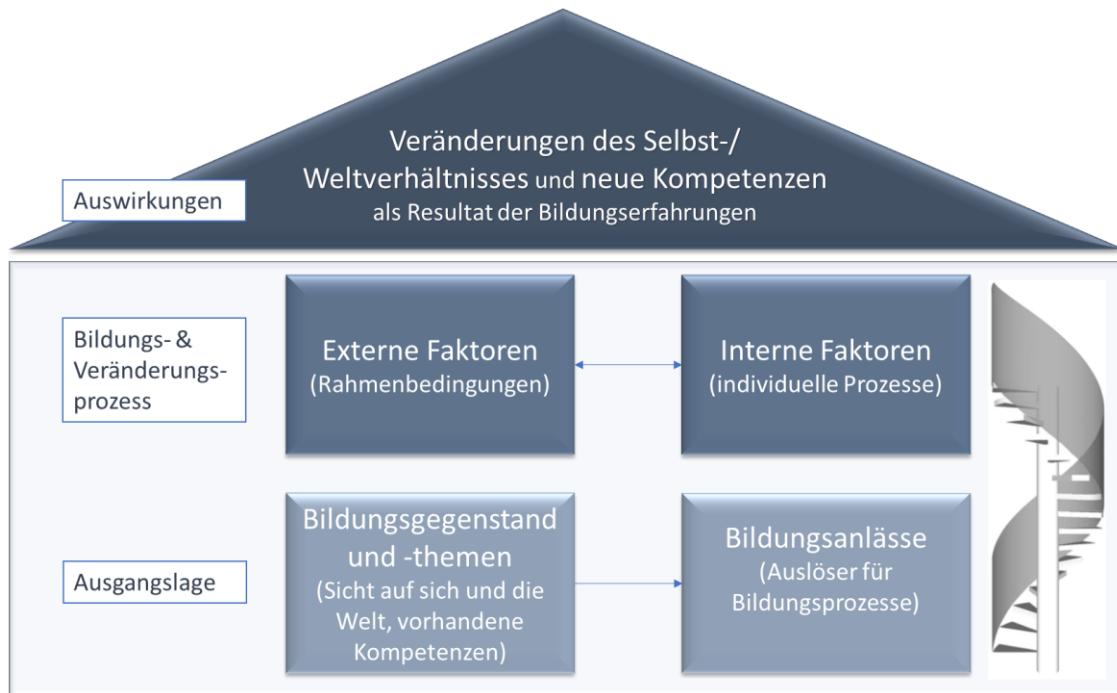
Auch wenn die Entwicklung von Kategorien und neuer Gegenstandstheorien nicht vor der Datenerhebung erfolgt, sondern auf der Basis des erhobenen Materials, sehen Forscher*innen die Begebenheiten ihres empirischen Feldes stets durch die „Linsen“ bereits vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien, sie benötigen eine bestimmte theoretische Perspektive, um „relevante Daten“ zu „sehen“ (Kelle & Kluge, 2010). Das Kapitel zielte in diesem Sinne darauf ab, ein heuristisch-analytisches Konzept von Bildung zu erstellen, mit dem der nachfolgende Gang

durch das empirische Material grob angeleitet wird. Dies erscheint besonders deshalb wichtig und notwendig, weil der Bildungsbegriff in seiner Vagheit und zugleich seiner Komplexität in einer allzu offenen Betrachtungsweise kaum empirisch erfassbar erscheint und zudem im Handlungsfeld der Jugendarbeit mit seiner offenen Ausrichtung ohne eine in Teilen strukturierte Analyse zu verschwimmen droht. Auf der anderen Seite soll das Konzept jedoch gemäß den Grundsätzen der qualitativen Forschung offen bleiben für die Wahrnehmung der Deutungsweisen und Sinnkonzepte der zu beobachtenden und befragenden Jugendlichen. Daher bleibt das heuristisch-analytische Modell lediglich grob strukturgebend und nicht präzisierend, sondern sensibel für die Erkundung des noch Unbekannten.

Das in Abb. 6 visualisierte Konzept verdeutlicht die Struktur des empirischen Vorgehens und die Wahl der Perspektiven: Zunächst wird davon ausgegangen, dass Bildungserfahrungen als eine Veränderung der Sicht auf sich selbst und die Welt sowie als Erwerb neuer Kompetenzen und Fähigkeiten beschrieben werden können.

Abbildung 6

Modell des der Studie zugrunde liegenden Bildungsverständnisses



In der Analyse sollen in diesem Sinne Veränderungen in den Denk- und Handlungsweisen sowie Kompetenzgewinne empirisch nachgezeichnet werden, die Jugendliche im Rahmen der Jugendarbeit generieren. Dabei soll konkret erforscht werden, durch welche Gegenstände und Themen (**was**) sich die Bildungserfahrungen junger Menschen in der Jugendarbeit kennzeichnen und welche Anlässe (**weshalb**) empirisch dazu führen, dass sie in diesem institutionellen Kontext neu und anders mit sich selbst und den sie betreffenden Themen auseinandersetzen.

Außerdem wird danach gefragt, *wie bzw. in welcher Form* solche Veränderungs- und Bildungsprozesse empirisch verlaufen, d.h. über welche internalen und externalen Bedingungen und Wege sie sich ereignen. Gerade der letztgenannte Punkt, die Bedingungen, wird zudem spezifisch mit Blick auf die pädagogische Praxis der Jugendarbeit vertieft, um Aussagen dazu generieren zu können, was sich als das besondere Bildungspotenzial der Jugendarbeit beschreiben lässt.

All dies sind bildungsbezogene Dimensionen, die empirisch rekonstruierbar werden – indem sie retrospektiv und reflexiv als die Wege hin zu einer veränderten Welt- und Selbstansicht und zu einem Erwerb neuer Kompetenzen skizziert werden können. Sie konkretisieren die zentrale Forschungsfrage danach, welche Bildungserfahrungen die Jugendlichen in der Jugendarbeit generieren und welchen Wert diese Erfahrungen für sie und für die weitere Entfaltung ihres Lebens haben.

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können, bedarf es neben der Analyse von explizier- und begründbaren Selbst-/Welt-Veränderungen und Kompetenzgewinnen auch der Analyse von eher impliziten Hinweisen auf Bildungserfahrungen. Hierzu eignen sich methodische Ansätze aus der rekonstruktiven, interpretativen Forschung, die beispielsweise Hinweise aus der Beobachtung sozialer Praktiken oder der Kommunikation im Jugendhausalltag beziehen. Das aus diesen Vorüberlegungen abgeleitete methodische und forschungspraktische Vorgehen wird im folgenden Kapitel erläutert.

3 METHODISCHES DESIGN

3.1 Beobachtungen und qualitative Einzel- und Gruppenbefragung	57
3.1.1 Zielsetzung der qualitativen Teilstudien	57
3.1.2 Beobachtung von Interaktionen in den Jugendhäusern.....	57
3.1.3 Problemzentrierte Einzel- und Gruppeninterviews mit Jugendlichen.....	59
3.1.4 Feldzugang und Sampling.....	60
3.1.5 Datenauswertung.....	61
3.2 Online-Befragung.....	62
3.2.1 Ziel der quantitativen Zusatzstudie	62
3.2.2 Feldzugang und Ablauf der Befragung	62
3.2.3 Datenauswertung.....	63
3.3 Triangulation der Ergebnisse und methodische Reflexion	63

3 METHODISCHES DESIGN

Zur empirischen Beschreibung bildungsrelevanter Erfahrungen von Jugendlichen in den Jugendhäusern wurde ein Mixed Methods Design gewählt, mit den Bausteinen 1) teilnehmende Beobachtungen, 2) problemzentrierte Interviews/Gruppeninterviews mit Jugendlichen und 3) eine ergänzende quantitative Befragung von Jugendlichen mittels eines Online-Fragebogens. Die Studie kombiniert demnach qualitative und quantitative Verfahren, um so der Tatsache gerecht zu werden, dass Bildungsmomente in der Jugendarbeit komplexe Phänomene sein können, die nicht ausschließlich über die Analyse von Kommunikation und Sprechhandlungen darstellbar sind, sondern zudem der Rekonstruktion von performativen Prozessen, spielerischen Interaktionen, Gesten und Mimiken, Inszenierungen, etc. bedürfen. Die Triangulation der verschiedenen Erhebungsmethoden stellt zudem eine gute Möglichkeit dar, die unterschiedlichen Zielsetzungen und Betrachtungsebenen quantitativer und qualitativer Verfahren miteinander zu kombinieren und dadurch deren Grenzen zu überwinden (z.B. Flick, 2011; Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlfs, Gröschner, & Ziegelbauer, 2012; Kelle, 2008). Im Folgenden werden die einzelnen Teilstudien anhand ihrer Zielsetzung und den methodischen Schritten vorgestellt.

3.1 Beobachtungen und qualitative Einzel- und Gruppenbefragung

3.1.1 Zielsetzung der qualitativen Teilstudien

Ziel der teilnehmenden Beobachtungen in den Jugendhäusern und der qualitativen Befragungen von Jugendlichen im Rahmen von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen war es, vertiefte Einblicke in die subjektiven Erfahrungswelten der Jugendlichen in der Jugendarbeit zu erhalten, um diese auf der Grundlage bildungstheoretischer Annahmen interpretativ zu erschließen.

Hierbei stand die Frage im Vordergrund, wie und in welchen Situationen junge Menschen im Rahmen der Offenen Jugendarbeit zu transformatorischen Bildungserfahrungen kommen, d.h. zu einer Veränderung ihrer Sichtweisen auf sich selbst und ihre Umwelt sowie zu für sie neuen Erfahrungen und Kompetenzen. Zudem interessierte, wie die Jugendlichen diese Erfahrungen für sich selbst und mit Blick auf ihre Lebenswirklichkeit bewerten und wie solche Bildungserfahrungen sich in den Kontext anderer Bildungsinstitutionen – etwa der Familie oder der Schule – einordnen lassen. Die qualitativen Teilstudien dienten mit dieser Ausrichtung auch dazu, den bislang wenig erforschten Gegenstandsbereich der non-formalen Bildung aus der Jugendperspektive zu erschließen.

3.1.2 Beobachtung von Interaktionen in den Jugendhäusern

Zunächst wurden in einem ersten Schritt unterschiedliche pädagogische Settings und typische Interaktionsszenen im Jugendhaus vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Konzepte (z.B. Anerkennung, Reflexion, Aneignung) beobachtet. Die Beobachtungen sollten nicht nur einen

ersten Zugang zum Feld ermöglichen, sondern zudem auch die eher impliziten und wenig bewusst vorliegenden Veränderungsprozesse erkunden, von denen angenommen wurde, dass sie den Jugendlichen nicht unmittelbar verbal zugänglich sind. Zudem erlaubten die Situationsbeobachtungen es, potenzielle Bildungserfahrungen der Jugendlichen in ihrem Zusammenspiel mit dem Setting, in dem sie stattfinden, zu betrachten, um so auch die Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen mitzudenken.

In diesem Sinne wurden in 7 exemplarisch ausgewählten Jugendhäusern teilnehmende, aber passive Beobachtungen des Interaktionsgeschehens durchgeführt. Das pädagogische Personal, die Jugendlichen und deren Eltern wurden vorab u.a. in Form von Aushängen über die stattfindende Beobachtung informiert. Die Beobachtung wurde jeweils von zwei Mitgliedern des Forschungsteams durchgeführt, um so die eigenen Situationsinterpretationen intersubjektiv reflektieren, validieren und ergänzen zu können. Das Beobachterteam befand sich hierbei mit den Jugendlichen in den gleichen Räumlichkeiten, nahm jedoch nicht aktiv an den Interaktionen der Jugendlichen teil.

Die Beobachtung erfolgte in Anlehnung an Kergels Vorgehen zur ethnografischen Forschung (2018) in zwei Schritten:

1. Vermessung des Feldes: In einem ersten Schritt wurde das Feld als solches „vermessen“. Hierzu wurde der Fokus auf die Erfassung der Anzahl der Jugendlichen, ihres Aufenthaltsortes sowie ihrer Aktivitäten gelegt und entsprechend dokumentiert. Im Anschluss daran oder schon während dessen wurden Beobachtungssubjekte/-situationen festgelegt oder gerieten ins Blickfeld der Forschenden.
2. Fokussierung und Protokollierung: Im zweiten Schritt und ihm Rahmen der „fokussierenden Phase“ wurden die Beobachtungssubjekte und/oder -situationen mit Hilfe eines groben Leitfadens beobachtet und dokumentiert. Hierbei wurden neben verbalen Äußerungen u.a. der mimisch- gestischen Ausdruck, die Atmosphäre im Raum, die Gruppendynamik, das Verhalten der Pädagog*innen und viele weitere Aspekte berücksichtigt, um so ein möglichst umfassendes Bild des Bildungssettings und der Bildungssituationen nachzeichnen zu können.

Über dieses Vorgehen wurden viele unterschiedliche, aus dem Blickwinkel der Forscher*innen interessante und bildungsrelevante Interaktionssituationen zwischen den Anwesenden in den Beobachtungsprotokollen aufgezeichnet. Im Zeitraum von sieben Beobachtungstagen wurden so an die 60 DinA4-Seiten Protokolle und Notizen erstellt, in denen die Interaktionen von rund 70 Jugendlichen und 17 Pädagog*innen verschriftlicht wurden. Aus dieser Materialfülle wurden neun Sequenzen ausgewählt, die als für die Jugendarbeit typische, niedrigschwellige Situationen betrachtet und in Kap. 4.1 theoriebasiert hinsichtlich ihres Bildungspotenzials interpretiert werden.

3.1.3 Problemzentrierte Einzel- und Gruppeninterviews mit Jugendlichen

An diesen ersten Erhebungsschritt anschließend wurden in den ausgewählten Jugendhäusern im zweiten Schritt problemzentrierte Einzel- und Gruppeninterviews mit Jugendlichen in Anlehnung an Witzel (2000) durchgeführt. Diese qualitative Befragung zielte darauf ab, die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Jugendlichen im Jugendhaus zu erforschen und diese hinsichtlich der bildungstheoretischen Frage zu interpretieren, inwiefern aus ihnen eine Veränderung der subjektiven und lebensweltbezogenen Sicht-, Denk- und Handlungsweisen, bzw. bestimmte Kompetenzgewinne hervorgegangen sind.

Das problemzentrierte Interview (PZI), das aufgrund seines strukturellen Aufbaus zu den teilstrukturierten Interviewtechniken gezählt werden kann (Eid, Gollwitzer, & Schmitt, 2013), zielt auf die möglichst unvoreingenommene Erfassung der subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Jugendlichen (Witzel, 2000). Es ist durch vier Elemente gekennzeichnet, die die Durchführung der Erhebung unterstützen: Einen Kurzfragebogen zur Erhebung erster demografischer Informationen über das Sample, einen groben Interviewleitfaden, der das Gespräch strukturiert, eine optionale Tonbandgeräteaufzeichnung sowie ein Postskriptum, mit dem die durchgeführte Interviewsituation nachträglich charakterisiert und zusammengefasst wird (vgl. Witzel, 2000, S. 5ff.).¹¹ Der Interviewleitfaden findet sich in Anhang A.

Anhand dieser Struktur wurden die Befragungen in den Jugendhäusern sowohl mit Jugendlichen durchgeführt, die bereits vorab im Zuge der teilnehmenden Beobachtung Gegenstand der Erhebung waren, als auch mit neu hinzugekommenen Jugendlichen, die Interesse hatten, sich über ihre Bildungserfahrungen im Jugendhaus zu äußern¹². Aufgrund dieses überraschend hohen Interesses und aus forschungspraktischen Gründen wurden die

¹¹ Im Kurzfragebogen wurden demografische Daten der teilnehmenden Jugendlichen (z.B. Alter, Geschlecht, Nationalität, Bildungsgrad) und sonstige Informationen (z.B. Dauer und Häufigkeit des Jugendhausbesuchs) erhoben.

Grundlage für die Interviews war ein selbst entwickelter Gesprächsleitfaden (siehe Anhang B). Dieser diente dazu, Hintergrundwissen thematisch zu organisieren und die Vergleichbarkeit der einzelnen Gespräche zu gewährleisten; gleichzeitig strukturierte er die Gespräche und fungierte als „Orientierungsrahmen und Gedächtnissstütze“ (Witzel, 1982, S. 90) für die Interviewenden. Er beinhaltete vertiefende Fragen zu den vorab getätigten Beobachtungen der Jugendlichen, die im Rahmen des Interviews als Impulsgeber dienten. Damit sollte zum einen die Perspektive der Jugendlichen in und auf die in der teilnehmenden Beobachtung festgehaltenen Situationen erfasst werden, zum anderen diente die Bezugnahme auf konkrete Interaktionen im Jugendhaus auch als Erzähl- und Reflexionsanreiz. Indem die Jugendlichen auf spezifische Situationen aufmerksam gemacht und dazu angehalten wurden, diese (aus der eigenen Perspektive) genauer zu beschreiben sowie zu explizieren, inwiefern und ggf. was sie aus diesen Situationen mitnehmen konnten, sollte bei den Befragten ein Reflexionsprozess angeregt werden. Hierdurch wurde es dann möglich, ausgehend von den spezifischen beobachteten Situationen auf die allgemeinen (Bildungs-) Erfahrungen im Jugendhaus zu sprechen zu kommen. Dabei wurden die Interviews als „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (Witzel, 2000) gestaltet. Das bedeutet, dass weder versucht wurde, das Vorwissen der Interviewenden auszuklammern, noch es den Aussagen der Befragten überzustülpen. Vielmehr wurde das vorhandene Vorwissen als „heuristisch-analytischer Rahmen“ (ebd.) für die Formulierung von Fragen und die Gestaltung des Dialogs mit den Jugendlichen genutzt. Gleichzeitig wurden nach dem „Offenheitsprinzip“ (ebd.) die je spezifischen Relevanzsetzungen den Interviewten überlassen.

¹² Dies hatte zur Folge, dass sich die Fragen nur bedingt auf das zuvor Beobachtete beziehen konnten und sie stattdessen auch auf allgemeine Bildungserfahrungen ausgerichtet wurden.

problemzentrierten Interviews daher als Gruppeninterviews durchgeführt. Zudem war davon auszugehen, dass ein Gruppensetting eine positive kommunikative Dynamik begünstigt und die Jugendlichen sich gegenseitige Erzählimpulse geben könnten.

In diesem Sinne wurden sieben ein- bis zweistündige Gruppendiskussionen mit 33 Jugendlichen geführt, die darauf ausgerichtet waren, die bildungsbezogenen Erfahrungen der Jugendlichen im Rahmen der Jugendarbeit zu erforschen. Die Ergebnisse dieser Befragungen werden in den Kapiteln 4.2, 4.3 und 4.4 dargestellt und interpretiert.

Um dem Faktum gerecht zu werden, dass Bildungserfahrungen und Bildungsprozesse dem Bewusstsein häufig erst retrospektiv im Laufe der biografischen Entwicklung zugänglich werden (Marotzki, 2006; Koller, 2018), wurde darüber hinaus eine zweistündige Gruppendiskussion mit acht ehemaligen Besucher*innen eines Jugendhauses geführt. Diese Befragung hatte das Ziel, bereits vor längerer Zeit generierte Bildungserfahrungen aus der Retrospektive nachzuzeichnen und dabei den Wert und die Auswirkungen dieser Erfahrungen für die heute erwachsenen jungen Menschen zu hinterfragen.

Im Rahmen dieser retrospektiven Befragung wurde außerdem ein Erzieher interviewt, der auf seine biografische und berufliche Entwicklung zurückblickt und hierbei die Jugendarbeit als für ihn relevanten Bildungsakteur reflektiert.

Insgesamt konnten somit etwa 400 Minuten Interviews transkribiert und ausgewertet werden.

3.1.4 Feldzugang und Sampling

Wie in Kap. 1.3.4 anhand des dort skizzierten Überblicks gezeigt wurde, lässt sich die Jugendarbeit in Luxemburg als ein Bildungsakteur mit verschiedenen Strukturen und Schwerpunkten begreifen. Für die vorliegende Studie wurde entschieden, den empirischen Fokus auf die Offene Jugendarbeit in den Jugendhäusern zu legen und andere, zum Teil in ihren Ansätzen hiervon abweichende Jugendarbeitsformen und -Ansätze zunächst außen vor zu lassen.

In Luxemburg existieren derzeit etwa 60 Jugendhäuser, aus denen das Sample für die empirische Studie zusammengestellt wurde. Die Stichprobenauswahl erfolgte theoretisch begründet (Mey & Mruck, 2020), d.h. bei der Auswahl der Einrichtungen wurden bestimmte theoretische Merkmale, wie

- die geografische Lage (Jugendhäuser aus den unterschiedlichen Regionen des Landes),
- die sozialräumliche Lage (städtisch vs. ländlich),
- die Größe des Jugendhauses (kleine vs. größere Strukturen)
- die in den Jugendhäusern gesprochenen Sprachen (als Hinweise auf die herkunftsbezogene Heterogenität der Besucherstruktur)
- die altersgruppen- und geschlechtsbezogene Besucherstruktur, sowie
- die Art der Trägerschaft

als Auswahlkriterien zugrunde gelegt.

Ziel dieser Auswahlstrategie war es, eine möglichst weitgreifende Stichprobe zu erhalten, die der Komplexität des Handlungsfeldes mit ihrer heterogenen Besucherpopulation Rechnung trägt.

Die Vorauswahl diente auch dazu, ein möglichst breites und vielfältiges Bild der „Bildungswelt“ Jugendhaus zu zeichnen und die diversen Angebotsstrukturen und Bildungssettings der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg möglichst in ihrer Unterschiedlichkeit abzubilden.

In diesem Sinne wurden sieben Jugendhäuser ausgewählt, die sich hinsichtlich der genannten Merkmale unterscheiden. Sie lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Jugendhaus A: städtisch (klein), geografische Lage: Norden des Landes, Träger: asbl
- Jugendhaus B: städtisch (klein), geografische Lage: Norden des Landes, Träger: asbl
- Jugendhaus C: städtisch (klein), geografische Lage: Zentrum des Landes, kleines Haus, Mittelschicht-Jugendliche, internationale Ausrichtung, Träger: Caritas Jeunes et Familles
- Jugendhaus D: städtisch (klein), geografische Lage: Grenznähe zu Frankreich, viele frankophone Jugendliche, teilweise eher bildungsfern, alte und junge Pädagog*innen, Träger: Kommune
- Jugendhaus E: städtisch (groß), modern, geografische Lage: Grenznähe zu Frankreich, anspruchsvolles Bildungsangebot, lernmotivierte Jugendliche, Träger: asbl
- Jugendhaus F: städtisch (groß), geografische Lage: Zentrum des Landes, Problemviertel, altes Haus, teils schwierige bildungsferne Klientel, Träger: Inter-Actions
- Jugendhaus G: ländlich (klein), geografische Lage: Grenznähe zu Deutschland, Mittelschicht-Jugendliche, Träger: Croix-Rouge

Die Einrichtungen wurden in einem ersten Schritt telefonisch kontaktiert, um eine generelle Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie abzuklären. Nach der Teilnahmebestätigung erhielten die pädagogischen Teams ein umfangreiches schriftliches Informationspaket zur Studie, mit dem sie die Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigte erreichen bzw. deren Einverständnis zur Studienteilnahme klären konnten. Für die Teilnahme an den Interviews erhielten die Jugendlichen Incentives. Die jugendlichen Teilnehmer*innen an der Studie waren zwischen 11 und 29 Jahre alt.

3.1.5 Datenauswertung

Die Auswertung der empirischen Daten, die im Rahmen der Beobachtung (Beobachtungsprotokolle) und der Interviews (Interviewtranskripte) erhoben wurden, erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalysen nach Mayring (2010) und Gläser & Laudel (2004) sowie unter Bezugnahme auf die Kodierverfahren der Grounded Theory (Mey & Mruck, 2020). Dabei gilt ein systematisches, regel- und theoriegeleitetes Vorgehen als die Grundvoraussetzung und als Gütekriterium für den wissenschaftlichen Arbeitsprozess (Mayring, 2010).

Das transkribierte Datenmaterial wurde hierbei zunächst deduktiv in einem ersten Kodier-Durchgang auf der Grundlage eines bildungstheoretisch begründeten Kategoriensystems durchgearbeitet und anhand des Analyseprogramms ATLAS.ti kodiert (Reichert, 2013). In einem zweiten Durchgang wurden jene Textstellen genauer betrachtet, die sich keiner der vorgegebenen Kategorien zuordnen ließen, um diese als neue, induktive Kategorien festzulegen. Das sich über dieses Vorgehen ausdifferenzierende Kategoriensystem wurde sukzessive im Auswertungsteam

besprochen¹³ und erneut an das Datenmaterial herangeführt, um so nach und nach im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie zu einer sowohl theoretisch verankerten als auch in den empirischen Daten gegründeten Annahme über das Was und Weshalb (Bildungsthemen, Erfahrungsgegenstände, Anlässe) und das Wie (Prozesse, Abläufe, Reflexionen, Bedingungen) neuer, bildender Erfahrungen zu kommen, die Jugendliche im Rahmen der Jugendarbeit generieren. Das Kategoriensystem kann in Anhang B eingesehen werden.

3.2 Online-Befragung

3.2.1 Ziel der quantitativen Zusatzstudie

Ziel der quantitativen Online-Befragung war es, die in den qualitativen Studien erhobenen Daten in den ausgewählten Jugendhäusern an einem größeren Sample zu spiegeln, um so zu weiter generalisierbareren Aussagen über das Bildungspotenzial der Jugendarbeit zu kommen. In diesem Sinne war die Online-Befragung an die jugendlichen Besucher*innen aller 60 Jugendhäuser im Land gerichtet. Analog zur qualitativen Studie bezog sie sich inhaltlich u.a. auf die Erfassung neuer Erfahrungen und Veränderungen in der Selbst- und Weltrelation sowie der Kompetenzen, die Jugendliche im Rahmen ihrer Teilnahme an den Angeboten der Offenen Jugendarbeit erwerben.

3.2.2 Feldzugang und Ablauf der Befragung

Um möglichst viele Jugendliche für die Online-Erhebung zu gewinnen, wurden alle Jugendhäuser in Luxemburg postalisch und per E-Mail kontaktiert und über die Befragung informiert. Zudem wurden die Pädagog*innen über persönliche Ansprache um Unterstützung des Vorhabens gebeten. Das pädagogische Personal wie auch die Jugendlichen wurden mit Informationsmaterialien (Flyer, Aushänge; siehe Anhang C) über das Ziel und Anliegen der Online-Befragung informiert und um Mitwirkung gebeten. Der Zugang zur Online-Befragungs-Plattform „Qualtrics“ wurde über einen QR-Code eingerichtet, der auf allen Informationsmaterialien verlinkt wurde.

Der Fragebogen (siehe Anhang D) wurde in fünf Sprachen (Luxemburgisch, Französisch, Englisch, Portugiesisch, Deutsch) übersetzt. Er bestand überwiegend aus geschlossenen Fragen mit gestaffelten Bewertungsskalen (von „trifft nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“). Die Items wurden zum einen aus den qualitativen Befunden und den dort herausgearbeiteten Kategorien abgeleitet, zum anderen durch Rückgriff auf etablierte Fragebögen. Die geschlossenen Fragekonstrukte wurden zudem durch offene Fragen zu den subjektiven Erfahrungen, veränderten Denk- und Handlungsweisen sowie möglichen Kompetenzgewinnen der Jugendlichen ergänzt.

¹³ Für die Erstellung der Kategorien (Codes) wurde entsprechend der Grounded Theory eine kollektive Arbeitsweise gewählt, da gerade das Definieren der Codes und das Kodieren Arbeitsschritte sind, „in denen mehrere Forscherinnen einander ideal ergänzen, aber auch wechselseitig ‚in der Spur halten‘ können“ (Baur & Blasius, 2019, S. 532).

Zudem wurden am Fragebogenende demografische Daten zu den Jugendlichen erhoben, die dem Kurzfragebogen des problemzentrierten Interviews entsprachen (s.o.).

Die Fragebogenkonstruktion wurde mehrfach im Team sowie durch externe Experten geprüft und von einigen Jugendlichen auf Verständlichkeit und Anwendbarkeit pre-getestet.

3.2.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung der Online-Befragung erfolgte über die Statistik- und Analyse-Software SPSS (IBM SPSS Statistics 27). Bei den offenen Fragen wurden zunächst Themenschwerpunkte herausgefiltert und diese im Anschluss aufsummiert. Nach der Datenbereinigung erfolgte eine deskriptive Datenanalyse. Aufgrund des niedrigen Rücklaufs von $N=160$ und der hohen Mortalität (nur $N=58$ Jugendliche haben den Fragebogen bis zum Schluss beantwortet), konnten die ursprünglich geplanten Korrelationen bezüglich möglicher bestehender Gruppenunterschiede anhand der demografischen Angaben nicht berechnet werden.

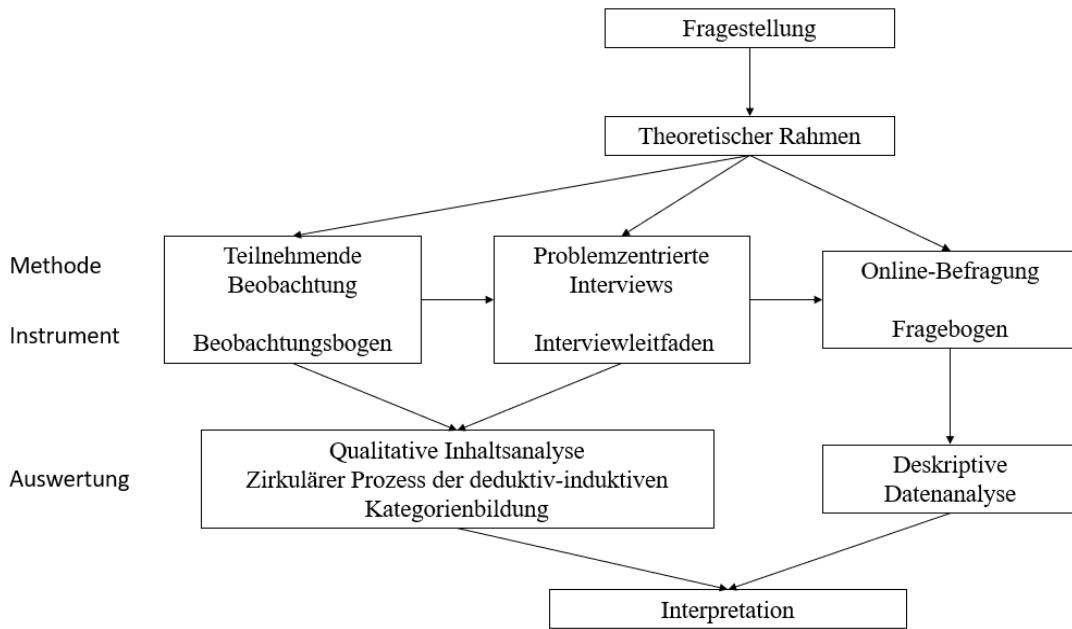
3.3 Triangulation der Ergebnisse und methodische Reflexion

Der skizzierte Forschungsprozess lässt sich als hermeneutischen Prozess beschreiben (Soeffner, 2011). Das bedeutet, dass die verwendeten Methoden und Erhebungen sich nicht nur ergänzen, sondern im Forschungsverlauf aufeinander aufbauen und sich gegenseitig beeinflussen¹⁴. Abb. 7 illustriert das methodische Vorgehen und die wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Teilerhebungen.

Ein ursprüngliches Ziel des geplanten Mixed Methods Designs war zudem die wechselseitige Validierung der Befunde (Wrona & Fandel, 2010). Aus der Feststellung, inwiefern die Ergebnisse der Teilstudien konvergent, divergent oder komplementär sind, wurde ein höherer Erkenntnisgewinn erwartet (Kelle & Erzberger, 2004; Flick, 2011). Hierzu wurden die verschiedenen Datenquellen miteinander in Bezug gesetzt und inhaltliche Themen auf Basis aller vorliegenden Daten beleuchtet.

Da jedoch Forschende und Jugendliche aus unterschiedlichen Blickwinkeln, mit unterschiedlichem (theoretischem) Vorwissen und folglich unterschiedlichem Begriffsverständnis auf diesen Gegenstand blicken, erwies sich eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Datenquellen als sinnvoller.

¹⁴ So wurden zu den beobachteten Interaktionssituationen und den dort wahrgenommenen Bildungserfahrungen anschließend ausgewählte Jugendliche in problemzentrierten Interviews vertieft zu ihren jeweiligen Perspektiven befragt. In die Interviewleitfäden sind daher die Ergebnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen mit eingeflossen. Die Fragebogenerstellung für den Online-Fragebogen schließlich basierte auf der Auswertung der qualitativen Befunde; hier wurden auch solche Themen abgefragt, die sich in den qualitativen Teilstudien als relevant erwiesen haben.

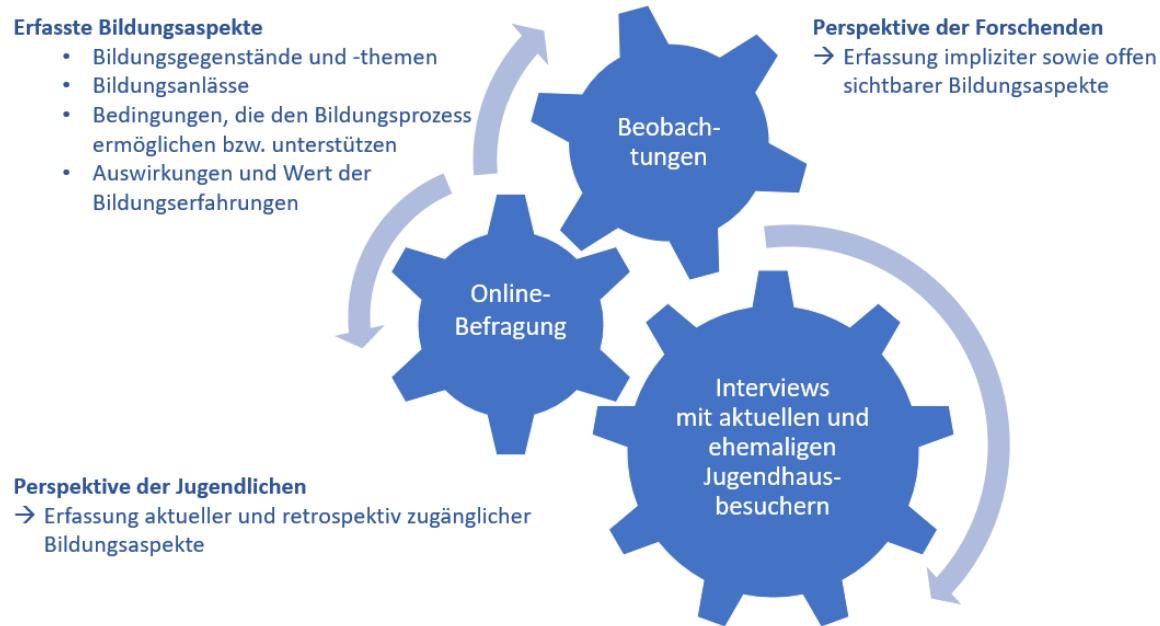
Abbildung 7*Grafische Darstellung des methodischen Vorgehens*

So stellten die Beobachtungsdaten die Interpretationen der Forscher*innen auf das Gesehene dar – z.B. die Feststellung, dass sich durch eine Erfahrung der Selbstwert des betreffenden Jugendlichen erhöht haben *könnte* – während die Jugendlichen selbst ganz konkrete Auswirkungen der gemachten Erfahrungen berichteten – z.B. dass sie selbstsicherer geworden *sind*. Auch entsprechen die bildungstheoretischen Konstrukte, die etwa bei den Beobachtungen, aber auch bei der Erstellung der Interviewleitfäden und der quantitativen Befragung die Hintergrundfolie bildeten, nicht unbedingt dem, was die Jugendlichen aus ihren Erfahrungen berichten.

Die durch die drei Teilstudien gewonnenen Erkenntnisse gehen zwar durchweg in die gleiche Richtung, so dass sich in den Ergebnissen durchaus Übereinstimmungen und Anschlussstellen feststellen lassen. Bei der Dateninterpretation wurde jedoch deutlich, dass die verschiedenen Befunde als komplementär und weniger als kongruent zu sehen sind. Es werden also unterschiedliche Teilespekte eines übergeordneten Themas – Bildungserfahrungen in der non-formalen Jugendarbeit – aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, die wie ein Puzzle zusammengesetzt werden können und so ein Gesamtbild ergeben (vgl. Kelle & Erzberger, 2004). In der folgenden Abb. 8 ist dieses „Puzzle“ dargestellt.

Abbildung 8

Perspektiven und Ziele der Teilstudien



Die Bildungsgelegenheiten werden nunmehr auf Grundlage der Beobachtungsdaten, also aus Forscherperspektive beschrieben; diese sind Gegenstand von Kap. 4.1. Die Bildungsthemen, -anlässe und -prozesse (Kap. 4.2) sowie die Auswirkungen der Bildungserfahrungen (Kap. 4.3) hingegen werden ausschließlich aus der Perspektive der Jugendlichen dargestellt, wobei qualitative und quantitative Daten herangezogen werden. Dadurch werden die Perspektiven der Jugendlichen als Hauptakteure ins Zentrum gerückt. In einem weiteren empirischen Kapitel werden schließlich die Bedingungen und begünstigenden Faktoren für den Erwerb bildender Erfahrungen in der Jugendarbeit herausgearbeitet (Kap. 4.4).

Das gewählte Mixed Methods Design dient also nicht der kumulativen Validierung von Forschungsergebnissen, sondern der Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Beschreibung und Erklärung und somit eine ganzheitlichere Betrachtung des Untersuchungsgegenstands ermöglichen.

4 ERGEBNISSE DER STUDIE

4.1 WIE BILDUNG ÜBER EXEMPLARISCHE SZENEN IM JUGENDHAUS WAHRNEHMBAR UND BESCHREIBBAR WIRD.....	69
4.1.1 Ankommen - im Jugendhaus und bei sich selbst	69
4.1.2 Auf neue Gedanken kommen.....	72
4.1.3 Authentisch sein dürfen	74
4.1.4 Gemeinsam den Horizont erweitern.....	76
4.1.5 Regeln sozial verhandeln	79
4.1.6 Aneignung von Räumen und Möglichkeiten	81
4.1.7 Mit Mut zum persönlichen Wachstum.....	83
4.1.8 Wissens- und Kompetenzerwerb auf Augenhöhe	85
4.1.9 Unsicherheiten überwinden und neue Anfänge wagen.....	87
4.1.10 Zusammenfassung: Potenzielle Bildungserfahrungen in typischen Szenen der Jugendarbeit	90
4.2 Was Bildungsprozesse in der Jugendarbeit auslöst und um welche Themen es geht	91
4.2.1 Motive für den Jugendhausbesuch	91
4.2.2 Alltags- und freizeitorientierte Themen	94
4.2.3 Soziale Beziehungen als Lernfeld.....	97
4.2.4 (Alltags-)Krisen	100
4.2.5 Geschlechtsidentität	104
4.2.6 Kommunikation und Diskussion.....	106
4.2.7 Kulturelle Vielfalt	107
4.2.8 Berufsorientierung	118
4.2.9 Partizipation und Übernahme von Verantwortung.....	109
4.2.10 Zusammenfassung: Themen, Gegenstände und Anlässe von Bildung.....	111
4.3 Welche Kompetenzen sich Jugendliche in der Jugendarbeit aneignen.....	113
4.3.1 Interkulturelle Kompetenzen.....	115
4.3.2 Demokratiekompetenz	117
4.3.3 Soziale Kompetenzen.....	118
4.3.4 Personale Kompetenzen	123
4.3.5 Methoden- und Handlungskompetenz	125
4.3.6 Wissenserwerb	129
4.3.7 Zusammenfassung: Erwerb und Ausbau von Kompetenzen im Jugendhaus.....	130
4.4 Wodurch Bildungserfahrungen in der Jugendarbeit begünstigt werden	131
4.4.1 Das Miteinander: Die Erfahrung der Gemeinschaft, des Zusammenhalts und der gegenseitigen Anerkennung	131
4.4.2 Die Atmosphäre des Wohlbefindens: Das Jugendhaus als Oase	136
4.4.3 Die Bedeutung der Pädagog*innen: Begleitete Selbstbildung der Jugendlichen.....	139
4.4.4 Die Akzeptanz von „Schwächen“: Bewertungsfreies Experimentieren erlaubt	145
4.4.5 Das Eigentätige: Lernen durch Partizipation und Verantwortung	146
4.4.6 Die Freiheit, nach eigenem Bedürfnis zu lernen: Das Jugendhaus im Abgrenzung zu anderen Bildungsorten	149
4.4.7 Zusammenfassung: Gelingensbedingungen bildungsorientierter Jugendarbeit	150

4 ERGEBNISSE DER STUDIE

4.1 Wie Bildung über exemplarische Szenen im Jugendhaus wahrnehmbar und beschreibbar wird

In ihrem Kern ist die Beobachtung eine Grundoperation jeder empirischen Wissenschaft, und dies nicht nur in den Sozialwissenschaften (Kochinka, 2010). Auch das Ablesen eines Thermometers oder das Abzählen von Insektenbeinen sind Beobachtungen, die dazu genutzt werden, um Klassifikationen zu erarbeiten und hierüber Sachverhalte und Fragen zu klären.

In den Sozialwissenschaften lässt sich unter einer Beobachtung eine absichtliche und zielgerichtete, dabei bewusst selektive Form des Wahrnehmens sozialer Zusammenhänge verstehen, die ihre Wurzeln in einer alltäglichen, menschlichen Handlung hat (ebd. S. 449).¹⁵

In diesem Sinne werden im Folgenden auch die über das Interaktionsgeschehen in den sieben ausgewählten Jugendhäusern erstellten Beobachtungsprotokolle interpretiert und ausgewertet. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Bildungsgelegenheiten sich für junge Menschen aus den oft niedrigschwelligen, informellen und häufig nebensächlich erscheinenden Interaktionen im Jugendhausalltag erschließen lassen. Das Kapitel konzentriert sich darauf, solche exemplarischen Sequenzen aus dem Datenpool herauszufiltern und näher zu beschreiben, die darauf schließen lassen, dass die Jugendlichen über sie neue Erfahrungen im Sinne von „Veränderungen ihrer Sichtweisen auf sich selbst und die Welt“ (Koller, 2018) generieren und neue Kompetenzen erwerben.¹⁶

Im Fokus des folgenden Kapitels stehen demnach neun ausgewählte, als typisch interpretierte Situationen, die auf einer niedrigschwelligen Ebene zeigen, wie junge Menschen in der Auseinandersetzung mit bestimmten Fragestellungen in ihrem Lebensalltag oder mit neu auftretenden Unwägbarkeiten oder Problemen befasst sind und hierzu neue Wege der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung suchen und hervorbringen (müssen/wollen).

4.1.1 Ankommen - im Jugendhaus und bei sich selbst

Eine typische, aber zugleich auf den ersten Blick banal wirkende Situation, aus der Jugendliche eine für sie wichtige Lernerfahrung gewinnen können, entfaltet sich entlang der folgenden Begrüßungs- und Ankommenssituation im Jugendhaus.¹⁷



¹⁵ Als wissenschaftliche Beobachtung bemüht sie sich jedoch darum, diese im Alltag weit verbreitete Praxis zu reflektieren, zu optimieren und methodisch zu kontrollieren (ebd.).

¹⁶ Dabei sei angemerkt, dass es nicht Ziel dieser Forschungsarbeit sein kann, etwaige Veränderungen von Einstellungen, Haltungen, Wissen oder Können in ihrer Kausalität empirisch zu belegen.

¹⁷ Vergleichbare Situationen wurden auch in allen anderen Jugendhäusern beobachtet; die berichtete Sequenz steht daher exemplarisch für die Begrüßungs- und Ankommenssituation in der Offenen Jugendarbeit.

Situation 1

*Es herrscht reger Betrieb an diesem Nachmittag im Jugendhaus. Ein paar Jugendliche halten sich bereits im offenen Hauptraum auf, nach und nach kommen weitere Jugendliche herein. Andere verlassen nach kurzer Zeit den Raum wieder und begeben sich auf die sonnige Terrasse, wo sich weitere Jugendliche aufhalten. Es fällt auf, dass niemand einfach so hereinkommt: Jeder, der den Raum betritt, geht auf alle Anwesenden – ob jugendlich oder erwachsen – zu, streckt die geballte Faust nach vorne und begrüßt so alle im Raum. Gleichzeitig wird jeder Kommende von den bereits anwesenden Jugendlichen und Pädagogen freundlich begrüßt. Alles scheinen sich zu kennen. Die Pädagog*innen sprechen jeden Neuankömmling mit Namen an und erkundigen sich kurz nach dem Befinden. Jugendliche, die von der Terrasse zurück in den Hauptraum kommen, gehen ebenfalls zunächst auf diejenigen zu, die in der Zwischenzeit neu eingetroffen sind, und begrüßen diese. Viele der Jugendlichen haben bei der Begüßung ein Lächeln im Gesicht. Auch das Beobachterteam wird von den meisten Jugendlichen auf die gleiche Weise begrüßt.*

Interpretation

Die Interpretation dieser Situation ermöglicht einen näheren Einblick in die performativen Muster, mit denen Jugendliche und Pädagog*innen das Ankommen im offenen Setting des Jugendhauses – und damit auch in der dort bereits interagierenden Gruppe gestalten.

Schon der Zugang und die gegenseitige Begrüßung der Jugendlichen im Jugendhaus erscheint bildungstheoretisch besonders deshalb relevant, weil die Begrüßungen unter Jugendlichen und zwischen Jugendlichen und Pädagog*innen häufig als eine symbolische und vorstrukturierte Praktik (Reckwitz, 2003) gestaltet werden, über die räumliche und soziale Übergangs- und damit Unsicherheitssituationen bewältigt werden können (vgl. Cloos et al., 2007). Denn die Jugendlichen treten nicht nur in das Jugendhaus ein, sondern zugleich in eine neue „soziale Welt“ (Strauss, 1978), was dazu führt, dass sie ihre bisherige Position „verlassen“ und sich neu verorten müssen. Sie kommen vielleicht aus einer schulischen oder familiären Ausgangssituation ins Jugendhaus, in der sie sich selbst in einer völlig anderen, möglicherweise von externer Seite erwarteten Rolle befanden. Dabei waren sie mit anderen Themen ihrer Lebenswirklichkeit befasst. Schon beim Eintritt ins Jugendhaus entsteht also bereits eine erste Notwendigkeit, diesen „gewohnten“ Pfad zu verlassen und sich auf eine neue Situation und Rolle einzustellen. Diese neue Situation kann eine gewisse Unsicherheit implizieren.

Die dargestellte Szene zeigt, dass sich die Ankommenssituation im Jugendhaus durch eine regelhafte „Willkommenskultur“ kennzeichnet, durch die jede/r Einzelne zunächst als Person wahr- und in das Setting aufgenommen wird. Die Jugendlichen betreten den Raum nicht anonym, sondern erfahren durch die direkte Ansprache und Begrüßung, dass sie als Teil der Gemeinschaft von Bedeutung sind. Das Jugendhaus lässt sich demnach zunächst als ein Raum der sozialen Verortung interpretieren, in dem jede*r Einzelne, ganz gleich, aus welcher „vorherigen Position oder Welt“ er oder sie ins Jugendhaus eingetreten ist, gesehen wird. Ein erster Lerneffekt, der sich hieraus einstellen kann ist, dass die Jugendlichen in diesem pädagogischen Setting ohne einen

besonderen Leistungsbeitrag, sondern „lediglich“ als Person und als Teil der Gruppe von anderen wahrgenommen werden.

Diese persönliche und konkrete Form der Wahrnehmung und die damit verbundene positive Ansprache kann gerade in der sensiblen Jugendphase, die nicht selten durch Krisen, Selbstzweifel oder ein fragiles Selbstwertgefühl gekennzeichnet ist, eine bedeutsame Erfahrung sowie ein Anlass zur Selbstbildung sein. Denn das sukzessive Erleben und Erfahren von sozialer Anerkennung gilt als eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Ich-Identität und die Entwicklung von Selbstachtung, Selbstvertrauen und Selbst(wert)schätzung (Honneth, 2003): Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Gemeinschaft basiert dabei auf dem anerkennenden und wertschätzenden Handeln der Anderen. Gerade Jugendliche, die im schulischen Setting oder in ihren Herkunftsfamilien eher mit Situationen der Missachtungen ihrer individuellen Anerkennungsbedürfnisse konfrontiert werden, profitieren im besonderen Maße von diesen „neuen“ Anerkennungserfahrungen im Jugendhaus.

Die beobachteten Begrüßungsrituale lassen sich zudem als Erfahrungen verstehen, die jedem Einzelnen, aber auch der Gemeinschaft als Ganzem eine Bedeutung verleihen. Es sind soziale Prozesse, die die Bindekraft der Gruppe und das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe erhöhen. Solche Momente sind im weitgehend informellen, gering strukturierten Alltag der Offenen Jugendarbeit natürlich nicht durchgehend präsent, aber sie schaffen hier und dort immer wieder eine kulturelle und soziale Rahmung, die den Jugendlichen zunächst einmal eine grundlegende Orientierung, Verbindlichkeit und Sicherheit vermitteln (Böhnisch et al., 1998).

Die zusätzliche Frage nach dem Befinden symbolisiert eine weitere Türöffnung durch die Pädagog*innen und andere Gruppenmitglieder und bietet den Jugendlichen eine erste unverbindliche Möglichkeit, sich nicht nur physisch, sondern auch bezüglich ihrer Themen im Jugendhaus einzufinden und zu verorten. Auf einer sehr niedrigschwelligen Basis wird so ein erster Kontakt zwischen Jugendlichen und Pädagog*innen ermöglicht, der im Laufe der gemeinsamen Interaktionen und Gespräche je nach Bedarf weiter vertieft und intensiviert werden kann. Dies eröffnet den Jugendlichen schon beim Eintritt in das Jugendhaus einen Möglichkeitsraum dafür, sich mit ihrer jeweiligen Gefühlslage oder ihrer Thematik - etwa mit Blicken, Gesten oder der Stimmlage - zu zeigen und so einen ersten Kontakt zu den anderen aufzunehmen – wenn hierfür ein Bedarf vorliegt. Anders als etwa im schulischen Setting, erscheint dies gerade im Rahmen der Jugendarbeit intendiert: Diese Willkommenskultur kann als eine nicht formal vorstrukturierte, sondern vielmehr atmosphärisch und ästhetisch-kulturell geleitete Rahmung interpretiert werden, die auf die Wahrnehmung und Anerkennung der Person an sich ausgerichtet ist und ihr einen Raum für die eigene, bedarfsorientierte Verortung zukommen lässt.

Die dargestellte Szene vermittelt diesen Eindruck auch aufgrund der deutlich spürbaren positiven und offenen Atmosphäre, die auf ein grundlegendes Wohlbefinden der Jugendlichen hindeutet: Viele Jugendliche lächeln beim Eintreten ins Jugendhaus und bei der Begrüßung und freuen sich offenbar, die anderen Jugendlichen sowie die Pädagog*innen zu treffen.

4.1.2 Auf neue Gedanken kommen

Die zweite exemplarische Szene aus dem Jugendhausalltag verdeutlicht, wie kurze Gespräche zwischen Tür und Angel im Interaktionsgeschehen erste Spuren von Veränderungen bei Jugendlichen bewirken können oder gar zu einem innovativen Moment der Neubewertung bestehender Denkweisen werden. Auch diese Situation erscheint zunächst beiläufig. Mit Blick auf die Reflexion und die sich hieraus möglicherweise ergebende Transformation, erscheint sie bildungstheoretisch jedoch interessant. Sie entstammt der Beobachtung eines am Nachmittag stattgefundenen Gesprächs über Lern- und Schulstress.



Situation 2

Elina, 19 Jahre, steht in der Kochnische in einer Ecke des Hauptraumes und notiert etwas auf einen Zettel. Eine Pädagogin gesellt sich dazu und fragt sie mit den Worten „An, wéi fills de dech?“ nach ihrem Befinden. Elina antwortet zunächst etwas ausweichend mit einer Gegenfrage: „Wéi soll ech mech llen?“, konkretisiert dann aber, indem sie von ihren anstehenden Examensprüfungen berichtet und dass sie daher etwas gestresst sei. Die Pädagogin entgegnet daraufhin: „Du weess jo, wanns de eppes brauchs, mir sinn émmer do.“

Elina berichtet weiter, dass es bei solch gutem Wetter schwierig sei, sich zum Lernen zu motivieren. Ein weiterer Pädagoge, der in der Zwischenzeit hinzugekommen ist, integriert sich in das Gespräch. Ermuntert sie zunächst etwas auf und gibt ihr dann den Tipp, sich den Alltag und den Lernstoff zu strukturieren und sich einen Zeitplan für das Lernen zu setzen. Zudem schlägt er vor, sie solle sich nicht zu viel vornehmen und lieber Prioritäten setzen. Dann berichtet er von seinem eigenen Examen und wie er die Zeit überstanden habe und versucht der Jugendlichen so zu vermitteln, dass sie sich in einer auch anderen bekannten Situation befindet, die auch ihm bekannt ist und die zu meistern ist.

*Die Pädagogin fragt nach einer Zeit nach den weiteren beruflichen Plänen des Mädchens, worauf Elina die Gedanken von ihrer aktuellen Situation nach vorne schweifen lässt und beginnt, verschiedene Berufsoptionen – „Policeschoul“ oder „Marketing, Eco, Compta“ – für sich zu entwerfen. Diese werden im weiteren Verlauf des Gesprächs mit Interesse von den Pädagog*innen kommentiert. Als das kurze Gespräch zwischen Tür und Angel endet und Elina sich wieder ihrer ursprünglichen Tätigkeit widmet, scheint sie gelöster zu sein als zuvor und zugleich noch eine Zeitlang in Gedanken versunken. Auf die Beobachter*innen wirkt die Situation so, als habe das Gespräch sie zum Nachdenken angeregt und sie sortiere und reflektiere nun die Gesprächssequenzen mit Blick auf ihre aktuelle und künftige Situation.*

Interpretation

Jugendliche haben je nach ihrer individuellen Persönlichkeitsstruktur ein unterschiedlich hohes Mitteilungsbedürfnis und -verhalten. Manche berichten ohne Hemmungen ungefragt und offen über alles, was sie bewegt, andere tun dies erst auf Nachfrage. Wieder andere sind eher introvertiert und behalten ihre persönlichen Themen, Fragen oder Krisen lieber für sich.

Durch die auf den ersten Blick schlicht wirkende Frage der Pädagogin nach der Befindlichkeit erhält die Jugendliche in der dargestellten Sequenz ein unverbindliches Gesprächsangebot, auf das sie ihrem eigenen Bedürfnis und Wunsch entsprechend selbstbestimmt reagieren kann. Sie begegnet der Frage mit Offenheit und bringt auf diese Weise die Themen, die sie gerade beschäftigen und die so zum Gegenstand neuer und gemeinsamer Reflexionen werden können, selbst hervor. Wird mit Blick auf die Ansätze der Offenen Jugendarbeit häufig von der Orientiertheit an Jugendthemen gesprochen, so lässt sich dieses Beispiel entsprechend als typisch anführen.

Es ist anzunehmen, dass Elina¹⁸ an diesem Tag bereits diverse Begebenheiten durchlebt hat, die sich auf ihr Empfinden auswirken konnten; sie reflektiert auf die Frage der Pädagogin hin jedoch spontan, was für sie am berichtenswertesten ist: Die bevorstehende Prüfungsphase und die damit in Verbindung stehenden Gefühle und Sorgen. Elina beschreibt ihre augenblickliche schulische Stresssituation und artikuliert das Gefühl, dieser Situation gerade nicht gewachsen zu sein. Sie befindet sich also in einer für sie unangenehmen Lage, für die sie nach einem Ausweg sucht.

Durch das nun eröffnete Gesprächsangebot erhält sie zunächst die Option, ihre Gedankenwelt gegenüber „anderen“ zu öffnen und ihre Bedenken und Ängste zu explizieren. Es sind keine gravierenden Sorgen, die die Jugendliche plagen und die ihr etwa Anlass gegeben hätten, sich selbst um Hilfe und Unterstützung zu bemühen. Vielmehr sind es die „jugendtypischen“ und schulischen „Alltagssorgen“, die nicht schwerwiegend, aber präsent sind und die nun über das Tür- und Angelgespräch zum Gegenstand der Reflexion werden. Sie können bereits durch diese erste, grundlegende sprachliche Explikation auf eine andere Reflexionsebene gebracht werden und sich dadurch verändern. Das Nachdenken über das Erlebte und die eigene Stimmungslage ermöglichen nun, neue Aspekte zu berücksichtigen und die vorherige Sicht auf sich selbst, das eigene Stressempfinden und die virulenten Themen (z.B. die Priorisierung der Lernthemen, die Prüfungsvorbereitung) neu zu ordnen und zu überdenken (vgl. Humboldt 1960-1981, Bd. 1).

Hinzukommt, dass die Pädagog*innen die Gesprächssequenz zunächst in der Form gestalten, dass sie sehr konkrete praktische Tipps zur Stressreduzierung sowie ein Unterstützungsangebot für die Jugendliche aussprechen. Sie teilen die eigenen Erfahrungen im Umgang mit Schulstress mit der jungen Frau und eröffnen so einen gemeinsamen Erfahrungsraum, in dem eine intersubjektive Reflexion stattfinden kann. Auf diese Weise entwickelt sich zwischen den Pädagog*innen und der Jugendlichen ein Gespräch auf Augenhöhe. Elina erfährt, dass andere ihre

¹⁸ Den beobachteten Personen wurden fiktive Vornamen zugeordnet.

aktuelle Erfahrung ebenfalls durchlebt und positiv abgeschlossen haben. Sie erhält dadurch eine Orientierungsmöglichkeit, die nah an ihrer eigenen Lebenswirklichkeit ist.

In der abschließenden Frage nach der beruflichen Zukunft wird der Fokus des Gesprächs von der belastenden Situation gelöst und auf ein entferntes Ziel ausgerichtet; Mit diesem anderen Ziel vor Augen, kann Elina ihren Blick weiten und eine neue Motivation kann sich einstellen (Krafeld, 2010). Sie erfährt, dass durch die Fokussierung auf ein Ziel der Blick auf die aktuelle Lebenslage verändert und in einem neuen Licht betrachtet werden kann. Auf lange Sicht kann Elina diese Erfahrung als eine Methode der Motivationssteigerung aufgreifen und auch in anderen zukünftigen Situationen anwenden.

In diesem Beispiel zeigt sich, dass auch in scheinbar banalen Tür- und Angel-Gesprächen das Erwecken eines „anderen Gedankens“ (Koller, 2018, S. 9) nachvollzogen werden kann, der es erlaubt, Aspekte des eigenen lebensgeschichtlichen oder aktuellen Erlebens in einer neuen Art und Weise zu reflektieren und zu bearbeiten.

Gerade in der nachhaltigen Begleitung dieser niedrigschwelligen und häufig latenten Prozesse liegt die Chance und das spezifische Bildungspotenzial der Jugendarbeit: Denn anders als andere Institutionen kann sie besonders nah an der Lebens- und der Erfahrungswelt des Jugendlichen ansetzen und die von ihnen vollzogenen Veränderungs- bzw. Bildungsprozesse in der Abwägung zwischen hilfreicher Nähe und notwendiger Distanz zum Jugendlichen mal mehr, mal weniger intensiv begleiten. Die exemplarische Szene veranschaulicht zudem die hohe Bedeutung der sprachlichen Artikulation als ein wichtiges Medium der „Erfahrungsproduktion“ (Scherr, 1997, S. 182). So zeigt sich in der dargestellten Sequenz, dass die Pädagog*innen nicht den Ablauf einer Unterstützungsmaßnahme vordefinieren, sondern sie greifen die artikulierten Themen der Jugendlichen als Gegenstand von Bildungsprozessen auf und inspirieren und begleiten die entsprechenden Reflexionsprozesse. Es sind letztlich aber die Jugendlichen selbst, die diese Bildungs- und Entwicklungsangebote nutzen, um aus ihnen veränderte Denk- und Sichtwiesen auf die eigene Person und/oder die Themen zu entwickeln, die sie umgeben.

4.1.3 Authentisch sein dürfen

Auch die dritte exemplarische Szene, aus der sich Bildungserfahrungen für Jugendliche entwickeln können, erscheint auf den ersten Blick wenig auffällig. Legt man jedoch auch hier die theoretische Ideenfolie einer transformatorischen und subjektorientierten Bildung über die Beobachtung, so lassen sich sowohl Strukturen der persönlichen „Krisen“-Bewältigung als auch von pädagogischer Unterstützung und Begleitung wahrnehmen.



Situation 3

Im Jugendhaus stehen heute Nachmittag Gesellschaftsspiele auf dem Programm. Ein Angebot, für das viele gerne ins Jugendhaus gekommen sind. Am Tisch sitzen mehrere Jugendliche und eine Pädagogin, die zunächst Uno und später Skip-bo spielen.

Raoul, ein Junge um die 15, sitzt den Spielenden gegenüber, beteiligt sich aber nicht an der Spielerunde, sondern betätigt sein Handy und hört vermutlich Musik mit auffälligen großen Kopfhörern. Er scheint nachdenklich. Ein Pädagoge geht zu ihm und spricht ihn an; Raoul geht darauf ein und es entwickelt sich eine Unterhaltung. Sie sprechen leise miteinander, der Pädagoge ist Raoul zugewandt, hört genau zu und geht auf dessen Äußerungen ein. Es hat den Anschein, dass Raoul über etwas für ihn Schwieriges und Bedrückendes berichtet, da die Gesprächssituation ernst wirkt. Nach einer längeren Zeit fragt der Pädagoge, ob Raoul mit ihm Kicker spielen möchte, was dieser bejaht. Sie gehen zum Kickertisch und beginnen ein Spiel. Der Pädagoge kommentiert anerkennend Raouls Spiel. Dieser wirkt jetzt etwas gelöster. Nach dem Spiel geht er wieder auf seinen Platz gegenüber den Karten spielenden Jugendlichen und setzt die Kopfhörer auf.

Interpretation

Raoul hat an diesem Nachmittag verschiedene Möglichkeiten im Jugendhaus, seine freie Zeit mit anderen Jugendhausbesucher*innen zu gestalten. Er distanziert sich jedoch von den anderen, indem er sich etwas abseits der Gruppe hinsetzt und seine Kopfhörer aufsetzt. Die Beschäftigung mit seinem Handy zieht er der Interaktion mit anderen vor. An dieser Stelle erscheint es zunächst legitim sich zu fragen, weshalb Raoul überhaupt ins Jugendhaus gekommen ist, obwohl er an diesem Tag nicht mit anderen in Kontakt treten möchte. In einer ersten Überlegung könnte man auch vermuten, dass jemand, der sich nicht interaktiv im Jugendhaus einbringt, sondern lediglich für sich allein auf dem Sofa sitzt, hieraus auch keine Bildungserfahrungen ziehen kann. Man könnte man auch fragen, ob er *trotz* seiner aktuellen Befindlichkeit ins Jugendhaus gekommen ist, oder möglicherweise gerade *deswegen*.

Zunächst lässt diese Szene die Interpretation zu, dass das Jugendhaus an diesem Nachmittag eine adäquate „Anlaufstelle“ für Raoul zu sein scheint, oder ein sozialer Ort, an dem er sich mit seiner subjektiven Gefühlslage richtig fühlt. Sie zeigt auch, dass die Entscheidung, was er tun oder auch nicht tun möchte, bei ihm allein liegt. Anders als in stärker reglementierten Bildungskontexten, ist er hier frei von Vorgaben oder Regeln. Dabei lernt er, dass er Akteur seines Handelns ist und dass seine subjektive Entscheidung, nichts tun zu wollen, von den anderen um ihn herum akzeptiert wird. Er erhält so die Freiheit, authentisch zu sein, d.h. es besteht kein Anlass, die eigenen Gefühle zu überspielen, zu unterdrücken oder einer bestimmten sozialen oder mimetischen Norm zu unterwerfen. Er bleibt trotz seiner Distanzierung Teil der Gruppe.

Die Szene legt nahe, dass die Bereitschaft, mit anderen in Interaktion zu treten, keine Voraussetzung für den Jugendhausbesuch ist. Niemand kommentiert sein Verhalten oder macht

ihm gar einen Vorwurf. Sein subjektives Bedürfnis nach Rückzug erhält den Respekt der anwesenden Gruppe.

Allerdings erhält er nach einer Zeit das Angebot seitens des Pädagogen, sich zu öffnen und seine Situation zu verändern. Damit dies jedoch gelingen und er ggf. in Dialog eintreten kann, benötigt er einen sicheren Rahmen, in dem er nach dem subjektiven Empfinden entscheiden kann, ob, wann und wie er sich auf eine neue Situation einlassen kann. An dem hier dargestellten Beispiel wird deutlich, dass nur er selbst diese Entscheidung treffen kann. Der Pädagoge stellt dafür mit seinem zugewandten Verhalten, seinem Gespür für den richtigen Moment und der adäquaten Ansprache die Rahmenbedingungen her.

Im Verlauf der Szene zeigt sich, dass er Raouls Befinden nicht offenkundig, sondern latent und beiläufig zu seinem „pädagogischen Erkundungsgegenstand“ macht. Mit seinem Vorschlag, gemeinsam Kicker zu spielen, lockert sich Raouls Stimmung auf, er lässt sich darauf ein und nimmt das Angebot an, aus der Inaktivität herauszutreten. Dadurch scheint es ihm zu gelingen, seine Gedanken einen Moment lang beiseite zu schieben und sich auf die veränderte Situation einzulassen. Das aktivierende und heitere Kickerspiel ermöglicht ihm womöglich auch, seine Emotionen auf eine andere Ebene zu verlagern. Auf diese Weise kann es zu einer Art Ventil werden, durch das eine Veränderung der Emotionen erreicht werden kann.

Aus der dargestellten Szene könnte demnach geschlossen werden, dass Raoul hier erfährt, dass er authentisch sein kann, auch wenn er sich mit seinem Verhalten und Befinden nicht im Einklang mit der Gruppe und dem „Mainstream“ befindet. Zudem lässt sie sich auch als eine Möglichkeit zur Stärkung seiner Resilienz deuten.

4.1.4 Gemeinsam den Horizont erweitern

Die nachfolgende Beobachtungssequenz richtet sich auf die Probe eines Percussion-Kurses, also einem nach der klassischen Definition strukturierten Angebot non-formaler Bildung, das auf bestimmten Lernzielen und Lernzeiten beruht (Baumbast, 2012). Es ist bereits die zweite Einheit eines Kurses, der über einen längeren Zeitraum einmal wöchentlich am Abend stattfindet. An diesem Abend sitzen die Jugendlichen in einem Halbkreis vor jeweils unterschiedlichen Percussion-Instrumenten (eine Bongo, eine kleine und eine größere Conga, eine Sitztrommel, ein Timbales). Sie werden von einem Musiklehrer instruiert, der ihnen über ein Flip-Chart Spielanweisungen gibt. Dabei fällt folgende Situation auf:



Situation 4

Pierre und Anne sitzen nebeneinander, beide haben je eine Conga vor sich. Sie unterhalten sich leise. Pierre ist offenbar aus dem Rhythmus gekommen. Anne gibt ihm Hinweise, wie er wieder zurück in den Rhythmus finden kann, indem sie mit den Füßen den Takt stampft. Pierre nimmt die Hinweise auf, nickt und integriert sich wieder ins Spiel der Gruppe. Beide schauen wieder nach vorne und spielen konzentriert weiter.

*Nachdem alle eine Zeitlang an einem Instrument saßen, findet ein Wechsel statt: Alle Teilnehmer*innen rücken einen Platz weiter und befinden sich so vor einem neuen Instrument, welches sie daraufhin bis zum nächsten Wechsel spielen. Beim letzten Sitzplatzwechsel verdreht Pierre die Augen und stöhnt beim Erreichen des neuen Platzes leise, aber hörbar. Vor ihm steht ein Timbales. Anne, die zuvor an diesem Instrument gesessen hatte, ermutigt ihn durch einen kurzen, leisen Kommentar, mit dem es ihr offenbar gelingt, ihn aufzubauen. Während des Spieles blickt er ab und an auf sein Instrument und wieder zurück zum Lehrer, um dessen Instruktionen zu folgen. Er spielt das Instrument nun ruhig und ohne dass rhythmische Fehler hörbar sind.*

Interpretation

Die Sequenz beschreibt eine Szene der aktiven Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer sie umgebenden sozialen Umwelt. Es geht um die Aneignung von musikalischen Kompetenzen im Rahmen eines Musikkurses. Der Musik kann gerade im Jugendalter eine bedeutende kulturell-ästhetische und identitätsstiftende Funktion zugewiesen werden. Die Jugendlichen wählen oftmals bewusst ein Musikgenre oder eine Aktivität aus, um sich einer sozialen Gruppe anzuschließen oder von einer anderen abzugrenzen, und lernen so, das eigene Ich ein Stück weit definieren (ebd.).

Im beobachteten Kurs geht es vordergründig um die musikalische Beherrschung von diversen Percussion-Instrumenten. Es stehen zwei Jugendliche im Fokus der Beobachtung, die vermutlich beide den Kurs zum (Bildungs-)Anlass nehmen, miteinander Musik zu machen und/oder ein neues Instrument zu lernen. Es geht also darum, sich im gemeinsamen Spiel neue musikalische Fähigkeiten anzueignen, aber ggf. auch darum, das soziale Miteinander in der Gruppe zu erleben. Dabei verlangt der Kurs den Jugendlichen eine hohe Konzentrationsfähigkeit und schnelle Auffassungsgabe ab. Sie müssen die Instruktionen des Lehrers motorisch in ihr eigenes Spiel integrieren, den jeweiligen Rhythmus im Zusammenspiel unterschiedlicher Instrumente halten und zur gleichen Zeit offen für Anweisungen sowie Rhythmusänderungen sein.

Diese Herausforderung bewältigen die beiden Jugendlichen in der beobachteten Situation unterschiedlich gut. Während es Anne offenbar leichtfällt, die neuen Anforderungen umzusetzen und sich in der Situation einzufinden, tut sich Pierre schwer damit. Dem Anschein nach befindet er sich in einer für ihn neuen Lage, vielleicht kennt er das Instrument noch nicht so gut wie seine Nachbarin oder er ist generell noch weniger vertraut mit der Rhythmisik. Er scheint mehr Mühe zu haben, im Rhythmus zu bleiben bzw. den richtigen Rhythmus zu finden. Allerdings ist in dieser Situation auch spürbar, dass er diese Herausforderung bereitwillig annimmt. Seine Motivation scheint permanent hoch zu sein und er wirkt zunächst wenig angespannt.

Die Situation lässt sich als ein Prozess interpretieren, in dem der Junge (und ebenso das Mädchen) aktiv und mit seinen subjektiven Möglichkeiten versucht, sich neue, für ihn bislang unbekannte musikalische Erfahrungen anzueignen. Es ist jedoch nicht nur eine musikalische Herausforderung, sondern beide Jugendliche sind in umfassender Art und Weise in diesen Prozess eingebunden: Es geht auch um die Erprobung von Wahrnehmungen und von Konzentrationsfähigkeit sowie von eigenen Grenzen der Geduld und um Frustrationstoleranz. In diesem Sinne zeigt die Szene Bildung als einen vielschichtigen Entfaltungsprozess des Subjekts, und zwar in der Auseinandersetzung sowohl mit inneren als auch mit äußeren Anregungen. Denn in der Situation, in der Pierre aus dem Rhythmus gerät und sich nach einem Impuls suchend an seiner Nachbarin orientiert, entwickelt er einerseits eine eigene Bewältigungsstrategie für den Umgang mit seiner gegenwärtigen „Krise“ und erfährt andererseits eine positive Resonanz aus seinem Umfeld. Ohne viele Worte, sondern mit einigen kleinen Gesten gibt Anne ihm Hinweise dazu, wie er ins Spiel zurückfinden kann. Pierre versteht die „leise“ Botschaft sofort und schafft es damit, sein Spiel zu korrigieren. Dieses leise Miteinander erfolgt unauffällig über einen geteilten „Sprachcode“ (Stampfen auf dem Boden) zwischen den beiden Jugendlichen, so dass der Kursleiter, der ansonsten auch jederzeit bereitwillig Hinweise und Tipps geben würde, gar nichts davon bemerkt und die Gruppe ungestört weitermusizieren kann. Es ist eine kurze, aber doch intensive Szene, die die soziale Seite der Bildung hervorhebt. Sie findet auf einer anderen Ebene neben dem formalisierten Ablauf statt und ergänzt diese, auch wenn sie in der Beschreibung kultureller, musikalischer oder sozialer Bildungsprozesse wohl kaum Erwähnung finden würde. Dabei gibt sie Hinweise darauf, inwiefern Bildungsprozesse sprachlich vermittelt und in soziale Interaktionen und Beziehungen eingebettet sein können (Koller, 2018; v. Humboldt, 1960-1981).

Pierre kann in dieser Szene die Erfahrung machen, dass er als ein Teil dieser Musikgruppe bedeutsam ist und dazu beiträgt, dass diese Formation prinzipiell möglich wird. Allerdings auch, dass er als ein Individuum mit seinen individuellen Bedürfnissen und seinem „Selbst“ von der Gruppe wahrgenommen und „getragen“ wird. Dass er durch die Unterstützung seiner Sitznachbarin den eigenen Erfahrungshorizont erweitern kann, findet die Anerkennung der Gruppe, es ist ein legitimer Weg des Lernens und seiner eigenen Weiterentwicklung. Indem er auch die zweite Herausforderung, den Wechsel an das neue Instrument, nicht vermeidet, sondern sich, auch wenn es ihm sichtlich schwerfällt, damit konfrontiert, schafft er sich die Möglichkeit, ein sich selbst gesetztes Ziel aus eigener Kraft zu erreichen und sich so als selbstwirksam zu erleben (Bandura, 1997).

Anne wiederum fokussiert sich nicht nur auf ihr eigenes Spiel und die wechselnden Anweisungen des Kursleiters, sondern nimmt gleichzeitig wahr, was um sie herum geschieht. So bemerkt sie zunächst, dass ihr Sitznachbar auf ihre Hilfe angewiesen ist und reagiert darauf, obwohl sie selbst gefordert ist, im Takt zu bleiben und den Zeichen des Lehrers zu folgen. Beim Wechsel des Instruments nimmt sie erneut das Unbehagen des Jungen im Umgang mit dem neuen Instrument wahr und ermuntert ihn, nicht aufzugeben. Annes Verhalten zeugt damit nicht nur von einer hohen kognitiven Leistung, sondern auch von einer hohen Sozialkompetenz. Sie zeigt sich in beiden Situationen aufmerksam, empathisch und auch solidarisch. Dabei wählt sie jeweils eine kreative und passende Lösung: Direkte verbale Erklärungen würden in der Situation nicht nur

wenig helfen, sondern auch die anderen stören. Ihre subtile Form der Unterstützung erweist sich als hilfreich und angemessen zugleich.

Interessant erscheint auch, dass sie mit ihrer Intervention nicht nur rein altruistisch ihrem Sitznachbarn hilft, sondern gleichzeitig sie selbst und die gesamte Gruppe davon profitieren: Das gemeinsame Musizieren in einer Gruppe kann nur dann funktionieren, wenn jeder seinen Part beherrscht, wenn alle im gleichen Takt spielen. Wenn nur einer dies nicht tut, leidet das gesamte Stück darunter. Insofern verfolgen alle Gruppenmitglieder – wenngleich sich jeder auf das eigene Spiel fokussiert – mit dem gemeinsamen Musizieren ein verbindendes, übergeordnetes Ziel.

Zur Bewältigung der dargelegten „Krisen“ haben neben den inneren Faktoren, etwa dem Durchhaltevermögen und der Handlungsmotivation des Jungen, auch die Empathie und Kreativität des Mädchens, also die äußere Rahmung und Anregungen von außen, unterstützend beigetragen. Der in der dargestellten Szene wahrnehmbare Prozess der Aneignung bedeutet in diesem Sinne zunächst ein sich Zu-Eigen-Machen, das sich zwar in einem individuellen Vorgang vollzieht, das aber zugleich durch die sozialen Beziehungen und die Anerkennung zu den Menschen im sozialen Umfeld entscheidend mitbestimmt wird. Dieses Verständnis von Aneignung lässt sich sowohl in der Theorie als auch im vorliegenden Beispiel als die „aktive Tätigkeit [Anm. d. Aut.: eines Subjekts] in der Wechselbeziehung von Person und Umwelt“ definieren (Deinet & Reutlinger, 2014, S. 11).

Die Szene legt überdies nahe, dass die Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten ein ebenso komplexer wie fragiler Prozess ist, der immer auch mit Erfahrungen des Scheiterns oder Misserfolgs verbunden sein kann. Gelingt er jedoch, führt er womöglich zu mehr Handlungssicherheit in vergleichbaren, zukünftigen Situationen. Denn die positiven Lernerfahrungen können im Erfahrungshorizont abgespeichert werden, so dass die Jugendlichen zur Bewältigung vergleichbarer Situationen auf ein Vorverständnis zurückgreifen und dieses mit jeder neuen Erfahrung weiterentwickeln können (Koller, 2018; Buck, 1981). Werden diese „Horizonterweiterungen“ zudem – etwa am Ende des Musikstücks – in einem gemeinsamen Rückblick auf die Hürden und die gelungenen Passagen des Musizierens reflektiert – so wie es im beobachteten Percussion-Workshop gehandhabt wurde –, steigen die Chancen auf eine nachhaltige Bildungserfahrung weiter.

4.1.5 Regeln sozial verhandeln

Die folgende Szene zeigt, inwiefern die Jugendarbeit jungen Menschen nicht nur Raum für eigene Interessen und Bedürfnisse lässt, sondern im Bedarfsfall auch für eigene Regeln. Geschildert wird die Situation einer jungen Frau, die sich zu einer laufenden Gruppenaktivität verspätet.



Situation 5

Der Percussion-Kurs läuft bereits seit etwa einer halben Stunde, als sich die Tür öffnet. Eine 19-jährige Frau, Isabel, betritt den Raum. Es ist schnell ersichtlich, dass sie zur Gruppe gehört, sie hat sich aber offenbar deutlich verspätet. Alle sind mit dem Spielen der Instrumente beschäftigt, nehmen sie zwar wahr, unterbrechen ihr Spiel aber erst auf die Anweisung des Kursleiters hin. In der anschließenden Spielpause begrüßen alle sie freundlich. Niemand scheint ihr die „Störung“ übelzunehmen. Isabel ist es dennoch sichtlich unangenehm, aufgrund ihres Zuspätkommens nun im Mittelpunkt zu stehen. Auch der Kursleiter ist deswegen aber keineswegs verärgert, sondern fragt im Gegenteil halb interessiert, halb besorgt, ob alles in Ordnung sei. Mit der kurzen Antwort „alles ok“ beendet Isabel die für sie unangenehme Situation und begibt sich an einen freien Platz im Stuhlkreis. Als sie dort Platz genommen hat, gibt ihr der Kursleiter ein Instrument und setzt den Kurs fort, indem er mit der neuen Teilnehmerin ein kurzes Warm-up durchführt. Anschließend gehen alle zur nächsten Spielsession über, bei der dann auch Isabel ganz selbstverständlich mitwirkt.

Interpretation

Natürlich lässt sich Pünktlichkeit, also das Einhalten von gemeinsam verabredeten Terminen, als eine wichtige Grundlage des sozialen Miteinanders verstehen, und wer sich in westeuropäischen Kulturreihen nicht an vereinbarte Zeiten hält, wird Schwierigkeiten mit seinen Mitmenschen bekommen. Würde sich niemand an solche Übereinkünfte halten, wäre ein gemeinsamer Kurs wie der oben beschriebene nicht möglich. Isabel scheint diese Konvention nicht nur zu kennen, sondern ihre Reaktion lässt darauf schließen, dass sie ihr auch wichtig ist: Es ist ihr unangenehm, dass sie zu spät kommt, und es ist ihr bewusst, dass ihr verspätetes Erscheinen für die anderen eine Störung darstellt. Die Reaktionen derjenigen, die sich hätten gestört fühlen können, mögen die junge Frau jedoch überrascht haben: Anstatt sie mit vorwurfsvollen Blicken oder Fragen nach einer Begründung für ihr Zuspätkommen zu konfrontieren, begrüßen alle Anwesenden sie freundlich; ihr verspätetes Erscheinen ist für sie offensichtlich kein Anlass zur Kritik. Auch der Kursleiter signalisiert mit der Nachfrage, ob alles in Ordnung sei, nicht nur Interesse am Wohlergehen der jungen Frau, sondern bringt unausgesprochen auch die Annahme zum Ausdruck, dass sie einen triftigen Grund für ihr Zuspätkommen haben mag und sie sich dafür nicht zu rechtfertigen braucht. Hierdurch wird implizit das Bild von jungen Menschen als mündige Subjekte zum Ausdruck gebracht, die Respekt und Anerkennung für ihre je individuelle Situation und Entscheidung erwarten können. Untermauert wird diese Haltung des Kursleiters dadurch, dass er der Jugendlichen gleich ein Instrument an die Hand gibt und sie zu einem persönlichen Warm-up einlädt. Dadurch wird der Fokus endgültig vom Zuspätkommen auf den Grund des Beisammenseins, das gemeinsame Musizieren, gelegt.

Mit seiner Haltung und seinem Handeln bestätigt der Kursleiter die Sichtweise der Gruppe, mit der er also ein gemeinsames Werteverständnis teilt. Isabel macht die Erfahrung, dass bestehende Konventionen – hier: Pünktlichkeit – zwar wichtig sind, es aber darüber hinaus noch andere Werte wie Akzeptanz, Verständnis und Toleranz gibt, die je nach Situation sogar wichtiger

sein können, da sie das gemeinsame Miteinander positiv prägen. Beeinflusst von den Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen, wie etwa der Schule, in denen Zuspätkommen nicht toleriert wird, eine Begründung oder Entschuldigung erfordert und nicht selten sanktioniert wird, macht sie hier eine gänzlich neue, ggf. irritierende Erfahrung oder Differenzerfahrung. Hier muss sie sich weder vor der Gruppe noch vor dem Kursleiter für ihr Zuspätkommen rechtfertigen, sondern es wird ganz selbstverständlich davon ausgegangen, dass es einen triftigen Grund dafür gibt.

Auch diese Szene erscheint mit Blick auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen relevant, denn vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, die Bedürfnisse und Lebenssituationen der Jugendlichen in angemessener Weise zu berücksichtigen, um so zur Förderung des Selbstbewusstseins und der selbstbestimmten Handlungsfähigkeit beizutragen. Nach Scherr (2013) wachsen diese Fähigkeiten aus gerade eben jener Erfahrung eines „freien und selbstbestimmten Ichs“ (S. 31). In der beschriebenen Szene erhält die Jugendliche soziale Anerkennung für ihre subjektiven Bedürfnisse und Belange, auch wenn diese nicht mit den bestehenden Konventionen übereinstimmen. Es ist eine Form der Anerkennung, die als wesentlich für den Prozess der Subjektbildung betrachtet wird und die nicht durch die „positive Normierung eines Bildungsprozesses durch Leitbilder“ (Sturzenhecker, 2008, S. 150) vorgeprägt ist, sondern auch Raum für Emanzipation lässt. Umso weiter der Raum für die subjektiven Belange der Jugendlichen geöffnet ist, umso freier und spontaner kann Neues und besonders neues Selbstbewusstsein entstehen.

Die beschriebene Szene lässt sich folglich in ein Verständnis von Jugendarbeit einfügen, das es aufgrund des Technologiedefizits des Arbeitsfeldes, des subjektorientierten Bildungsbegriffs und der strukturellen Charakteristika der Freiwilligkeit, Offenheit und Diskursivität möglich macht, neu über Regeln und formale Bestimmungen zu „verhandeln“ oder gar neue Regeln aufzustellen. Im Beispiel könnte diese Regel lauten, dass ein Zuspätkommen nicht in jedem Fall ein Problem darstellt, sondern dass jungen Menschen eine subjektive Lebenswirklichkeit, bzw. subjektive Gründe für das Zuspätkommen zugestanden werden.

4.1.6 Aneignung von Räumen und Möglichkeiten

Die (sozialräumliche) Jugendarbeit geht davon aus, dass über die aktive Aneignung von sozialen Räumen neue Wahrnehmungen, Deutungsweisen und Perspektiven auf sich selbst und die Umwelt erschlossen werden, also Bildungsprozesse entstehen (können). Zwar werden soziale Räume häufig interpretiert als „eine Welt, die bereits durch menschliche Tätigkeit geschaffen bzw. verändert wurde“ (Deinet, 2009, S. 30). Sie können jedoch auch in der Form interpretiert werden, dass sie niemals feststehend sind, sondern im Laufe der Zeit weiterhin durch die Menschen in ihnen veränderbar bleiben (vgl. Löw, 2001). So können Jugendliche ihren sozialen Nahraum, sei es der Bolzplatz, der Schulhof oder, wie im nachfolgend beschriebenen Beispiel auch das Jugendhaus, zu ihrer eigenen Welt umgestalten und formieren. Hierdurch erhalten sie die Chance „räumlich vermittelter Bildungsgelegenheiten, Partizipationschancen und Entfaltungsmöglichkeiten“ (Deinet & Krisch,



2013, S. 313; siehe auch Sturzenhecker & Deinert, 2018) und können selbst darüber verfügen, wie sie diese Möglichkeiten umsetzen und im eigenen Sinne gestalten. Die nachfolgende Sequenz verdeutlicht dies.

Situation 6

Im offenen Hauptraum des Jugendhauses befinden sich zu Beginn des Nachmittags vier Jugendliche im Alter zwischen 12 bis 13 Jahren. Die Jugendlichen begeben sich in unterschiedliche Ecken des Raumes, um dort ihren jeweiligen Beschäftigungen nachzugehen. Zwei Mädchen möchten Playstation spielen, die beiden anderen spielen in einer anderen Ecke des Raumes ein Spiel auf der Nintendo Switch. Josh unterbricht das Spiel an der Switch, um zum mitten im Raum fest installierten I-Pad zu gehen. Er sucht dort auf YouTube nach Musik und lässt diese dann laufen. Sie ertönt über die Lautsprecher des I-Pads, die jedoch nicht stark genug sind, den ganzen großen Raum zu erfüllen. Daher geht er zum Pädagogen und fragt ihn nach einer Lautsprecherbox. Dieser verlässt daraufhin den Raum und kommt wenig später mit einer Musikbox zurück. Josh nimmt sie, schließt sie an einer Steckdose an und koppelt sie dann per Bluetooth mit dem I-Pad, sodass die Musik laut im Raum ertönt. Zufrieden geht er zurück zur Switch. Kurze Zeit später geht Josh erneut zum I-Pad und wechselt das Lied. Von dort geht er zu den Playstation spielenden Mädchen und schaut ihnen beim Spielen zu, hin und wieder mischt er sich mit einem Kommentar ein. Alle wirken fröhlich und entspannt. Anschließend kehrt er wieder zur Switch zurück und die vier Jugendlichen beschäftigen sich wieder mit ihren jeweiligen Spielen. Die beiden Pädagogen stehen an der Theke und unterhalten sich.

Interpretation

Auf den ersten Blick fällt die lockere, ungezwungene Atmosphäre auf, die diese Szene umgibt. Dem Anschein nach fühlen sich alle anwesenden Jugendlichen wohl in der Gemeinschaft, fast hat es den Anschein, als fühlten sie sich heimisch. Dies erscheint deshalb bemerkenswert, weil die Jugendlichen noch recht jung sind und demnach noch nicht sehr lange ins Jugendhaus kommen. Das Vertrautwerden im und mit dem Jugendhaus verlief offensichtlich unproblematisch. Dies möglicherweise deshalb, weil die Jugendlichen im Jugendhaus einen Ort vorfinden, der „ihr Ort“ sein kann, d.h. in dem der physische und soziale Raum sowie die dort verbrachte Zeit nach den eigenen Interessen gestaltet und angeeignet werden kann. Die Jugendlichen sind in diesem Sinne nicht passive Konsumenten des offenen Angebots, sondern vielmehr aktive Gestalter der eigenen Umgebung (Deinet & Reutlinger, 2004). Gerade die jüngeren Jugendlichen entwickeln zudem häufig einen eigenen spielerischen Umgang mit ihrer Umwelt, in dem das Herumhängen und Musikhören von Bedeutung sind. Die eigene Musik im Jugendhaus selbst auswählen und mit den Gleichaltrigen im Jugendhaus teilen zu können, schafft eine ungezwungene Atmosphäre.

Diese Erfahrung machen die Jugendlichen in der beobachteten Szene offenbar nicht zum ersten Mal, sondern sie wissen, dass sie die Materialien und die Ausstattung im Jugendhaus nutzen und sie sich gemäß den eigenen Interessen aneignen dürfen. Die Freiheit ihrer Erkundungs- und Erfahrungsmöglichkeiten drückt sich darin aus, dass sie die Aufenthaltsorte und Aktivitäten wechseln können, ohne dies anzukündigen oder zu erklären. Sie können zudem die eigene

Stimmung nach außen tragen und die Atmosphäre im Raum mitgestalten, indem sie ihre Musik auswählen. Sie verhalten sich selbstbestimmt und sind sich ihrer selbst und ihrer Rechte und Möglichkeiten bewusst. Dies gibt ihnen die Möglichkeit, sich handlungsmächtig und selbstbestimmt zu erleben.

Im bildungstheoretischen Sinne sind gerade die Offenheit der Bildungsräume und die Freiheit, sich diese nach den eigenen Interessen zu eigen zu machen, entscheidend dafür, dass sich Entwicklungsprozesse entfalten und Neues entstehen kann (u.a. v. Humboldt, 1785-1795; Deinet & Sturzenhecker, 2005). Es sind Erfahrungen, die wesentliche Grundsteine für ein autonomes, selbstbestimmtes Leben legen (Scherr, 1997; Honneth, 2003). Jedoch sind die Bedingungen hierzu sozial verhandelt und bedürften einer gewissen Verbindlichkeit. So müssen einige Entscheidungen in der Gemeinschaft abgestimmt werden, andere können wiederum direkt getroffen werden. Die Entscheidungsformen der Jugendarbeit kennzeichnen sich in diesem Sinne durch Diskursivität und ein direkt erfahrbares demokratisches Miteinander. Dabei erleben sich die Jugendlichen als Urheber von Veränderungs- und Gestaltungsprozessen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung.

4.1.7 Mit Mut zum persönlichen Wachstum

Die nächste Sequenz beleuchtet die Dynamiken einer Jugendgruppe während eines interaktiven Spiels im Jugendhaus. Sie zeigt am Beispiel eines eher schüchtern wirkenden Jungen, wie soziale Lernprozesse innerhalb von heterogener Gruppe entstehen können und welchen wesentlichen Beitrag die Wertschätzung der Gruppe zum persönlichen Wachstum des Einzelnen leisten kann.



Situation 7

Im Spielverlauf kommt es zu Unstimmigkeiten unter den Jugendlichen bezüglich der Punkteverteilung, die von einigen als ungerecht empfunden wird. Die Fairness im Spiel wird in Frage gestellt, einzelne Jugendliche machen ihrem Unmut Luft: „Dat ass unfair“, „dat ass déck schéiss“. Trotz recht emotionaler Missfallensbekundungen bleibt der Umgang miteinander aber respektvoll. Jeder hat die Gelegenheit, seine Einwände zu äußern, einige tun dies besonders lautstark. In einer Situation ermahnt eine Jugendliche die anderen zur Ruhe.

Olivier, ein eher schüchtern wirkender Junge, steht auf, um seine Sichtweise zu erklären. Zunächst wird er von der Gruppe jedoch nicht wahrgenommen. Als ein anderer Jugendlicher neben ihm merkt, dass Olivier etwas zur Klärung des Sachverhalts beitragen möchte, aber nicht zu Wort kommt, ruft er laut in den Raum. Mit einem Mal verstummen alle und schauen erwartungsvoll zu Olivier, der daraufhin leicht zu erschrecken scheint. Jemand sagt, man solle Olivier doch mal zuhören. Olivier beginnt mit leicht zitternder Stimme zu erläutern, wie man den Spielverlauf fairer gestalten könnte. Er erläutert seinen Einwand und schlägt eine Regeländerung vor. Man merkt ihm an, dass es ihm nicht leichtfällt, vor allen zu stehen und zu sprechen. Die Gruppe unterstützt ihn aber scheinbar intuitiv. Dies stößt bei den anderen weitgehend auf Zustimmung, die mit Nicken und bestätigenden Rufen artikuliert wird. Als er mit seiner Wortmeldung fertig ist, antwortet ein Pädagoge und gibt Olivier recht – die Regeln werden entsprechend angepasst. Alle scheinen damit zufrieden. Das Spiel geht weiter.

Interpretation

Gruppenseettings wie in der dargestellten Szene sind ein zentrales Gestaltungselement in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen. Dies zum einen wegen der hohen Bedeutung, die die Interaktion und der soziale Kontakt mit Gleichaltrigen für das soziale Lernen junger Menschen hat. Und zum anderen, weil die Methodik der Gruppenarbeit die Bildungsziele der Jugendarbeit besonders gut transportieren und vermitteln kann. So zeigt die Szene, dass die Gruppe (besonders für den schüchternen Jungen Olivier) einen konkreten persönlichen Lernmoment bereithält, aus dem er gestärkt hervorgehen kann. Sie wird für ihn und die gesamte Gruppe der gemeinsam spielenden und diskutierenden Jugendlichen zu einem Resonanzraum für die Ausbildung von personaler Kompetenz und Selbstwirksamkeit.

Die Gruppe, die vorher laut und lebhaft diskutierte, tritt in dem Moment, als der schüchterne Junge sprechen will, symbolisch einen Schritt zurück. Sie merkt intuitiv, dass er diesen Raum für seine Rede braucht. Der Junge selbst erhält damit eine „Bühne“ und ist ad hoc dazu gezwungen, die vielleicht in ihm aufkommende Angst zu regulieren. Er befindet sich also plötzlich in einer kurzzeitigen „Krise“, die er überwinden muss. Diese „Krise“ kann hier als Bildungsanlass betrachtet werden, denn sie ermöglicht dem Jugendlichen, seine (spürbare) Schüchternheit und Nervosität im (relativ) geschützten Rahmen zu „bearbeiten“. Die Situation wird für ihn zu einem Übungsfeld, in dem Olivier lernt, als Teil einer Gruppe die eigenen Interessen zu vertreten und dabei zugleich die gesamte Gruppe zu unterstützen. Dabei folgt er seinem inneren Anliegen, zur

Klärung der Diskussion beizutragen und so überdies eine aktive Rolle innerhalb der Gruppe zu übernehmen. Hierdurch kann er sowohl eine grundlegende Handlungsmächtigkeit erwerben als auch demokratische Kompetenz. Dass Oliviers Argumentation letztlich dazu führt, dass die Spielregeln angepasst werden und das Spiel wieder aufgenommen wird, signalisiert ihm, dass sein Einsatz, sich der Herausforderung des eigenen Unbehagens gestellt zu haben, belohnt wird. Dadurch kann seine Selbstwirksamkeit gestärkt werden (Bandura, 1997). Auf der Grundlage der Wertschätzung durch die Gruppe kann er so seine Grenzen ein Stück weit verschieben und sein Selbstvertrauen auf- und ausbauen. Damit einhergehend wird sein Handlungsspielraum erweitert und seine Autonomie gefördert (ebd.).

Besonders dieses Zutrauen in sich selbst, aber auch die positive Resonanz der Gruppe ermöglichen ihm, diese für ihn schwierige Erfahrung als eine gewinnbringende, positive und lehrreiche Erfahrung zu erleben und abzuspeichern. Er wird in einer ähnlichen Situation in der Zukunft auf diese Erfahrung zurückgreifen können und merken, dass sie ihn im Umgang mit anderen, in offenen Interaktionen, aber auch mit seinen eigenen Emotionen sicherer hat werden lassen.

Letztlich bleibt der Hinweis, dass nicht nur Olivier aus dieser Situation gelernt haben wird, sondern die gesamte Gruppe. Denn der Einzelne (Olivier) ist hierbei mit seinem Beitrag zum Medium der interaktionellen Dynamik der Gruppe geworden, er hat sie bewegt und verändert. Die Gruppe gewinnt dadurch an Solidarität und wird zugleich durch die gemeinsame Normentwicklung in sich gestärkt. Im Sinne der Mimisis werden zudem auch andere Jugendliche dazu angeregt, sich in vergleichbaren Situationen zu trauen und über den eigenen Schatten zu springen. Denn die Gruppenerfahrung kann auch bei ihnen (Selbst-)Reflexionsprozesse über die eigenen Haltungen und Verhaltensweisen initiieren und neue Sicht- und Herangehensweisen ermöglichen (Thole, 2018).

4.1.8 Wissens- und Kompetenzerwerb auf Augenhöhe

Nachfolgend wird eine Szene aus dem Treffen einer Projektgruppe beschrieben, deren Ziel es war, einen Stadtplan von jungen Menschen für junge Menschen zu erstellen. Die insgesamt acht Teilnehmer*innen trafen sich über einen Zeitraum von mehreren Wochen regelmäßig am Wochenende mit einer Pädagogin und teilweise auch mit externen Expert*innen, um am Projekt zu arbeiten. Zum Zeitpunkt der Beobachtung waren nur zwei Jugendliche anwesend, aber dennoch beinhaltete die Situation im Hinblick auf das Bildungspotential der Jugendarbeit einige interessante Aspekte, die im Folgenden erörtert werden.



Situation 8

*Claire und Philippe, beide Anfang 20, sitzen mit einer Pädagogin und einer Grafikdesignerin am Tisch und beraten über die Gestaltung und das Layout der Karte. Auf dem Tisch liegen verschiedene Stadtpläne aus mehreren Städten ausgebreitet, die jeweils unterschiedlich gestaltet sind und als Anregung dienen sollen, wie die selbst erstellte Karte gestaltet werden kann. Die Stimmung ist locker, ruhig und konzentriert. Es wird geredet und gescherzt. Die vier Personen beraten ruhig miteinander über die Wirkung von Farben in der Karte. Die Grafikerin steuert hin und wieder professionellen fachlichen Input bei. Neben der Farbgestaltung wird auch über die Art des Papiers gesprochen, darüber, welche Papierqualität und welche Haptik Jugendliche besonders ansprechen könnte. Soll es eher ein glattes oder eher ein raues Papier sein, wie soll die Falttechnik der Karte aussehen und welche Größe wäre optimal? Claire und Philippe fassen verschiedene Papiertypen an und probieren aus, was sich gut anfühlt und was weniger gut. Obwohl die Pädagogin und die Illustratorin recht konkrete Vorstellungen haben, haben auch Claire und Philippe eigene Präferenzen, die sie begründet äußern und damit auch die Erwachsenen überzeugen können. Die Grafikerin nimmt die Meinung der beiden letztlich auf und trägt die gemeinsamen Beschlüsse im Laptop ein. Die Pädagogin kündigt an, einen kurzen Einleitungstext zu schreiben und an alle aus der Gruppe zu verschicken, und bittet die Teilnehmer*innen um Feedback.*

Interpretation

Das beobachtete Projekt setzt am Grundgedanken der aktiven Partizipation von Jugendlichen im sozialräumlichen Kontext der Jugendarbeit an. Beteiligung bedeutet hier nicht lediglich mitzuwirken, sondern der zu erstellende Stadtplan ist das Werk der Jugendlichen. Sie sind nicht nur Mitgestalter, sondern können sich als Hauptakteure des Projekts erleben, worüber ihre Selbstwirksamkeit gefestigt werden kann (Krafeld, 2010). Ihre Sichtweisen werden nicht nur erfragt, sondern sie sind maßgeblich: Die Jugendlichen erfahren, dass sie diejenigen sind, die entscheiden. Dadurch können sie sich als die Experten erleben, denen Verantwortung übertragen wird.

Die Teilnahme über einen solch langen Zeitraum erforderte verschiedene personale und soziale Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Lernmotivation, Sorgfalt, Verbindlichkeit und Verantwortung, deren Förderung auch im Bildungsrahmenplan vorgesehen ist (MENJE & SNJ, 2021). Diese brachten die Jugendlichen sicherlich teilweise schon mit, sie waren aber auch im Laufe des Projekts gefordert, diese weiter auszubauen und zu festigen. Erstaunlich war dabei insbesondere die hohe intrinsische Motivation der Jugendlichen, sich an einem Samstagvormittag im Jugendhaus mit geografischen, geschichtlichen oder mathematischen Inhalten auseinanderzusetzen. Diese Motivation wurde nicht über äußere Faktoren hergestellt, sondern entstand aus Interesse an der Sache und dem Ziel, gemeinsam ein hochwertiges Produkt zu erstellen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen interne Bildungsvoraussetzung mitbringen, die für das Gelingen des Projektes entscheidend sind.

Die Beobachtung macht deutlich, dass hier keine „Lernenden“ am Tisch sitzen, die sich von „Experten“ etwas erklären lassen – obgleich tatsächlich eine Expertin dabei ist – sondern dass die Jugendlichen auf Augenhöhe agieren und ihre Meinung gleichberechtigt äußern können und dies auch tun. Dies spricht für ein entsprechend großes Selbstbewusstsein der Jugendlichen. Unterschiedliche Meinungen werden austariert, niemand hat den Anspruch, die alleinige richtige Meinung zu haben, niemand will unbedingt seine Ansicht durchsetzen. Aber ebenso wenig überlässt man es den Erwachsenen, Meinungen und Präferenzen zu äußern. Die Jugendlichen haben die Selbstsicherheit, die eigene Meinung begründet darlegen zu können, sie bringen diesbezüglich bereits große kommunikative bzw. soziale Kompetenzen mit. Ebenso sind auch entsprechende inhaltliche bzw. fachliche Kompetenzen Voraussetzung dafür, sich so einbringen zu können.

Dabei erwerben die Jugendlichen Wissen und Können (Klieme et al., 2003) in unterschiedlichen Bereichen: Einerseits erwerben sie geografisches, historisches und kulturelles Wissen, was zur Identifikation mit dem Sozialraum und mit dem eigenen Wohnort führen kann. Andererseits schulen sie ihre gestalterischen und kreativen Fähigkeiten. Sie lernen, welche Wirkung verschiedene Farben, Materialien, Schriften und Bilder haben – jedoch völlig anders, als dies in der Schule üblicherweise geschieht. In der beschriebenen Sequenz wird deutlich, dass es trotz der konzentrierten Arbeitsatmosphäre möglich ist zu scherzen, was die Lockerheit und Ungezwungenheit der Runde unterstreicht. Ebenso gibt es keinen Lehrplan, keine vorab geplanten Inhalte, keine zu erwerbenden Kompetenzen und keinen angestrebten Output, sondern es ist ein gemeinsamer Prozess, der zwischen Jugendlichen und Erwachsenen entsteht. Bildung wird nicht übergestülpt oder „gelehrt“, sondern ist Ko-Kreation. Das Ziel des Projekts stellt den Rahmen dar, in dem sich alle am Projekt beteiligten Personen bewegen. Wie genau sie diesen Raum mit Inhalt füllen, ist jedoch frei und nicht vordefiniert, wodurch Aneignungsprozesse und Kreativität (Deinet & Sturzenhecker, 2005) begünstigt werden.

Mit diesem anspruchsvollen Projekt, das zu einem konkreten, hochwertigen Produkt führt, machen die Jugendlichen die Erfahrung, dass ihr Tun einen echten Mehrwert hat. Es ist kein Spiel, keine Simulation, sondern ein realer, wertvoller Beitrag, den sie für ihre Stadt leisten. Letztlich kann sich bei ihnen ein Gefühl von Stolz auf das Resultat im Sinne der Anerkennung herausbilden. Diese Erfahrung, in anerkannten, bedeutungshaltigen Domänen eine gute Leistung zu erbringen, kann sich positiv auf den Selbstwert auswirken (Harter, 2006).

4.1.9 Unsicherheiten überwinden und neue Anfänge wagen

Die letzte beobachtete Situation fokussiert einen Jungen, dessen Entwicklungsschritte nicht intrinsisch motiviert und aus sich selbst heraus erfolgen, sondern der sozusagen „zu seinem Glück gezwungen“ werden muss. Aufgrund mangelnder Selbstsicherheit und Eigeninitiative ist er auf die Unterstützung eines Pädagogen angewiesen, der ihn zwar an die Hand nimmt, diese dann aber auch wieder liebevoll loslässt und damit Entwicklung ermöglicht. Das Beispiel verdeutlicht, wie unterschiedlich Bildungsprozesse initiiert werden. Während die Jugendlichen im vorangegangenen Beispiel der selbstbestimmten Aneignung keinerlei externe Unterstützung benötigten, um etwas Neues auszuprobieren, ist in diesem Fall der Impuls von außen essenziell.

Situation 9

Sascha, 14 Jahre alt, betritt den Hauptraum des Jugendhauses und geht zum Tresen der Kochnische, wo sich bereits zwei weitere Jugendliche, eine Pädagogin und ein Pädagoge befinden. Er begrüßt alle wortlos mit der Faust. Als er sich im Raum umschaut und uns – das Beobachterteam – erblickt, merkt man ihm seine Irritation an. Sascha erkundigt sich beim Pädagogen, wer wir sind und was wir hier machen. Dieser ermutigt ihn, uns doch selbst anzusprechen: „Frag sie doch!“ Sascha zögert kurz, überwindet dann aber seine Unsicherheit und Schüchternheit und richtet schließlich die Frage an uns: „Was macht ihr ihr?“ Wir erklären ihm den Grund unseres Aufenthalts. (...)

Da die anderen Jugendlichen in der Kochnische beschäftigt sind und Sascha dort keinen Anschluss findet, freut er sich sichtlich, als der Pädagoge ihn fragt, ob er Lust habe, eine Runde Tischtennis zu spielen. Gemeinsam mit diesem geht er zur zentral im Raum stehenden Tischtennisplatte. Die Regeln sind klar, es bedarf keiner Worte, offenbar spielen sie nicht zum ersten Mal. Der Junge hat sichtlich Spaß, zwischendurch stößt er bei gelungenen Aktionen Freudenrufe aus. Der Pädagoge lächelt ihn immer wieder an. Nun probiert Sascha, einen Aufschlag von hinten zu machen, mit dem Rücken zur Platte. Es klappt nicht. Sascha unternimmt zunächst keine Anstrengung, es erneut zu probieren, doch der Pädagoge nickt ihm aufbauend zu und ermutigt ihn, es weiter zu versuchen. Daraufhin probiert Sascha es noch ein paar Mal, bis es ihm schließlich gelingt.

Interpretation

Sascha ist an diesem Nachmittag gerade erst ins Jugendhaus gekommen, was durch die Begrüßung aller anwesenden Personen deutlich wird. Er gehört mit 14 Jahren zu den jüngsten Jugendhausbesucher*innen; die meisten der anwesenden Jugendlichen sind teils deutlich älter als er. Er ist ein aufgeschlossener Junge, der sich offen und neugierig zeigt, dem es jedoch an Selbstsicherheit mangelt. Möglicherweise wirkt er gerade durch den Vergleich mit anderen, älteren Jugendlichen unsicherer.

Im Umherschauen durch den Raum versucht er zu erschließen, wer an diesem Nachmittag da ist und welche Aktivitäten es gibt, an denen er sich beteiligen könnte. Er zeigt sich dabei eher zurückhaltend, da er nicht von sich aus auf eine andere Person zu- oder einer Betätigungsmöglichkeit nachgeht. Im Überblicken und „Vermessen“ des Raumes fällt sein Blick auf das Beobachterteam. Die Anwesenheit dieser fremden Personen in einem ihm sonst vertrauten Raum irritiert ihn sichtlich. Er zeigt sich in dieser Situation unsicher. Auf der Suche nach Halt und Stabilität weiß er sich aber zu helfen, indem er sich an den Pädagogen wendet, dessen Gegenwart er immer wieder sucht und die ihm sichtlich guttut. Damit hat er aktiv eine konstruktive Bewältigungsstrategie gewählt, die für ihn in diesem Moment passend erscheint. Sascha versucht, über den Pädagogen seine bestehende Irritation zu lösen, indem er ihn nach dem Grund des Aufenthaltes der Beobachter*innen fragt. Entgegen seiner Erwartungshaltung erhält der Jugendliche jedoch keine Auskunft, sondern wird ermutigt, das Beobachterteam selbst zu fragen. Erneut ist Sascha mit seiner eigenen Unsicherheit und Schüchternheit konfrontiert. Gestärkt und

ermutigt durch den Pädagogen gelingt es ihm jedoch, diese zu überwinden und das Beobachterteam direkt anzusprechen und nach dem Grund ihres Aufenthalts zu fragen. Die Antwort, die er daraufhin erhält, befriedigt seine Neugier und löst gleichermaßen die bestehende Irritation.

Der Pädagoge erkannte, was Sascha in diesem Moment das größte Wachstumspotential bietet: Ihn mit seiner Unsicherheit allein zu lassen, hätte ihn vermutlich überfordert; ihm seine Frage direkt zu beantworten, hätte ihm hingegen die Wachstumschance genommen. Scheinbar intuitiv bietet der Pädagoge ihm daher den benötigten Halt, um aus dieser Sicherheit selbst aktiv werden zu können. Erst diese Form der Anerkennung (Honneth, 2003) hat Sascha das Selbstvertrauen gegeben, um die bestehende Irritation lösen zu können.

Was die weitere Gestaltung des Nachmittags betrifft, fehlt es Sascha an Eigeninitiative und möglicherweise auch an konkreten Interessen, um eine für ihn passende Beschäftigung zu finden. Obwohl es diverse Betätigungsmöglichkeiten im Raum gibt, bleibt er passiv und – da er keinen Anschluss an die bereits beschäftigten Jugendlichen findet und auch nicht sucht – unbeteiligt. Die Initiative und den Vorschlag des Pädagogen, gemeinsam Tischtennis zu spielen, nimmt er daher dankbar und offen an. Die Erkenntnis, mit dem Pädagogen mithalten und einige Ballwechsel für sich entscheiden zu können, sowie das aufmunternde Lächeln des Pädagogen sind erneut anerkennende Erfahrungen, die sich förderlich auf sein Selbstvertrauen auswirken (Honneth, 2003). Sascha kann sich im Spiel als kompetent erleben. Derart bestätigt, traut er sich nun auch Dinge zu, die er nicht beherrscht, etwa den rückwärtsgewandten Aufschlag. Der geschützte Raum und der ihm zugewandte, ihn bestärkende Pädagoge wirken offensichtlich beflügelnd auf den zuvor so unsicher wirkenden Jungen; er wird nun mutiger und selbstsicherer. Auf diese Weise kann sich Sascha seinen Raum aktiv aneignen und im Prozess sich selbst spielerisch ausprobieren (Deinet & Reutlinger, 2014). Diese Form der Inszenierung ermöglicht ihm schließlich Erfahrungen der eigenen Identität (ebd.).

Der Mut und die Selbstsicherheit sind jedoch fragil. Beim ersten Misserfolgserlebnis stellt er die Bemühungen ein. Erneut benötigt er die Bestärkung und Ermutigung des Pädagogen, um es weiter zu probieren und schließlich die Erfahrung zu machen, dass er es schaffen kann. Dieser Erfolg wirkt nicht nur positiv auf seinen Selbstwert und seine Selbstwirksamkeit (Scherr, 1997). Sascha erfährt darüber hinaus, dass Dinge nicht beim ersten Versuch klappen müssen und dass es nicht schlimm ist, Fehler zu machen oder zunächst zu scheitern. Er lernt, dass es lohnend sein kann, sich nicht von Misserfolgserlebnissen entmutigen zu lassen, sondern in seine Fähigkeiten zu vertrauen und solange weiter zu versuchen, bis die Aufgabe gemeistert ist. Diese Selbstwirksamkeitserwartung ist eine wichtige Voraussetzung, um Motivation, Leistungsbereitschaft, Engagement und Durchhaltevermögen aufzubauen zu können (Krafeld, 2010) – allesamt personale Kompetenzen, die für die Verwirklichung eigener Interessen und das Verfolgen des eigenen, individuellen Lebensweges bedeutsam sind (ebd.). Diese für ein gelingendes und zufriedenes Leben wichtigen Aspekte lernt Sascha in dieser Situation auf eine spielerische Art.

4.1.10 Zusammenfassung: Potenzielle Bildungserfahrungen in typischen Szenen der Jugendarbeit

Dieses erste empirische Kapitel konnte auf der Grundlage der Beachtungsprotokolle zeigen, dass sich vielfältige Bildungsgelegenheiten für junge Menschen aus den oft niedrigschwelligen Angeboten und Interaktionen im Jugendhausalltag erschließen lassen. Die hierzu dargestellten exemplarischen Szenen aus dem Jugendhausalltag bilden ein breites Spektrum an bildungsrelevanten Themen ab. Sie zeigen die Niedrigschwelligkeit und Beiläufigkeit, und zugleich den Facettenreichtum und die Tiefe der Bildungserfahrungen, die sich aus ihnen ergeben. So lassen sich aus einem respektvollen und ritualisierten Übergang ins Jugendhaus ebenso bildungsrelevante Aspekte herauslesen wie aus den vielen nur scheinbar zufälligen Gesprächsangeboten der Pädagog*innen und der sozialen Gruppenaktivität. Auch teilformalisierte Kurse oder Projekte implizieren umfangreiche Bildungschancen für junge Menschen. Betrachtet man diese Ergebnisse im Lichte subjekttheoretischer und bildungstheoretischer Konzepte, so lassen sich die Bildungsthemen, -anlässe, -prozesse und -auswirkungen in ihrer Differenziertheit herausstellen.

Die Bildungsthemen in den dargestellten Szenen beziehen sich u.a. auf den Umgang mit Schul- und Prüfungsstress, familiäre Konflikte und Trennungen oder Themen rund um die Persönlichkeitsentwicklung, etwa eigene Unsicherheiten, Schüchternheit oder bedrückende Stimmungslagen. Entsprechend dieser Themen treten unterschiedliche Anlässe für Bildungsprozesse hervor. Je nach Situation lassen sich hier ein initiales Interesse an Entwicklung und Wachstum wahrnehmen und dort die Notwendigkeit, innere Krisen zu überwinden sowie Irritationen in den eigenen Vorstellungen und Annahmen zu bewältigen

Auch die Veränderungs- und Bildungsprozesse verlaufen dabei auf unterschiedliche Weisen. Hervorzuheben ist einerseits das Setting, in dem die Jugendarbeit stattfindet. Die Jugendlichen erhalten im Jugendhaus einen Möglichkeits- oder Freiraum und erfahren auf vielfältige Weise Anerkennung in ihren individuellen Lernprozessen, was letztlich dazu führt, dass das Jugendhaus zu einem Wohlfühlraum für deren Besucher*innen wird. Auf diese Weise bietet es den Jugendlichen den nötigen Schutz, Halt und Sicherheit und lädt sie ein, sich aktiv mit ihrer (sozialen) Umgebung auseinanderzusetzen und dabei neue Erfahrungen zu machen. Begleitet werden sie dabei von Pädagog*innen, die ein gutes Gespür für die Jugendlichen haben und ihre Interventionen subtil auf deren Themen abstimmen. Andererseits wurde in den Beispielen verdeutlicht, dass auch die Jugendlichen entscheidend dafür verantwortlich sind, dass sich Bildungsprozesse vollziehen können. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die große Offenheit, die die Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit ihrer (sozialen) Umgebung zeigen. Sie bringen intrinsische Motivation, Neugier und Interesse sowie Durchhaltevermögen in der Bearbeitung von Projekten und Angeboten mit. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Jugendlichen bereits viele Fähigkeiten, Kenntnisse und personale Kompetenzen mitbringen und im Jugendhaus weiter festigen oder ausbauen können. Hervorzuheben sind auch jene Szenen, in denen die Jugendlichen ihre eigenen Grenzen überwinden, indem sie sich mit unangenehmen Situationen konfrontieren. Schließlich ist festzuhalten, dass sich Veränderungsprozesse erst dann vollziehen können, wenn diese auch reflexiv bearbeitet werden.

Diese Erfahrungen der Jugendlichen können unterschiedliche kurz-, mittel- und langfristige Auswirkungen haben. In den Beispielen wurde deutlich, dass die Jugendlichen kurzfristig von der Passivität in die Aktivität gelangen, Stimmungen aufgelockert werden konnten oder aber neue Motivation und Durchhaltevermögen durch die Zielfokussierung initiiert werden konnte. Ebenso können sie ihren eigenen Interessen folgen und erleben sich dabei selbstwirksam. Mittelfristig können sie durch diese Erfahrungen im Jugendhaus Selbstvertrauen und Selbstsicherheit schöpfen, was sich schließlich auch auf den Selbstwert positiv auswirken kann. Auf lange Sicht werden sie beispielsweise dazu befähigt, selbstbestimmt zu agieren, ihr Werteverständnis zu verändern, oder Bewältigungsstrategien für verschiedene Krisensituationen anzuwenden.

4.2 Was Bildungsprozesse in der Jugendarbeit auslöst und um welche Themen es geht

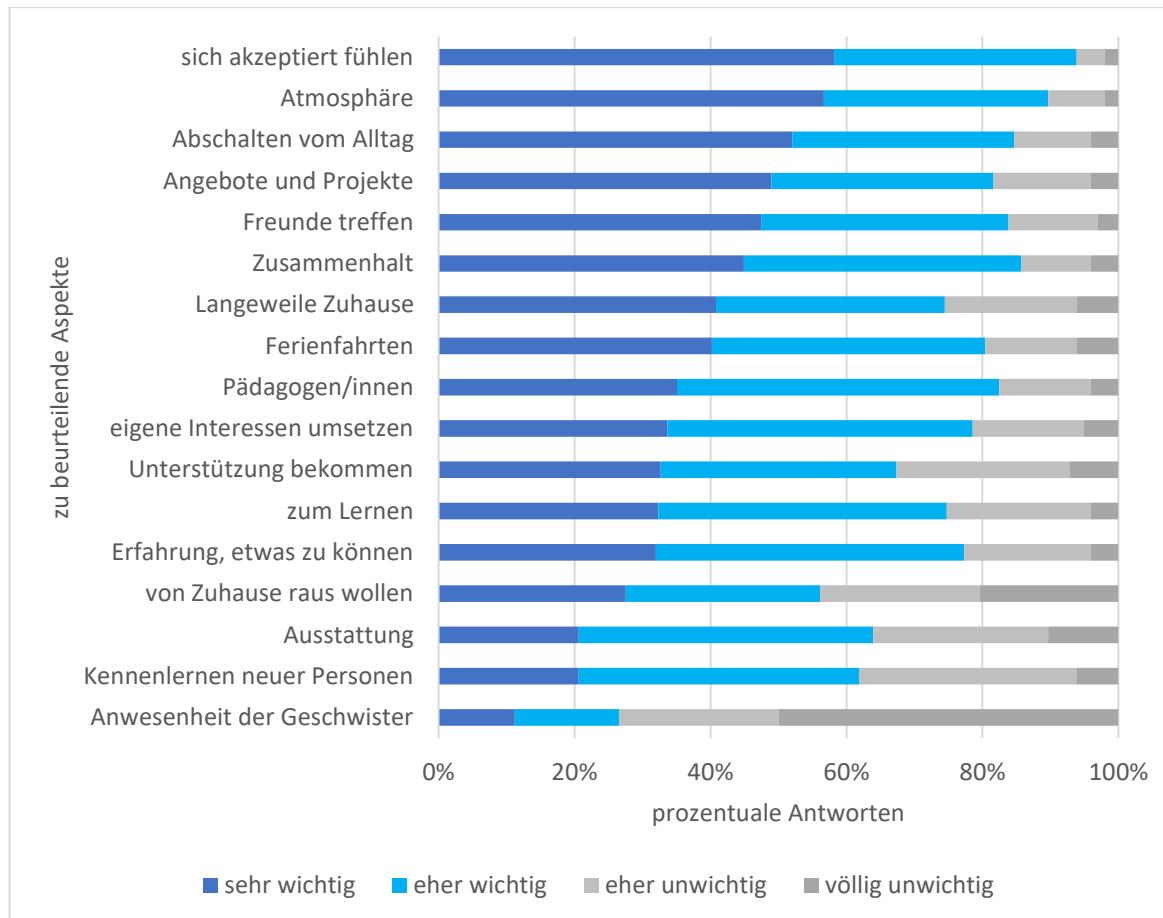
In den folgenden Ergebniskapiteln wird anhand der Interviewdaten und von Auszügen aus der Online-Befragung erkundet, wie die Jugendlichen für sie bedeutende Bildungserfahrungen in der Jugendarbeit umschreiben und interpretieren. Es soll empirisch nachgezeichnet werden, wie Bildungserfahrungen sich im Verlauf von Interaktionen, Gesprächen oder Reflexionen etc. im niedrigschwelligen Jugendhausalltag vollziehen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, mit welchen Themen und Bildungsgegenständen die Jugendlichen befasst sind und welche Anlässe empirisch dazu führen, dass Bildungsprozesse angestoßen werden.

Einleitend wird jedoch zunächst dargestellt, aus welcher Motivation heraus die befragten Jugendlichen ins Jugendhaus gehen und was ihnen am Jugendhausbesuch besonders wichtig ist. Diese Aussagen ermöglichen eine erste Einschätzung darüber, wo die (Bildungs-)Interessen der Jugendlichen im Bezug auf die Nutzung des Jugendhauses liegen und welche Bedingungen Bildungserfahrungen dort begünstigen können.

4.2.1 Motive für den Jugendhausbesuch

Die Frage nach den Gründen für den Jugendhausbesuch wurde in der Online-Befragung gestellt, hierauf haben $N=97$ Jugendliche geantwortet.¹⁹ Die Jugendlichen wurden gebeten, verschiedene Beweggründe für den Jugendhausbesuch zu beurteilen. Der Zustimmungsgrad zu den verschiedenen Beweggründen basiert auf vier Abstufungen von „sehr wichtig“ bis „völlig unwichtig“. In der nachfolgenden grafischen Darstellung (Abb. 9) sind die prozentualen Antworten der Jugendlichen dargestellt.

¹⁹ Die Beteiligung an der Online-Befragung ist mit 160 Jugendlichen gering zu bewerten. Des Weiteren liegt eine hohe Mortalität vor. Von den 160 Jugendlichen, die den Fragebogen geöffnet haben, haben 66 diesen bis zum Fragebogenende angesehen und ausgefüllt. Für die Analyse wurden alle Fragebögen einbezogen, bei denen mindestens eine Antwort abgegeben wurde. Zwei Fragebögen mussten aufgrund von Antworttendenzen von der Analyse ausgeschlossen werden. Folglich verbleiben für die Analyse je nach Frage zwischen $N=54$ und $N=101$ Fragebögen. Aus diesen Gründen können die Ergebnisse der nachfolgenden Auswertung nicht verallgemeinert werden und dienen lediglich zur Ergänzung der qualitativen Ergebnisse.

Abbildung 9*Beweggründe für den Jugendhausbesuch*

Der Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass den befragten Jugendlichen besonders atmosphärische Aspekte im Jugendhaus wichtig sind, d.h. solche, die sich auf Akzeptanz, Stressreduzierung und Wohlbefinden beziehen und den Jugendlichen einen Raum für Entspannung bieten. So heben knapp 57% der Befragten die Atmosphäre im Jugendhaus generell als einen sehr wichtigen Grund für ihr Kommen hervor (90% insgesamt wichtig) und 58% (94%) der Jugendlichen geben an, dass sie ins Jugendhaus kommen, weil sie sich dort akzeptiert fühlen. Weitere 52% (85%) der Jugendlichen geben an, ihnen sei es sehr wichtig, dass sie im Jugendhaus vom Alltag abschalten können. Diese Werte heben also die besondere Bedeutung der entspannten und freien „Lernumgebung“ hervor und geben einen ersten Hinweis darauf, dass Aspekte der sozialen Anerkennung als Basis von Bildung und Entwicklung auch empirisch eine besondere Bedeutung haben. Auch die Angebote und Projekte, die im Jugendhaus angeboten werden (82%), die Tatsache, dass man dort Freunde treffen kann (84%) sowie der Zusammenhalt im Jugendhaus (86%) werden für sehr wichtig bzw. eher wichtig gehalten.

Vergleichsweise weniger häufig sagen die Jugendlichen, dass es ihnen sehr wichtig oder eher wichtig sei, die eigenen Interessen im Jugendhaus umsetzen zu können (34%/78%), dort

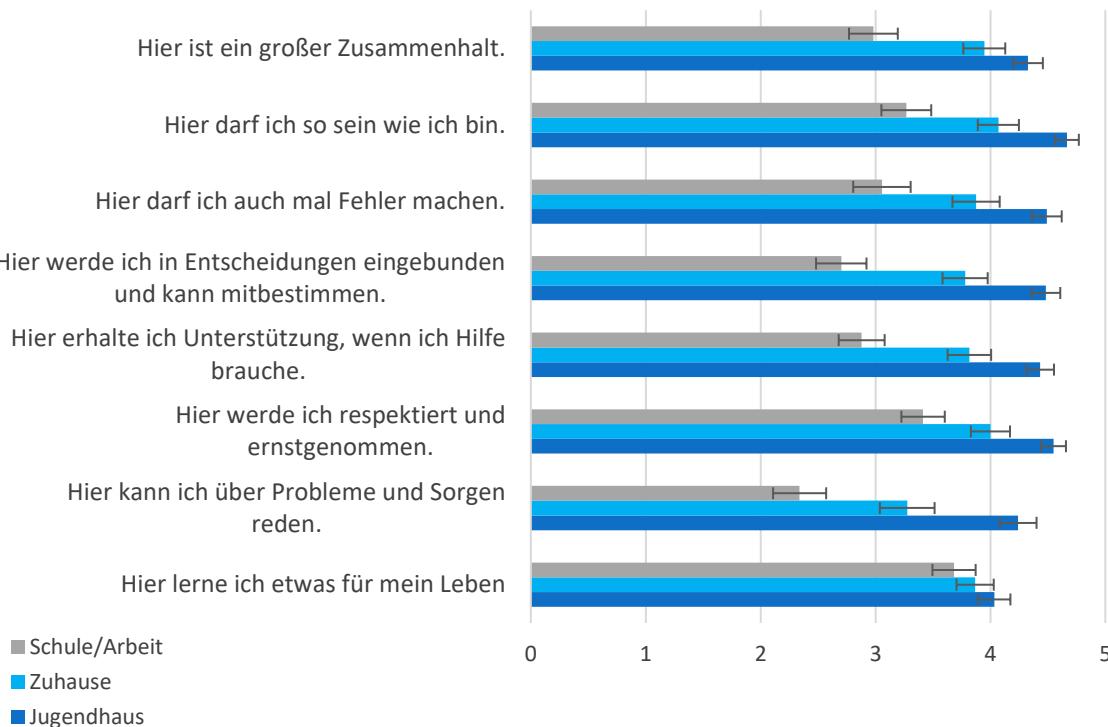
Unterstützung zu erhalten (33%/67%) oder etwas zu lernen (32%/75%). Eine Interpretation hierzu könnte sein, dass die Jugendarbeit für die Jugendlichen zwar auch, jedoch nicht primär als Lern- und Unterstützungsraum wahrgenommen wird, sondern zunächst einmal als ein Ort des sozialen Miteinanders und der Entspannung von ihrem Alltagsleben.

Interessant ist demgegenüber, dass die Ausstattung im Jugendhaus und das Kennenlernen neuer Personen für die Jugendlichen einen tendenziell geringeren Stellenwert haben (21%/62%). Am unwichtigsten (von den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten) ist den Jugendlichen die Anwesenheit von Geschwistern (11%/27%).

In der quantitativen Befragung wurden die Jugendlichen außerdem gebeten einzuschätzen, inwiefern verschiedene Aussagen jeweils in den Lebensbereichen Jugendhaus, Schule und Zuhause zutreffen. Die Antworten auf diese Frage lassen weitere Interpretationen dazu zu, weshalb den Jugendlichen der Jugendhausaufenthalt wichtig ist und was sie daran – auch im Vergleich zu anderen Institutionen – besonders schätzen.

Abbildung 10

Zustimmungsgrad zu Aussagen zum Jugendhaus, Zuhause und Schule/Arbeit



Aus Abb. 10 wird ersichtlich, dass das Jugendhaus besonders in Bezug auf affektive Aspekte des Wohlbefindens vergleichsweise hohe Zustimmungswerte²⁰ erhält: Hier können die Jugendlichen ihren Beurteilungen zufolge eher als zuhause oder in der Schule bzw. auf der Arbeit über Probleme und Sorgen sprechen, fühlen sich respektiert und angenommen, dürfen Fehler machen, erleben Zusammenhalt und dürfen so sein, wie sie sind.

Der Blick in die Interviewdaten macht es nachfolgend möglich, genauer zu verstehen, welche Gegenstände und Themen in der Jugendarbeit zu Bildungsthemen werden, aber auch, wie Interaktionen, Gespräche, Reflexionen etc. Bildungsprozesse anstoßen und bedingen können.

4.2.2 Alltags- und freizeitorientierte Themen

In Kap. 2.2.2 wurde darauf hingewiesen, dass neue Erfahrungen sich meist innerhalb eines bestimmten Vorwissens oder Vorverständnisses ereignen und auf einen bereits vorhandenen Erfahrungshorizont treffen, an dem sie reflektiert werden können (Koller, 2018). Eine unerwartete (Differenz-)Erfahrung entsteht dann, wenn sich neue Erfahrungen nicht in einen bereits bestehenden Erfahrungshorizont einfügen lassen (ebd.). In der Jugendarbeit geschieht dies häufig in ganz alltäglichen Zusammenhängen, etwa bei sport- und freizeitorientierten Aktivitäten, beim Kochen, in Gesprächen oder über die Art und Weise, wie mit Konflikten umgegangen wird.



In den Interviews wird in diesem Zusammenhang von Erfahrungen berichtet, die über vielfältige sport- oder freizeitorientierte Interaktionen gewonnen werden. So erzählen sie über neu erlerntes sportliches Können und neu entdeckte Stärken und Interessen, das Überschreiten von Grenzen, von neuen Reiseerfahrungen und Entdeckungen in der nahen und fernen Umgebung oder von Erfahrungen, über die ganz neue Interessensbereiche erschlossen werden konnten.

Diese neuen Erlebnisse und Erfahrungen gehen nicht selten einher mit Aufregung, Selbstzweifeln oder gar Ängsten, die es zu überwinden gilt. Häufig stehen die Jugendlichen vor der neuen Situation wie vor einem mächtigen Berg, den es zu erklimmen gilt. Die Suche nach dem richtigen Weg führt über das aktive Erleben dieser „Fremdheitserfahrungen“ (Kokemore, 2015) und endet möglicherweise in der nachhaltigen Veränderung der bisherigen Sichtweisen sowie der grundlegenden „Figuren“ des Welt- und Selbstentwurfs. Die meisten kleineren Lernerfahrungen des Alltages verändern nicht das ganze Leben. Doch viele von ihnen eignen sich durchaus dazu, sich selbst und die Welt mit neuen Augen zu sehen. So berichtet ein Jugendlicher im

²⁰ Anmerkung: Die Anzahl der Jugendlichen, die den Fragenkomplex beantwortet haben, liegt zwischen $N = 56$ und $N = 60$. Der Zustimmungsgrad zu den verschiedenen Aussagen wurde mittels Schieberegler von „0“ „trifft überhaupt nicht zu“ bis „,5“ „trifft voll und ganz zu“ von den Jugendlichen für die drei Lebensbereiche Jugendhaus, Zuhause und Schule/Arbeit bewertet. In der grafischen Darstellung sind die jeweiligen Mittelwerte auf die Aussagen (Vergleichsaspekte) mit den jeweiligen Standardfehlern des Mittelwertes (Fehlerbalken) dargestellt. Je höher der Mittelwert ist, desto höher fällt folglich auch die Zustimmung der Jugendlichen auf die jeweilige Aussage aus.

nachfolgenden Zitat von seinen Erlebnissen und Gefühlen bei einem im Jugendhaus angebotenen Sportangebot, dem Stand-Up-Paddling:

„Also am Ufank denkt een einfach, ech wäert de ganzen Zäite just do dran a Waasser falen, ech wäert keng 5 Minutte stoe bleiwen (lachend). (...) Zum Schluss konnt een och um (...) Board eng 180 Dréiung maachen an et konnt een drop sprangen an no fir an no hanne lafen.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus B, 04:52-5*)

Der Jugendliche erzählt zunächst von seiner ursprünglichen Erwartung, er werde sicher ständig ins Wasser fallen und es nicht schaffen, längere Zeit auf dem Board zu stehen. Diese Erfahrung schien ihm – vielleicht aus einem anderen Kontext – bekannt und er konnte womöglich bisher auf keine „andere“ Erfahrung zurückgreifen, die dieser Erwartungshaltung entgegensteht. Trotzdem blieb die Motivation des Jugendlichen hoch, es zu versuchen. Seine Aussage lässt erkennen, dass er sich trotz anfänglicher Schwierigkeiten nicht entmutigen ließ. Dies ggf. auch deshalb, weil er hierbei weder einem Zeit- noch einem Leistungsdruck ausgesetzt war und in seinem eigenen Tempo und nach den eigenen Bedürfnissen versuchen konnte, die Herausforderung zu bewältigen. Mit viel Durchhaltekraft kam er nach und nach zu immer besseren Versuchen und schaffte es schließlich, sich auch für eine längere Zeit auf dem Board zu halten. Wie das Zitat verdeutlicht, erfüllte den Jugendlichen diese „Errungenschaft“ mit Freude.

Die hier dargestellte Situation veranschaulicht auch, weshalb alltägliche Erfolge gerade im Freizeitbereich oder Sport eine gute Möglichkeit darstellen, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu erwerben und diese im eigenen „Erfahrungspool“ abzulegen. Es sind Erfahrungen, die nach Bandura (1997) in erheblichem Maße dazu führen können, dass Jugendliche zu einem positiven Selbstbild kommen. Neben der Wissensaneignung und den sozialen Begegnungen mit anderen Menschen erweitern sie den Erfahrungshorizont und tragen in „kleinen Schritten“ zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Eine nachhaltige Stärkung des Gefühls von Selbstwirksamkeit wird demnach zudem dann erreicht, wenn eine Person für eine positive Erfahrung Zuspruch und Anerkennung von außen erfährt. Hierdurch können nach Bandura das gesamte zukünftige Verhalten sowie das Selbstbild positiv verändert werden (Bandura, 1997; Bandura, 1977; Stangl, 2022). In diesem Sinne unterstreicht dieses erste Beispiel die Bedeutung „alltäglicher“, sportlicher oder freizeitorientierter Bildungsgegenstände und das „freie Lernen“ sowie die Eigentätigkeit als bedeutende Voraussetzungen von Bildungsprozessen.

So berichten ehemalige Besucher*innen eines Jugendhauses von ihren Erfahrungen, die sie beim Klettern am Felsen gewinnen konnten. Sie beschreiben diese als authentische Erfahrungen, die sie an die eigenen körperlichen und psychischen Grenzen gebracht und die dazu geführt hätten, die eigenen Ängste zu überwinden. Auch die Übertragung der Verantwortung für andere Personen sei dabei eine neue Herausforderung gewesen, die ungewohnt gewesen sei und den Anstoß für bisher unbekannte Gefühle und Denkweisen gegeben habe.

„Et war haapsächlech well hei kloteren, well mir hei an de Fielse klotere ginn, (...)och well do Experte sinn déi et och wierklech kennen an et ass net esou fir eng Kéier esou e bëssen ze spullen, esou fir d'Jugendlecher zefrieden ze stellen, mais et ass scho wierklech bis an d'Grenze goen.“

*(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 1:00)*

Die Ermöglichung solcher Fremdheitserfahrungen lässt sich als eine zentrale Gelingensbedingung von Bildungsprozessen interpretieren, denn es sind eben diese neuen und bisher nicht bekannten oder erahnten Erfahrungen im Umgang mit sich selbst und mit anderen, die den Horizont junger Menschen erweitern können. Die Jugendarbeit stellt hierzu besondere Möglichkeiten und Gelegenheiten bereit, die viele Jugendliche in ihrer Lebenswelt so nicht vorfinden. Dies deuten die nachfolgenden Aussagen an.

„Wärend de puer Méint wou ech hei war do hunn ech Saache gemaach déi ech eben nach ni gemaach hun.“

*(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 35:08-7)*

„D'Jugendhaus gëtt eis einfach eng Méiglechkeet eppes ze maache, wat mir dobaussen net kënne maachen.“

*(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 22:50-1)*

Neben erlebnisorientierten Aktivitäten heben die Jugendlichen auch neue Erfahrungen bei eher alltäglich erscheinenden Tätigkeiten hervor, etwa beim Wandern, Werken, dem Anlegen eines Gartens, der Mülltrennung oder beim Theaterspielen. Auch das Kochen stellt für sehr viele Jugendliche eine neue und sehr beliebte Beschäftigung dar, die sie in der Gemeinschaft mit anderen schätzen lernen. Viele von ihnen kennen das gemeinsame Kochen nicht aus dem familiären Kontext und machen im Jugendhaus zum ersten Mal die Erfahrung, dass sich hierin eine entspannte und vielseitige Möglichkeit verbirgt, Neues über Ernährung zu lernen und gleichzeitig eine intensive Zeit mit anderen zu verbringen.

„Weil man lernt auch neue Sachen kennen, die man noch [nie] in seinem Leben gemacht hat, zum Beispiel Kochen, das habe ich auch noch nie gemacht zuhause.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus B, 29:45)

Durch die neue Sicht auf diese alltäglichen Aktivitäten und die Eigentätigkeit verändern sich meist auch die Einstellungen dazu und es werden neue Kompetenzen erworben. Die Jugendlichen nehmen wahr, dass sich ihr Erfahrungshorizont erweitert und sie die Welt wieder ein stückweit differenzierter betrachten.

In noch stärkerem Maße bleiben Erlebnisse, die einen eher einmaligen Charakter haben, den Jugendlichen in Erinnerung. Hierzu gehören insbesondere Ferienfahrten. Ob diese in der näheren Umgebung stattfanden oder in ferne Länder führten, spielt dabei in den Schilderungen keine Rolle.

Im folgenden Interview-Auszug wird nicht nur die Reise ins Ausland hervorgehoben, sondern vor allem die Übernachtung unter freiem Himmel.

Et ass wierklech déi Momenter wou ee wierklech eng Erfarung sammelt, wou einfach mega cool ass, och wann een eppes mécht wei zum Beispill raus ze schlafen am Wanter niewent engem Séi naja bei -10 Grad... Dat vergësst een net. (...) Den intellektuellen Horizont gëtt erweidert.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 00:22:50-1)

4.2.3 Soziale Beziehungen als Lernfeld

Welchen Einfluss die Anerkennung anderer auf die Ausbildung eines positiven Selbstbildes und Selbstwertgefühls haben kann, wird in den nachfolgenden Aussagen eines jungen Mannes deutlich, der davon berichtet, dass er erst durch die Pädagog*innen im Jugendhaus gelernt habe, sich selbst wertzuschätzen. Zuvor sei er häufig missverstanden und ausgegrenzt worden, wodurch sein Selbstbewusstsein erheblich beeinträchtigt wurde.



Im nachfolgenden Zitat schildert der Jugendliche mit Blick auf sein früheres Leben, dass sein Umfeld ihm in seiner Schulzeit nur wenig soziale Anerkennung zuteilwerden ließ und dass die Menschen in seiner Umgebung kaum an seine Fähigkeiten glaubten. Ihm sei sogar von einigen Personen vermittelt worden, dass aus ihm ihrer Meinung nach niemals etwas werden würde.

„Ech war an der Schoul, ech sinn hei säit meng 13-14 [Joer] wou et opgaangen ass. Ech war doheem, hat keng Schoul, näischt. Ech hat keng Motivatioun, näischt. Ech war éischter esou een Trenner riets a lénks an hien huet mir Dillen ofgeschloen. (...) No 10 Joer hunn ech zwee Diplomer an der Täsch an ech sinn amgaange meng Meeschterprüfung ze maachen a war villäicht hien net do, géif ech villäicht net.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 00:14:42-6)

Der Jugendliche empfand sich demnach über eine lange Zeit als unzureichend und defizitär. Er war von Selbstzweifel geplagt und verfügte nur über ein geringes Selbstwertgefühl. Auch Gefühle der Selbstwirksamkeit konnten aufgrund des Mangels an Zuspruch und Anerkennung durch sein Umfeld kaum aufkommen.

Im Verlauf des Interviews berichtet er dann jedoch von der „Wende“, die hier auch als ein Anlass, bzw. als der Anstoß für seine Entwicklung betrachtet werden kann. So wurde ihm durch das kontinuierliche und positive Feedback des Pädagogen im Jugendhaus eine neue Sicht auf sich selbst möglich und er gelangte von einem früheren Zustand des Selbstzweifels über die „Differenzerfahrung“ (Koller, 2018) zu einer neuen Auffassung von sich selbst, seinen Fähigkeiten und Talenten. Die Motivationsarbeit, der wertschätzende Zuspruch und der Glaube des Pädagogen an die Möglichkeiten des Jugendlichen schafften hierbei den Rahmen für die „Ausbildung“ eines veränderten Selbstwertgefühls.

„Wann s du sees nee, dat geet net, et ass onméiglech, (...) hie seet dir: Wien sot et geet net? Et geet, kuck maach dat (...) an herno weist hien dir souguer, hien helleft dir souguer mat dass et méiglech ass. An no enger Zäitche sees du dir jo, hien huet Recht, an dat bréngt dir automatesch [eppes]. Wann s du dobausse bass an een dir seet geet net, sees du dach (...) et geet, bei mir huet et geklappt, da klappt et bei dir och! (...) Am Enn klappt émmer alles och wann s du bis zum Enn sees et geet net, am Enn hues du et a sees de bon et geet awer. (...) Op 1000 Leit fénns de 990 wou soen du kanns näischt, du wäerts ni eppes ginn, mat dir gëtt et näischt hei.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 00:14:42-6)

Wie der Jugendliche weiter beschreibt, war diese Veränderung der Anlass für ihn, sich aus seinen bisherigen Selbstzweifeln zu lösen und sein Leben in positive Bahnen zu lenken. Es bestärkte ihn darin, sich konstruktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, eine Ausbildung zu beginnen und sogar eine Meisterprüfung abzulegen.

Dabei war der Impuls des Pädagogen relativ gering. Seine Intervention bestand „lediglich“ darin, dem Jugendlichen Mut zuzusprechen und den Glauben an seine Fähigkeiten zu kommunizieren. Es bedarf demnach keiner aufwendigen Projekte oder teurer Aktivitäten, damit wichtige Bildungsprozesse initiiert werden können.

Im Umkehrschluss zeigt dieses Beispiel, dass die Aneignung von neuem Wissen über sich selbst und die Welt, von neuen Denkweisen und Haltungen etc. nicht umfänglich gelingt, wenn Jugendlichen die Erfahrungen der Empathie, von Respekt und von sozialer Wertschätzung verwehrt bleiben (Stojanov, 2006, S. 18). Erhalten Jugendliche nur wenig positives Feedback und Anerkennung zur eigenen Person und Entwicklung und wird ihnen seltener bewusst (gemacht), dass sie aufgrund von Lernen und Bildung subjektiv relevante Ziele erreichen können, kann sich eine positive Selbsteinschätzung und Bildungsmotivation nur schwer ausbilden (Walther (2014), S.14).

In engem Zusammenhang mit der Erfahrung von Anerkennung steht daher auch das Gefühl, stolz auf das Neue und Geleistete zu sein. Auch hierzu geben die Interviewdaten Einblicke, was dieses Gefühl im Jugendhausalltag und in unterschiedlichen Situationen für die Jugendlichen bedeutet. So spricht ein ehemaliger Jugendhausbesucher über den Stolz auf sich selbst, den Jugendliche dann empfinden, wenn sie etwas Neues ausprobiert und sich etwas erstmalig getraut haben.

„‘t ass een awer och stolz eben op sech wann si eppes gemaach hunn wou se warscheinlech ni eleng gemaach hätten an se gesinn och de Resultat duerno, (...) dat mécht vill, vum Vertraue vun der Persoun aus.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 11:29)

Aus seiner Erfahrung sind es besonders diejenigen Wagnisse, die man sich nicht ohne Weiteres allein zugetraut hätte, die nun aber in der Gruppe oder aufgrund des Zuspruchs anderer möglich werden.

Auf ein ganz konkretes Produkt blickt die Jugendliche im folgenden Zitat zurück, die an einem Projekt teilgenommen hat, in dem die Teilnehmer*innen einen Stadtplan für andere Jugendliche erstellt haben. Auch sie berichtet über den Stolz, den sie empfunden hat, nachdem sie gemeinsam mit anderen Jugendlichen diese kreative und für andere gewinnbringende Aktivität erfolgreich abschließen konnte und das fertige Produkt sichtbar auf dem Tisch lag.

„An och duerno de Stolz ze hunn, dat een eppes kreéiert huet an dat een do mat gemaach huet, ass och ganz wichteg.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus E, 08:12*)

Hierbei erscheinen neben der Aktivität an sich besonders die Faktoren bedeutsam, dass etwas Sicht- und Greifbares über die kreative Fähigkeit der Jugendlichen entstehen konnte und dass dieses Produkt außerdem einen Nutzen für andere Jugendliche hatte. Der Stolz auf die eigene Leistung bezieht sich demnach auf mehrere Ebenen und verweist zudem auf den sozialen Aspekt von Bildung.

Im dritten Zitat schließlich wird der empfundene Stolz – in diesem Fall über die Teilnahme an einem humanitären Projekt, mit dem zahlreiche Aufgaben und ein hohes Maß an Verantwortung verbunden waren – durch die Anerkennung von außen, hier die Nominierung zu einem Jugendpreis, noch zusätzlich verstärkt.

„Mir goufen (...) och fir de Jugendprais nominéiert. (...) Et ware verschidde Kategorien an (...) mir sinn da bei Top 3 komm. An (...) mir missten elo viru kuerzem a [Numm vun der Stad] goe fir ee Video ze maachen, (...) wou mir missten erklären, wéi et dohanne war (...) [a] wat mir [gemaach] hunn. Duerno gëtt dann de Gewënner ausgewielt (...) a mir kreien dann ee Preis.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus A, 00:27:27-4*)

Das Zitat legt nahe, dass die darin beschriebene Aktivität vielfältige Kompetenzen und konkrete Lernerfahrungen bei den Jugendlichen freisetzen konnte, nicht zuletzt deshalb, weil in ihr sowohl ein Reflexionsmoment als auch die kommunikative Darstellung des Lernerfolgs in Form eines Videos angelegt waren. Gerade dieses Ineinandergreifen des Erlebens, des Nachdenkens darüber und des Explizierens der Erfahrung ermöglicht im bildungstheoretischen Sinne, dass neues Wissen und Können sowie veränderte Selbst- und Weltbilder tiefer ins eigene Bewusstsein gelangen können.

Die beiden letztgenannten Beispiele verweisen im Übrigen darauf, dass die Jugendarbeit neben ihren niedrigschwlligen Lernsettings auch vielfältige teilformalisierte und im klassischen Sinne non-formale Bildungsgelegenheiten bereitstellt, in denen sich die Jugendlichen über die kreative, systematische oder organisatorische Eigenleistung konkrete Kompetenzen aneignen können.

Obwohl sich die Situationen in den drei gezeigten Zitaten deutlich voneinander unterscheiden, verbindet sie eine weitere Gemeinsamkeit: Die Aktivitäten im Jugendhaus haben für die Jugendlichen einen Charakter der Ernsthaftigkeit. Sie werden nicht ausschließlich als Freizeitbeschäftigung wahrgenommen, sondern sie beinhalten und transportieren für die

Jugendlichen einen eigenen Wert, bzw. die Jugendlichen fühlen sich ihrerseits wertgeschätzt. Auch dies kann als ein bedeutender Faktor für das Wohlbefinden und für die Förderung von Selbstbewusstsein interpretiert werden, denn gerade die Jugendphase steht häufig für das Gefühl, unverstanden, nicht gehört oder ernst genommen zu sein.

4.2.4 (Alltags-)Krisen

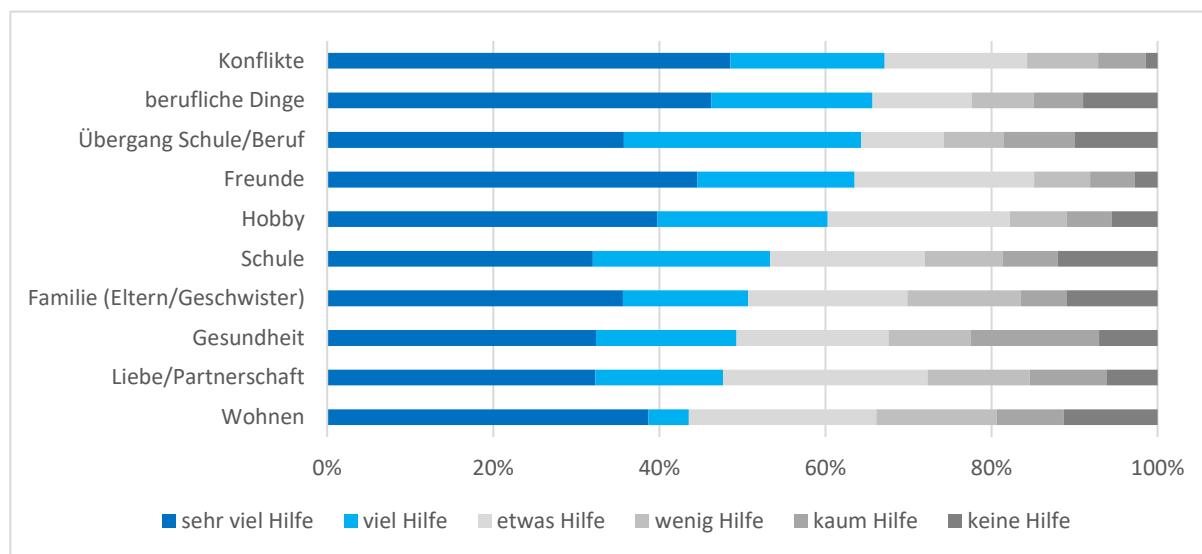
In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass die Jugendphase eine Zeit voller Herausforderungen ist, in der die Jugendlichen mit vielfältigen persönlichen, sozialen und emotionalen Veränderungen konfrontiert sind (MENJE & Uni, 2020). Es gilt, den Übergang ins Erwachsenenleben zu meistern, sich von den Eltern zu lösen, eigene Haltungen und Sichtweisen zu etablieren, den Aufbau eines Freundeskreises und einer festen Beziehung zu versuchen und eine adäquate berufliche Perspektive für sich selbst zu finden (Hurrelmann, 2010; Fend, 2003; Havighurst, 1972).



Zur Jugendphase gehört es auch, dass Jugendliche eigene Wege finden müssen, diese Aufgaben und Herausforderungen in ihrem eigenen Sinne mit Blick auf ihre eigenen Vorstellungen vom Leben zu lösen. Hierfür steht u.a. das Konzept der Lebensbewältigung (Böhnisch, 1986), das die „Gestaltung eines gelingenderen Alltags“ und die Aufrechterhaltung und Sicherung routinierter Abläufe als Bildungsziel der Jugendarbeit vorsieht (siehe hierzu Kap. 2.1.5). Gerade die „kleinen Krisen“ des Alltags im Jugendalter, die Barrieren und Schwierigkeiten des Tages oder auch die Unsicherheiten im Umgang mit körperlichen oder emotionalen Veränderungen lassen sich hier als Anlässe von alltagsbezogener Bildung verstehen. Hier kann die Jugendarbeit ein kompetenter Begleiter sein, der sich nah an den Bedürfnissen und Alltagsthemen der Jugendlichen bewegt.

In der Online-Befragung wurde in diesem Zusammenhang die Frage gestellt, in welchen Themenbereichen etwa die pädagogischen Fachkräfte den Jugendlichen ihre Unterstützung besonders häufig zukommen lassen. Abb. 11 gibt einen Überblick über die Antworten.²¹

²¹ Anmerkung: Zwischen 62 und 75 Jugendliche haben diesen Fragenkomplex beantwortet.

Abbildung 11*Bereiche, in denen Unterstützung durch die Pädagog*innen erfahren wurde*

Die Abbildung zeigt, dass die Jugendlichen viel Unterstützung in der Konfrontation mit Konflikten (insgesamt 67%), in beruflichen Fragen (66%) oder beim Übergang von der Schule ins Berufsleben erhalten sowie bei Fragen, die ihre Freundschaften oder Gleichaltrigengruppe betreffen (64%). Auch bei beruflichen Fragen und Themen im Übergang von der Schule in den Beruf werden die Pädagog*innen häufig zu Unterstützer*innen, die neue Impulse und Ideen fördern, Informationen weitergeben, beraten oder auch emotionale Krisen zu bearbeiten helfen. Etwas weniger häufig werden schulische Themen im Kontext der Jugendarbeit thematisiert (ca. 53%) sowie Themen rund um die Themen Gesundheit (49%) oder Partnerschaft (48%).

Lernen mit Konflikten und negativen Emotionen umzugehen – Alltagskrisen meistern

Besonders die Zahlen zu der in Anspruch genommenen Unterstützung bei Konflikten erscheinen interessant, denn sie können erstens verdeutlichen, dass Jugendliche gerade in der sozialen Interaktion mit Freunden und Gleichaltrigen ein wichtiges und vielfältiges soziales Lernfeld vorfinden. Es zeigt zweitens, dass sie bei der Bewältigung von Konflikten (noch) einen relativ hohen Bedarf an Unterstützung und Begleitung haben und hier tendenziell für sie noch eine Unsicherheit besteht.

Konflikte lassen sich demnach als Bildungsgegenstände interpretieren, deren gemeinsame Bearbeitung in der Unterstützung durch die Pädagog*innen von hoher Relevanz für die Jugendlichen ist.

In der Auswertung der Interviewdaten konnten hierzu erneut tiefergehende Erkenntnisse gewonnen werden. So verdeutlicht ein Jugendlicher im nachfolgenden Zitat, dass die Pädagog*innen ihn konkret im Umgang mit seinen Emotionen in Problemsituationen unterstützten und ihm Strategien an die Hand gaben, durch die er lerne, die in ihm aufkommenden Aggressionen besser zu regulieren.

„[Mir léieren] wéi ee mat Situationen émgeet, wou mir normalerweis net esou gutt émgi kennen. Zum Beispill wa mir Problemer hunn an normalerweis reagéiere mir aggressiv drop, an da kënne mir jo émmer froen an da ginn si eis Rotschléi fir dat net esou aggressiv unzegoen an normal ze schwätzen, wéi een normalen Erwuessenen“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 15:18)

Während auf Probleme oder Krisen demnach „normalerweise mit Aggression reagiert werde“, ermöglicht der unterstützende Kontakt zu den Pädagog*innen eine konkrete Veränderung und Entwicklung hin zu neuen Bewältigungsformen. Diese gewonnene Fähigkeit betrachtet der Jugendliche als etwas, das für ihn zum Erwachsensein dazugehört sowie als eine Entwicklung von einem eher negativen Zustand hin zu einer qualitativen Veränderung des Selbst. Es ist eine Veränderung, die der Jugendliche reflektiert und nach außen hin expliziert (auch in dem gemeinsam geführten Interview), d.h. sie ist für ihn greifbar und liegt ihm bewusst vor. Sie lässt sich damit als eine Auswirkung der professionellen Beziehung zwischen dem Jugendlichen und der Fachkraft interpretieren, die einen konkreten und nachhaltigen Nutzen für den Jugendlichen mit sich bringt. Die erworbene Fähigkeit, auf andere Weise mit aufkommenden Emotionen umzugehen und sie in andere Bahnen zu lenken, lässt sich in seiner Zukunft auf vielfältige Situationen und Zusammenhänge übertragen.

Schwierige Lebenssituationen meistern – Lebensbewältigung

Dass Bildungserfahrungen im Jugendhaus auch durch soziale und familiäre Krisen ausgelöst werden können und mit der Aneignung von entsprechenden Copingstrategien einhergehen, zeigt die folgende Aussage einer ehemaligen Jugendhausbesucherin.

„Ech hat eng Phase wou ech einfach net gutt war an déi Leit wou mir gehollef hunn dat sinn d'Leit vum Jugendhaus an ech mengen ouni se géif ech villäicht déi Period net esou gutt duerckommen oder ech hätt puer Saachen net verstanen, (...) dat huet mir an dem Sënn vill bruecht. (...) Meng Elteren hunn sech getrennt ganz einfach a mir wësse ganz genau, bei engem Kand ass dat net einfach (...). An dunn hunn ech och meng bescht Fréndin verluer an natierlech war ech einfach guer net gutt. An do war d'Jugendhaus do, d'Erzéier waren do, d'[Numm vun der Educatrice], d'[Numm vun der Educatrice] hunn ganz vill mat mir geschwat, se hunn mir ganz vill bruecht an duerno hunn ech Aktivitéite mat hinne gemaach, dat huet mech och op eng aner Gedanke bruecht, dann hunn ech och net méi driwwer geduecht. (...) Jo, dat huet mir ganz vill gehollef.“

*(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 13:34)*

Die Jugendliche erzählt von der plötzlichen Trennung ihrer Eltern, die für sie sehr schmerzvoll und schwierig gewesen sei und sie in eine ernsthafte emotionale Krise geführt habe. Im Jugendhaus habe sie in dieser Situation Gesprächspartner vorgefunden, die sie aufgefangen und über einen längeren Zeitraum hinweg durch die Krise begleitet hätten. In den persönlichen Gesprächen, die sie in dieser Zeit mit den Pädagog*innen geführt habe, konnte sie sich ihren Schilderungen zufolge, mehr und mehr zu öffnen und die Trennungsgeschichte ihrer Eltern sowie die eigenen Gefühle eingehend reflektieren und neu ordnen.

Im bildungstheoretischen Sinne kann davon ausgegangen werden, dass sich die Jugendliche in dieser Situation an einem Punkt in ihrem Leben befand, an dem sie keine geeigneten Wege aus ihrer emotionalen Krise finden konnte, die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses mithin nicht mehr ausreichten“ (Koller, 2018, S. 15f; 71). Die kontinuierliche und niedrigschwellige Unterstützung durch die Pädagog*innen, besonders die gemeinsame Reflektion und Aufarbeitung der eigenen Gefühlslage halfen ihr, sich emotional zu festigen. Nach und nach führte dies auch dazu, dass sie sich andere, für sie adäquate Umgangsformen mit der Problematik aneignen konnte. Wie ihre Schilderungen verdeutlichen, war hierbei besonders das Explizieren und die sprachlich-kommunikative Auseinandersetzung mit der Krise hilfreich.

Zudem berichtet sie davon, dass sie im Jugendhaus immer wieder auch Ablenkung von ihrer belastenden Situation habe finden können, wenn sie etwa an den unterschiedlichen Aktivitäten teilnahm oder sich mit anderen Jugendlichen zum Sport treiben oder Spielen traf. Dieses Nebeneinander von bedürfnisorientierter, reflexiver Problembearbeitung einerseits und Entspannungs- bzw. Ablenkungsmomenten mit Freunden andererseits, ermöglichte eine qualitative Veränderung ihrer Gefühle, Sichtweisen und Gedanken zu sich selbst und ihrer familiären Situation, ohne sie jedoch zu überfordern.

Mit Blick auf das empirische Datenmaterial wird außerdem deutlich, dass das Jugendhaus für nicht wenige der jungen Besucher*innen eine wegweisende Funktion aus den Problemen ihres Alltags hinaus hat und dabei auch Familienfunktionen und Handlungsroutinen des sozialen Nahraums ergänzt oder sogar ersetzt. So berichten einige der befragten Jugendlichen, die Zeit im Jugendhaus habe für sie zu einer grundlegenden Neuorientierung ihrer Lebensorientierung und ihres Lebensweges beigetragen, weil sie in ihrer Zeit im Jugendhaus Gelegenheiten erhalten hätten, aus einem für ihre Entwicklung ungünstigen Milieu „herauszuschauen“ und davon abweichende „Differenzerfahrungen“ zu machen.

Wie die folgende Aussage eines Jugendlichen zeigt, kann dies besonders dann der Fall sein, wenn die Jugendlichen in einem familiären oder sozialen Umfeld aufwachsen, in dem risikohafte Verhaltensweisen erlebbar sind und die jungen Menschen sich nach Auswegen aus solchen Erfahrungskontexten sehnen.

„Et si keng Drogen hei, et si keng Waffen. Mir hunn zwee Säite kennegeléiert: du hues d'Säit kennegeléiert, wou nach viru kuerzen ee (bäi enger) Messerpickerei éembruecht ginn ass an do hues de eng anere Säit (...). Wann s du an d'Jugendhaus kénns, du kriss einfach esou Prinzipper an och esou Saachen, dass du dir sees, ech ka Kolleegen hunn, wou net de Wee gi vun Drogen oder vu Kriminalitéit.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 19:00-1)

Das Jugendhaus mit seinem pädagogischen Angebot und seiner Zentralstellung der Jugendlichen und ihren Bedürfnissen kann hier zu einem „Ankerpunkt“ werden, an dem sich Jugendliche orientieren. Es bietet ihnen alternative Erfahrungsräume und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit den erlebten Konflikten an, wenn ihr Alltagsleben nur geringe Chancen auf die Verwirklichung bestehender Ziele und Vorstellungen anzubieten scheint. Wie in Kap. 2.2.2 dargestellt wurde, können auch solche schwerwiegenden Krisen im Alltagsleben

der Jugendlichen als Auslöser von Bildungsprozessen verstanden werden (Koller, 2018).²² Bildung lässt sich in solchen Fällen an das Konzept der Lebensbewältigung anknüpfen.

So verdeutlichen die Daten, dass viele Jugendliche die Gesprächsangebote im Jugendhaus nutzen, um die eigenen Lebenszusammenhänge zu reflektieren und zu hinterfragen. Der Jugendliche im folgenden Zitat spricht in diesem Kontext sogar davon, dass diese Reflexionen für ihn die „Rettung“ in und aus schwierigen Lebenssituationen gewesen seien.

„D'Jugendhaus ass (...) do fir dass du awer vu Problemer kanns wech goen. Also am Jugendhaus léiere mir wierklech vill a Valeuren an se si wierklech fir eis do. Ech fannen d'Jugendhaus ass (...) wierklech esou wéi eng Rettung fir verschidde Leit.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 15:50)

Solche Differenzerfahrungen im Jugendhaus können in vielfacher Weise den Anstoß zu Bildungsprozessen liefern, denn durch sie wird es möglich, zu einer Abgrenzung beziehungsweise Erweiterung von jenen Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen zu gelangen, die beispielsweise in der Familie, der Schule oder der Peergroup vermittelt werden.

Die kommunikative und reflexive Auseinandersetzung mit den Sachverhalten ist jedoch auch hier die Voraussetzung. Häufig gibt es für solche Reflexionsprozesse in den Familien oder im sozialen Nahraum nur einen begrenzten Raum. In diesem Sinne gehört es zu den Ansätzen der pädagogischen Arbeit im Jugendhaus, dass die jungen Menschen dabei begleitet werden, ihre individuellen Fähigkeiten, Verhaltensweisen, mentalen Konzepte, Gefühle und Haltungen kritisch zu hinterfragen, um für sich selbst und ihre persönliche Entwicklung entsprechende Schlüsse ziehen zu können.

4.2.5 Geschlechtsidentität

Obwohl die meisten Jugendhäuser geschlechtsspezifische Projekte und Aktivitäten anbieten, sind Mädchen in der Jugendarbeit generell nach wie vor unterrepräsentiert. Einige Mädchen trauen sich nicht recht ins Jugendhaus zu gehen, weil sie befürchten, dort Jungencliquen anzutreffen, die sich im Miteinander sprachlich oder spielerisch wild und dominant in Szene setzen. In der Folge treffen sie sich lieber woanders oder verbringen nur eine vergleichsweise kurze Zeit im Jugendhaus. Andere möchten nicht allein ins Jugendhaus gehen, haben jedoch keine Gleichaltrigengruppe, die sie begleiten könnte.



In den Interviews schildert eine junge Frau, befragt nach den für sie wichtigen Lernerfahrungen im Jugendhaus, eine entsprechende Situation, die ihr in den ersten Tagen ihres Aufenthalts im Jugendhaus begegnete. Sie berichtet davon, dass sie in der Einrichtung

²² Wie in Kap. 2.2.2 beschrieben, versteht Koller den Begriff der „Krise“ nicht prinzipiell als dramatische Entwicklung, sondern als eine Situation, in der die „relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses in Frage gestellt wird“ (2018, S. 71).

ausschließlich Jungs vorfand, die sie teilweise nicht freundlich empfingen, sodass sie als einziges Mädchen entsprechend lernen musste, sich in dieser Situation nicht entmutigen zu lassen, sondern sich durchzusetzen.

„Wou ech komm war, waren némme Jonge do an ech gouf deemools och gemobbt an der Schoul vun de Jongen natierlech. Dat heescht, ech hunn geléiert duerno mech och duerchzesetzen wann d'Jongen mat mir net léif waren an dann hunn ech geléiert net grad léif ze sinn. Schlussendlech hunn se mech herno respektéiert wéi wann ech ee Jong wier.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 29:31)

Dem Anschein nach war es für die Jugendliche keine Option, das Jugendhaus aufgrund der für sie schwierigen Anfangssituation wieder zu verlassen, obwohl sie bereits in der Schule Mobbingerfahrungen durch Jungen erlebt hatte und die Ankommenssituation im Jugendhaus deshalb für sie durchaus angstbehaftet und herausfordernd gewesen sein muss.

Vielmehr stellte sie sich der vermeintlichen „Bedrohung“ durch die Jungs und entwickelte eine für sie adäquate Bewältigungsstrategie: Anstatt sich von den Jungen abzuwenden, hielt das Mädchen den Kontakt zu ihnen aufrecht und spiegelte und kopierte ihr Verhalten. So ermöglichte sie erstens eine gemeinsame Kommunikationsebene und damit die Chance, sich gegenseitig über das Miteinander besser kennen zu lernen. Zweitens gelang es ihr so, ihre früheren Mobbingerfahrungen und ggf. auch ihr Unbehagen durch neue und positive Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit im Umgang mit den Jungs zu ersetzen und so den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern.

Gerade mit Blick auf ihre biografischen Vorerfahrungen lässt sich ihre Vorgehensweise als handlungsmächtig und mutig interpretieren. Fragt man mit dieser exemplarischen Szene nach der Entdeckung von Neuem im Sinne der transformatorischen Bildung, so lässt sich zunächst feststellen, dass ähnliche, eigentätige und subjektive Gestaltungsformen von jungen Menschen im Kontext ihrer jeweiligen Lebensbedingungen auch in anderen Bereichen jederzeit vollzogen werden (können). Und auch hier lässt sich feststellen, dass es die Jugendliche selbst ist, die sich und ihr Selbstvertrauen im Umgang mit der Jungsclique „verändert“, es ist eine Erfahrung, die nicht von außen initiiert und herbeigeführt werden kann.

Jedoch setzt die Jugendarbeit mit ihrem offenen Raum und der Gruppeninteraktion einen institutionellen Rahmen für die Entwicklung neuer Handlungsoptionen (agency). Nach Scherr (2021; 1996) hat sie das Potenzial, solche Bildungsprozesse bei jungen Menschen anzuregen, „durch die eine Distanzierung von den Ritualen, Routinen und Gewohnheiten möglich wird, die sozialisatorisch als selbstverständliche Formen der alltäglichen Lebensbewältigung erworben wurden“ (S. 26).

Damit ist auch der pädagogische Auftrag der Jugendarbeit angesprochen, Jugendliche auf ihrem Weg zur Selbstbestimmtheit und zu einer selbstverantwortlichen Lebenspraxis im Sinne der Subjektbildung zu begleiten. Es geht hierbei auch darum, neue Zugänge zu sich selbst und der Welt zu ermöglichen sowie andere als die gesellschaftlich oder familiär vermittelten Werte und Normen zuzulassen.

4.2.6 Kommunikation und Diskussion

In diesem Sinne berichten die Jugendlichen in den Interviews u.a. über Diskussionen, die sie im Jugendhaus mit Pädagog*innen oder anderen Jugendlichen führen.

„Also am Jugendhaus schwätz ee scho vill Themen un, also et ka vun allen Richtunge sinn. (...) Op Fussball, Champions League oder Politik.“



(Gruppendiskussion Jugendhaus B, 28:56-4)

Nicht selten, so die Interviewten, führten diese Diskussionen über jugendrelevante Themen zur Veränderung der eigenen Sichtweisen und Annahmen, etwa über die Bedeutung der Schule, den Umgang mit der Informationsflut in den neuen Medien, über Maßnahmen der Politik oder über Veränderungen in der Gesellschaft. Es seien zum Teil kontroverse Diskussionen, die in dieser Form häufig nicht in den Familien oder mit den Lehrer*innen geführt würden, weil sie dort Konflikte schüren oder auf Unverständnis stoßen könnten. Die Jugendlichen lernten hierdurch ihre eigenen Positionen kritischer zu hinterfragen.

Als Grund für das Überdenken der eigenen Position gibt etwa der Jugendliche im nachfolgenden Zitat an, dass der Austausch unterschiedlicher Argumente ihn zum Nachdenken über die eigenen Sichtweisen angeregt habe und er sich letztlich die Frage gestellt habe, inwiefern die andere Position etwas für ihn Wahres beinhalte. Der Jugendliche kommt also über die fremde und die eigene Position ins Nachdenken. Auch wenn dies nicht immer zwangsläufig und unmittelbar zur Veränderung der eigenen Ansichten führt, so wird doch ein Raum dafür geschaffen, neue Argumente zu prüfen und ggf. in die Denkweise aufzunehmen.

„Well déi Persoun, déi net der gläicher Meenung ass, dat se villäicht bëssen argumentéiert huet fir wat een net der Meenung ass. Villäicht huet een da bëssen iwverluecht, ah, kéint villäicht wouer sinn.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 21:33)

Wie ein weiteres Zitat aus der Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen zeigt, kann dies auch in alltäglichen und beiläufig erscheinenden Gesprächen der Fall sein, etwa wenn es um Themen geht, die die aktuelle Lebenswirklichkeit der Jugendlichen unmittelbar betreffen. Das Beispielzitat bezieht sich auf die Haltungsänderung einer heute jungen Erzieherin zu den „Raufereien“ einer Gruppe von Jungen im Jugendhaus, die sie ursprünglich als nicht regelkonform oder sogar konfliktär gehalten habe.

„Do ware Jugendlecher, Jonker, 12, déi hunn hei bësse gerolzt, gestouss an esou a mir sinn einfach laanscht gaangen an ech sot zum [Numm vum Educateur]: Geschitt do näisch? (...) Ech hätt direkt eppes gesot, hei schlot iech net, an do huet de [Numm vum Educateur] mir erkläert: Lauschter, dat si Jongen, si brauchen dat. An ech hunn dat iergendwann eng Kéier dunn gemierkt, an der Schoul hunn ech dat iwverholl. Wann se sech heiansdo just eng Kéier packen da flippen ech net aus, ech loassen se gewäerden esou

laang se sech net verletzen ass et ok. Dat ass wierklech ganz konkret eppes wat ech wierklech vun hei matgeholl hunn.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 41:19)

In dieser Sequenz wird deutlich, dass der Pädagoge, der die Rauferei „begleitet“, der jungen Frau relativ beiläufig ihre Sorge vor einem Regelbruch oder der Verletzungsgefahr der Jungen nimmt, indem er ihr sagt, dass sich hinter dem scheinbar banalen Kräftemessen der Jungs durchaus ein pädagogisch wertvolles, wirkungsvolles und entwicklungsförderndes Verhalten verbirge und er selbst dieses Verhalten als für die Entwicklung der Jungen notwendig erachte. Sie selbst hätte eher den Impuls verspürt, die Rauferei sofort zu beenden.

Die Konfrontation mit der neuen Sichtweise (und dem vermeintlich neuen pädagogischen Fachwissen) zur Situation der raufenden Jungen führt bei der jungen Frau dazu, dass sie ihre eigene, bis dato für richtig gehaltene Sichtweise reflektiert und zu neuen Einsichten kommt. So gibt sie im Zitat an, eine solche Situation nun auch im eigenen beruflichen Handeln anders zu bewerten und in veränderter Art und Weise auf ähnliche Situationen zu reagieren. In diesem Fall kann also die nur beiläufige Aussage des Pädagogen über die entwicklungsfördernde Kraft des Raufens als ein entscheidender, „innovativer Moment“ (Koller, 2018; Oevermann, 1991) in der individuellen Denk- und Handlungsweise der jungen Frau interpretiert werden, die für sie zu nachhaltigen Veränderungen ihrer Selbst-/Weltverhältnisse geführt hat.

4.2.7 Kulturelle Vielfalt

Nicht zuletzt ermöglicht auch die Heterogenität der Besucherstruktur im Jugendhaus den Jugendlichen, den eigenen Horizont zu erweitern und neue Erfahrungen im Umgang mit anderen Werten, Weltansichten und Sinnkonzepten zu sammeln. Heute kommen kaum an einem anderen Ort so viele Jugendliche unterschiedlicher Kulturen und Herkunftsländer, unterschiedlichen Alters und Geschlechts unkomplizierter zusammen als in einem Jugendhaus, wo alle unabhängig von äußeren Merkmalen gleichermaßen willkommen sind. Diese konzeptionelle Offenheit und „gelebte Vielfalt“ kann einen Raum für die Aneignung neuer Perspektiven auf das Selbst und die Welt schaffen. Denn den Jugendlichen bleibt kaum etwas anderes übrig, als sich in irgendeiner Form mit den Differenzen der anderen zu sich selbst auseinanderzusetzen.



In den nachstehenden Zitaten wird deutlich, dass die Jugendlichen gerade diese Vielfalt im Jugendhaus schätzen, denn es wird betont, dass man von anderen immer etwas lernen könne.

„Et kann ee léiere, well net jiddereen ass selwecht a wann een aneschters ass, kann ee léiere wat hie kann an wat een net kann.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus D, 24:38)

Das Zitat verweist zudem auf die Möglichkeit der Selbstreflektion, die in der Auseinandersetzung mit anderen und dem Bewusstmachen von Unterschieden liegt. Von

Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund lerne man darüber hinaus etwas über die jeweils andere Kultur sowie über andere Sichtweisen und Herangehensweisen.

„Well du kanns émmer eppes von enger anerer Persoun léieren.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 21:38)

4.2.8 Berufsorientierung

In den Interviews werden auch die Bemühungen der jungen Menschen um berufliche Orientierung und der Übergang von der Schule in den Beruf als Bildungsgegenstand thematisiert. Die Jugendlichen erhalten durch die Information und die Gespräche mit den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, sich umfassend mit den gegebenen Möglichkeiten des Ausbildung- und Arbeitsmarktes auseinanderzusetzen. Einige der befragten Jugendlichen erzählen in diesem Kontext, dass sie ihren aktuellen Beruf in erster Linie dank der Unterstützung der Pädagog*innen gewählt oder gefunden hätten, die ihnen unter anderem bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen geholfen hätten. Während also das interaktive Umfeld und die Alltagserfahrung innovative Momente der Entscheidungsfindung bei den einen freisetzen, sind es bei anderen der Zuwachs an Wissen und Informationen durch Materialien, Gespräche oder die Berufsberatung; häufig sind es auch Kombinationen aus beiden Aspekten.



In diesem Kontext berichtet ein Jugendlicher im Rahmen der Gruppendiskussionen davon, dass es ihm erst durch den Kontakt zum Jugendhaus gelungen sei, eine für ihn zufriedenstellende Entscheidung darüber zu treffen, was er beruflich machen oder erreichen möchte.

„Mir hat es auch geholfen, einen Weg für die Zukunft zu finden. Ich wusste auch nie wirklich, wo ich hinmuss, wo es jetzt hingeht [nach] der Schule. (...) Durch das Jugendhaus habe ich erfahren, ich könnte Erzieher werden, ganz sicher. „Es hat auch anderen, vielen Jugendlichen geholfen, ihren Weg woanders zu finden. (...) Zum Beispiel auch mit den Prospekten dahinten, welche Berufe man (...) offen hat. Man kriegt hier die Hilfe, die man braucht in vielen Gebieten.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus G, 26:17)

Der junge Mann beschreibt im Zitat, dass ihm zunächst noch weitgehend unklar gewesen sei, wohin ihn sein Zukunftsweg führen sollte. Die Berufswünsche und auch grundlegende Informationen zu möglichen Berufen fehlten ihm. Durch den Besuch im Jugendhaus und den Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften sei er auf den Erzieherberuf aufmerksam geworden. So habe er über den Praxisalltag im Jugendhaus begonnen, den Erzieherberuf zu „erkunden“. Demnach erscheint es den Jugendlichen gerade aufgrund der professionellen Nähe zwischen Fachkräften und Jugendlichen und der interaktiven und performativen Gestaltung des gemeinsamen Jugendhausalltags möglich, den Beruf wirklichkeitsnah und unter den alltäglichen Bedingungen zu beobachten.

Der Wunsch, selbst Erzieher zu werden, sei, so schildert es der Jugendliche weiter, nach und nach über die Gespräche mit den Pädagog*innen gewachsen. Wichtig war ihm jedoch auch, die aus der eigenen Erfahrung im Jugendhaus gewonnenen Einsichten und Haltungen in gewisser Weise auch an andere, jüngere Jugendliche weitergeben zu können. Dies deutet den Wert an, den der Jugendliche seinen eigenen Erfahrungen im Jugendhaus beimisst. Letztlich konnte er den über die Zeit aufkommenden Prozess des Nachdenkens über seine berufliche Zukunft mit einer neuen Idee und Sichtweise abschließen (Koller, 2018, S. 9).

„Ech mengen dofir hunn ech och de Choix geholl, Educateur ze gi, fir dat och weider kennen ze vermëttele, wat mir vermettelt ginn ass. (...) Hie sot, jo, du bass am richtege Wee fir Educateur ze maachen, da maach et och. (...) Elo maachen ech Formatioun fir Educateur.“

(*Einzelinterview mit einem ehemaligen Jugendhausbesucher, 02:25*)

Dieses Beispiel zeigt auch, dass gerade bei jungen Menschen in den Phasen der Transition und der Entwicklung latente und nicht immer bewusst wahrgenommene Anlässe für Bildungsprozesse im Hintergrund „schlummern“ können, die im Aufeinandertreffen mit einem vielfältigen Lernumfeld aufbrechen und ins Bewusstsein rücken. Erst die Beobachtungen und Gespräche mit den Pädagog*innen im Jugendhaus trugen in diesem Beispiel dazu bei, dass der Jugendliche das Thema Berufswahl zunächst überhaupt für sich als Gegenstand der gedanklichen Auseinandersetzung „auf die Agenda setzte“.

Dieses Phänomen, dass die jungen Menschen den institutionellen Rahmen der Jugendarbeit als einen Raum vielfältiger Selbstbildungsmöglichkeiten nutzen, etwa auch in der beschriebenen konkreten Form der Aneignung eigener beruflicher Chancen, zeigt sich auch in anderen Aussagen. Die Jugendarbeit schafft demnach Möglichkeitsräume für die Jugendlichen, die sich diese in sehr konkreter Weise für die eigene (berufliche) Entwicklung aneignen.

„Ech sinn hei am Stage. Ech well och méi spéit Educateur maachen. Dofir sinn ech hei, fir eng nei Experienz, fir ze kucken, ob ech dat wierklech well maachen.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus A, 37:31*)

Nicht zuletzt ist auch hier die soziale Anerkennung des Umfeldes (besonders der beratenden Pädagog*innen im Jugendhaus) ein weiterer, bedeutender Faktor, der die Entscheidung der Jugendlichen beeinflusst und zu einer Absicherung der gleichen führt.

4.2.9 Partizipation und Übernahme von Verantwortung

Mit Blick auf den Wert von Befähigungsansätzen in der Jugendarbeit haben auch Partizipation und die Übernahme von Aufgaben und Verantwortung eine wichtige Funktion, da sie neue Horizonte eröffnen. So berichtet ein ehemaliger Jugendhausbesucher von einem Freund, der anfänglich eher schüchtern und zurückhaltend gewesen sei und eigentlich einen anderen Beruf habe



ausüben wollen, nun aber über die Jugendarbeit zu einer Ausbildung zum Animateur gekommen sei.

„Zum Beispill mäi beschte Kolleeg huet och Animateur gemaach, obwuel hien am Ufank ni wollt Animateur ginn. (...) Wann een hei d'Responsabilitéit krit, dat ass scho cool, et ass ee mat jonk Leit, et huet een awer och Responsabilitéit, dann dierf een déck schéin, déck cool Saachen [machen]. Et ass scho cool.“

(*Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 01:08:45-9*)

In dem dargestellten Zitat wird die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung im Jugendhaus als besonders „cool“ hervorgehoben. Anlässe von Bildungsprozessen sind in diesem Sinne die Mitgestaltungsmöglichkeiten, die die jungen Menschen mit Blick auf das Angebot und die Aktivitäten im Jugendhaus erhalten. Die konkreten Partizipationsmöglichkeiten im Jugendhaus haben in diesem Fall das Interesse an einem beruflichen Engagement in der Jugendarbeit besonders beflügelt. Gelingen solche über die Jugendarbeit angebotenen Erfahrungen von Responsabilität und trifft die Übernahme von Verantwortungsbereichen im Jugendhaus zudem auf die soziale Anerkennung „bedeutender Anderer“ – hier der Fachkräfte und der Jugendlichen – so scheinen die wesentliche Bildungsvoraussetzungen gegeben (Scherr, 2021; Stojanov, 2006).

Dies deuten auch die Äußerungen eines jungen Erwachsenen an, der im Rahmen der „Co-Pilot“-Ausbildung einen eigenen Verantwortungsbereich im Jugendhaus erhalten hat.

„Es hat so angefangen, dass [Name des Pädagogen] mir kleinere Aufgaben geben hat, da ich so langsam aktiv mithelfen wollte im Jugendhaus. Ich war da schon ein Jahr im Jugendhaus und wollte mich ein bisschen engagieren hierfür und dann hatte ich diese Aufgaben und dann hatte ich Spaß, diese Verantwortung für dieses Haus und für die Jugendlichen zu tragen.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus G, 27:03-1*)

Der befragte Jugendliche berichtet in der Gruppendiskussion darüber, dass er „Spaß“ an der Verantwortungsübernahme gewonnen habe und diese für ihn neue Erfahrung ihn dazu motiviert habe, sich für das Jugendhaus und die Jugendlichen in besonderer Weise einzusetzen.

Das Hineinwachsen in neue Aufgabenbereiche und die Übernahme einer neuen Rolle mit all ihren Implikationen ging mit einer Veränderung des eigenen Selbstverständnisses einher. Das Zitat legt nahe, dass die Übernahme der neuen Rolle impliziert, dass der Jugendliche den anderen Jugendhausbesucher*innen nun auf einer anderen Ebene neu begegnen wollte/konnte, um sie anleiten und ihnen etwas vermitteln zu können. Koller (2018) beschreibt eine solche Entwicklung mit Bezug auf Waldenfels' Konzeption der Fremderfahrung (1997) als eine „Außerkraftsetzung einer bestehenden Ordnung“ (S. 85). Der Jugendliche verlässt in dieser Situation (mit der Zustimmung und Anerkennung seines Umfeldes) die bekannte Rolle und tritt in eine neue Rolle ein. Dabei eignet er sich eine „fremde“ Erfahrung an, die nicht nur ihn selbst betrifft, sondern die in all ihren Konsequenzen auf die Responsivität des Umfeldes angewiesen ist. Nur dann, wenn die anderen Jugendlichen und auch die Pädagog*innen ihm diese neue Rolle zugestehen und er sich der sozialen Anerkennung dafür sicher sein kann, etabliert sich ein neues Selbstverständnis als

verantwortliche Person im Jugendhaus. Der Jugendliche selbst kann aus dieser Erfahrung mit einem veränderten Selbst- und Weltbezug hervorgehen und sich im Kontext der Jugendarbeit verändert wahrnehmen.

Das Jugendhaus wird in diesem Sinne zu einem Ort, an dem junge Menschen ein berufliches Ziel finden und lernen, dieses zu verfolgen. Sie werden im Prozess der Selbstverwirklichung (Scherr, 1997) und damit einhergehend in ihrer Handlungsfähigkeit unterstützt. Für das Erreichen ihrer Ziele erhalten sie im Jugendhaus vielfältige Unterstützung (siehe auch Kap. 4.4.3). Insbesondere die nachhaltige, kontinuierliche und subjektbezogene Begleitung und Motivation durch die Pädagog*innen ist für die Jugendlichen eine wichtige Hilfe dabei, eigene Lebensentwürfe zu verfolgen. Sie lassen sich als Stützen des Bildungsprozesses interpretieren, die bewirken, dass die Jugendlichen den Mut im Umgang mit Neuem und ihnen bislang Fremdem aufrechterhalten bzw. nicht verlieren. Dabei versuchen die Pädagog*innen nicht, den Jugendlichen etwas „aufzudrücken“, im Gegenteil: Sie greifen im Sinne der Befähigung auf das, was von den Jugendlichen an Ideen geäußert wird, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

„Se hëllefen awer, se sinn wierklech oppe fir alles! Sou et ass elo net, dass mir hinne soe jo ech well Mecanicien ginn an hie kuckt dech un a seet oh nee mee do gewënns du awer net gutt (...). Se sinn do fir eis, fir dat wat mir decidéiere sinn se mat eis d'Accord.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 28:52-3)

Befähigung bedeutet in diesem Sinne, die Möglichkeitsräume dafür zu schaffen, dass die Jugendlichen nach ihren jeweiligen Interessen und Fähigkeiten („Capabilities“) ein Leben führen können, für das sie sich entscheiden und das ihren eigenen Selbstbestimmungsansprüchen gerecht wird. Zu diesen Möglichkeitsräumen gehören neben der Bereitstellung von Handlungsressourcen (Mut, Wissen, Materialien) auch die soziale Anerkennung für die Freiheit der Jugendlichen, ihren eigenen, autonomen Lebensentwurf verwirklichen zu können.

4.2.10 Zusammenfassung: Themen, Gegenstände und Anlässe von Bildung

In diesem Kapitel konnte anhand der empirischen Daten exemplarisch gezeigt werden, dass junge Menschen in der Offenen Jugendarbeit die vielfältigsten Themen und Gegenstände zu Bildungsthemen werden lassen, indem sie sich reflexiv und kommunikativ mit ihnen auseinandersetzen. Diese Themen lassen sich vielfach als Alltagsthemen begreifen. Sie reichen von sport- und freizeitorientierten Aktivitäten über politische, kulturelle oder ökologische Projekte, vielfältige Bewegungs- und Entspannungsangebote, Musik, Naturschutz, von interkulturellen Begegnungen über Workshops, humanitäre Projekte oder Ferienlager bis zu politischen Aktionen. Auch Projektmanagement oder andere berufsbezogene Themen lassen sich vorfinden. Die Jugendlichen sind dabei aktiv, sie machen Erfahrungen in der Gruppe, im Team, in der Gemeinschaft, die sie beeinflussen. Sie lernen dadurch neue Seiten an sich selbst kennen, aber auch an anderen, sie lernen Ausdauer und Selbstdisziplin, strengen sich an bis zu den eigenen Grenzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Offene Jugendarbeit eigentlich mit allen wichtigen Themenbereichen befasst, die die Entwicklung und den Lebensalltag junger Menschen

betreffen. Dabei sind es jedoch zuvorderst die jugendtypischen Entwicklungsaufgaben, die im Jugendhaus bildend aufgegriffen und bearbeitet werden können. Hierzu zählen etwa die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, um eigenverantwortlich schulische und später berufliche Anforderungen erfüllen zu können, die Auseinandersetzung mit den körperlichen Veränderungen, die Ablösung von den Eltern zugunsten einer stärkeren Hinwendung zur Peergroup, die Entwicklung eines eigenen Wertekanons etc.

Gezeigt werden konnte auch, dass Bildungsanlässe im Jugendarter (auch, jedoch nicht ausschließlich) aus der Notwendigkeit zur Bearbeitung von (Alltags-)Krisen resultieren sowie aus der Eigeninitiative und der inneren Bereitschaft der Jugendlichen, Neues zu erkunden und neue Erfahrungen zu sammeln. Etwas Neues und Fremdes kann dabei auf zweierlei Weise wahrnehmbar werden: einerseits als etwas, was den Jugendlichen bewusst fremd ist, weil sie wissen, dass sie solche Dinge bisher noch nicht kennen gelernt haben, also als konkret bestimmbares Fremdes. Oder andererseits als ganz neuartige, substantiell noch unbestimmbare Erfahrungsmöglichkeiten, die die Jugendlichen mit neuen Einsichten, zutiefst befremdlichen Deutungsmustern oder bislang unbekannten Wissenszusammenhängen in Kontakt bringen können (Koller, 2018; Waldenfels, 1989).

Dieser Kontakt mit prinzipiell Neuem und Fremdem, ebenso wie das Überwinden von Krisen, verlangt nach einem aktiven Erschließen, d.h. die Jugendlichen müssen sich bewusst, sprachlich und gedanklich damit auseinandersetzen und sich danach fragen, welche Bedeutung das Neue künftig für sie haben kann. Dieser aktive Reflexionsprozess kann dann im Gewinn neuer Berührungspunkte mit dem Neuen führen, so dass die „alten“ Wissens- und Erfahrungsgrenzen sich verschieben. In diesem Sinne stören oder irritieren sie das Bekannte und eine Horizonterweiterung wird möglich. So wirken neue Erfahrungen als „Stein des Anstoßes“ für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen.

Die Ergebnisse dieses zweiten empirischen Kapitels, die auf den Daten aus den Gruppendiskussionen, der Interviews sowie aus der Online-Befragung basieren, fokussierten die Themen, Gegenstände und Anlässe der Bildungserfahrungen Jugendlicher in der Offenen Jugendarbeit. Sie konnten nachzeichnen, dass junge Menschen besonders jene Themen und Gegenstände als Bildungsthemen wahrnehmen, die aktuell in ihrem Leben für sie eine Relevanz besitzen. Dabei geht es zunächst um die jugendtypischen Entwicklungsaufgaben, die im Jugendhausalltag über die vielfältigen Settings und Angebote aufgegriffen und bearbeitet werden können. Hierzu zählen etwa die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, um eigenverantwortlich schulische und später berufliche Anforderungen erfüllen zu können, die Auseinandersetzung mit den körperlichen Veränderungen, die Ablösung von den Eltern zugunsten einer stärkeren Hinwendung zur Peergroup, die Entwicklung eines eigenen Wertekanons etc.

Die Daten zeigen außerdem, dass junge Menschen Bildungserfahrungen in der Jugendarbeit häufig mit Alltagsthemen verbinden und möglichst viele Chancen, Situationen und Angebote aufgreifen, in denen sie sich Neues und bislang unbekanntes aneignen können. Die Themen reichen hier von sport- und freizeitorientierten Aktivitäten über politische, kulturelle oder ökologische Projekte, vielfältige Bewegungs- und Entspannungsangebote, Musik, Naturschutz, von interkulturellen Begegnungen über Workshops, humanitäre Projekte oder Ferienlager bis zu

politischen Aktionen. Auch Projektmanagement oder andere berufsbezogene Themen lassen sich vorfinden. Die Jugendlichen sind dabei aktiv, sie machen Erfahrungen in der Gruppe, im Team, in der Gemeinschaft, die sie beeinflussen. Dadurch lernen sie neue Seiten an sich selbst kennen, aber auch an anderen, sie lernen Ausdauer und Selbstdisziplin, strengen sich an bis zu den eigenen Grenzen.

In diesem Zusammenhang ließ sich herausstellen, dass Bildungsanlässe im Jugendarter besonders (jedoch nicht ausschließlich) aus der Notwendigkeit zur Bearbeitung von (Alltags-) Krisen resultieren sowie aus der Eigeninitiative und der inneren Bereitschaft der Jugendlichen, Neues zu erkunden und neue Erfahrungen zu sammeln. Etwas Neues und Fremdes kann dabei auf zweierlei Weise wahrnehmbar werden: einerseits als etwas, was den Jugendlichen bewusst fremd ist, weil sie wissen, dass sie solche Dinge bisher noch nicht kennen gelernt haben, also als konkret bestimmmbares Fremdes. Oder andererseits als ganz neuartige, substantiell noch unbestimmbare Erfahrungsmöglichkeiten, die die Jugendlichen mit neuen Einsichten, zutiefst befremdlichen Deutungsmustern oder bislang unbekannten Wissenszusammenhängen in Kontakt bringen können (Koller, 2018; Waldenfels, 1989).

Dieser Kontakt mit prinzipiell Neuem und Fremdem, ebenso wie das Überwinden von Krisen, verlangt nach einem aktiven Erschließen, d.h. die Jugendlichen müssen sich bewusst, sprachlich und gedanklich damit auseinandersetzen und sich danach fragen, welche Bedeutung das Neue künftig für sie haben kann. Dieser aktive Reflexionsprozess kann dann zum Gewinn neuer Berührungspunkte mit dem Neuen führen, so dass die „alten“ Wissens- und Erfahrungsgrenzen sich verschieben. In diesem Sinne stören oder irritieren sie das Bekannte und eine Horizonterweiterung wird möglich. So wirken neue Erfahrungen als „Stein des Anstoßes“ für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen.

4.3 Welche Kompetenzen sich Jugendliche in der Jugendarbeit aneignen

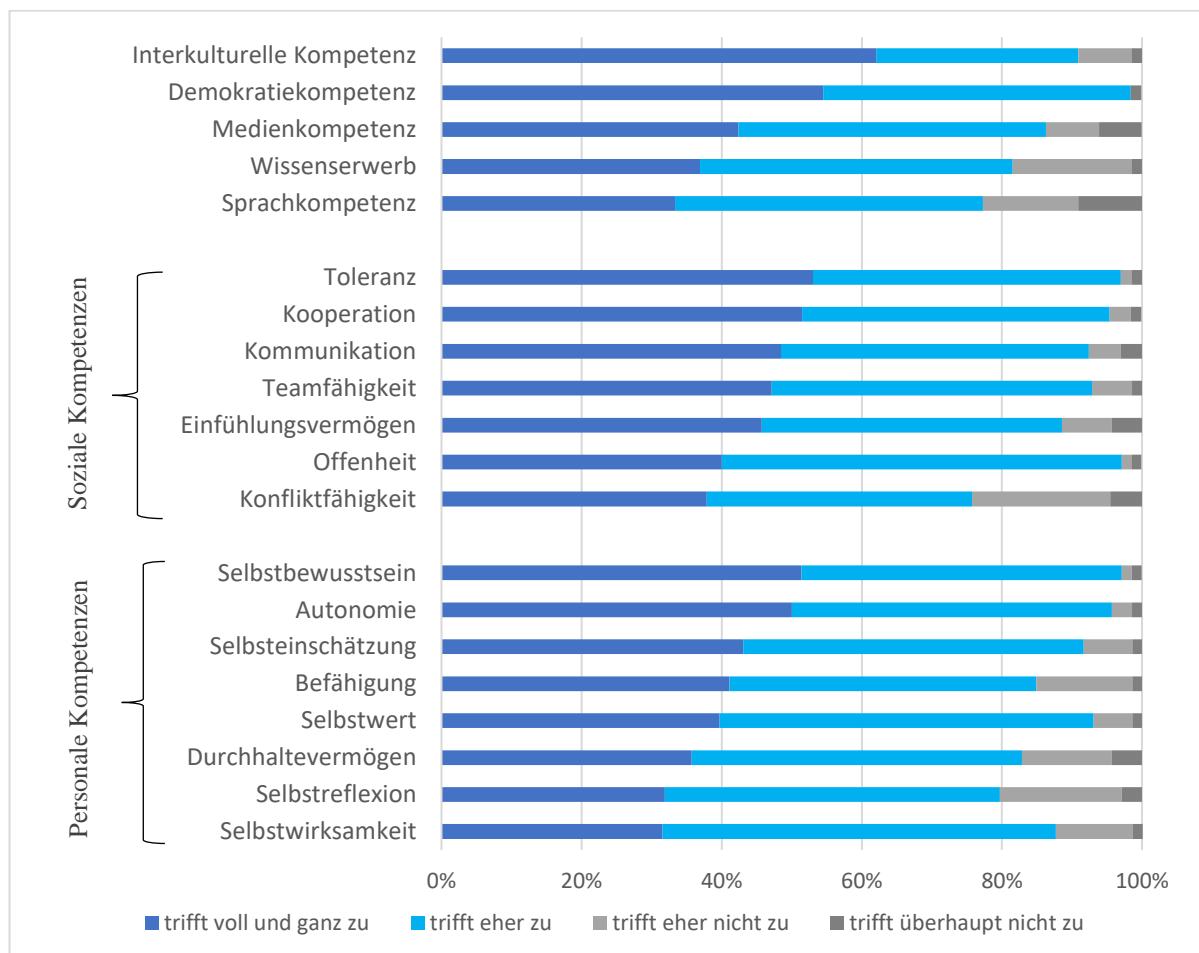
Möchte man die Auswirkungen der Bildungserfahrungen, die Jugendliche in der Jugendarbeit machen, besser verstehen, so ermöglicht es der Kompetenzbegriff an dieser Stelle, diese „Produkte von Bildungserfahrungen“ (Grunert, 2012) in systematischer Weise zu beschreiben und greifbar zu machen.

Anhand des in Kap. 2.2.3 vorgestellten Kompetenzbegriffs und auf der Grundlage von Daten aus den Gruppendifiskussionen und der Online-Befragung wird nachfolgend dargestellt, was die Jugendlichen zu den Auswirkungen ihrer Erfahrungen im Jugendhaus berichten. Es geht dabei also um Antworten auf die Frage, was sie konkret aus diesen Erfahrungen für sich selbst mitnehmen.

Diese Frage wird einleitend zunächst anhand der Daten der Online-Befragung beleuchtet (siehe Abb. 12). Die Jugendlichen wurden gebeten, retrospektiv zu beurteilen, inwiefern Aussagen zum Erwerb unterschiedlicher Kompetenzdimensionen in Anlehnung an den OECD-

Kompetenzrahmen und den Nationalen Bildungsrahmenplan der non-formalen Bildung auf sie zutreffen.²³

Abbildung 12
Lernfelder im Jugendhaus



Bei der Betrachtung der Abbildung fällt zunächst auf, dass bei nahezu allen erfragten Bereichen um die 80% oder mehr Jugendliche zustimmend (mit „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“) äußern, durch das Jugendhaus etwas gelernt zu haben. Diese insgesamt hohen Werte

²³ Anmerkung: 73 Jugendliche haben diesen Fragenkomplex beantwortet. Die drei Blöcke beschreiben den Kompetenzerwerb der Jugendlichen, wobei der zweite Block zusammen den Fragenkomplex soziale Kompetenzen und der Block drei die personalen Kompetenzen umfassen.

Ebenso sei darauf hingewiesen, dass eine kausale Wirkungszuordnung oder gar Messung von Kompetenzen im Rahmen der Studie nicht möglich und auch nicht angestrebt war. Ebenso wenig ging es darum, den Wirklichkeitsgehalt der Aussagen zu prüfen oder in Frage zu stellen, sondern vielmehr darum, den subjektiven Wahrnehmungen und Interpretationen der Jugendlichen in ihrer Offenheit Raum zu geben.

verdeutlichen, dass sie nach ihrer eigenen Einschätzung viele verschiedene Kompetenzen in der Jugendarbeit erwerben konnten und können, auch wenn sie das Jugendhaus nicht primär als eine Bildungsinstitution wahrnehmen. Nachfolgend werden nur noch jene Angaben differenzierter berichtet, die von den Jugendlichen mit „trifft voll und ganz zu“ beantwortet wurden. Besonders hoch fällt hierbei die Zustimmung für die Aneignung interkultureller Kompetenzen (62%) und von Demokratiekompetenzen (55%) aus.

Mit Bezug auf die interkulturelle Kompetenz können diese Werte mit der Heterogenität der Besucherstruktur in den luxemburgischen Jugendhäusern und der hohen Quote an nichtluxemburgischen Jugendhausbesucher*innen zusammengedacht werden. Sie lassen darauf schließen, dass Ansätze der Diversität und Integration in den Jugendhäusern eine gelebte Alltagspraxis darstellen und die kulturellen und sprachlichen Unterschiede der Jugendhausbesucher*innen hier keine Barrieren bedeuten, sondern im Gegenteil, die Jugendlichen von der Heterogenität profitieren. Zur Demokratiekompetenz gehört es, andere Meinungen zu akzeptieren, Dialoge führen zu können und Argumente auszutauschen, Sachverhalte der „Welt“ einmal aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten oder verstehen zu lernen, wie demokratische Strukturen generell funktionieren. Auch hier liegt demnach ein sehr wichtiges Lernfeld der Jugendarbeit und die Jugendlichen spiegeln dies mit ihren Aussagen wider.

Für die Hälfte der Befragten trifft zudem die Aussage voll und ganz zu, durch die Erfahrungen im Jugendhaus soziale Kompetenzen wie Toleranz (53%), Kooperationsfähigkeit (52%) oder Kommunikationsfähigkeit (49%) erworben zu haben. Hierzu gehört es u.a., anderen die eigene Unterstützung anzubieten, offen auf andere Menschen zuzugehen und sich ihnen gegenüber respektvoll zu verhalten.

Im Bereich der personalen Kompetenzen stimmt ebenfalls gut die Hälfte der Jugendlichen voll und ganz der Aussage zu, dass man über die Jugendhausbesuche an Selbstbewusstsein (51%) gewonnen habe. Damit wurde eine höhere Offenheit gegenüber Neuem und Anderen sowie ein Zugewinn an Selbstständigkeit und Autonomie (50%) verbunden. Auch einer verbesserten Selbsteinschätzung und einer generellen Befähigung wurde in hohem Maße zugestimmt, wobei hier Aspekte wie das Umsetzen eigener Ideen, die Entwicklung einer eigenen Vorstellung vom Leben und von den eigenen Lebenszielen sowie die Kompetenz, sich hierfür auch nachhaltig einzusetzen, verbunden sind.

Diese Befunde aus der Online-Erhebung lassen sich durch nun die tiefergehenden Erzählungen und Äußerungen der Jugendlichen in den Gruppendiskussionen ergänzen.

4.3.1 Interkulturelle Kompetenzen

Ein Großteil der luxemburgischen Jugendhäuser hat einen hohen Anteil an Besucher*innen mit nichtluxemburgischer Herkunft. Auch in den Interviews wurde daher das Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen und der Umgang mit anderen Traditionen oder Sprachen relativ häufig im Kontext von „Bildung und Lernen“ thematisiert. Dabei fällt auf, dass die meisten Jugendlichen sich anderen Kulturen gegenüber sehr offen zeigen und keinerlei Schwierigkeiten damit haben, sich interkulturellen Themen zuzuwenden. Viele Jugendliche berichten, dass sie durch

Jugendliche, die selbst oder deren Familien aus anderen Ländern stammen, Einblicke in deren originäre Traditionen und Bräuche erhalten und dadurch ihren Horizont erweitert hätten.

“And it's nice to see a lot of different people as well from different countries, like different backgrounds.”

(Gruppendiskussion Jugendhaus C, 03:17)

Entsprechende Angebote seitens des Jugendhauses, wie etwa länderspezifische Koch-Aktivitäten, werden daher gerne angenommen. Wie das folgende Zitat verdeutlicht, wird die kulturelle Vielfalt im Jugendhaus von den Jugendlichen als selbstverständlich und zugleich sehr bereichernd wahrgenommen. Rassismus und migrationsbedingte Ungleichheiten oder Unterschiede kommen in den Aussagen der Befragten nicht vor.

„Well se ginn eis wierklech de Wäert mat, dass mir all selwecht sinn! Egal wat fir eng Sprooch mir schwätzen, egal wéi mir ausgesinn, egal vu wou mir kommen. Hei gëtt et dat net, Rassismus. dat kann hei net geschéien. An ech fannen dat ass eng Experienz, well vill Kulture sammels du och vill nei Experienz.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 45:43)

Auch durch Auslandsreisen, etwa im Kontext eines „*projet humanitaire*“, oder im Rahmen von Ferienfreizeiten lassen sich interkulturelle Kompetenzen aneignen. So berichtet eine Jugendliche von einem intensiven Projekt zur Unterstützung einer Jugendgruppe auf den Kapverden, die u.a. mit Computern für den Schulgebrauch ausgestattet wurde. Das Mädchen erzählt im nachfolgenden Zitat von einer vielseitigen und gründlichen Vorbereitungsphase auf diese Auslandsreise, während der man sich im Jugendhaus gemeinsam eingestimmt habe, mit den kapverdischen Traditionen auseinandersetzen konnte, aber auch konkrete Vorbereitungen für die Reise getroffen habe.

„Mir sinn op Kap Verde gaange mat engem Grupp, an mir hunn hinne Computere gi well se der gebraucht hunn fir an d'Schoul (...) mir hunn hei énnen ee grousse Sall an do mir zum Beispill kapverdesch Soireen gemaach, dat heescht mir hate kapverdesch Musek, mir hate kapverdesch Iessen a mir hunn eis Elteren zum Beispill invitierert an do hunn mir hinne gewise wou mir ginn a wat fir een Projet humanitär mir wäerte maachen. An do hunn mir och Suen agesammelt fir dat mir Computere kenne kaafen, Bicher kenne kafen, an de Fliger och. An do hunn mir zum Beispill Mauere gemoolt zu Kap Verde, hunn mir d'Mauere gemoolt vun der Schoul (...) zum Beispill.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus D, 17:25-7)

Wie das Zitat zeigt, wurden auch vor Ort gemeinsam mit den kapverdischen Jugendlichen Projekte umgesetzt, so dass auch hier eine wertvolle gemeinsame Erfahrung entstehen konnte.

Insgesamt weisen die Äußerungen der Jugendlichen in den Gruppendiskussionen darauf hin, dass das Jugendhaus ein Ort der kulturellen Begegnung ist, an denen junge Menschen relativ frei und offen aufeinander zugehen und sich mit gegenseitigem Interesse kennenlernen. Die Herkunft, die Sprache, die Hautfarbe oder andere äußere Erscheinungsmerkmale stellen für die hier befragten

Jugendlichen keine Grenzen dar und spielen insgesamt eine untergeordnete Rolle. Vielmehr erscheint es so, als fühlten sich die Jugendlichen „gleich“ und „gleichwertig“, und im Jugendhaus auch gleichermaßen willkommen. Dies wird nachfolgend von einem befragten Jugendlichen auf den Punkt gebracht.

„Hei ginn et keng Grenzen. Du kenns eran, du bass wéis du bass an mir sinn all selwecht, egal punkt färdeg an dat gëtt net diskutéiert.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 48:19)

Die Aussagen der Jugendlichen bestätigen demnach die hohen Zustimmungswerte der Online-Befragung.

4.3.2 Demokratiekompetenz

Auch mit Blick auf die Demokratiekompetenz lassen sich viele Äußerungen aus den Gruppendiskussionen anführen, die zeigen, dass die Jugendlichen in diesem Kontext für sie wichtige Kompetenzen erwerben konnten. Wie die nachfolgenden Zitate zeigen, meint Demokratiekompetenz hierbei u.a. die Fähigkeit, sich als Teil der Gesellschaft bzw. der Jugendhausgemeinschaft zu verstehen, sich in dieser Gemeinschaft einzubringen, einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten oder auch gemeinsame Angelegenheiten diskursiv auszutragen.

„Oder och [wann] villäicht ee Streit gewiescht wier, da kucke mir all zesummen, wéi mir dat émmer léise kéint, (...) fir dat déi Ambiance net esou schlecht ass.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 36:47)

„Ech denke jidderee soll eng aner Meenung akzeptéieren.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 20:05)

Eine wichtige Grundlage der Demokratiekompetenz stellt demnach auch das gemeinsame Werteverständnis im Jugendhaus dar. Werte wie Respekt, Akzeptanz und Offenheit sind wesentliche Bausteine eines guten Miteinanders im Jugendhaus. Im akzeptierenden und integrierenden Setting der Jugendarbeit können sich Jugendliche ausprobieren und neue Dinge lernen. Durch das Erfahren dieser Werte in der Interaktion mit anderen lernen Jugendliche voneinander (Bandura, 1977) und erwerben dadurch soziale Kompetenzen, die für ein gelingendes Miteinander unabdingbar sind. Sie erhalten gleichzeitig die Möglichkeit, ihre eigenen Werte und Einstellungen, die sie beispielsweise von den Eltern oder anderen Erwachsenen übernommen haben, zu überdenken und gegebenenfalls zu ändern. „Dieser Prozess ist für die Entwicklung einer eigenen Identität von großer Bedeutung, denn auch die bewusste Abgrenzung von Autoritäten trägt – insbesondere bei Jugendlichen – nachhaltig zur Ausprägung eines individuellen Wertebewusstseins bei“ (MENJE & SNJ, 2021, S.97).

„Well déi Persoun, déi net der gläicher Meenung ass, dat se villäicht bëssen argumentéiert huet fir wat een net der Meenung ass. Villäicht huet een da bëssen iwverluecht, ah, kéint villäicht wouer sinn.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 21:33)

Die Jugendlichen lernen demnach im Jugendhaus, sich auf eine gemeinsame Wertebasis zu verständigen und stellen deren Einhaltung selbst sicher. Sie lernen jedoch auch, eigene Standpunkte und subjektive Sichtweisen zu vertreten. In zahlreichen Äußerungen – so auch im ausgewählten Zitat – wird hierzu deutlich, dass das Jugendhaus ein integrativer Ort ist, an dem sich Jugendliche und Fachkräfte als Subjekte anerkennen und akzeptieren.

„Hei am Jugendhaus akzeptéiere mir wierklech jiddereen.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 24:35)

Darüber hinaus beschreiben die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen verschiedene Situationen, die konkret illustrieren können, wie Demokratiekompetenzen erworben werden. So stellen Mitgestaltung und Partizipation wesentliche Grundbausteine demokratischer Kompetenz dar. Immer wieder wird über die Möglichkeit berichtet, eigene Ideen einzubringen und umzusetzen sowie die Gelegenheit, das Miteinander nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Filmprojekte, Gartenprojekte, Streetart- oder Musikproduktionen u.v.a. können den Aussagen nach selbstständig geplant und umgesetzt werden. Voraussetzung dafür ist, sich der eigenen Wünsche und Bedürfnisse bewusst zu sein und diese zu artikulieren.

Demokratiekompetenzen werden nicht zuletzt in Gesprächen, Diskussionen und im themenbezogenen Austausch erworben, die den Jugendlichen zufolge immer wieder stattfinden. So berichten sie davon, dass sie sich über verschiedene Themen austauschen, bei Meinungsverschiedenheiten unterschiedliche Standpunkte kennenlernen und dadurch lernen, eine eigene Meinung zu vertreten und zu äußern. Darüber hinaus haben die Jugendlichen auch bei regelmäßig stattfindenden Versammlungen zwischen Pädagog*innen und Jugendhausbesucher*innen die Gelegenheit, ihre Bedürfnisse und Interessen zu äußern und dadurch Demokratiekompetenz zu erlernen. Über diese Möglichkeit der institutionalisierten Mitbestimmung berichtet der Jugendliche im folgenden Zitat:

„Mir maachen heiansdo ee Versammlungsdag an do komme mir all zesummen an da ginn esou Proposen gemaach. Se selwer hunn Propose fir eis, fir Aktivitéiten (...) an do bréngé mir [och] eis Iddien an. Se sinn émmer oppe fir eis Iddien an dat wat mir froe kréie mir normalerweis och bal émmer.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 36:47)

Auch diese Darstellungen passen zu den Ergebnissen der Online-Befragung, bei der ein Großteil der Befragten angab, durch die Erfahrungen im Jugendhaus gelernt zu haben, eine eigene Meinung zu entwickeln und Themen aus unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten.

4.3.3 Soziale Kompetenzen

Unter sozialen Kompetenzen werden gemeinhin jene Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die „dazu verhelfen, soziale Situationen im Beruf und im Privatleben ganz allgemein besser bewältigen zu können“ (Greif 1997, S. 312). Der Erwerb sozialer Kompetenzen ist demnach

als Grundlage eines gelingenden und konstruktiven Zusammenlebens unabdingbar. Ihre Aneignung setzt eine differenzierte soziale Wahrnehmung sowie eine komplexe soziale Urteilsfähigkeit und ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen voraus. Nach dem OECD-Kompetenzrahmen²⁴ gehören hierzu u.a. eine gute Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit, in heterogenen Gruppen zu interagieren, Teamfähigkeit oder auch die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu lösen (OECD, 2005).

Kommunikationsfähigkeit und Offenheit

Auch aus den Aussagen der Jugendlichen zur Bedeutung von Kommunikation und Sprache im interaktiven Geschehen des Jugendhausalltages lassen sich vielfältige Rückschlüsse über den Erwerb von Kommunikationskompetenzen ableiten.

So berichtet eine Jugendliche im nachstehenden Zitat, sie habe über die Zeit im Jugendhaus ihre frühere Schüchternheit und Zurückhaltung anderen Menschen gegenüber überwunden und im Laufe der Zeit zunehmend Vertrauen in sich selbst gefunden. Dabei habe sie auch gelernt, insgesamt offener auf andere Menschen zuzugehen. Dieser Zugewinn an Selbstvertrauen und Offenheit führt die Jugendliche nicht zuletzt auf die regelmäßige Interaktion mit anderen Jugendlichen und die Gespräche sowie den spielerischen Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften im Jugendhaus zurück.

„Ech sinn (...) eng méi schei Persoun a wann ech an esou Aktivitéite matmaachen, helleft dat iergendwéi méi zu de Leit mech opzemaachen, dat heescht duerno fäerten ech och spéiderhi manner mech vis a vis vun de Leit opzemaachen.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 10:07/08)

Eine andere Jugendliche spricht davon, dass sie gelernt habe, zu anderen in den kommunikativen Kontakt zu treten und andere anzusprechen. Dies nimmt sie als eine Kompetenz wahr, über die sie zu Beginn ihrer „Jugendhauskarriere“ noch nicht verfügte, die sie jedoch durch den alltäglichen Kontakt und das niedrigschwellige Einüben, auf andere zuzugehen, nach und nach erworben habe.

Also ganz am Ufank, wei ech déi éischt Kéieren heihinner komm sinn, war et esou, dat ech mech guer net getraut hunn vill mat iergendengem ze schwätzen, (...) mat der Zäit hunn ech mech awer gewinnt.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 34:08-4)

Die Aussagen zeigen, dass die niedrigschwellige Auseinandersetzung mit anderen Menschen, mit neuen Erfahrungen, aber auch mit eigenen Unsicherheiten und Ängsten dazu beitragen, dass die Jugendlichen „ihre Grenzen verschieben“ und somit auch ihren eigenen Handlungsspielraum im gesellschaftlichen Miteinander sowie ihre Autonomie erweitern (Scherr, 1997).

²⁴ Quelle: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen weisen auch darauf hin, dass die Interaktionen der Jugendlichen permanent durch verbale und non-verbale Kommunikation strukturiert sind. Egal ob Kommunikation die Hauptbeschäftigung ist – etwa beim Gespräch zweier Jugendlicher auf der Couch – oder eher beiläufig erfolgt – etwa während eines gemeinsamen Spiels – oder aber gar nicht miteinander gesprochen wird: kommuniziert wird immer, denn „*man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick, 2016). In ihren Aussagen bestätigen die Jugendlichen in diesem Sinne, dass sie im Jugendhaus ihre kommunikativen Fähigkeiten verbessert und gelernt hätten, wie man erfolgreich und konstruktiv mit anderen kommuniziert.

„Ech komme gären heihinner, well ech hei nei Leit kenneléiere kann an domadder kann ech halt och meng Kommunikatiounsfäegkeeten verbesseren.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 02:40)

Während dies ihnen früher schwergefallen sei, hätten sie im Jugendhaus nun nach und nach gelernt, auf andere zuzugehen, auch einmal „den ersten Schritt zu machen“ und konstruktive Gespräche zu führen. So sagt einer der befragten Jugendlichen, dass es ihm mittlerweile viel besser gelinge, sich deutlicher zu explizieren und anderen gegenüber verständlicher auszudrücken, was ihm wichtig sei. Hierdurch, so der Jugendliche, habe er sich insgesamt sehr verändert und weiterentwickeln können.

„Ech (...) hu méi geleiert, wéi een sech respektéiert, wéi een sech selwer soll gären hunn an wéi ee mat Leit soll schwätze, well Leit heiansdo huelen d'Saachen anescht op wéis de wëlls soen. Ech hunn dat esou lues a lues geléiert an elo sinn ech all Dag hei. Jo ech sinn eng aner Persoun (lachend).“

(Gruppendiskussion Jugendhaus D, 01:01:16)

Nach Meinung einiger Jugendlicher wirken sich diese erworbenen Kompetenzen nicht nur positiv auf den Umgang mit Freunden oder den Pädagog*innen im Jugendhaus aus, sondern sie können auch für ihre Zukunft, etwa für den Aufbau von Netzwerken oder für das Berufsleben entscheidende Impulse setzen. Diese Befragten gehen davon aus, dass sie sich besonders über ihre bessere Kommunikationsfähigkeit und ihre Öffnung hin zu anderen Lebenskompetenzen angeeignet haben, die sie fit für die Zukunft machen können.

„Dat bereet eis och fir eis Zukunft fir am fong, da wësse mir spéiderhin wéi mir Kontakt zu den Persounen huelen.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 17:00)

In der Online-Befragung spiegelt sich dieses positive Bild, denn auch hier liegen die Zustimmungswerte für den Erwerb von Offenheit, Aufgeschlossenheit und Kontaktfreude besonders hoch.

Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit

Im nationalen Bildungsrahmenplan werden auch Kooperation, Teamarbeit und gruppendifamische Prozesse als wichtige Kompetenzbereiche hervorgehoben, die sich in positiver Weise auf die Sozialkompetenz der jungen Menschen auswirken könnten (MENJE & SNJ, 2021). In dem Sinne wurde bereits in Kap. 2.1.2 auf die soziale Dimension von Bildung verwiesen, und Stefan Sting betont, dass Jugendliche nicht nur „Akteure ihrer selbst“, sondern auch „soziale Akteure“ seien, deren Bildung und Entwicklung in hohem Maße von der „sozialen Resonanz“ und der Anerkennung durch das soziale Umfeld beeinflusst werde (2013, S. 6, vgl. auch Stojanov, 2006).

In den Gruppendiskussionen führen die Jugendlichen vielfältige Beispiele für Kooperation und Teamfähigkeit an. Dass die Zusammenarbeit mit anderen durch die Aktivitäten im Jugendhaus gefördert wird, stellen die Befragten als positive Erfahrung heraus.

Selbst mit Blick auf teilformalisierte Angebote wie etwa der Percussion-Kurs, in dem jede*r Teilnehmer*in in erster Linie für sich persönlich etwas lernen und seine/ihre musikalischen Kompetenzen erweitern möchte, wird auf den enormen Wert der Gruppe verwiesen.

“It's very important that you just don't learn by yourself (...). I think because we are so many, we are going a little slower than if it was just one teacher and one person who is learning, but there are a lot of advantages to be a group like this and to learn to listen.”

(Gruppendiskussion Jugendhaus C, 06:18)

Auch wenn der individuelle Lernfortschritt möglicherweise langsamer sei als in einer Privatstunde mit nur einem Schüler und einem Lehrer, seien die Vorteile des gemeinsamen Musizierens in der Gruppe dennoch sehr groß, so einer der Jugendlichen. So wird darauf verwiesen, dass die Teilnehmenden in der Gruppe besser lernten, aufeinander zu achten, einander zuzuhören und Rücksicht zu nehmen und jedes Gruppenmitglied mit seinen jeweiligen Eigenheiten zu respektieren.

“You learn how to work in a group and to respect the group, so in that project we are learning (...) not [to] be like [a] single player, but a team player. I mean, you can (...) also work on the group dynamic, on helping each other, respecting each other and stuff like this.”

(Gruppendiskussion Jugendhaus C, 41:29; 42:00)

Aus Sicht dieses Jugendlichen sei eine Gruppe immer nur so gut wie ihre einzelnen Mitglieder, daher komme es nicht nur darauf an, die individuellen Qualitäten zu festigen, sondern in erster Linie auch darauf, die Gruppendynamik im Auge zu behalten, sich gegenseitig zu respektieren und zu helfen. Auf die Bedeutung der gegenseitigen Unterstützung wird auch in vielen anderen Äußerungen sowie in den Ergebnissen der Online-Erhebung hingewiesen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass das soziale Lernen auch empirisch ein wichtiges Lernfeld für Jugendliche in der Jugendarbeit darstellt.

„Also et krut een Ënnerstëtzung vun den anere Leit.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus B, 04:36*)

“Today I noticed while I was playing I often was not in rhythm and than I had her by my side. She was always helping me to get the rhythm (...) because of these little things, because of the group.”

(*Gruppendiskussion Jugendhaus C, 08:20*)

Toleranz, Respekt und Konfliktfähigkeit

Zu den sozialen Kompetenzen gehören auch ein tolerantes Verhalten gegenüber anderen, soziale Rücksichtnahme und die Fähigkeit, aufkommende Konflikte und Auseinandersetzungen gewaltfrei zu lösen. Diese Fähigkeiten spielen in viele der bereits genannten Kompetenzbereiche hinein. Im Nationalen Bildungsrahmenplan werden sie als die „Grundpfeiler des gesellschaftlichen Miteinanders“ (MENJE & SNJ, 2021, S. 96) bezeichnet, die die Fähigkeiten des „Aushandelns, Zuhörens, Wertschätzens und das Akzeptierens abweichender Meinungen und Werte sowie das sachliche Argumentieren“ (ebd.) beinhalten. In diesem Sinne lässt sich aufgrund der Aussagen der Jugendlichen davon ausgehen, dass sie auch den Erwerb dieser Fähigkeiten im Jugendhaus schätzen.

Einer der befragten Jugendlichen weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es etwa bei einem Wochenendausflug nicht nur darum gehe, miteinander Spaß zu haben und Spannendes zu erleben, sondern auch darum, die gemeinsame Zeit zu nutzen, um einander besser verstehen und gegenseitig respektieren zu lernen. Wie schon an anderer Stelle zuvor, verdeutlicht auch dieses Statement, dass die Jugendlichen in der Jugendarbeit lernen, offen gegenüber dem je subjektiven Anderen zu sein und die Akzeptanz und Anerkennung anderer Sicht- und Denkweisen – etwa in Bezug auf eine Haltung und Meinung oder auch eine aktuelle Mode – für die Jugendlichen von Bedeutung ist.

„Du hues dann ee Weekend, puer Deeg mat Kolleege, wou du Aktivitéité méchs an et sinn net némmer esou Aktivitéité wou et ém Spaass geet, mee och wou et dorëms geet fir den aneren besser ze verstoen, Respekt géigeniwwer den aneren ze léieren, Selbststännegkeet an dat sinn (...) Saachen déi ech hei schätzen.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus F, 09:36*)

Respekt sei überdies auch keine Frage des Alters, sondern müsse allen Menschen gleichermaßen entgegengebracht werden, so die Meinung eines anderen Jugendlichen. Er habe im Jugendhaus gelernt, diese Prämisse in seinem Leben umzusetzen. Der Erwerb von sozialer Kompetenz bedeutet für die Jugendlichen demnach auch, gegenüber Jüngeren oder gegenüber dem anderen Geschlecht respektvoll aufzutreten.

„Wat ech hei geléiert hunn ass awer och mat Leit émgoen egal wat fir een Alter, de Respekt muss émmer do sinn.“

(*Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 35:08-7*)

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen verweisen auch darauf, dass respektvolles Verhalten im Jugendhaus nicht nur im Kontext der sozialen Interaktionen von Relevanz ist, sondern auch im Umgang mit der räumlichen und materiellen Ausstattung des Jugendhauses. Dies geht aus einem weiteren Zitat hervor. Nicht immer scheint diese Rücksichtnahme schon als Selbstverständlichkeit bei allen Jugendlichen präsent zu sein, jedoch lernen sie gerade über das „Gemeinschaftliche“, die Jugendhausausstattung so zu behandeln, dass auch andere nach ihnen damit noch Freude haben können.

„Et geet een haalt besser domadder ëm, also et probéiert een haalt net futti ze maachen am beschten, well et ass jo och net däin eegent an et sin och aner Leit, déi dat duerno wëlle benotze goen.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus B, 20:34)

Die Ergebnisse der Online-Befragung stützen die Ansicht, dass die Erfahrungen im Jugendhaus für viele der Befragten auch dazu beigetragen haben, andere Menschen sowie andere Meinungen zu respektieren.

4.3.4 Personale Kompetenzen

Unter personalen Kompetenzen lassen sich positive persönliche Eigenschaften, Einstellungen und andere Merkmale einer Person verstehen, die in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt benötigt werden. Im Kompetenzrahmen der OECD²⁵ sind hiermit besonders Aspekte der Autonomie und die Handlungsfähigkeit angesprochen, oder auch Qualitäten wie Reflexionsfähigkeit, bewusstes Einbringen in die Gemeinschaft, Wachsen an Aufgaben oder Verbindlichkeit und ein gutes Durchhaltevermögen. Auch solche Aspekte werden von den Jugendlichen in den Gruppendiskussionen aufgegriffen und erläutert (OECD, 2005).

Konzentration und Durchhaltevermögen

So berichten die Jugendlichen darüber, dass ein Teil der Aktivitäten und Projekte im Jugendhaus aus ihrer Sicht zu einem Ausbau ihrer Konzentrationsfähigkeit und einem stärkeren Durchhaltevermögen beitrüge. Diese Kompetenzbereiche seien besonders in den strukturierten Lernsituationen im Jugendhaus, etwa einem Musik- oder Kunstkurs, einem Filmprojekt oder dem bereits angesprochenen Projekt zur Erstellung eines Stadtplans gefordert, so die Jugendlichen. Dies ist auch deshalb der Fall, weil hier häufig Gruppenleistungen im Vordergrund stehen und zudem die Qualität der „Produkte“ (Musikstück/Stadtplan) an die Leistungsbereitschaft und Konzentration der Jugendlichen gekoppelt ist. So berichten einige Jugendliche davon, dass die im Vergleich zum offenen Treff mit seinen niedrigschwlligen Bildungsgelegenheiten formalisiertere Lernumgebung teilweise mit einer konzentrierteren und ruhigen Lernatmosphäre einhergehe.

²⁵ Quelle: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

“Yeah, and learn to keep this double focus, focus on the outside and focus on your rhythm, but still keeping the track (...) It could maybe help you on concentration, because with music we have to be very concentrated (...).”

(*Gruppendiskussion Jugendhaus C, 06:56/40:31*)

Die Teilnahme an solchen unterrichtsähnlichen Lernangeboten erfordere zudem eine hohe intrinsische Motivation, denn sie sei freiwillig und es sei letztlich nicht verpflichtend, bis zum Abschluss in einem Kurs zu bleiben.

„Hier ist alles freiwillig und wir können alles mitentscheiden, freiwillig entscheiden für sich und das mag ich wirklich hier.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus G, 29:49*)

Dies verweist erneut auf den Aspekt, dass Bildungsanlässe im Jugendalter nicht ausschließlich aus der Notwendigkeit zur Bearbeitung von Problematiken entstehen, sondern auch aus der Eigeninitiative und der inneren Bereitschaft der Jugendlichen, Neues zu erkunden und neue Erfahrungen zu sammeln. Im folgenden Zitat berichtet der Befragte vom Transfer dieser innerhalb der Gemeinschaft entstandenen Motivation auf das häusliche Lernen: Das gemeinsame Musizieren in einer Gruppe motiviere ihn, auch zuhause mehr zu üben.

“Yeah, it can really help me, also at home. (...) I'm more motivated to practice.”

(*Gruppendiskussion Jugendhaus C, 37:32*)

Neben einer ausdauernden Motivation werden mit Blick auf formalisierte Kontexte und Projekte von den Jugendlichen auch die Verbindlichkeit, die Verantwortungsübernahme für ein gemeinsames Ziel oder Produkt sowie die Fähigkeit hervorgehoben, sich nicht von Schwierigkeiten entmutigen zu lassen. All dies seien Kompetenzen, die man sich trotz des häufig strukturierten und teilformalisierten Lernsettings im spielerischen oder sozialen Miteinander aneignen könne, d.h. letztlich ohne den (meist doch latenten) Leistungsdruck, den man aus dem Sport- oder Musikverein oder aus der Schule kenne.

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung bestätigen dies: Auch gibt erneut ein Großteil der Jugendlichen an, aufgrund der Erfahrungen im Jugendhaus ein besseres Durchhaltevermögen gewonnen zu haben.

Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Selbstreflexion

Mit Blick auf den Erwerb personaler Kompetenzen berichten die Jugendlichen außerdem von der Aneignung reflexiver Fähigkeiten. Dabei geht es u.a. um die realistische Einschätzung eigener Grenzen, Schwächen und Stärken. Im Nationalen Bildungsrahmenplan wird diese Fähigkeit als „Metakompetenz“ ausgewiesen, verstanden als die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen realistisch einzuschätzen zu können (MENJE & SNJ, 2021, S. 22). So berichtet ein junger Erwachsener in der retrospektiven Betrachtung seiner Jugendhauszeit darüber, dass er besonders die sportlichen Aktivitäten dazu nutzen konnte, die eigenen Fähigkeiten und Grenzen besser einzuschätzen.

„Dat huet mir gehollef, fir dat ech e bësse méi roueg ginn. Awer och am kloteren (...) ech sinn eben hyperaktiv, dat heescht ech ka guer net aschätze wei vill Energie dat mir bléift. Dat heescht, ech ginn amfong Vollgas an dann émmer Vollgas (...) bis dat de Kierper... do geet dann näischt méi, dann ass et scho laang ze spéit. (...) Dat hunn ech alles misste léiere, well dat hunn ech guer net wierklech gekonnt. Och mat 27 kann ech dat nach net, (...) mee et gëtt mëttlerweil besser.“

*(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 00:37:00-1)*

Der junge Mann schildert in der Gruppendiskussion, dass es ihm aufgrund einer bestehenden Hyperaktivität lange Zeit schwere Gefallen sei, die eigenen Kräfte (bei einer Kletteraktion) richtig einzuschätzen, was häufig dazu geführt habe, dass er sich überforderte. Während der Aktivitäten und über die Begleitung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte sie es ihm jedoch gelungen, sich genauer zu beobachten und den eigenen Körper besser verstehen zu lernen. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Selbstreflexion bildeten dabei die Voraussetzung dafür, dass es dem jungen Mann nachhaltig gelingen konnte, wichtige personale Veränderungs- und Lernprozesse im Umgang mit sich selbst anzustoßen.

Die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, dass Jugendlichen der Aussage, dass sie aufgrund ihrer Erfahrungen im Jugendhaus gelernt hätten, sich selbst besser einzuschätzen, besonders häufig zustimmen.

4.3.5 Methoden- und Handlungskompetenz

Unter Methodenkompetenz versteht der Bildungsrahmenplan Problemlösefähigkeiten, vernetztes Denken und lernmethodische Kompetenzen einschließlich der Reflexion eigener Lernprozesse (MENJE & SNJ, 2021, S. 22). Im Rahmen der von der OECD definierten Schlüsselkompetenzen fallen Methodenkompetenzen unter die Kompetenzkategorie „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)“, welche die Kompetenzen „Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Text“, die „Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen“ sowie die „Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien“ umfasst (OECD, 2005). Gemeint sind also eher praktisches Können und Fertigkeiten, die die sozialen und personalen Fähigkeiten in wertvoller Weise ergänzen.

Handlungsorientierte (praktische) Kompetenzen

Zahlreiche Angebote im Jugendhaus beinhalten Potenziale für den Erwerb methodischer oder handlungsbezogener Kompetenzen. So haben Jugendliche beispielsweise bei im Jugendhaus beliebten Spielen wie Billard, Dart oder Tischtennis die Möglichkeit, feinmotorische Fähigkeiten zu erwerben und zu trainieren, wenngleich dies eher nicht das Hauptmotiv des Spielens ist. Auch bei sportlichen oder erlebnispädagogischen Aktivitäten – häufig genannt wird vor allem das Klettern – eignen sich die Jugendlichen handlungsorientierte Kompetenzen an.

„Well do muss een och bëssi (...) Technik wëssen, wéi stellen ech mech hin, och wat geschitt wann ech elo eng Kéier a Loft ginn.“

*(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 38:57)*

„Ech hunn hei am Jugendhaus geléiert Panescher ze maachen.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus B, 15:54)

„Dat léiers de och fir d'Zukunft da, wann däi Vélo eng Kéier futti geet, da weess du wéi et geet.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 43:14)

Neben solchem bereichsspezifischen Können werden auch lebenspraktische Kompetenzen von den Jugendlichen angeführt. So werden bei der Gestaltung bzw. Renovierung eines Jugendhauses oder einzelner Räume handwerkliche und gestalterische Kompetenzen erworben. Auch scheinbar alltägliche Dinge wie kochen, backen oder ein Fahrrad reparieren werden genannt. In den obenstehenden Zitaten werden solche praktischen Kompetenzen beschrieben.

Während der Erwerb von Handlungskompetenzen bei den meisten Aktivitäten eher beiläufig erfolgt, steht bei einigen Projekten der Kompetenzerwerb im Mittelpunkt, etwa bei stärker strukturierten Kursen oder Projekten, in denen sich die Jugendlichen mit einem konkreten Thema auseinandersetzen und die somit einen eher formalen Charakter haben.

Exemplarisch lassen sich hierbei Garten- oder Umweltprojekte anführen, bei denen es inhaltlich vordergründig um den Ausbau ökologischer, naturbezogener und handwerklicher Kompetenzen geht (und die meist durch den Erwerb vieler sozialer und personaler Kompetenzen angereichert sind).

Auch bei Projekten rund um die Themen Technik und Medien, wie etwa der Entwicklung eines Podcasts oder der Durchführung eines eigenen Filmprojekts, erwerben die Jugendlichen praktisch anwendbare Fertigkeiten und Handlungskompetenzen. Sie berichten außerdem von neu erworbenen Kenntnissen zum Themenbereich Finanzen oder zur professionellen Korrespondenz.

„Da leiere mir och nei Saachen zum Beispill iwwert Suen, Budget wei dat alles leeft an do ass hien dann do, fir déi méi komplizéiert Saachen, fir eis dann och ze erklären, ze accompagnéieren.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 15:40/41)

„Esou organisatoresch Saachen wéi zum Beispill E-Mailen schécken, d'Associatione kontaktéieren, all Flichte vun engem Responsable vun enger Grupp. Dat sinn déi Schrëtter, déi ech och hei am Jugendhaus geleiert hunn, wei ech soll fir goen, wei ech deene Leit soll schreiwen, mat hinne schwätzen, wei ech se soll kontaktéiere.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 12:13)

In der quantitativen Befragung wird von Jugendlichen in der offenen Frage, was sie im Jugendhaus, nicht aber woanders lernen, besonders auf kreativ-künstlerische Kompetenzen wie „Graffiti“, „singen“ oder „malen“, alltäglich relevante Fähigkeiten wie „Kochen“ und „Backen“ oder eher handwerkliche Dinge wie „Mauern anstreichen“ oder „mit Holz arbeiten“ hingewiesen.

Medienkompetenz

Die Jugendlichen berichten in den Gruppendiskussionen zudem darüber, wie sie im Jugendhaus den kompetenten Umgang mit digitalen Medien und der virtuellen Welt kennenlernen. Für einen Großteil der Jugendlichen sind dies relevante Lernfelder, die umfänglich in ihre Lebenswirklichkeit hineinreichen.

Die Fachkräfte im Jugendhaus bieten den Jugendlichen hierzu Orientierung und Information und begleiten sie bei der praktischen Nutzung von Internetplattformen, Informationskanälen oder auch im Falle von Cybermobbing. Dieses Wissen über Medien und deren Nutzung und die Fähigkeit, angemessen mit ihnen umzugehen, werden unter dem Begriff der Medienkompetenz zusammengefasst (Baacke (1998). Damit sind u.a. die Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung gemeint.

In einer Gruppendiskussion schildert diesbezüglich eine Jugendliche, wie sie in einem Filmprojekt im Jugendhaus zu vielfältigen neuen Medien- und Methodenkompetenzen gekommen sei. Sie verdeutlicht dabei die Ernsthaftigkeit und den nachhaltigen Wert, den dieses Projekt für sie habe und beschreibt erste Ideen, wie sie die erarbeiteten Produkte und die erworbenen Kompetenzen später auf andere Kontexte transferieren möchte (etwa in eine eigene Selbstständigkeit).

„Do léiere mir grad wéi ee filme kann (... , oder) wéi eng Persoun sech soll setze bei engem Interview. Mir forméieren eis grad fir Spezialisten dran ze sinn an och dann Demandé fir Clienten ze maachen, zum Beispill Videoen, Documentairen oder allgemeng alles wat ronderém Videoen ass oder Publicitéite fir Associationen. Dat kënnen mir dann och privat benotzen, fir zum Beispill falls iergendeen wéll YouTuber ginn oder Influencer. Dann weess dee schonn Beliichtung maachen ech esou, d'Kamera stellen ech esou, zum Beispill déi 30 éischt Sekonnen dat ass d'ideal Moment, fir den Zuschauer dann d'Opmierksamkeet ze huelen. Falls net, dann geet hien eppes aneres kucken. An dat sinn esou Saachen dat helleft (...) am Alldag.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 12:13; 16:46)

Das empirische Beispiel illustriert auch, wie im Kontext der Jugendarbeit ganz konkrete Beiträge zur beruflichen Bildung und zur Berufsvorbereitung geleistet werden. Das hierbei entstehende Wissen und Können wird häufig in der Gestalt von interessensgeleiteten Aktivitäten erworben, in denen die Jugendlichen eigentätig ihre Ideen umsetzen und Talente hervorbringen. Aus der Aussage der Jugendlichen lässt sich ihre Begeisterung und Motivation in diesem Sinne förmlich nachspüren.

Sprachkompetenzen

Sprachkompetenz meint die Aneignung sprachlicher Kompetenzen sowie die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Sprachen verständigen können. In Luxemburg ist die Mehrsprachigkeit aufgrund der drei offiziellen Landessprachen (Luxemburgisch, Französisch, Deutsch) omnipräsent. Das bedeutet aber nicht, dass alle Jugendlichen diese Sprachen gleichermaßen gut beherrschen. Vielmehr klingt in den Gruppendiskussionen an, dass die Mehrsprachigkeit, die in

einigen Gesellschaftsbereichen eine Zugangsvoraussetzung darstellt, für einige Jugendliche auch zu Schwierigkeiten führt und eine Barriere darstellt. So etwa für einen Teil der befragten Jugendlichen, der erste oder bereits wiederholte Erfahrungen des Scheiterns in der Schule erleben musste. In den Gruppendiskussionen werden diese ansatzweise thematisiert. Ganz überwiegend zeigt sich in den Äußerungen der Jugendlichen jedoch ein konstruktiver und motivierter Umgang mit den sprachlichen Anforderungen. So erläutert ein Jugendlicher, dass die Interaktion in verschiedenen Sprachen im Jugendhaus seiner Ansicht nach generell den Umgang mit den Sprachen des Landes verbessere.

„In punkto Sprachen, [hier] kommen viele verschiedene Jugendliche hin. Genauso wie wir jetzt zwei von drei Erzieher haben, die eigentlich nur Deutsch reden, dementsprechend interagiert man hier viel auf Deutsch und da viele hier (...) die luxemburgischen Sprachen haben, [haben sie] eigentlich nicht ganz so viele Erfahrungen im Deutschen gesammelt und auch wenn hier jetzt portugiesische Kinder reinkommen und hier Portugiesisch sprechen, dann spielt auch das irgendwann hier rein und dann lernt man sprachlich viel.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus G, 34:03)

Ein junger Mann, der erst seit einiger Zeit in Luxemburg lebt, wechselt aus eigenem Antrieb häufig zwischen der französischen und der luxemburgischen Sprache. Im Interview erklärt er, dass er versuche, sich auf Luxemburgisch zu verständigen, obgleich alle ihn auch auf Französisch verstehen, einer Sprache, die ihm deutlich leichter fällt.

„Ech sinn hei éischt Kéier viru 4 Joer, virdrun ech konnt kee Lëtzebuergesch schwätze, ech hunn hei mat Jonk geléiert. Well den Déngen ass, wann dir wëllt eppes léieren, dir kënnt dat, mee wann dir kee Bock hutt, dir kënnt net.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus D, 01:00:25)

Offenbar stellt er aber an sich selbst den Anspruch, Luxemburgisch zu sprechen. Im weiteren Verlauf des Gesprächs erzählt er, dass er auf diese Weise die luxemburgische Sprache erlernt habe. Gerade angesichts der damit verbundenen Schwierigkeiten ist seine Bereitschaft, sich in einer für ihn fremden Sprache zu verständigen, bemerkenswert. Er wählt nicht den bequemsten Weg, sondern fordert sich selbst heraus und möchte sich und den anderen zeigen, dass er in der Lage ist, sich auf Luxemburgisch zu verständigen. Die Bedeutung dieser intrinsischen Motivation für die Selbstbildung unterstreicht er, indem er betont, dass man nur dann etwas lerne, wenn man es auch wolle. Anzunehmen ist, dass der bewertungs- und somit sanktionsfreie Raum des Jugendhauses solche intrinsisch motivierten Lernprozesse begünstigt.

Neben den drei Landessprachen spielt Englisch eine wichtige Rolle im Alltag vieler Jugendlicher. In den Interviews wird die Bedeutung dieser Sprache hervorgehoben. Sie gilt als Universalsprache, die jeder versteht und mit der man sich überall unterhalten kann. Durch die praktische Übung und Anwendung der Sprache verbessern sich die Artikulationsfähigkeiten der Jugendlichen und sie lernen, die Sprache zu gebrauchen und sich damit zu verständigen, wie im folgenden Zitat mit Blick auf ein Austauschprojekt berichtet wird. Hier sind die Jugendlichen

darauf angewiesen, sich in einer für sie fremden Sprache zu verständigen, um sich unterhalten zu können. Diese Fähigkeit zu erwerben, stärkt wiederum ihre Autonomie und Handlungsfähigkeit.

„Mir si mat hinnen an d'Stad gaangen a mir hunn och missen Englesch mat hinne schwätzen. Dat huet eis dann och geholleff fir eis Sprooch ze verbesseren.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 31:08)

Die Befunde aus den Interviews gehen einher mit jenen aus der quantitativen Befragung. Der Aussage, dass man sich aufgrund der Erfahrungen im Jugendhaus in unterschiedlichen Sprachen sicherer fühle, stimmen 77% der befragten Jugendlichen zu; jeder Dritte stimmt dem voll und ganz zu.

4.3.6 Wissenserwerb

Bildung im ganzheitlichen Sinne meint mehr als Wissen, schließt aber den Erwerb von Wissen selbstverständlich mit ein. Aus guten Gründen lässt sich zwar darauf hinweisen, dass es vor allem die Schulen sind, die die wesentlichen Kulturtechniken und den für relevant erachteten Kulturkanon vermitteln (Baumbast et al, 2012). Jedoch sind auch die als „non-formal“ gekennzeichneten Lernorte wie die Jugendarbeit durchzogen von formalisierten Lernsettings und informellen Lerngelegenheiten. Projekte, Angebote und Aktivitäten oder auch die freie Interaktion ermöglichen und fördern hier die Aneignung von unterschiedlichen Wissensformen.

In den Interviews wird der Erwerb von neuem Wissen häufig mit den im Jugendhaus geführten Dialogen oder Diskussionen in einen Zusammenhang gebracht. Das Jugendhaus wird in diesem Sinne zu einem Ort des kommunikativen Austauschs. Die Jugendlichen messen diesem Austausch – ob mit einer pädagogischen Fachkraft unter vier Augen, mit anderen Jugendlichen oder in einer größeren Gruppe – eine hohe Bedeutung bei. Die Gespräche können sich dabei auf sämtliche Themenbereiche beziehen. In den folgenden exemplarischen Interviewauszüge geht es etwa um die Aufklärung über Verschwörungstheorien im Kontext der Corona-Pandemie, um konkrete schulische Fragen oder auch um praktisches Wissen zur Erstellung der Steuererklärung – um nur einige konkrete Beispiele zu nennen.

„Opklärung! Leit, déi fest dovunner iwverzeegt sinn, dass et iergendeng Verschwörungstheorie richteg war an dann awer lues a lues gefrot wisou, wat méngs du, mee kuck dir dat heiten un, lies villäicht eng Kéier dat doten...“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 47:03-5)

„Mir léiere och, wei ee Steiere muss bezuelen.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus D, 45:54-7)

Neben den eher informellen Gesprächen wird Wissen auch über formale oder teilformalisierte Angebote vermittelt. Hier werden projektbezogene oder themenspezifische Inhalte diskutiert. Meist kann der Wissenserwerb jedoch auch hier als wechselseitiger Prozess beschrieben werden, bei dem ein Austausch von Wissen auf Augenhöhe vollzogen wird. Ähnlich wie der Zuwachs an

methodischen Kompetenzen erfolgt auch der Zuwachs an Wissen im Jugendhaus häufig implizit und beiläufig. Dies zeigen die Aussagen zweier Teilnehmer*innen an einem teilformalisierten Projekt zur Erstellung eines Stadtplans. Sie berichten im Interview über das Wissen, das sie sich in diesem Rahmen angeeignet haben.

„An seunn verschidde Critères déi gefrot gi, wéi zum Beispill och Geschicht. Do misste mir och an d'Bicher siche goe wat hei an [Numm vun der Stad] geschitt ass.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 06:27)

„Et huet eis och vill bäibruecht iwwert eis Stad an et war och ganz witzeg zum Beispill Baguettenautomat a [Numm vun der Stad], dat wosst ech mol net, dat et dat gëtt.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 08:12)

Durch die umfassende Auseinandersetzung mit der eigenen Stadt, ihrer Geschichte und ihren Besonderheiten konnten sich die Jugendlichen umfassende Kenntnisse über ihre eigene Lebenswelt, aber auch ein geografisches, historisches und mathematisches Wissen aneignen. Im Rahmen dieses Projekts wurde demnach ein formales Wissen erworben, das allerdings, so die Jugendlichen, über andere Wege erlangt wurde als etwa im schulischen Kontext. Das Wissen sei hier nicht gelehrt worden, sondern als „Ko-Kreation“, d.h. als gemeinsamer Lernprozess zwischen Jugendlichen und Erwachsenen erworben worden.

Auch in der quantitativen Befragung stimmen etwa 80% der Jugendlichen der Aussage zu, durch die Erfahrungen im Jugendhaus viel mehr zu wissen, 37% stimmen voll zu.

4.3.7 Zusammenfassung: Erwerb und Ausbau von Kompetenzen im Jugendhaus

Das Kapitel konnte einmal mehr zeigen, wie positiv und vielschichtig die Auswirkungen der Erfahrungen sind, die Jugendliche im Rahmen ihrer Interaktionen im Jugendhaus sammeln. Sie erweitern in der Auseinandersetzung mit sich selbst, Gleichaltrigen und Pädagog*innen kontinuierlich ihren Erfahrungshorizont. Sie hinterfragen und verändern bisherige Haltungen, Einstellungen und Routinen und eignen sich neue Denk- und Handlungsweisen an. Und sie erwerben und entwickeln vielfältige Kompetenzen, mit denen sie ihre Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen steigern und die ihnen dabei helfen, ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben zu führen. Das pädagogische Angebot der Offenen Jugendarbeit bietet ihnen hierzu eine Fülle an Gelegenheiten an, in denen sie (u.a.) ihre personalen, sozialen, interkulturellen, demokratischen oder kreativen Kompetenzen und Fähigkeiten erweitern können. Häufig sind diese Fähigkeiten auch sehr konkret und können sowohl hilfreich sein für die Gestaltung des Lebens- oder Schulalltages als auch zur Vorbereitung auf einen späteren Beruf. All dies trägt in erheblichem Maße zur Selbstbildung der jungen Menschen bei.

Auffällig ist, dass zwar auch jüngere Jungen und Mädchen, die das Jugendhaus noch nicht so lange besuchen, die dortigen Erfahrungen positiv einschätzen und ihnen einen positiven Wert beimessen, aber eher selten von konkreten Veränderungsprozessen berichten. Mit zunehmendem Alter reflektieren die Jugendlichen die gemachten Erfahrungen hingegen immer differenzierter und vor dem Hintergrund der damit einhergehenden Veränderungen in ihren Denk-,

Wahrnehmungs- und Handlungsmustern. Besonders eindrucksvoll waren hier die Schilderungen der heute erwachsenen Befragten, deren Jugendhäuserfahrungen bereits einige Jahre zurückliegen. Sie bringen wahrgenommene Aspekte der eigenen Persönlichkeitsentwicklung ganz konkret mit Erfahrungen, die sie während ihrer Zeit im Jugendhaus mit den Pädagog*innen sowie mit anderen Jugendlichen gemacht haben, in Zusammenhang und schreiben somit dem Jugendhaus einen ganz entscheidenden Einfluss auf den individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozess zu.

4.4 Wodurch Bildungserfahrungen in der Jugendarbeit begünstigt werden

Nachdem in Kap. 4.1 anhand von Beobachtungssequenzen gezeigt wurde, inwiefern Interaktionen im Jugendhaus Bildungserfahrungen generieren, wurden in Kap. 4.2 die Bildungsthemen, -anlässe und -prozesse beleuchtet und in Kap. 4.3 die daraus resultierenden Auswirkungen bei den Jugendlichen beschrieben. Deutlich wurde, dass diese Auswirkungen keineswegs als monokausale Input-Output-Prozesse zu verstehen sind in dem Sinne, dass eine bestimmte Bildungserfahrung zu einer konkreten Kompetenz führt. Vielmehr handelt es sich um multifaktorielle Prozesse, bei denen verschiedene Aspekte eine Rolle spielen und Einfluss auf Bildungs- und Lernprozesse haben.

Eine entscheidende Voraussetzung – dies zeigt sich in den bisherigen Ausführungen immer wieder – stellt die Haltung der Jugendlichen selbst dar, also deren Bereitschaft und Offenheit, sich auf Prozesse der Selbstbildung einzulassen, diese zu reflektieren und zu explizieren.

Im Rahmen der Datenerhebung konnten darüber hinaus auch zahlreiche „externe“ Faktoren identifiziert werden, die sich als förderlich für Bildungs- und Lernprozesse erwiesen haben. Auch hier kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Vorliegen einer bestimmten Rahmenbedingung zwangsläufig zum „Output“ in Form eines bestimmten Kompetenz- oder Lernzuwachs führt. Wohl aber lassen sich bestimmte Aspekte aufzeigen, welche die Entstehung von Bildungs- und Lernprozessen begünstigen. Diese werden in diesem Kapitel näher beleuchtet und ihre Bedeutung für das non-formale Lernen erläutert.

4.4.1 Das Miteinander: Die Erfahrung der Gemeinschaft, des Zusammenhalts und der gegenseitigen Anerkennung

Die Jugendphase ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass sich die Heranwachsenden zunehmend von den Bezugspersonen der Herkunftsfamilie ablösen und von diesen emotional unabhängiger werden. Damit einhergehend sind der Aufbau und die Pflege von Beziehungen zu Gleichaltrigen und der Aufbau eines Freundeskreises wichtige Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Hurrelmann, 2010; Fend, 2003; Havighurst, 1972). Gleichaltrigenbeziehungen haben deshalb eine besondere Bedeutung, weil sie vielfältige Chancen beinhalten, Rollen- und Identitätsmuster auszuprobieren. In den sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen können Jugendliche sich erproben, sich inszenieren, Anerkennung und Wertschätzung erfahren, aber auch eigene Grenzen erleben und aus Konflikten lernen. Die Jugendarbeit kommt diesem Bedürfnis entgegen und ermöglicht jungen Menschen die Erfahrung der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen. Es

ist ein Ort, an dem Jugendliche in lockerer, ungezwungener Atmosphäre Gleichgesinnte treffen und mit ihnen Zeit verbringen können. Natürlich bieten auch andere Sozialisationsinstanzen, in denen Jugendliche mit anderen Menschen in Kontakt treten – Schule, Familie, Arbeitsplatz, Vereine etc. – diese Möglichkeit. Dem Jugendhaus wird diesbezüglich jedoch eine besondere Bedeutung beigemessen. In allen Interviews, aber auch in vielen Beobachtungen wurde deutlich, wie wichtig den Jugendlichen das soziale Miteinander in diesem geschützten Raum ist, der sich von anderen Orten deutlich unterscheidet. Die Erfahrungen der Gemeinschaft, des Zusammenhalts und der gegenseitigen Anerkennung bilden den Erkenntnissen dieser Studie nach daher eine zentrale Grundlage aller Bildungs- und Lernerfahrungen, die Jugendliche in der Jugendarbeit generieren.

Peers und die „Energie der Gruppe“

Im Gegensatz zu Zuhause, wo heute eine tendenziell zunehmende Zahl der Jugendlichen ihre Zeit allein oder mit digitalen Medien verbringt, ist man im Jugendhaus immer in „realer“ Gesellschaft. Der Wunsch, nicht allein zu sein, ist daher für viele ein wichtiges Motiv für den Jugendhausbesuch. Gemeinsam ist es schöner als allein – diese Prämisse wird in den Interviews und Beobachtungen unterstrichen. Dabei wird auf verschiedene Aspekte eingegangen, die den Jugendlichen in der Interaktion und Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen wichtig sind, etwa das Reden über Alltagsthemen oder schulische Belange, die gegenseitige Unterstützung oder die Aufmunterung, wenn es nötig ist.

„Et ass een ni eleng, well (...) zum Beispill et ass eng Persoun wou do sëtzt a wierklech traureg ass (...) a wann iergendee kënnt, komm mir gi Billard spinnen (...), et ass èmmer gutt.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus D, 23:29)

Entscheidend ist den Jugendlichen zufolge aber vor allem, dass Dinge in der Gemeinschaft mit anderen mehr Spaß machen als allein oder mit den Eltern. Diese Freude am gemeinsamen Tun steigert sich teilweise bis hin zu einem Flow-Erleben (Csikszentmihalyi, 1990). Darunter wird ein Zustand höchster Konzentration und absoluter Versunkenheit in die aktuelle Tätigkeit verstanden, der bis zur Selbstvergessenheit führen kann (Franz, 2020; Rheinberg, 2010). Dies zeigte sich etwa in der Beobachtung des Percussion-Kurses, wo manche Jugendliche ihre Augen schlossen, um den Rhythmus und den Klang noch intensiver spüren zu können und, so hatte es den Anschein, eins wurden mit der Musik. Oder auch im untenstehenden Zitat, in der eine Jugendliche davon berichtet, wie selbst bei einer unter Jugendlichen eigentlich wenig beliebten Aktivität – einer Wanderung – durch die Gemeinschaft und den permanenten Austausch mit anderen die Zeit wie im Fluge vergehe und man so die eigentliche Tätigkeit, das Spazierengehen, ganz vergesse.

„Et mierkt een amfong guer net dat een trëppelt, also well een de ganz Zäit beschäftegt ass mat schwätzen a mat Saachen (...). Et ass een da vill ofgelenkt an et huet ee Spaass.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 08:35)

Aus diesen Beispielen geht erneut latent die Notwendigkeit hervor, dass die Jugendlichen sich auf Situationen einlassen und sich ihnen öffnen müssen, damit neue und verändernde Erfahrungen möglich werden. Es sind daher besonders diese Offenheit und Neugierde der Jugendlichen, aber ebenso die Wohlbefinden stiftende Gemeinschaftlichkeit der Gruppe, die sich als begünstigende Faktoren für transformatorische Bildungsprozesse im Jugendhaus interpretieren lassen. Das Jugendhaus ist nicht nur ein Ort, an dem Jugendliche neue Menschen kennenlernen können, sondern es bietet ihnen auch den Raum und die Gelegenheit, gemeinsame Zeit zu verbringen und tragfähige, stabile Beziehungen aufzubauen – eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter.

Viele Jugendliche besuchen das Jugendhaus nicht nur sporadisch oder für punktuelle Angebote, sondern regelmäßig über einen langen Zeitraum – manche berichten, ihre ganze Jugend dort verbracht zu haben. So wird das Jugendhaus für viele zu einem Lebensraum, in dem sie miteinander aufwachsen und feste Bindungen eingehen. Das Gemeinschaftsgefühl und der Zusammenhalt der Gruppe innerhalb eines Jugendhauses werden dementsprechend immer wieder als bedeutungsvoll herausgestellt. So erleben sich Jugendliche, die schon seit Jahren ein Jugendhaus besuchen, als „eingeschworene Gemeinschaft“, in der einer für den anderen da sei und in der man sich füreinander interessiere. Dieses Gemeinschaftsgefühl kann nachhaltig wirken und selbst dann noch präsent sein, wenn die gemeinsame Zeit schon Jahre zurückliegt. So berichten ehemalige Jugendhausbesucher*innen in der Gruppendiskussion von früheren Erlebnissen im Jugendhaus und beim Zelten im Freien, die sie so zusammengeschweißt hätten, dass sie sich noch immer als Gemeinschaft empfänden, auch wenn heute alle im Beruf stünden und eigene Wege gegangen seien:

„Mir hunn geléiert dat mir wierklech liéiert sinn, dat een awer scho wichteg ass ee fir den aneren.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 41:04)

„Den Zesummenhalt ass nach émmer do.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 01:15:26)

Das Bildungspotenzial solcher geteilten Erfahrungen liegt darin, dass sich Jugendliche in diesem Moment auf einander beziehen können und ihre Freude, Unsicherheiten oder gar Ängste mit anderen teilen und reflektieren können. Neue und daher häufig prägende Herausforderungen müssen nicht allein gemeistert werden, sondern können gemeinsam mit „Gleichgesinnten“ erlebt, besprochen und später immer wieder in Erinnerung gerufen werden. Es sind diese sozialen Lernprozesse, die in früheren Zeiten viel selbstverständlicher als heute auf der Straße, mit der Clique oder auch in der Familie erfolgten und die häufig voller Emotionen und neuer Erlebnisse stecken. Ihre Bedeutung für die Selbstbildung der Jugendlichen erscheint auch deshalb so hoch, weil sie in alle Richtungen bilden, d.h. sowohl kognitive, sozio-emotionale, als auch motorische Effekte und Auswirkungen haben können.

„Jiddereen huet gesot, dach du packs dat. An jiddereen huet iergendwéi een aneren esou opgemontert, dat een dat géif packen an duerno huet een dat dann och hikrit.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus B, 04:34)

Ein Jugendlicher umschreibt dies mit der „Energie der Gruppe“, die jeder Einzelne spüre und die ihn trage. Diese gegenseitige Solidarität, Unterstützung und Anerkennung wird als wichtige Grundlage für die Identitätsentwicklung gesehen, die dabei unterstützt, Selbstbewusstsein und Resilienz aufzubauen.

Soziale Anerkennung und gegenseitiger Respekt

Für die Erfahrungen des positiven und bereichernden Miteinanders ist ein gemeinsames Werteverständnis Voraussetzung. Die pädagogische Arbeit der Jugendhäuser unterstützt die Entwicklung eines solchen grundlegenden Wertesystems und erfüllt damit eine Forderung des Nationalen Bildungsrahmenplans: „*Es ist Aufgabe der Offenen Jugendarbeit, Jugendliche in die Lage zu versetzen ihre (...) Wertorientierung durch die Interaktion mit anderen Jugendlichen und mit Erwachsenen zu reflektieren, zu verfestigen oder zu erneuern.*“ (MENJE & SNJ, 2021, S.97)

In den Daten erweist sich das Jugendhaus in diesem Sinne als ein Ort, in dem ex- und implizit Werte des gegenseitigen Respekts, der Offenheit gegenüber anderen und der sozialen Anerkennung vermittelt werden. Es sind Werte, die sich als Zugänge zur „prozessualen Sozialität“ (Walther, 2014, S. 104) von Bildung verstehen, denn die Entwicklung und Etablierung neuer Denk- und Handlungsweisen im Sinne nachhaltiger Bildungserfahrungen erfolgt in hohem Maße auf der Grundlage von sozialer Resonanz und eines positiven Feedbacks durch die anderen Jugendlichen und die Fachkräfte.

“It makes you feel even better because you know there are people that are trying to help you.”

(Gruppendiskussion Jugendhaus C, 08:20)

Eine ungestörte Entwicklung und Selbstbeziehung (junger) Menschen kann somit nur unter den Bedingungen von Empathie und Wohlwollen, von moralischem Respekt und von Wertschätzung, d.h. „intersubjektiver Anerkennung“ erfolgen (Honneth, 2003, S. 8; Stojanov, 2006). In vielen Beobachtungen und Interviews wird in diesem Sinne deutlich, dass das Jugendhaus für junge Menschen ein Ort des Willkommenseins und der Akzeptanz ist; es ist zudem ein Ort der Integration, an dem niemand ausgeschlossen wird. Exemplarisch für diesen Konsens kann das folgende Zitat angeführt werden.

„Wat mir jo och immens positiv opgefall ass an et ass nach émmer esou, dass keen ausgeschloss ginn ass hei am Jugendhaus, well mir immens gutt hei zesummenhalen.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 20:16-8)

Soziale Anerkennung zeigt sich auch in einem wohlwollenden Umgang miteinander. Die Erfahrung des positiven Feedbacks und die Akzeptanz subjektiver Sichtweisen unterstützt die Jugendlichen dabei, etwa weiter in „ihre“ eingeschlagene Richtung zu gehen oder sich etwas Neues zuzutrauen.

Dieses grundlegende Wohlwollende einander gegenüber äußert sich in den Beobachtungen beispielsweise darin, dass sich später hinzukommende Jugendliche in laufende Aktivitäten

integrieren können bzw. von den anderen aktiv dazu ermuntert werden. In mehreren Situationen beteiligen sich einzelne Jugendliche nicht direkt an einer gemeinsamen Aktivität, sondern schauen zunächst – möglicherweise aus Unsicherheit oder Unentschlossenheit – zu. Nach einer Zeit des Abwartens werden sie dann von den anderen ermutigt mitzumachen oder integrieren sich von sich aus. Selbst Außenstehende – etwa das Beobachterteam – werden von Jugendlichen eingeladen, bei laufenden Aktivitäten mitzumachen.

In den Beobachtungen fallen in diesem Zusammenhang auch die in Kap. 4.1.1 beschriebenen Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale der anwesenden Personen auf. Diese werden durch die Pädagog*innen vor- und mitgelebt. Auch sie können als ein sozial geteiltes Verhaltensmuster betrachtet werden, das die Wertschätzung der einzelnen Personen signalisiert und den respektvollen Umgang miteinander von vornherein voraussetzt. Diese pädagogisch motivierte, also zielgerichtete Wertevermittlung stößt bei den Jugendlichen auf eine deutliche Resonanz und Wertschätzung, wodurch die Verhaltensweise zu einem Orientierungsmuster für das eigene Handeln werden kann.

„Wou ech hei ukomm sinn, do hunn ech och direkt gemierkt, dass hei Reegèle sinn an dass d'Jugendlech sech awer och wann iergendeen aus der Rei fält, (...) eng Manéier fonnt [hunn], dass de Respekt do bleift.“

*(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 32:38-5)*

Soziale Bildungsbedingungen entstehen auch dadurch, dass ältere Jugendliche als Vorbilder dienen und die geteilten Werte im Jugendhausalltag an die Jüngeren weitergeben. Die auch von den Pädagog*innen vermittelte und vorgelebte respektvolle Haltung gegenüber anderen wird somit von einer „Generation“ Jugendlicher zur nächsten weitergegeben.

„Déi Grouss müssen déi Kleng weisen, dass se Respekt hunn an dat se eng Virbildfunktioun hunn, fir dass déi Kléng dat uléiere, fir wann hier Tour ass. Dat se dat selwecht maachen. Et ass einfach Mentalitéit vum Jugendhaus.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 19:00-1)

Weil junge Menschen in der nicht selten von Entwicklungskrisen geprägten Jugendphase nach einem sicheren Halt suchen, haben solche sozialen Bedingungen das Potenzial, dem Individuum eine grundlegende Orientierung zu geben, die es wissen lässt, dass es als sich verändernde Person in Ordnung ist. Dadurch machen Jugendliche die für ihr positives Selbstbild wichtige Erfahrung, für andere wertvoll zu sein und als Subjekte mit ihren Eigenheiten anerkannt zu werden – es müssen keine Kriterien erfüllt werden und die Zugehörigkeit muss nicht „verdient“ werden.

Auch wenn es natürlich von Zeit zu Zeit auch Reibungen, Probleme oder konflikthafte Auseinandersetzungen im Jugendhaus gibt und geben muss, so geht aus den empirischen Daten doch deutlich hervor, dass die gegenseitige Akzeptanz für die Jugendlichen ein bedeutendes Motiv für den Jugendhausbesuch sowie ein wichtiger Faktor des subjektiven Wohlbefindens darstellt. Sie ist zudem eine wesentliche Grundbedingung, sich gegenüber anderen zu öffnen sowie von und mit ihnen zu lernen.

4.4.2 Die Atmosphäre des Wohlbefindens: Das Jugendhaus als Oase

Eine weitere Voraussetzung dafür, dass sich Bildungsprozesse in der Offenen Jugendarbeit vollziehen können, ist, dass sich die teilnehmenden jungen Menschen hier wohlfühlen (vgl. auch Kap. 4.1.6, Kap. 4.2.1). In Kontexten mit Pflichtcharakter – etwa der Schule – mag der Aspekt, wie sich die Lernenden fühlen, naturgemäß von sekundärem Charakter sein; bei freiwillig in der Freizeit aufgesuchten Angeboten ist hingegen naheliegend, dass dieser Faktor eine ganz erhebliche Rolle spielt. Jugendliche besuchen das Jugendhaus nicht, weil sie es müssen, sondern weil sie es wollen: weil sie sich dort willkommen, angenommen, verstanden, geborgen, akzeptiert, heimisch, kurzum: wohlfühlen. So zeigt sich in allen empirischen Daten, dass eine Atmosphäre, die das Wohlbefinden der Jugendlichen fördert, von zentraler Bedeutung ist, wenn es darum geht, Bildungs- und Lernprozesse zu ermöglichen.

Abschalten, auftanken, wohlfühlen

So erscheint die Möglichkeit, vom oft als hektisch und stressig empfundenen Alltag abzuschalten und sich zu erholen, ein bedeutender „Erfolgsfaktor der Offenen Jugendarbeit“ zu sein. Wie die Daten zeigen, kennzeichnen Leistungsdruck, Konflikte oder andere belastende schulische und familiäre Erfahrungen den normalen Lebensalltag vieler Jugendlicher.²⁶ Genau hier bietet das Jugendhaus mit seiner konzeptionellen Struktur und Ausrichtung eine Nische. Im Jugendhaus stehen Wohlbefinden, Akzeptanz und gegenseitige Unterstützung im Vordergrund. Hier können junge Menschen förmlich ihre Seele baumeln lassen und sich vom erlebten Stress erholen, denn sie begeben sich mit dem Betreten des Jugendhauses in eine eigene soziale Welt, die sich von der Welt „draußen“ abhebt. Das Jugendhaus ist ein Ort, an dem sich die Jugendlichen geborgen fühlen, ein geschützter Raum, in dem sie sich ausprobieren können aber nicht müssen und „andere“ Erfahrungen machen können.

In allen Beobachtungen fällt diesbezüglich die lockere, ungezwungene Atmosphäre in den Jugendhäusern auf: Die Anwesenden wirken meist vertraut miteinander und mit der Umgebung, sie machen es sich auf den Sofas und Sessel gemütlich, plaudern miteinander oder spielen etwas und es wirkt, als seien sie in erster Linie hier, um sich wohlzufühlen. Mit von Humboldt könnte man diesbezüglich davon sprechen, dass hiermit die Ermöglichungsbedingungen einer „freien“ und freiwilligen Erweiterung der Selbst- und Weltansicht der Jugendlichen offenkundig werden.

²⁶ So empfinden laut HBSC-Trendbericht (Heinz, Kern, van Duin, Catunda, & Willems, 2020) vier von zehn Jugendlichen in Luxemburg Leistungsdruck; fast jeder Fünfte empfindet viel Stress. Dies kann zu multiplen psychosomatischen Beschwerden führen, welche in den vergangenen Jahren angestiegen sind. Im Jugendbericht 2020 wird darauf hingewiesen, dass viele Schülerinnen und Schüler „unter ständigem Stress leiden und ihnen Erholungsphasen und Freizeit fehlen, besonders während der Prüfungs- und Examenszeit, die sie als stark belastend empfinden“ (MENJE & Uni, 2020, S. 139). Auch für die im Jugendbericht befragten Experten drohen der „Geborgenheitscharakter und die notwendige Entspannung, die junge Menschen in ihrem sozialen Umfeld suchen und zudem dringend benötigen, mehr und mehr (...) verloren zu gehen“ (ebd., S. 192).

Es sind eben diese Rahmenbedingungen, die nach seiner Auffassung eine stressfreie und nachhaltige Auseinandersetzung mit sich selbst, d.h. auch der inneren, emotionalen Verfasstheit sowie der sozialen Welt im Sinne der „Entfaltung aller Kräfte“ grundlegend möglich werden lassen (Koller, 2018, S.11).

In diesem Sinne berichtet eine Jugendliche davon, dass sie im Jugendhaus einen Ort der Leichtigkeit gefunden habe, an dem sie abschalten und sich vom Alltag erholen könne.

„Fir e bëssen ze entspane vun all dem Stress.“ Well hei (...) kanns [du] esou bësse vergiesse wat dobaussen ass an et deet gutt heiansdo“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 13:04; 13:12)

Ein anderer Jugendlicher betont, dass er im Jugendhaus glücklich sei und die Zeit dort genieße.

„Du kënns, wëlls de glécklech hei bass.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 43:59)

In den exemplarisch ausgewählten Zitaten kommt das beschriebene Wohlbefinden sowie die Unbeschwertheit zum Ausdruck, die Jugendliche im Jugendhaus empfinden. Die positiven Auswirkungen solcher Bedingungen werden auch in der aktuellen Literatur als Voraussetzungen für Bildungsprozesse beschrieben: Subjektives Wohlbefinden wird darin als bedeutender Indikator für Lebensqualität und Gesundheit sowie für die positive Entwicklung des Menschen betrachtet (MENJE & Uni, 2020; Gysin, 2017). In diesem Sinne erscheint es gerade in Zeiten zunehmender Leistungsorientierung bei zugleich häufiger auftretenden Stress- und Belastungssymptomatiken bei jungen Menschen von großer Relevanz, denjenigen Selbstbildungspotenzialen der non-formalen Bildung Beachtung zu schenken, die diesen Problematiken ein Stückweit entgegenwirken können. Dies umso mehr, weil das Jugendhaus von vielen der Befragten gar als ein Ort bezeichnet wird, an dem man sich heimisch fühle und den man mit einer Familie vergleichen könne.

„Et ass wéi mäin zweeten Haus, ech hunn mäin Haus wou ech mat menger Famill doheem sinn, awer et ass och eng Famill fir mech hei, also meng Kolleegen an d'Educateure selwer (...), dat ass och wéi eng Famill fir mech, well wann ech doheem net gutt sinn oder Problemer [hunn] oder du muss bësse raus vun denger Routine, kënns de heihinner an do hues de deng zweet Famill.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 41:29)

So sorgten die lange gemeinsame Zeit, die gegenseitige Vertrautheit, die offenen Gespräche, aber auch ausgetragene Konflikte für ein familienähnliches Zusammensein im Jugendhaus, so die Befragten.

Besonders deutlich wird diese Verbundenheit mit dem Jugendhaus etwa von einer Gruppe Jugendlicher zum Ausdruck gebracht, die das Forscherteam im Anschluss an die geführte Gruppendiskussion spontan zu einer Besichtigung des Jugendhauses einlädt. Dabei kommt eine

besonders intensive und von Stolz geprägte Beziehung der jungen Menschen zu ihrem Jugendhaus zum Ausdruck.

Diese Atmosphäre wird auch in den Gruppendiskussionen beschrieben und es wird dabei erläutert, worin hierbei für die Jugendlichen selbst die Schnittstelle zu Bildungs- und Entwicklungsthemen gesehen wird. Sehr präsent wird dies im folgenden Zitat eines jungen Erwachsenen zusammengefasst:

„Dadurch ist das Jugendhaus für mich ein Wohlfühlort geworden, wo ich eigentlich, ja das Beste von mir präsentieren kann.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus G, 25:25*)

Exkurs: Das Jugendhaus in Pandemie-Zeiten

Mit Beginn der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen hat die Bedeutung des Jugendhauses für viele Jugendliche nochmals zugenommen. Zwar mussten zu Beginn der Pandemie auch die luxemburgischen Jugendhäuser vorübergehend schließen, hielten in dieser Zeit jedoch teilweise Online-Angebote vor, sodass zumindest digital auch weiterhin Gemeinschaft erlebbar war. Auch wenn die Jugendhäuser nach der Wiedereröffnung bestimmte Auflagen zu erfüllen hatten und sie lediglich eine begrenzte Personenzahl aufnehmen konnten, waren die Jugendlichen dankbar über die Möglichkeit, sich wieder real treffen zu können. Dies kommt etwa im folgenden Zitat zum Ausdruck:

„I would say especially on these times, because of the virus and all the stuff, you don't have a lot to do so being here with your friends is a way of meeting up and play together, (...) you can be with your friends and enjoy the moment.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus C, 11:02*)

In den Gruppendiskussionen äußern sich auch andere Jugendliche konkret zu den Auswirkungen der Pandemie. Dabei zeigt sich, dass viele der Befragten sich in der Zeit der Kontaktbeschränkungen nach persönlichen Treffen und einer sinnvollen Freizeitgestaltung sehnten und besonders die aufkommende Langeweile ihnen Probleme bereitete.

„Ech wëll net de ganz Zäit doheem sätzen an am Handy spinnen oder wat och èmmer. Mat aner Leit schwätzen. (...) Well elo op Corona sinn déi meesch Leit doheem, sätzen am Handy, kucken TikTok.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus A, 11:20*)

Die Aussage ist auch insofern bemerkenswert, weil sie andeutet, dass der Umgang mit den digitalen Medien oder der Aufenthalt in virtuellen Welten den befragten Jugendlichen als Freizeitbeschäftigung nicht unbegrenzt Freude macht. Gerade in den Zeiten der Kontaktbeschränkung sei auch die Lust, sich mit anderen zu unterhalten, sich an der frischen Luft zu bewegen oder ein Kartenspiel zu spielen, wieder in den Vordergrund gerückt, so die Befragten.

Interessant erscheint in diesem Kontext auch die nachfolgende Aussage eines Jugendlichen, der davon berichtet, dass die Beschränkungen der Pandemie ihn zu neuen Ideen inspiriert hätten und er so neue Interessen ergründen konnte. Das spricht für eine gute Anpassungsfähigkeit an gegebene Situationen und für eine Aneignung der sich verändernden Welt durch die Jugendlichen.

“Probably we would be in the club right now (lachend), but I guess the coronavirus situation [and] the lock-down open up some new interests for everybody. I was never really in to (...) playing [music] myself. (...) Because of the lockdown, because you don't have really a lot of things to do, that's how the new interest started I guess.”

(Gruppendiskussion Jugendhaus C, 12:58)

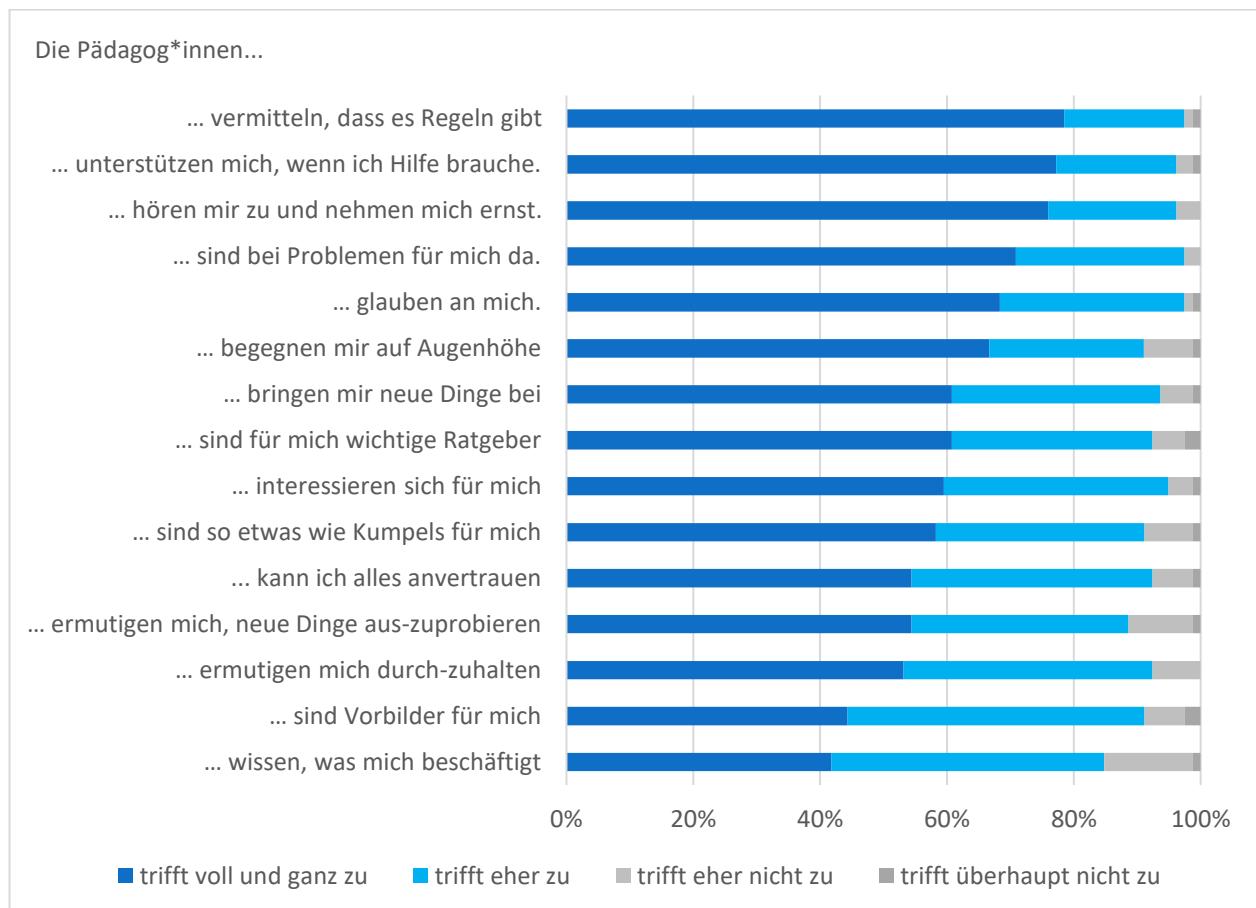
4.4.3 Die Bedeutung der Pädagog*innen: Begleitete Selbstbildung der Jugendlichen

In engem Zusammenhang mit der beschriebenen Atmosphäre von Anerkennung und Wertschätzung und dem Wohlfühlcharakter des Jugendhauses steht die pädagogische Haltung und Kompetenz des pädagogischen Personals. Auch diese Faktoren werden als wesentliche Bedingungen zur Unterstützung von Bildungsprozessen in der Jugendarbeit betrachtet. Besonders der Persönlichkeit, dem Verhalten und der Kommunikation der Pädagog*innen kommt dabei eine zentrale Bedeutung zuteil.

Dies zeigt zunächst die Auswertung der Online-Befragung, in der die Jugendlichen zur Rolle der pädagogischen Fachkräfte befragt wurden.²⁷ Dabei ist erneut auffällig, dass alle der angegebenen Facetten mit gerundet mindestens 85% Zustimmung beurteilt wurden (siehe Abb. 13). Dies deutet an, dass die Fachkräfte für die Jugendlichen eine durchaus bedeutende Funktion haben und in vielerlei Hinsicht wichtig für sie sind. Um eine differenzierte Aussage darüber treffen zu können, welchen Statements zur Bedeutsamkeit der Pädagog*innen die Jugendlichen in welchem Ausmaß zustimmen, werden im Folgenden die gänzlichen Zustimmungen genauer betrachtet. Dabei zeigt sich, dass 78,5% der Jugendlichen zunächst wahrnehmen, dass die Pädagog*innen Regeln im Jugendhausalltag vermitteln und so den sozialen Rahmen des Miteinanders setzen.

Hervorgehoben wird von den Jugendlichen darüber hinaus, dass sie sich unterstützt fühlten, wenn sie Hilfe bräuchten (77%) und das Gefühl hätten, von den Fachkräften mit ihren Belangen ernstgenommen zu werden. Viele der Befragten stimmen zudem der Aussage voll und ganz zu, dass ihnen im Jugendhaus zugehört werde (76%), dass die Fachkräfte bei Problemen für sie da seien (71%) und dass an sie geglaubt werde (68%). Diese Ergebnisse deuten an, dass es besonders die unterstützende und begleitende Funktion der Fachkräfte im Jugendhaus ist, die von den Jugendlichen als ausschlaggebend wahrgenommen wird.

²⁷ Anmerkung: 79 Jugendliche haben diesen Fragenkomplex beantwortet.

Abbildung 13*Bedeutung der Pädagog*innen*

In den Gruppendiskussionen äußern sich die befragten Jugendlichen überaus positiv über das pädagogische Personal der Jugendhäuser und über ihren je eigenen Kontakt zu den Pädagog*innen. Aus ihren Äußerungen wird zudem deutlich, dass die Jugendlichen den pädagogischen Fachkräften diverse Funktionen und Rollen zuschreiben, die sich situations- und bedarfsabhängig verändern.

So werden die Pädagog*innen etwa

- als Ratgeber,
- als Zuhörer,
- als Gesprächspartner,
- als Unterstützer bei Problemen,

- als Psychologen,
- als Vermittler von Wissen und Können,
- als Vertrauenspersonen,
- als Mediatoren bei Konflikten,
- als Partner auf Augenhöhe,
- als Respektpersonen,
- als Begleiter, oder auch
- als Kumpel, mit denen man Spaß haben kann

wahrgenommen.²⁸ Die Rollen ermöglichen verschiedene Kontaktformate und begünstigen je nach Situation und Bedarf unterschiedliche Lern- und Bildungsprozesse bei den Jugendlichen. Querliegend dazu zeigt sich in den Beobachtungen, dass die Pädagog*innen sich als „Bildungspartner“ der Jugendlichen präsentieren, die sich mal mehr mal weniger im Vorder- oder Hintergrund des Geschehens bewegen.

„Im Jugendhaus ist einfach weniger Distanz zwischen den Arbeitern und den Besuchern als zum Beispiel in der Schule oder in einer Maison Relais, denn hier kann man wirklich eine persönliche Bindung zu den Erziehern [auf]bauen.“

(*Gruppendiskussion Jugendhaus G, 29:49*)

Je nach Bedarf treten sie hervor, um Gespräche zu initiieren oder Gesprächsanfragen entgegenzunehmen, um Aktivitäten anzustoßen oder auch Ideen der Jugendlichen aufzugreifen, Regeln zu kommunizieren oder sich selbst in die Aktivität hineinzu geben etc. Häufig bleiben sie jedoch auch in einer „respektvollen Zurückhaltung“ und beobachten die Interaktionsprozesse der Jugendlichen aus der Distanz.

Aus den Daten geht auch hervor, dass die Pädagog*innen die Jugendlichen als kompetente Akteure betrachten, denen viel Raum für das eigentätige Aneignen neuer Erfahrungen und Kompetenzen sowie für das Entwickeln eigener Standpunkte und Sichtweisen eingeräumt wird. Auch die Übernahme von kleineren oder größeren Verantwortungsbereichen und die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten im Jugendhaus oder bei Projekten werden durch die Fachkräfte gerahmt und distanziert begleitet. Sie stellen wichtige Gelegenheiten für die Jugendlichen dar, die Wirksamkeit des eigenen Handelns zu erfahren und zu verstehen, dass sie selbst Urheber positiver und gelingender Aktivität sein können. Die pädagogische Kompetenz, solche Selbstwirksamkeitserfahrungen und damit Bildungserfahrungen zu unterstützen, liegt in erster Linie darin, sie an den Bedürfnissen der Jugendlichen ausgerichtet zu initiieren und zu begleiten.

²⁸ Die Befunde sind anschlussfähig an die Ergebnisse einer Evaluationsstudie von Joachim; Weis & Willems (2018), die ebenfalls erschienene Rollen identifizieren konnten, die Jugendliche ihren Ansprechpartnern im Jugendhaus – mit denen sie aufgrund von Transitionsproblemen in den Arbeitsmarkt im Rahmen eines Modellprojekts zusammenarbeiteten – zuwiesen (vgl. auch Schwerthelm, 2021; Mann, 2013).

Unterstützung und Begleitung

In der sensiblen, häufig durch Unsicherheit, Probleme und Konflikte geprägten Jugendphase ist es für junge Menschen eine große Hilfe, Ansprechpartner zu haben, bei denen sie Unterstützung erhalten und von denen sie in schwierigen Situationen aufgefangen werden. Schwierigkeiten – sei es im privaten Umfeld, in der Schule oder mit den Eltern – können besser bewältigt werden, wenn die Jugendlichen wissen, dass sie sich an eine Person ihres Vertrauens wenden können und dort Hilfe erfahren. Für eine große Zahl an Jugendlichen stellen die Pädagog*innen in den Jugendhäusern diese wichtige Ressource dar.

„Den Ēnnerscheed ass jo och dass an der Schoul sinn esou 1500 Schüler, dat heescht se kennen net jiddereen ee Suivi individuell ginn, mee hei ginn se dir no, all Schrëtt se sinn èmmer do, si schreiwen dir hallo hues de dat, dat an dat gemaach. Individuell bekëmmeren se sech wierklech fir eng Persoun, also se ginn dir wierklech dat wat s de brauchs an dat ass cool.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus D, 01:03:00)

„Et ass scho méi eng Persoun déi mir kennen uschwätzen a mir wëssen dat se eis Partie scho kennen, se hunn mat eis schonn ee gudde Parcours gemaach an se wëssen déi bescht Léisunge fir eis heiansdo ze ginn.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 00:02:52-9)

Es hilft den Jugendlichen, mit den Pädagog*innen über alle Schwierigkeiten sprechen zu können; sie fühlen sich verstanden und ernst genommen. Vor allem aber kennen die Pädagog*innen die Jugendlichen und deren biografische Hintergründe in der Regel sehr gut. Dadurch können sie sich den Jugendlichen individuell zuwenden, sie ganzheitlich und kontinuierlich begleiten und ihnen passgenaue Hilfe zukommen lassen, was in dieser Form und Intensität in der Schule beispielsweise nicht möglich ist.

In den Gruppendiskussionen werden zahlreiche Beispiele genannt, wie die Jugendlichen Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte erfahren haben und wie wichtig dies für sie war. Die nachfolgenden Zitate illustrieren exemplarisch das breite Feld der Unterstützungsleistungen, welche die Pädagog*innen im Jugendhaus für die Jugendlichen bereithalten, und damit gleichzeitig auch die unterschiedlichen Rollen, welche diese einnehmen.

Den Schilderungen zufolge helfen die Pädagog*innen bei schulischen Dingen, unterstützen bei beruflichen Fragen, geben Ratschläge, motivieren und ermutigen die Jugendlichen, helfen Konflikte zu klären.

„Ech hunn eng lettre de motivation gemaach, et war voller Feeler an ech sinn heihinner komm, an se hunn mir amfong gehollef fir dat ze verbesseren. (...) Amfong hei léiers de méi wéi dobaussen, hei léiers de méi wéi an der Schoul, hunn ech dat Gefill.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus D, 01:02:42)

„Wann s de zum Beispill Froen un de Job hues (...) da kanns de èmmer hei den Educateur froen an da kënne si zum Beispill soe wéi et bei hinne war wou si ugefaangen hunn

Educateur ze ginn an du kanns jo èmmer Erfarunge sammelen an da weess de scho plus a minus wat dech erwaart.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 39:20)

„Si sinn awer oppe fir alles ze hëlfen, alles wat mat der Schoul ze dinn huet, si sinn wierklech do, se wëllen dat mir dat packen, se wëllen dat mir weit kommen am Liewen.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 28:52)

Einige Jugendliche berichten von der positiven, motivierenden Art der Pädagog*innen, durch die sie gelernt haben, an sich selbst zu glauben; andere bekunden, dass sie häufig einen Anschub brauchen, um ins Handeln zu kommen und dass sie diese Form der kontinuierlichen Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte schätzen.

„Hien ass èmmer déi eng Persoun wou wierklech eis bis op den top motivéiert, (...) hien [huet] eis einfach gewisen dat näischt onméiglech ass, dat mir alles kënne packe wann mir et wëllen.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 11:33)

Bei persönlichen bzw. privaten Problemen werden Jugendliche im Jugendhaus nicht nur aufgefangen, sondern auch aktiv unterstützt. So berichtet eine junge Frau im Interview von individueller Hilfe durch die Pädagog*innen, die ihr in der Notlage einer drohenden Wohnungslosigkeit praktische Unterstützung boten.

„Oder lescht Joer meng Mamm huet mech raus geheit an ech hunn probéiert eppes ze fanne (...) an d'Educateuren hu mir eng Chance gi fir Foyer ze goen mat puer Leit, an ech hunn do geschwat a se hu mech gehuelt.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus D, 41:37)

In den Zitaten wird deutlich, dass die Jugendlichen nicht nur in jeder Situation auf Unterstützung vertrauen können, sondern diese Unterstützung auch eigeninitiativ einfordern. Sie gehen auf die Pädagog*innen zu, stellen ihnen Fragen, bitten um Hilfe. Sie wissen, dass die pädagogischen Fachkräfte sich ihnen individuell zuwenden und ihren Unterstützungsbedarf erkennen, sie wissen aber auch um ihre Eigenverantwortung in diesem Prozess. Erst durch dieses Zusammenspiel können positive Veränderungen in Gang gesetzt werden.

In einem gesonderten Kurzinterview gibt ein noch junger Erzieher Einblick in sein Rollenverständnis und erläutert, dass er eine seiner Aufgaben als Pädagoge darin sehe, Jugendlichen auf den „richtigen Weg“ zu verhelfen. Dies erklärt er anhand persönlicher biografischer Erfahrungen und reflektiert rückblickend, dass er seinerzeit seinen Pädagog*innen zu verdanken habe, trotz schulischer Negativerfahrungen den Abschluss geschafft und anschließend seinen beruflichen Weg gefunden zu haben. Diese Erfahrungen möchte er als Erzieher nun an die nachfolgende Generation im Jugendhaus weitergeben. Dementsprechend

interpretiert er seine Rolle unter anderem so, die Jugendlichen konsequent zu begleiten und ihnen auch Anforderungen abzuverlangen, da genau dies ihm früher auch geholfen habe.

„D'Jugendhaus ass wierklech gutt, dat d'Educateuren émmer hannendru sinn an émmer nofroen, wou bass du drun? Wat ass an dengem Dag haut geschitt? Hues du dat gemaach a wann net, wann du et net direkt wéells maachen, iwwerlee dir et, mee gëff et net op. (...) Ech mengen et ass dat wat d'Jugendlecher och bréngt dat se och all Dag, reegelméisseg awer komme, well se wéssen se hunn émmer eng Persoun hei, souguer wann se net gutt drop sinn, dat eng Persoun awer kënnt a freeet: wat ass lass mat dir?“

(Einzelinterview mit einem ehemaligen Jugendhausbesucher, 04:28)

Zuhören und Vertrauen schenken

Das vorangegangene Beispiel zeigt, dass es auch eine besondere Herausforderung der Jugendphase ist, mit den vielfältigen Widersprüchen des Lebens umzugehen. Denn während es auf der einen Seite um Ablösung, zunehmende Verselbständigung und das Finden eines individuellen Lebensstils geht, stehen junge Menschen andererseits nach und nach wachsenden schulischen, gesellschaftlichen, ausbildungsbezogenen und anderen Erwartungen und Normvorstellungen gegenüber. Diese widerstrebenden Erwartungen können dazu führen, dass sie sich unverstanden fühlen oder dass sie bestimmte Bedürfnisse unterdrücken. Um dies zu verhindern, brauchen sie vertrauensvolle Ansprechpersonen, denen sie sich mitteilen und anvertrauen können.

Aufgabe einer emanzipatorisch verstandenen Jugendarbeit ist es daher, trotz deren Eingebundenheit in die und Abhängigkeit von der Gesellschaft die Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung und Autonomie der jungen Menschen zu stärken (vgl. Sturzenhecker, 2015) und sie bei ihrer „wechselseitigen Aneignung von Subjekt und Welt“ (Koller 2008, S. 80) zu unterstützen.

Für viele der befragten Jugendlichen sind es die Pädagog*innen, die diese Rolle übernehmen. Sie sind es, die sich im offenen Raum als Gesprächspartner anbieten, umherschweifen und über die Alltagskommunikation den Zugang zu den Gedanken- und Gefühlswelten der Jugendlichen herstellen. Sie kommen so dem zum Teil unausgesprochenen Bedürfnis der jungen Menschen nach Austausch und Mitteilung entgegen. Die Jugendlichen erleben dadurch, dass ihr Gegenüber ihren Empathie entgegenbringt und ein Interesse an ihrem Wohlbefinden und ihrem Leben hat – eine Erfahrung, die sie persönlich stärkt und sich positiv auf ihr Selbstwertgefühl auswirken kann.

„Et kann een alles schwätzen, et kann ee vu banale Saache schwätzen, vum Alldag wat gutt an net gutt leeft, mee du kanns och am Chillroom méi privat Saache beschwätzen a wéi gesot: du hues ee Psycholog awer méi bélleg.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 00:06:48-9)

Diese Erfahrung des Wahrgenommen- und Ernstgenommen-werdens kann sich zudem mittelfristig positiv auf das eigene Sozialverhalten und die sozial-kommunikativen Fähigkeiten auswirken (Stojanov, 2006). Insbesondere aber können die Jugendlichen die Erfahrung machen,

wie befreiend es wirken kann, über das, was sie beschäftigt oder belastet, mit anderen zu sprechen und ihre „Krisen“ des Alltags, bestehende Fragen oder Probleme über das Explizieren und Kommunizieren selbst neu zu ordnen und „klarzustellen“. Wie wichtig und wohltuend diese Erfahrung für die Jugendlichen ist, wird im folgenden Zitat angesprochen.

„Kann een halt alles soe wat engem um Häerze leit. Dann ass ee bëssen dovunner erléist.“
(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 23:30)

Für viele Jugendliche stellen die Pädagog*innen in diesem Sinne Vertrauenspersonen dar, denen sie vieles anvertrauen können und dürfen, und die ihnen interessiert zuhören

4.4.4 Die Akzeptanz von „Schwächen“: Bewertungsfreies Experimentieren erlaubt

Die Jugendphase wurde lange Zeit als ein Moratorium (Zinnecker, 1991; Reinders & Wild, 2003) verstanden, in dem Jugendliche sich frei von Druck, Anforderungen und Bewertungen ausprobieren und sich entfalten können. Dies beinhaltet die Möglichkeit, Fehler machen zu dürfen und aus diesen zu lernen. Diesen bewertungs- und sanktionsfreien Raum finden Jugendliche heute jedoch kaum noch vor. In der Schule, aber auch von der Gesellschaft sehen sie sich mit klaren Erwartungen konfrontiert, deren Nichterfüllung Konsequenzen hat. Aus dem Jugendbericht 2020 geht hervor, dass gerade in Luxemburg der gesellschaftliche Druck hoch und die Fehlertoleranz eher gering ist. Dies kann bei Jugendlichen zu Stress führen und das Wohlbefinden beeinträchtigen (MENJE & Uni, 2020).

Demgegenüber stellt das Jugendhaus für junge Menschen einen Schonraum (oder Oase, Kap. 4.4.2) dar. Jugendarbeit wird häufig bezeichnet als Erfahrungsraum, der unmittelbare, alltagsrelevante Erfahrungen mit Ernstcharakter anbietet, in dem man aber ohne Sorge Fehler machen und aus ihnen lernen kann, was Entwicklungsprozesse fördert. Immer wieder wird in den Beobachtungen und Interviews deutlich, dass Fehler hier – im Gegensatz etwa zur Schule – dazugehören, in Ordnung sind und keineswegs sanktioniert werden. Der Fokus der Pädagog*innen im Jugendhaus liegt nicht auf den Schwächen und Defiziten, sondern auf den Stärken und Potenzialen der jungen Menschen.

In diesem Kontext wird auch der verständnisvolle Umgang mit Fehlern – sowohl seitens der Pädagog*innen als auch der Jugendlichen – erwähnt. Im nachstehenden Zitat fällt zudem die Fähigkeit des Jugendlichen zur Selbstdistanzierung auf:

„Ech kann net danzen an ech danze mat (lachend) et ass mir egal. Ech schwieren iech, se laachen sech all futti, mee mir laachen zesummen, du muss keng Angscht hunn.“
(Gruppendiskussion Jugendhaus F, 00:50:58-6)

Die Sicherheit, sich in einem bewertungsfreien Raum ausprobieren zu können, ermöglicht und erleichtert es den jungen Menschen, sich unvoreingenommen und ohne Angst neue Dinge aneignen zu können. Gerade in dem noch Neuen und Fremden sowie im Experimentieren liegt für die Jugendlichen die Chance, den eigenen Horizont zu erweitern. Das freie, akzeptierende Setting der Jugendarbeit unterstützt so die Aneignung von neuen Fähigkeiten und Kompetenzen.

4.4.5 Das Eigentägige: Lernen durch Partizipation und Verantwortung

Ein Ziel der Offenen Jugendarbeit und gleichzeitig ein zentrales methodisches Prinzip ist die Partizipation, also die Mitverantwortung und Mitgestaltung des Jugendhausalltages durch die Jugendlichen (MENJE & SNJ, 2021, S. 25). Auch dies gilt als zentrale Bedingung von Bildungsprozessen, denn Partizipation zielt darauf ab, die eigene subjektive Handlungsfähigkeit zu trainieren und sich zugleich in möglichst vielen Bereichen des Lebens gestaltend einzubringen.

Berücksichtigung von Interessen

Wie die Daten zeigen, wird Partizipation in der Jugendarbeit auf verschiedene Weise ermöglicht: durch die Berücksichtigung der Interessen und Wünsche der Jugendlichen, durch die Möglichkeit, das Jugendhaus mitzustalten, durch den Einbezug in Entscheidungen sowie durch die Übernahme von Aufgaben und Verantwortungsbereichen. Die Auswertung der Gruppendiskussionen und Beobachtungen haben in diesem Sinne vielfältige Momente hervorgebracht, die darlegen, wie die Interessen der Jugendlichen im Jugendhaus partizipativ aufgegriffen sowie Räume und Aufgaben eigentätig angeeignet werden können.

So verdeutlicht das nachfolgende Zitat, dass die Jugendlichen ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse zu jeder Zeit artikulieren können. Gemeinsam mit den Pädagog*innen werde dann geschaut, was es bedarf, um die Projektidee konkret umzusetzen.

„Also wa mir eng Iddi hunn da soe mir dat den Educateuren an da probéieren se déi och esou gutt wei méiglech émzesetzen. Si héiere sech émmer gären eis Iddien u wa mir iergendeppes hunn fir et kënne besser ze maachen oder ze veränneren oder esou, an da jo gött dat och gekuckt dass dat gemaach gött, also wann et méiglech ass.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus B, 19:23)

Neben diesen freien und spontanen Formen, eigene Interessen und Wünsche anzubringen, werden in den Gruppendiskussion auch formalere Strukturen erwähnt, die dies ermöglichen. So sei in einem Jugendhaus eigens eine Tafel angebracht worden, an der die Jugendlichen ihre Vorschläge und Ideen notieren können. Anderswo wird von regelmäßigen Besprechungen zwischen Pädagog*innen und Jugendlichen berichtet, in denen u.a. über anstehende Aktivitäten und Projektideen verhandelt werde. Im Vergleich zur Schule, wo man weitgehend vorgegebenen Lernformaten und Aufgabenstellungen folgen müsse, schätzt man diese partizipative und aktive Mitgestaltungsmöglichkeit im Jugendhaus sehr, so eine Befragte.

„Den Ënnerscheid zum Jugendhaus ass am Fong, dass d'Jugendlecher wierklech déi Participatioun ze schätze wësse, well se an der Schoul émmer gesot kréien, du méchs dat an dat, soss näisch. Du hues näisch ze soen am Fong, du hues kee Matsproocherecht, an ech mengen dat schätze si hei.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 10:22)

Aneignungsmöglichkeiten des Raumes

In vielen Beobachtungen zeigt sich zudem, dass sich die Jugendlichen frei im Raum bewegen und sich den Raum nach den eigenen Interessen und Bedürfnissen aneignen können. Dabei steht das „jugendliche Leben“ im Vordergrund, d.h. sie können sich inszenieren und im Umgang mit sich selbst und anderen erproben, wie sie sein möchten, was sie anspricht und wo ihre Interessen liegen (Deinet & Reutlinger, 2014). Es geht dabei auch um Situationen, in denen sich die Jugendlichen (z.B. spielerisch) zu anderen in Beziehung setzen, gemeinsame Regeln des Miteinanders aushandeln, Konflikte bearbeiten, aber auch jugendkulturellen Trends oder Interessen nachgehen können. Das soziale Lernen, voneinander „abgucken“ (*Mimesis*) oder sich voneinander abgrenzen, erscheint hier besonders wichtig.

Ebenso die freien Gestaltungsmöglichkeiten der Räume. Wie das nachfolgende Zitat zeigt, können die Jugendlichen hierbei nicht nur ihre Kreativität ausleben und neue Techniken erlernen, sondern erfahren vor allem, dass sie Einfluss auf ihre Umgebung haben. Sie eignen sich ihren Raum nicht nur sozial, sondern auch physisch aktiv an und können sich dadurch als selbstwirksam erleben.

„Zum Beispill do hu mir d'Mauer ugemoolt, also virdru war do esou ganz vill Miwwelstecker an d'Mauer war ganz wäiss, an dann hunn anerer - och vun hei - mat Trëtze gebitzt an dat ass elo eisen Chillzone, Kuscheleck.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 40:53)

Nach Fatke und Schneider (2005, S. 7) macht dies überhaupt erst Partizipation aus: „wenn Kinder und Jugendliche an Entscheidungen mitwirken, die sie betreffen, wenn sie in wichtigen Belangen mitbestimmen und auf diese Weise aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten“ und so „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung“ übernehmen können.

Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme

Und nicht zuletzt erfolgt der Einbeziehung von Jugendlichen in der Form, dass ihnen konkrete Aufgaben und damit Verantwortung im Jugendhaus oder bei Aktivitäten und Projekten übertragen wird. Für nicht wenige Jugendliche ist dies eine noch unbekannte Erfahrung in ihrem Leben, der sie etwa zuhause oder in ihrem sozialem Nahraum bislang kaum begegnet sind.

Mit Blick auf die Selbstbildung und die Förderung der Selbstständigkeit erscheint allerdings kaum etwas so entscheidend wie die Frage nach der Entfaltung von Selbstwirksamkeitsgefühlen: Nur wer die Erfahrung macht, über das eigene Handeln tatsächlich etwas bewirken zu können, kann auch für nachfolgende Situationen Motivation, Leistungsbereitschaft und Engagement aufbringen (ebd.; Bandura, 1977). Um eben jene aktiven Erfahrungen der Eigentätigkeit und Verantwortungsübernahme nach dem eigenen Maßstab entfalten zu können, braucht es Reflexionsangebote und Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Fachkräfte, aber auch Zuspruch und Motivierung. Auch hier bietet die Jugendarbeit ein erhebliches Unterstützungs- und Bildungspotenzial.

Gerade ältere Jugendliche, die schon länger im Jugendhaus aktiv sind, erhalten vielfältige Möglichkeiten, Aufgaben zu übernehmen; sie sind somit nicht mehr bloß Teilnehmer*in, sondern Akteur*innen ihrer eigenen Handlungen und übernehmen Verantwortung für bestimmte Angebote oder Teilbereiche. So eignen sie sich nicht nur neues Wissen und neue Fähigkeiten an, sondern erhalten auch die Chance, sich selbst mit ihren spezifischen Erfahrungen und Fähigkeiten einzubringen.

So zeigt das nachfolgende Zitat, dass eine Jugendliche aufgrund ihrer Strukturiert- und Organisiertheit die Möglichkeit erhielt, sich im Rahmen eines Jugendhausprojekts Managementerfahrungen anzueignen, in dem ihr entsprechende Verantwortungsbereiche übertragen wurden. Es sind konkrete und vielseitig einsetzbare Kompetenzen für ihr Leben, für die Schule und einen späteren Beruf sowie ein hohes Maß an Selbstbewusstsein, das die Jugendliche aus dieser Bildungsgelegenheit für sich gewinnen kann.

„Ech sinn eng ziemlech erwuessen, responsabel Persoun. (...) [Dann] ass raus komm, dass mir déi Roll gutt géif passen an dat ech dat gutt kéint hikréien. Do gouf ech da gefrot vum Coach, op ech dat gäre wéilt huelen, déi Roll. An dann deemno hunn ech an eng Fréndin vu mir déi Roll dann och akzeptéiert. An do ass et dann dozou komm, dat ech responsabel si vun der Grupp.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 13:12)

Begünstigt kann eine solche Bildungserfahrung etwa dadurch werden, dass die Jugendliche mit ihren Aufgaben nicht allein gelassen wird, sondern Rückhalt und Unterstützung von den Pädagog*innen erfährt, um sich so „gefahrenfrei“ in der neuen Rolle ausprobieren zu können.

Andere, meist etwas jüngere Jugendliche berichten – wie im ausgewählten Zitat – davon, dass sie eher kleinere Aufgaben wie das tägliche Öffnen der Fenster, das Einkaufen oder Tischdecken oder das Notieren der Teilnehmerzahlen bei Aktivitäten übernahmen und dadurch gewisse Routinen entwickelten.

„Ech hunn vill Aufgaben ze maachen (...). Zum Beispill all Dag Fénsteren opzemaachen, opschreiwe wann iergendee kënnt. Dat fánkt un eng Routine ze ginn.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus A, 41:59)

Gerade aus der retrospektiven Perspektive erscheint die Übernahme solcher kleinerer oder größerer Verantwortungsbereiche sehr nachhaltig. So berichten auch die ehemaligen Jugendhausbesucher*innen rückblickend davon, wie sie zunehmend Aufgaben und damit Verantwortung übertragen bekommen hätten und dass diese sich nachhaltig positiv auf ihr Selbstbewusstsein und die eigene Persönlichkeitsentwicklung ausgewirkt hätten. Man habe sich aufgrund dieser Aufgaben etwas „größer“ und „erwachsener“ gefühlt, so einer der Befragten. Dabei wird auch erneut auf die Anerkennung und Wertschätzung durch die Pädagog*innen hingewiesen, der man in dieser Situation eine große Bedeutung beigemessen habe.

„Ech géif soen, da fillt een sech bësse méi grouss! Dat deet natierlech och émmer gutt, dat een och geschatzt gëtt als „adulte“ obwuel een nach jonk ass.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 11:07)

„Selwer Verantwortung iwwerhuelen, Responsabilitéit och beweisen, dass een dat maache kann, also all déi Méiglechkeete krit een iwwert d'Jugendhaus!“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 18:57-5)

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Partizipation ist der Einbezug der Jugendlichen in Entscheidungen und die Beteiligung an Planungs- und Umsetzungsschritten. So berichten zwei Teilnehmer*innen an einem Projekt von der Erfahrung des Diskutierens und gemeinsamen Austarierens unterschiedlicher Ansichten zwischen ihnen und den Pädagog*innen mit dem Ziel, einen Konsens zu finden.

„Et fénnt een iergendwéi een Equiliber dotësch. Et ass dat jiddereen domadder d'accord ass, do gëtt dann och gefrot, wëllt dir dat, wëllt dir dat net – fir dat dat och klappt an jiddereen zefridden ass.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 21:22)

„Ganz oft hunn d'Educateure gefrot, wei fénns du dat, wat géifs du dobäi maachen. (...) Da kanns du deng Meenung einfach soen an dat ass scho cool.“

(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 01:03:06)

4.4.6 Die Freiheit, nach eigenem Bedürfnis zu lernen: Das Jugendhaus in Abgrenzung zu anderen Bildungsarten

Durch die vielfach positiven Erfahrungen im Jugendhaus wird gleichzeitig auch der Blick auf die anderen Lebenswelten der Jugendlichen und deren Alltag gelenkt. Dabei grenzen die Jugendlichen das Jugendhaus in unterschiedlicher Weise von der Schule, vom Elternhaus sowie von anderen Lebensbereichen wie beispielsweise Vereinen oder Arbeit ab. Es erscheint insgesamt als ein Ort, an dem man auftanken und abschalten, aber auch viel für sich selbst und das Leben lernen kann.

Besonders im Vergleich zur Schule wird das freie, kreative und interessensbezogene Lernen im Jugendhausalltag als positive Erfahrung betont.

„Jo d'Jugendhaus ass och eng Léierplaz mee just bësse méi frei, net esou streng a méi kreativ halt, wierklech baséiert u wat Jonker wierklech wëlle maachen an net elo Mathe, Franséisch an Däitsch. (...) Du kënns wéini du wëlls, wéini du Loscht hues, wéi du dech fills an et ass èmmer een do fir dech ze accueilléiere, fir dech nozelauschteren.“

(Gruppendiskussion Jugendhaus E, 17:42)

Ein wesentlicher Unterschied zum Elternhaus, der von den Jugendlichen in den Interviews hervorgehoben wird, sind die offenen Gespräche über alle möglichen Themen, die sie mit den Pädagog*innen führen können (siehe auch Kap. 4.2.5, Kap. 4.4.3).

„Du géifs elo dem [Numm vum Educateur] zum Beispill aner Saachen ziele wat du dengen Elteren net ziels, mee du géifs och aner Saachen zum Beispill vum [Numm vum Educateur] unhuele wat du vun dengen Elteren net géifs unhuelen.“

*(Gruppendiskussion mit ehemaligen Jugendhausbesucher*innen, 01:11:52)*

4.4.7 Zusammenfassung: Gelingensbedingungen bildungsorientierter Jugendarbeit

Bildung, die Aneignung von Neuem und die Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt sind eigenaktive, individuelle Prozesse, die in erster Linie Eigentätigkeit sowie die Bereitschaft und Motivation des Individuums, sich darauf einzulassen, erfordern. Insofern liegen die wichtigsten Voraussetzungen für Bildungs- und Veränderungsprozesse im Jugendlichen selbst. Dazu gehören etwa Motivation, Offenheit, Reflexionsfähigkeit und das Vertrauen in die Fähigkeit, sich die Welt aneignen zu können. Gleichzeitig können diese Prozesse aber von außen begünstigt und gefördert werden. In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die Jugendarbeit diese Veränderungs- und Bildungsprozesse durch verschiedene Faktoren unterstützt – Faktoren, mit denen sie sich von anderen Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, etwa der Schule, abhebt.

Die Befunde zeigen, dass das Jugendhaus ein Raum der sozialen Verortung ist, in dem Jugendliche sich zugehörig fühlen können. Sie erleben sich als Teil einer Gemeinschaft, in der sie anerkannt und wertgeschätzt werden und sich wohlfühlen. In dieser Gemeinschaft ist jeder willkommen und kann sich als gleichberechtigt, gleichwürdig und ebenso wertvoll wie alle anderen erleben. Gerade in der sensiblen Altersphase im Jugendalter, die häufig durch Selbstzweifel und ein fragiles Selbstwertgefühl gekennzeichnet ist, können dies bedeutsame Erfahrungen für die Heranwachsenden sein.

In Verbindung mit dem freiwilligen Charakter des Angebots frei von Pflichten, Anforderungen und Erwartungen führt dies zu einem hohen Wohlbefinden bei den Jugendlichen – eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Jugendliche das Jugendhaus über einen längeren Zeitraum besuchen, der nicht selten die gesamte Jugendphase umfasst. Das akzeptierende und integrierende Setting der Jugendarbeit ermöglicht es den Jugendlichen nicht nur, sich in diesem bewertungsfreien Raum erholen, sondern sich auch angstfrei auszuprobieren, entwickeln und neue Dinge lernen zu können. Unterstützt wird dies durch eine zugewandte, respekt- und verständnisvolle Haltung der Pädagog*innen, die die Jugendlichen so akzeptieren, wie sie sind, die deren Stärken fördern anstatt die Schwächen zu betonen, und die in verschiedenen Lebenslagen Unterstützung bieten. Nicht zuletzt trägt auch das von den Pädagog*innen bereitgestellte vielfältige Angebot dazu bei, dass die Jugendlichen im Jugendhaus Erfahrungen machen, die sie in ihren individuellen Bildungsprozessen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Insbesondere ist hier die Möglichkeit der aktiven Mitbestimmung und Mitgestaltung zu nennen, wodurch den Jugendlichen die Gelegenheit geboten wird, sich mit ihren spezifischen Erfahrungen und Fähigkeiten einzubringen, Verantwortung zu übernehmen und an den damit verbundenen Aufgaben zu wachsen.

Eine wichtige Rolle spielen auch die im Jugendhaus vermittelten und gelebten Werte wie Respekt, Akzeptanz und Offenheit. Durch das Erfahren dieser Werte in der Interaktion mit anderen lernen Jugendliche voneinander (soziales Lernen, Bandura, 1977) und erwerben dadurch soziale

Kompetenzen, die für ein gelingendes Miteinander unabdingbar sind (vgl. Kap. 4.3.3). Sie erhalten gleichzeitig die Möglichkeit, ihre eigenen Werte und Einstellungen, die sie beispielsweise von den Eltern oder anderen Erwachsenen übernommen haben, zu überdenken und gegebenenfalls zu ändern. „*Dieser Prozess ist für die Entwicklung einer eigenen Identität von großer Bedeutung, denn auch die bewusste Abgrenzung von Autoritäten trägt – insbesondere bei Jugendlichen – nachhaltig zur Ausprägung eines individuellen Wertebewusstseins bei.*“ (MENJE & SNJ, 2021, S. 97). Darüber hinaus stellt das gemeinsame Werteverständnis im Jugendhaus eine wichtige Grundlage der Demokratiekompetenz dar, denn ohne gemeinsam geteilte Regeln kann eine Gesellschaft nicht funktionieren.

5 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

5.1 Modell eines transformatorischen Bildungsverständnisses in der Offenen Jugendarbeit..	157
5.2 Implikationen für ein neues Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung	161
5.3 Schlussfolgerungen	164

5 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Die Offene Jugendarbeit ist ein für junge Menschen relevanter Bereich der non-formalen Bildung, deren Ziel und besonderes Potenzial in der Bereitstellung vielfältiger, subjektbezogener, frei gestaltbarer und häufig alltagsbezogener Bildungsgelegenheiten besteht. Dabei geht es nicht vordergründig um den Erwerb von Wissen und Qualifikationen, wie etwa in der Schule oder im Ausbildungsbereich, sondern um die selbsttätige und wechselseitige Aneignung von Welt- und Subjekterkenntnissen. Bildung in der Offenen Jugendarbeit, so zeigen die empirischen Ergebnisse dieser Studie, lässt sich in diesem Sinne verstehen als eine inhaltlich freie und frei gestaltbare Form der Bildung, die nicht an der Oberfläche bestimmter Wissensbereiche bleibt, sondern zu einer nachhaltigen Weiterentwicklung der subjektiven Denk-, Sicht- und Handlungsweisen junger Menschen führen kann.

Die Bildungserfahrungen, die junge Menschen hier machen, erweisen sich in der empirischen Praxis als überwiegend jugendspezifisch, d.h. sie orientieren sich an den Entwicklungsbedürfnissen der jungen Menschen und nicht an normativen Vorgaben. Weil Jugendliche dabei im Einklang mit Gleichaltrigen lernen und die Zeit, den Rhythmus und das Ausmaß von bildenden Aktivitäten selbst definieren können, lernen sie selbstbestimmt. Die dabei gewonnenen Erfahrungen der Transformation, der Stärkung und des Wachstums können junge Menschen tiefgreifend und für ihr ganzes Leben prägen. Als ein Ergebnis dieser Studie lässt sich demnach festhalten, dass die Offene Jugendarbeit einen eigenständigen und überaus wichtigen Beitrag zur Bildung der jungen Menschen leistet.

Bildung als Subjektbildung

Jugendarbeit will und kann Jugendliche dazu befähigen, ein im je eigenen Sinne gutes Leben zu führen und sie dazu ermutigen, bewusst und kreativ mit der Verantwortung für das eigene Leben und die Gesellschaft um sie herum umzugehen. Dazu stellt sie Räume für das Einüben von Reflexion, von Offenheit für neue Erfahrungen und bietet Gelegenheiten, selbsttätig zu handeln, um Dinge zu verändern.

Es ist nicht ihr Ziel, klar definierte Resultate zu erzeugen, wie etwa bei kognitiven Bildungszielen, vielmehr versteht sie ihren Bildungsanspruch als „die Bildung zum Selbst in der Welt“. Eine so verstandene Bildung kann am ehesten als *Subjektbildung* (Scherr, 2021) beschrieben werden, die junge Menschen dazu in die Lage versetzen will, eigene Ziele zu realisieren, das eigene Handeln selbstbewusst an begründeten Überzeugungen auszurichten und gesellschaftliche Erwartungen an sich selbst zu hinterfragen. Anders formuliert: Während in der Schule in erster Linie „*Weltwissen*“, also ein möglichst breites und vielfältiges Wissen über die Welt vermittelt wird, geht es der Jugendarbeit darum, ein Bewusstsein über sich selbst mit den eigenen Handlungsmöglichkeiten und Begrenzungen zu entwickeln und zu lernen, dieses Wissen selbstbestimmt einzusetzen.

Bildung als Türöffner für eine neue Lebensphase

Mit Blick auf ihre Lebenslage zwischen der noch bestehenden Abhängigkeit vom Elternhaus sowie der pädagogischen Regulierung durch die Schule etc. einerseits und den noch zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben andererseits befinden sich Jugendliche in den Augen vieler in einer defizitären Lebenslage (Scherr, 2021).

Die Jugendarbeit kann diese Ausgangssituation als eine Chance betrachten, die Ressourcen der jungen Generation für sich selbst und die Gesellschaft greifbar werden zu lassen. Eine besondere Bedeutung, auch im Vergleich zur Schule, kommt hierbei dem von vielen als „unverbindlich“, „banal“ oder „spielerisch“ (vgl. Schulz, 2017) verkannten Bildungssetting der Jugendarbeit zu, das gerade jungen Menschen wichtige bildungsfördernde Resonanzen ermöglicht. Denn gerade in den vielfältigen Situationen der Unsicherheit, die sie hier und dort umgeben, treffen die Jugendlichen im (geschützten) Rahmen des Jugendhauses auf die soziale Anerkennung ihrer (häufig noch fragilen) Persönlichkeit. Durch emotionale oder soziale Krisen hindurch werden sie begleitet, um nach und nach in eine veränderte Lebensphase einzutreten, die ihnen Selbstbestimmtheit und eine relative Freiheit ermöglicht. Die vielfältigen Bildungserfahrungen lassen sich im metaphorischen Sinne als Türöffner verstehen. Die Jugendlichen selbst öffnen diese Tür nach und nach, um zu einem selbstbestimmten, handlungs- und urteilsfähigen Subjekt zu werden.

Bildung als Veränderung und Transformation

Die Jugendarbeit ermöglicht vielfältige Selbstbildungsprozesse. Dabei geht es auch, aber nicht vordergründig um ein Lernen im Sinne der Aneignung von Kompetenzen und Skills, die in der Schule oder auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden. Vielmehr geht es ihr um solche Fähigkeiten, die zur Entwicklung einer ganzheitlichen, die gesamte Person umfassenden Bildung führen. Die Studie zeigt, dass diese Aneignungsprozesse bestimmter Skills, von „Weltwissen“ und Kompetenzen neben tiefgreifenden Bildungserfahrungen stehen, die bei den jungen Menschen nachhaltig zu Veränderungen im Denken und Handeln sowie im Verhältnis zu sich selbst und ihrer Lebenswelt führen.

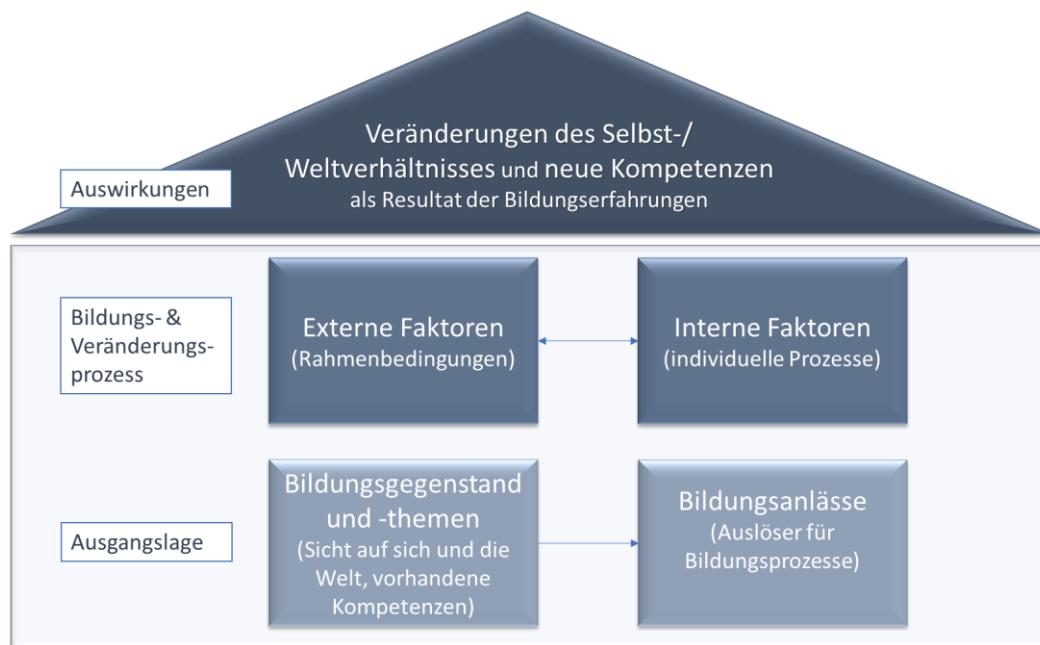
Eine so verstandene Bildung meint in erster Linie Transformation. In Anlehnung an den klassischen Bildungsbegriff von Humboldt sowie weitere soziologische und bildungstheoretische Ansätze hat Koller (2018) einen „transformatorischen Bildungsbegriff“ etabliert, der Bildung als eine Erfahrung beschreibt, aus dem ein Subjekt verändert hervorgeht. In dieser Sichtweise kann sich die Veränderung als ein Resultat der reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Lebenswelt ausbilden. Die Studie zeigt anhand von vielfältigen empirischen Beispielen, dass ein solcher transformatorischer Bildungsbegriff anschlussfähig an das Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit ist. Mehr noch kann durch ihn in differenzierter Weise nachgezeichnet werden, was Bildung hier konkret zu leisten vermag.

5.1 Modell eines transformatorischen Bildungsverständnisses in der Offenen Jugendarbeit

Unter Bezugnahme auf das Konzept der transformatorischen Bildung ermöglichen es die Befunde der Studie, differenzierter nachzuvollziehen, welche Anlässe, Gegenstände und Prozesse die bei den Jugendlichen stattfindenden Veränderungen bewirken und begleiten. Das daraus abgeleitete Modell (Abb. 15) erlaubt es somit aufzuzeigen, *was* (Bildungsgegenstand und -themen) *weshalb* (Bildungsanlässe) und *wie* (externe und interne Faktoren) zu *welchen Auswirkungen* (Veränderungen) führt:

Abbildung 14

Modell „Transformatorische Bildung in der Offenen Jugendarbeit“



Themen und Anlässe von Bildung in der Jugendarbeit

Die Themen, um die es in der Jugendarbeit gehen soll, sind zwar gesetzlich grob festgelegt, sie werden aber vor allem durch ihre Teilnehmenden bestimmt. In der Schule ist dies ganz anders, denn staatliche Curricula legen fest, welche Inhalte vermittelt werden müssen und auch die didaktischen Grundsettings sind durch die Strukturen von Klasse und Unterricht vorgegeben. Die ebenfalls bildungsrelevante Institution der Familie fokussiert – grob gesprochen – auf ein gelingendes Aufwachsen und die Erziehung junger Menschen, wodurch viele Bildungsinhalte schon „vorprogrammiert“ sind. Andere hängen auch von den familiären Bedingungen und Möglichkeiten ab.

Im Unterschied zu diesen beiden Institutionen des Aufwachsens – Schule und Familie –, die inhaltlich bereits relativ stark vordefiniert sind, eröffnet die Jugendarbeit einen viel größeren Freiraum für die eigenen Bildungsthemen und -interessen. Fragt man demnach empirisch nach den Themen und Gegenständen, die von den Jugendlichen in der Jugendarbeit bildend aufgegriffen werden, so ergibt sich ein buntes Potpourri an sämtlichen lebensweltlichen, biografischen, entwicklungs- und sozialisationsbezogenen Fragen und Herausforderungen, die das Aufwachsen umgeben.

Die kritischen Aussagen im Diskurs der Jugendarbeitsforschung, es könne ja nicht alles Bildung sein, kann somit widersprochen werden, denn ein transformatorisches Bildungsverständnis kann sich auf sämtliche Themen- und Interessenbereiche beziehen, mit denen junge Menschen im Zuge ihrer Entwicklung befasst sind und die für sie subjektiv bedeutsam sind.

In den Daten dokumentieren sich in diesem Zusammenhang diverse Bildungsgegenstände und -themen, die sich im weitesten Sinne um die Entwicklung ihres Selbst, d.h. der eigenen Persönlichkeit und Identität, sowie von Welterkenntnissen bewegen und beiderlei Aspekte miteinander verbinden. Dazu gehören zuvorderst die vielfältigen neuen und häufig auch verunsichernden Erfahrungen, die Jugendliche im Rahmen ihrer altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1972) bewältigen müssen. Gemeint sind aber auch klassische (Welt-)Themen wie etwa die Kultur- oder Medienbildung, politische und gesellschaftsbezogene Themen oder Fragen der Lebensbewältigung. Familiäre Konflikte werden in der Offenen Jugendarbeit ebenso bildend aufgegriffen wie schulische Herausforderungen, Fragen der Berufsorientierung, Beziehungs- oder Sachthemen und viele andere mehr. Dabei haben die Jugendlichen ihre eigene individuelle Lebensgeschichte, ihre Vorerfahrungen, ihre Sicht auf die Welt und ihr je eigenes Level an Wissen und Kompetenzen, die die Bildungsgegenstände und -themen umgeben.

Bildungsanlässe dokumentieren sich u.a. in Form kleinerer oder auch größerer „Krisen“ und Irritationen innerhalb der Lebenszusammenhänge junger Menschen. Für deren Bearbeitung finden die Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit einen Resonanzraum vor. Hierzu zeigen die Daten, dass Bildungsprozesse in der Jugendarbeit häufig dadurch angestoßen werden, dass Jugendliche in für sie „krisenhafte“, sie irritierende oder noch gänzlich neue Situationen gelangen, für deren Bewältigung sie (noch) keine adäquate Lösung parat haben (Koller, 2018).

Der Krisenbegriff (Koller 2018) eignet sich dann als Rahmung für die Aufzeichnung empirischer Bildungsanlässe, wenn man darunter diverse Ausprägungen von Krisensituationen subsummiert, zu denen etwa Alltagskrisen, Aufregung vor Neuem, Liebeskummer, Unsicherheit, Lampenfieber, Konflikte oder emotionale Schwierigkeiten etc. gehören. Diese Krisen können plötzlich und unerwartet auftreten oder sich bereits im biografischen Verlauf über eine lange Zeit gebildet und verstetigt haben.

Den Beginn des Bildungsprozesses markiert der Punkt, an dem ein junger Mensch aufgrund einer solchen Krise bzw. Irritation dazu angeregt wird, nach neuen Wahrnehmungsformen und Deutungsweisen zu suchen oder neue Bewältigungsformen hervorzubringen, die es ihm ermöglichen, der Krisensituation in veränderter Weise zu begegnen. In dieser Beschreibung wird also eine Transformation von einer aktuellen, ggf. nicht mehr zufriedenstellenden, hin zu einer

zukünftigen und besseren Situation angestrebt (Koller, 2018). Auch hierzu konnten die Daten zeigen, dass es nicht notwendigerweise spezifische Aktionen oder Erlebnisse sein müssen, die Bildungsprozesse initiieren und anregen, sondern vielmehr die vielen alltäglichen, banal erscheinenden Situationen, die das „normale Leben“ Jugendlicher prägen.

Bildungs- und Veränderungsprozesse und ihre Bedingungen

Mit ihrem Lebenswelt- und Subjektbezug begleitet die Offene Jugendarbeit solche Krisen und Irritationen als Bildungsanlässe und unterstützt deren Verlaufsprozesse in vielfältiger Art und Weise. Dabei lassen sich anhand der Daten sowohl externe als auch interne Gelingensbedingungen sowie begünstigende Faktoren herausstellen, die Bildungsprozesse in der Jugendarbeit unterstützen.

Förderliche **Rahmenbedingungen** im Jugendhaus (externe Bedingungen) sind demnach

- ein Miteinander, das auf Anerkennung und Wertschätzung basiert
- eine Atmosphäre, in der sich die Jugendlichen wohlfühlen
- eine den jungen Menschen zugewandte Haltung der Pädagog*innen und deren pädagogisches Handeln
- eine grundlegende Akzeptanz von „Schwächen“, die Raum für bewertungsfreies Experimentieren lässt
- ein entsprechend gestaltetes, vielfältiges pädagogisches Angebot
- eine partizipative Ausrichtung, die den Jugendlichen Gelegenheit zur Eigentätigkeit gibt
- die Freiheit, entlang der eigenen Bedürfnisse zu lernen.

Neben diesen externen Faktoren gibt es auch **interne Voraussetzungen** auf Seiten der Jugendlichen, ohne die keine Veränderungsprozesse möglich sind. Bildung, die Aneignung von Neuem und die Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt sind eigentätige und individuelle Prozesse. Sie erfordern vom Jugendlichen

- die Bereitschaft und Motivation, sich darauf einzulassen,
- den Wunsch nach „Veränderung“ und nach Entwicklung,
- individuelle Dispositionen wie Neugier, Motivation und Offenheit gegenüber Neuem und Fremden,
- eine grundlegende Artikulations- und Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft, sowie
- das Vertrauen in die Fähigkeit, sich weiterzuentwickeln und sich die Welt aneignen zu können.

Insofern liegen die wichtigsten Voraussetzungen für Bildungs- und Veränderungsprozesse im Jugendlichen selbst. Die Offene Jugendarbeit bietet den Jugendlichen die institutionellen Ressourcen dafür, dass die externen und die internen Bedingungen für die Ermöglichung von Bildungserfahrungen entstehen, bzw. sich ausbilden können.

Veränderungen des Welt-/Selbstverhältnisses und neue Kompetenzen

Die Resultate der skizzierten Bildungserfahrungen in den Jugendhäusern und die Auswirkungen der Veränderungsprozesse können als **Veränderungen des Welt-/Selbstverhältnisses** sowie als **Erwerb neuer bzw. Ausbau vorhandener Kompetenzen** beschrieben werden. Die Jugendlichen hinterfragen und verändern bisherige Haltungen, Einstellungen und Routinen. Dadurch ordnen sie ihre bisherigen Interpretationen und Einstellungen zu sich selbst und der Welt neu und kommen zu neuen Denk- und Handlungsweisen; der bestehende Erfahrungshorizont wird somit erweitert.

Jugendliche erproben im Jugendhaus neue Strategien im Umgang mit Entwicklungsaufgaben, Herausforderungen und Krisen und stärken so ihre Resilienz. Sie lernen, selbstbewusst und eigenverantwortlich individuelle Ziele und Interessen zu verfolgen, für sich selbst einzustehen und den je eigenen Weg zu gehen. Und sie erwerben und entwickeln vielfältige Kompetenzen, mit denen sie ihre Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen steigern. Durch eine solch facettenreiche Selbstbildung werden die jungen Menschen somit befähigt, neue Aufgaben und Herausforderungen kompetent zu bewältigen und ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben zu führen.

Die Ergebnisse haben exemplarisch aufgezeigt, wie unterschiedlich und vielschichtig Bildungsgelegenheiten in der Offenen Jugendarbeit sein können. Dabei werden verschiedene Themen zum Anlass von Bildungsprozessen genommen, die je unterschiedliche Auswirkungen auf die Jugendlichen haben können (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1

Beispiele für Bildungsgelegenheiten im Jugendhaus

Ausgangslage: Themen und Anlässe von Bildungsprozessen	Veränderungs- und Bildungsprozesse	Auswirkungen der Bildungserfahrungen
<p>Unterschiedlichste Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unsicherheiten in der Jugendphase / zwischen allen Stühlen sitzen • Leistungsdruck in der Schule / Prüfungsstress / Versagensängste / Sinnhaftigkeit des Lernens • Demotivation • Bedrückende Stimmungslage, Passivität, innerer Rückzug 	<p>Voraussetzungen auf Seiten der Jugendlichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intrinsische Motivation, Interesse, Neugier, Durchhaltevermögen • Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie bereits mitbringen • Konfrontation mit eigenen Unsicherheiten • Fähigkeit zur Artikulation von Themen 	<p>Kurzfristige Auswirkungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrung von Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit • Motivation, Durchhaltevermögen, neue Zielfokussierung • Veränderte Sicht auf die eigenen Möglichkeiten → Neues ausprobieren • Kurzzeitige Stimmungsauflockerung / Überwindung von Passivität

<ul style="list-style-type: none"> • Unsicherheit, Schüchternheit • Bestehendes Werte- und Regelverständnis <p>Unterschiedliche Bildungsanlässe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse / Neugier, etwas Neues zu lernen oder auszuprobieren (Musik) oder ein Ziel (gemeinsam ein hochwertiges Produkt gestalten) zu erreichen • Irritation bestehender Annahmen • Innere Spannungshaltung / Krise 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung • Offenheit gegenüber Neuem <p>Das Setting der Jugendarbeit ermöglicht Bildungserfahrungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freiheit und Vielfalt an Möglichkeiten • Soziale Anerkennung (Akzeptanz, Respekt, Wertschätzung, Toleranz) • Jugendhaus als Ort des Wohlbefindens (signalisiert Sicherheit, Zutrauen, Schutz, Halt) → Jugendliche können sich ausprobieren und neue Erfahrungen machen • Offenheit der Pädagog*innen, Wissen um und Gespür für die Bedürfnisse der Jugendlichen • Kommunikation und Reflexion 	<p>Langfristige Auswirkungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstvertrauen und Selbstsicherheit • Selbstbestimmte Handlungsfähigkeit verbunden mit Stärkung des Selbstwertes und Steigerung des Selbstbewusstseins • Erweiterung des eigenen Werteverständnisses • Bewältigungsstrategien • Wissensaneignung / Kommunikationsfähigkeiten
--	--	--

5.2 Implikationen für ein neues Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung

Die Erkenntnisse dieser Studie zeigen, wie bedeutsam freie und eigentägige Bildungserfahrungen für junge Menschen sind, die überall und jederzeit stattfinden können. Sie müssen nur wahrgenommen werden. Während in der Vergangenheit eine Menge an Wissen und Können, an Fähigkeiten und Werteorientierung gewissermaßen als integraler Bestandteil des Aufwachsens frei und ungeplant in der Familie und in der Nachbarschaft – also im Alltagsleben – vermittelt wurde, sind diese Möglichkeitsräume heute wesentlich eingeschränkter. Alltägliche Bildung, etwa über das Kochen in der Familie, die Konfliktlösung auf dem Bolzplatz oder die Nachbarschaftshilfe, ist in all diesen Bereichen ungewisser geworden. Die Jugendarbeit ist ein institutioneller Ort, an dem diese Alltagsbildung in all ihren Facetten, Formen und Thematiken gelebt werden kann.

In diesem Sinne greifen jene bildungspolitischen Diskussionen zu kurz, die der Jugendarbeit eine komplementäre Funktion zur Schule zuweisen wollen in dem Sinne, dass die formale Wissensvermittlung sozusagen in den Bereich der non-formalen Bildung ausgeweitet werden soll. Ebenso wenig kann die Offene Jugendarbeit als Kontrastangebot zum formalen Bildungsbereich verstanden werden; in der Jugendarbeit „lediglich“ einen Ort der Entspannung, der Ablenkung vom schulischen Leistungsdruck oder als Anbieter von Hilfe oder Unterstützung zur Lebensbewältigung zu sehen, würde ihren Bildungsanspruch und ihr Bildungspotenzial ebenfalls erkennen. Auch kann es nicht der Anspruch der Jugendarbeit sein, sich mit ihrem Angebot als Konkurrenz zur formalen Bildung zu positionieren, zumal in beiden Bereichen ganz unterschiedliche Voraussetzungen (etwa Freiwilligkeit vs. Pflicht) bestehen. Nicht zuletzt greift auch der naheliegende Impuls zu kurz, angesichts der offensichtlichen Grenzen und Schwierigkeiten des formalen Bildungsbereichs compensatorisch zu wirken und sich unterstützend insbesondere denjenigen Jugendlichen zuzuwenden, die dort den Anschluss zu verlieren drohen oder bereits gescheitert sind.

Jugendarbeit – dies ist in dieser Studie deutlich geworden – ist facettenreich. Sie ist anspruchsvoll und gleichzeitig frei von Erwartungen. Sie fördert (etwa durch Ermutigung und Zuspruch) und sie fordert (etwa durch die Übertragung von Verantwortung an Jugendliche). Sie basiert auf Freiwilligkeit, vermittelt aber dennoch Verbindlichkeit. Sie verbindet Ernsthaftigkeit mit Spaß, Sie balanciert die Bedürfnisse junger Menschen nach Entwicklung, Veränderung und Bewältigung einerseits und nach Freiheit, Erholung und Ablenkung andererseits aus.

Aufgrund dieser Vielschichtigkeit der Jugendarbeit greift es im Grunde auch zu kurz, sie auf den Begriff „non-formale Bildung“ zu reduzieren, der häufig synonym für die außerschulische Bildung verwendet wird. Legt man die gängigen Definitionen zur non-formalen Bildung (z.B. Dohmen, 2001; Europäische Kommission, 2012) an, ist es sicherlich nicht falsch, die Offene Jugendarbeit dort zu verorten. Demnach werden unter non-formaler Bildung Lernformen verstanden, die außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen stattfinden, weniger strukturiert erfolgen und nicht zertifiziert werden – Kriterien, die allesamt auf die Jugendarbeit zutreffen.

Während die Offene Jugendarbeit bezogen auf den Ort – außerhalb der Schule – zweifellos dem Bereich der non-formalen Bildung zugeordnet werden kann, ist dies bezogen auf die Lernformen weniger eindeutig. Charakteristisch für die Jugendarbeit – dies ist in den zahlreichen Beispielen aus der Praxis deutlich geworden – ist eine hohe Vielfalt des pädagogischen Angebots.

Abbildung 15

Jugendhaus – Ort der **SELBSTBILDUNG**

RE SPEKT
KOMP E TENZEN
PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG
AUSPROB E RIEREN
OAS E
IRRIT A TION
BEFÄHIGUNG
FREI H EIT
REFLEXION
DIFFERENZ
ANERKENN U NG
COPINGSTRATEGIEN
FREIWILLIG E KT

Dabei zeigt sich, dass die breite Palette an unterschiedlichen Lern- und Interaktionsformen auch stärker formalisierte Angebote mit klarer Struktur und definierten Lernzielen umfasst, ebenso wie völlig freie Aktivitäten, die dem als informell bezeichneten Freizeitbereich ähneln (Abb. 15):

Abbildung 16

Von informell bis formalisiert: Bildungsangebote in der Offenen Jugendarbeit



Ebenso wenig, wie die Jugendarbeit also ausschließlich auf das Label „non-formal“ reduziert werden kann, trifft auf schulisches Lernen durchgehend das Etikett „formal“ zu, wird doch auch dort in non-formalen (etwa in Projekten oder AGs) und informellen (etwa in den Pausen) Settings gelernt.

Was folgt daraus für die Komplementarität von schulischer und außerschulischer Bildung? Festzuhalten ist, dass Einrichtungen der formalen und der non-formalen Bildung, also etwa Schulen und Jugendhäuser, einer anderen Logik folgen, einen anderen Auftrag und eine andere Herangehensweise haben. Gleichzeitig stehen diese keineswegs unvereinbar nebeneinander, sondern haben durchaus auch Überschneidungen und Anknüpfungspunkte in ihren Lernangeboten. Hier können beide voneinander lernen. Wenn sich beide als gleichberechtigte Akteure mit unterschiedlicher Funktion und Ausrichtung und weniger als Konkurrenten begreifen, kann dies zu einer fruchtbaren Partnerschaft auf Augenhöhe führen, die letztlich den Jugendlichen zugutekommt.

5.3 Schlussfolgerungen

Folgerungen für die Jugendarbeit

- Ziel und zentrale Aufgabe einer subjektorientierten Jugendarbeit (Scherr) ist es, Jugendliche in eine Gesellschaft zu integrieren, die sie selbst mitgestalten können. Hierzu muss die Jugendarbeit sie befähigen, sie anleiten und sie dabei unterstützen, sich als eigenständige, mündige, selbstbewusste Menschen in der Gesellschaft zu verorten.
- Der Jugendarbeit gelingt es, auch benachteiligte und bildungsferne Jugendliche zu erreichen und ihnen neue Perspektiven aufzuzeigen. Damit können gerade jene jungen Menschen von den wichtigen Unterstützungsleistungen der Jugendarbeit profitieren, die sie am dringendsten benötigen, da sie an anderen Orten diese Unterstützung eben nicht erfahren.
- Um zu beschreiben, was Jugendarbeit leistet bzw. leisten soll, wurden bislang vor allem Absichtserklärungen oder aber von außen an sie herangetragene Erwartungen formuliert. Mit den nun vorliegenden Befunden kann die Offene Jugendarbeit künftig selbstbewusst auf empirisch abgesicherte Daten verweisen, die ihren Wert, ihre Stärken und ihr Potenzial (aus der Nutzerperspektive) eindrucksvoll belegen.
- Mit diesem Bewusstsein des Wertes, der Stärken und des Potenzials der Offenen Jugendarbeit kann auch ihr Selbstverständnis und das der in ihr tätigen Professionellen gestärkt werden. Damit kann sie auch Versuchen von außen, sie für bestimmte Zwecke vereinnahmen zu wollen, entschieden und begründet entgegentreten.

Folgerungen für die Jugendpolitik

- In Anbetracht der positiven Befunde, die die Studie hervorgebracht hat, sollte die Offene Jugendarbeit weiter gestärkt und ihre Bedeutung als für die junge Generation wertvoller gesellschaftsrelevanter Bildungsakteur noch stärker herausgestellt werden. Hierfür ist eine gute personelle, finanzielle und infrastrukturelle Ausstattung der Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit wichtig.
- Angesichts der herausragenden Bedeutung des pädagogischen Handelns und der pädagogischen Kompetenz erscheinen insbesondere Investitionen in die Personalstruktur und die Aus- und Weiterbildung der professionell Tätigen überaus sinnvoll. Auch eine Image-Kampagne kann darüber hinaus dazu beitragen, den Wert Offener Jugendarbeit der Öffentlichkeit zugänglicher und ihr Angebot bekannter zu machen.

Folgerungen für die Komplementarität von formaler und non-formaler Bildung

- Auch in formalen Bildungssettings, insbesondere der Schule, sollte verstärkt auf den Wert non-formaler Bildungsangebote hingewiesen werden. Hier sollte versucht werden, das Image der Jugendarbeit zu verbessern und möglicherweise bestehende falsche Bilder und Vorstellungen zu korrigieren. Hierzu könnten ein Ausbau der Öffentlichkeitsarbeit sowie Informationsveranstaltungen an Schulen hilfreich sein.
- Generell wäre es wünschenswert, Schnittstellen zwischen formalen und non-formalen Bildungsangeboten zu etablieren bzw. auszubauen. Um bestmöglich voneinander lernen und

profitieren zu können, wäre beispielsweise ein institutionalisierter Dialog zwischen Akteuren des formalen und des non-formalen Bildungsbereichs sinnvoll. Hier könnten Erfahrungen ausgetauscht, Wissen transferiert und Wünsche artikuliert werden. So können im schulischen Unterricht erfolgreiche Ansätze aus der Jugendarbeit aufgegriffen werden; ebenso kann die Jugendarbeit in Bezug auf strukturiertere Angebote von schulischem Lernen profitieren. Auf diese Weise könnte eine echte Partnerschaft auf Augenhöhe angebahnt und etabliert werden.

Folgerungen für die Jugendforschung

- Wenngleich auch jüngere Jugendliche sich positiv über ihre Zeit im Jugendhaus äußerten und bekundeten, dass sie dort etwas lernen, zeigte sich, dass ältere Jugendliche bzw. junge Erwachsene sich hierzu reflektierter äußern können. Gerade im Rückblick, wenn der Jugendhausbesuch schon länger zurückliegt, schreiben sie Veränderungen und Entwicklungen oft den Erfahrungen im Jugendhaus zu und messen diesen einen Anteil an ihrer persönlichen Entwicklung bei. Hier wäre weitere, biografisch angelegte Forschung interessant und hilfreich, um den Wert der Offenen Jugendarbeit für junge Menschen auch anhand biografischer „turning points“ oder „innovativer Momente“ nachzeichnen oder Lebenswege, die durch die Jugendarbeit mitgeprägt wurden, rekonstruieren zu können.
- Letztlich konnte die vorliegende Studie zeigen, dass die Kombination unterschiedlicher methodischer Forschungszugänge eine tiefergehende Erkundung des Forschungsgegenstandes möglich macht. Um die Bedeutung und das Potenzial non-formaler und informeller Bildungsgelegenheiten in ihrer Komplexität noch besser zu verstehen, werden auch weiterführende ethnografische Studien für sinnvoll gehalten.

6 LITERATURVERZEICHNIS

- AGJ (2008). *Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule. Eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagsschulen in Deutschland*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ).
- Amtsblatt der Europäischen Union (2018, 12 18). *Mitteilungen und Bekanntmachungen*, pp. 1-29.
- Baacke, D. (1998). Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. .
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F., & Lüders, C. (2012). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Baur, N., & Blasius, J. (2019). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. ed.). Wiesbaden: Springer VS.
- Biewers, S. (2020): Chancen der Jugendarbeit und der non-formalen Bildung an Schulen. In: MENJE (Hrsg.): You(th)@School 1, S. 14-19. Luxembourg.
- Biewers, S. (2011). Jugendarbeit als Bildungsraum. In *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg* (21) (pp. 44-47).
- Biewers, S., Schumacher, A., & Willems, H. (2021). Jugendarbeit in Luxemburg - von einem offenen Raum der freiwilligen Selbstbildung zu einem standardisierten Angebot der non-formalen Bildung? In LUCET, UNI & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg* (pp. 186-189). Luxemburg: LUCET & SCRIPT.
- Bock, K. (2008). Einwürfe zum Bildungsbegriff Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In H.-U. Otto, & T. Rauschenbach, *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (Vol. 2, pp. 91-105). Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhnisch, L., Kreher, T., Lehman, T., & Seyfarth, P. (2006). *Praxisforschungsbericht „Jugendverbände, Kompetenzentwicklung und biographische Nachhaltigkeit“*. Endbericht. Dresden.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B., & Thole, W. (2007). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2014). *Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2004). Raumaneignung als Bildungspraxis in der Offenen Jugendarbeit. In W. Lindner, & B. Sturzenhecker (Ed.), *Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis in der Kinder- und Jugendarbeit* (pp. 111-130). Weinheim: Juventa.
- Deinet, U. (2009). *Methodenbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deinet, U., & Krisch, R. (2013). Offene Kinder und Jugendarbeit als Nachbarfeld der Gemeinwesenarbeit. In S. Stövesand, C. Stoik, & U. Troxler, *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland - Schweiz - Österreich. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (Vol. 4). Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (2004). "Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. *Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (4 ed.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (2014). *Tätigkeit – Aneignung – Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Delmas, N., & Scherr, A. (2005). Bildungspotenziale der Jugendarbeit.: Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. *Deutsche Jugend*, 53(3), 105-109.
- Delmas, N., Reichert, J., & Scherr, A. (2004). Bildungsprozesse in der Jugendarbeit - Evaluation von Praxiseinrichtungen der Jugendarbeit. In Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg, *Jugendarbeit ist Bildung! Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003-2004. Materialien, Berichte, Expertisen, empirische Studien* (pp. 86-107). Stuttgart.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E., & Tully, C. (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Emmerich, M., & Scherr, A. (2016). Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung. In A. Scherr, *Soziologische Basics* (pp. 281-289). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fauser, K., Fischer, A., & Münchmeier, R. (2006). *Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fehrlen, B., Koss, T., Kabs, K., & Werner, E.-M. (2008). *ESF Projekt „Bildung in der Offenen Kinder und Jugendarbeit.“ Innovation, Praxisentwicklung und Qualitätsverbesserung in der Gestaltung ganzheitlicher Bildungsprozesse. Zusammenfassung der Ergebnisse*.

- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, Wiesbaden. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fennes, H., Gadinger, S., & Hagleitner, W. (2012). *Exploring Youth in Action. Effects and outcomes of the Youth in Action Programme from the perspective of project participants and project leaders*. Innsbruck: Research-based Analysis and Monitoring of the Youth in Action Programm (RAY).
- Finke, R., & Haun, H. (2001). Lebenskunst Theaterspielen. Psychosoziale Wirkungen aktiven Theaterspielens bei Jugendlichen. In B. J. V., *Kulturelle Bildung und Lebenskunst. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Modellprojekt "Lernziel Lebenskunst"* (pp. 97-107). Remscheid .
- Flick, U. (2011). *Triangulation*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Flösser, G., Otto, H., Rauschenbach, T., & Thole, W. (1998). Jugendhilforschung. Beobachtungen zu einer unbeachteten Forschungslandschaft. In T. Rauschenbach, & W. Thole, *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. (pp. 225-262). Weiheim, Münschen: Juventa.
- Franz, V. S. (2020). *Zum Zusammenhang von Leistungsmotivation, Flow-Erleben und subjektivem Wohlbefinden. (Dissertation)*. Trier.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall .
- Gläser, J., & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlfs, C., Gröschner, A., & Ziegelbauer, S. (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster / New York / Münschen / Berlin: Waxmann.
- Greif, S. (1997). Soziale Kompetenzen. In D. Frey, *Sozialpsychologie – Ein Handbuch mit Schlüsselbegriffen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Grimm, S. (2020). *Qualitätskonstruktionen: Zur Verarbeitung divergierender Qualitätsanforderungen in der Jugendarbeit* (Vol. 2). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Grunert, C. (2005). *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum zwölften Kinder- und Jugendbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz - Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gysin, S. (2017). *Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hafenerger, B. (1995). *Jugendbilder: zwischen Hoffnung, Kontrolle, Erziehung und Dialog*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hamburger, F. (2006). Sozialpädagogische Bildungsforschung. In H. Merkens, *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (pp. 55-68). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hamburger, F. (2008). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Harter, S. (2006). The Development of Self-Esteem. In M. H. Kernis, *Self-Esteem Issues and Answers: A Sourcebook of Current Perspectives* (pp. 144-150). New York; East Sussex: Psychology Press.
- Havighurst, R. J. (1972[1981]). *Developmental tasks and education* (3 ed.). New York: Longman.
- Heinz, A., Kern, M., van Duin, C., Catunda, C., & Willems, H. (2020). *Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Luxemburg – Bericht zur luxemburgischen HBSC-Studie 2018*. Esch-sur-Alzette: Universität Luxemburg.
- Hinsch, R., & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining soziale Kompetenzen. Grundlagen, Durchführung, Materialien*. (4 ed.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (2010). *Lebensphase Jugend* (10 ed.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Icking, M., & Deinet, U. (2009). *Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Kinder- und Jugendeinrichtungen in NRW*. Lahnstein: Neue Praxis.
- Joachim, P., Weis, D., & Willems, H. (2018). "Outreach Youth Work - Maisons des Jeunes" - Eine Perspektive für Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Abschlussbericht der externen Evaluation eines Pilotprojektes in Luxemburg. Esch/Alzette: University of Luxembourg.
- Josties, E. (2008). *Szeneorientierte Jugendkulturarbeit. Unkonventionelle Wege der Qualifizierung Jugendlicher und junger Erwachsener. Ergebnisse einer empirischen Studie aus Berlin*. Uckerland.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen, Bern [u.a]. Göttingen, Bern, [u.a.]: Hogrefe.
- KEG (2000). Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2004). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke, *A Companion to Qualitative Research* (pp. 172-177). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Kergel, D. (2018). *Qualitative Bildungsforschung - Ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kokemohr, R. (1992). Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In H. Entrich, & L. Staack, *Sprache und Verstehen im Biologieunterricht* (pp. 16-30). Alsbach: Leuchtturm-Verlag.

- Koller, H.-C. (2011). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. M. Breinbauer, & G. Weiß, *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (pp. 108-123). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krafeld, F. (2010). Der Befähigungsansatz (Capability Approach) als Perspektivenwechsel in der Förderung junger Menschen. *Deutsche Jugend*, 8, 310-316.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Küster, E. U. (2003). *Fremdheit und Anerkennung. Ethnographie eines Jugendhauses*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Lehmann, T., & Mecklenburg, K. (2006). *Jugendverbände als biographisch bedeutsame Lebensorte*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Lenz, T., Backes, S., Ugen, S., & Fischbach, A. (2021). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg*. Esch-sur-Alzette: Luxembourg Centre for Educational Testing; Universität Luxemburg; Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation.
- Liebig, R. (2016). *Liebig, Reinhard (2016): Wirkungsorientierung und Kooperation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Düsseldorf: Bertelsmann Stiftung.
- Liebig, R., Schröder, N., & Klapinski, A.-M. (2020). *Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit: Sekundäranalyse zum Stand der Forschung der letzten zehn Jahre*. Düsseldorf: HSD Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften.
- Lindner, W. (2003). „Ich lerne zu leben“. *Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsanalyse im Wirksamkeitsdialog*.
- LUCET, UNI, & SCRIPT (2021). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg*. Esch-zur-Alzette.
- Lüders, C. (2006). Was wissen wir über den Zustand der Jugendarbeit? Was wollen wir wissen? In A. Grimm, *Die Zeiten ändern sich ... Annäherungen an Theorie und Funktionsbedingungen einer zeitgemäßen Kinder- und Jugendarbeit* (pp. 85-94). Rehburg-Loccum: Loccumer Protokolle 17/04.
- Mann, C. (2013). Arbeitsrollen in der offenen Jugendarbeit. In SNJ, *Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg* (pp. 65-82). Luxemburg.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. . In H. M. Krüger, *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. (pp. 59-70). Wiesbaden: VS Verlag.
- May, M. (2011). Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In H. Schmidt, *Empirie der Kinder- und Jugendarbeit* (pp. 189-200). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11 ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meisch, N. (2009). Die Geschichte der Jugendarbeit. In H. Willems, C. Schmit, M. A. Rodesch-Hengesch, N. Ewen, M. Majerus, J. School, . . . G. Rotink, *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg* (pp. 735-743). Luxemburg: éditions saint-paul.
- Meisch, N. (2009). *Kinder und Jugendpolitik in Luxemburg. Weiterentwicklung der gesetzlichen und strukturellen Entwicklungen in Luxemburg*. Forum 21.
- MENJE (2018). *Jugendhäuser Luxemburgs*. Luxemburg: Département de l'enfance et de la jeunesse. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/jeunesse/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/jugend-hauser-luxemburgs.pdf>
- MENJE, & SNJ (2021). *Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Luxemburg.
- MENJE & UNI (2015). *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg: Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter*. Luxemburg.
- MENJE & UNI (2020). *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg: Wohlbefinden und Gesundheit*. Luxemburg.
- Mey, G., & Mruck, K. (2020). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie; Band 2: Designs und Verfahren*. Wiesbaden: Springer. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9>
- Meyers, C., & Weis, D. (2013). *Lernprozesse und Lernerfahrungen in Jugendprojekten. Eine Studie zu Aspekten non-formaler Bildung in den Projekten von "Jugend in Aktion" in Luxemburg*. Walferdange: INSIDE Research Reports.
- Meyers, C., Weis, D., & Willems, H. (2017). *Research-based Analysis of Youth in Action: Results of the surveys with project participants and project leaders between 2011 and 2014 in Luxembourg*. INSIDE Research Reports. Esch/Alzette: University of Luxembourg. .
- Meyers, C., Weis, D., Scharf, J., & Schumacher, A. (2015). Entwicklung bürgerschaftlicher Teilhabe in der Transitionsphase. In H. Willems, *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2015. Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter: Verläufe, Perspektiven, Herausforderungen* (pp. 241-306). Luxemburg.
- Müller, B., Schmidt, S., & Schulz, M. (2005). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg i.B.: Lambertus Verlag GmbH.
- Müller, C. W. (1964). *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*. München: Juventa Verlag.

- Nagl, E. (2000). *Pädagogische Jugendarbeit - Was leistet Jugendgruppenarbeit für Jugendliche?* Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Neubauer, G. (2005). Alles Bildung!? Ergebnisse des Landesjugendberichts Baden-Württemberg zu Bildungsanspruch, Bildungspraxis und Bildungskonzepten in der Kinder- und Jugendarbeit. *Deutsche Jugend*, 3(53), 119-127.
- OECD (2005). *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Report from Thematic Group 2: Standards and quality assurance in qualifications with special reference to the recognition of non-formal and informal Learning*. Paris.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen . In S. Müller-Dohm, *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (pp. 267-336). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (2008). *Die andere Seite der Bildung zum Verständnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2 ed.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2010). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde, *Bildungsungleichheit revisited* (pp. 163-183). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfingsten, U. (2002). Soziale Kompetenzen und Kompetenzprobleme. In R. Hirsch, & U. Pfingsten, *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Preice, C. S. (1976). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (2 ed.). (K. O. Apel, Ed.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14 ed.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Raihel, J. (2004). Jugendorganisationen und Risikoverhalten Jugendlicher. Ein Vergleich unterschiedlicher Verbandstypen. In H. Merkens, & J. Zinnecker, In: *Merkens, H.; Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung*. (pp. 22-241). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschanze Bildung - Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2020). *Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Reichert, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung - Über die Entdeckung des Neuen* (2 ed.). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Reinders, H., & Wild, E. (2003). *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben Heckhausen und Heckhausen (Hrsg.). In J. Heckhausen, & H. Heckhausen, *Motivation und Handeln* (4 ed.). Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Rose, L., & Schulz, M. (2007). *Gender Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag*. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Scherr, A. (2003). Jugendarbeit als Subjektbildung. In W. Lindner, W. Thole, & J. Weber, *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. (pp. 87-102). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scherr, A. (2015). Subjektorientierte Jugendarbeit. In B. Kammerer, *Was ist Offenen Jugendarbeit* (pp. 71-82). Nürnberg: Emwe-Verlag.
- Scherr, A. (2021). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, & L. &. von Schwanenflügel, *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (pp. 639-652). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, H. (2011). Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In H. Schmidt, *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (pp. 13-127). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schroeder, R. (2013). Ein Überblick über geschichtliche Entwicklungen, aktuelle Rahmenbedingungen und zukünftige Herausforderungen. In SNJ, *Handbuch offene Jugendarbeit in Luxemburg* (pp. 11-36). Service National de la Jeunesse.
- Schulz, M. (2017). Die Beobachtung und Förderung von Bildungsgelegenheiten der offenen Jugendarbeit. In S. N. Jeunesse, *Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag. Sammlung der Beiträge der fünften nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich*. (pp. 16-21). Luxemburg: Service National de la Jeunesse.
- Schulze-Krüdener, J., Brümmer, J., Fehmer, K., Roos, M., Waschbüsch, C., & Winter, J. (2008). *Die bunte und vielfältige Welt der Pfadfinderinnen und Pfadfinder am Beispiel der Deutschen Pfadfinderschaft Sankt Georg im Bistum Trier*. Trier.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Vol. 44, pp. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Schwerthelm, M. & Sturzenhecker, B. (2016). *Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII. Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung*. Download unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf>. 04.09.22
- Schwerthelm, M. (2020). *Partizipation in der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg // Methoden und Qualitätsstandards*. Luxemburg: Service National de la Jeunesse Luxembourg.
- Schwerthelm, M. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit als hybride Organisation – ein Modell zur Diskussion ihrer Funktionen. In U. S. Deinet, *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. (pp. 883-908). Wiesbaden: Springer VL.

- SNJ (2011). *Jugendarbeit für alle. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit*. Luxemburg.
- Soeffner, H.-G. (2011). Die Zukunft der Soziologie. *Soziologie Forum der deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 40(2), 137-150.
- Stangl, W. (2022, April 6). *Selbstwirksamkeit. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Retrieved from <https://lexikon.stangl.eu/>; <https://lexikon.stangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung>
- Sting, S. (2013). Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der frühen Kindheit. In S. S. Kindheit, Konsens und Kontroversen: Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog (pp. 14-24). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sting, S., & Sturzenhecker, B. (2021). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm, *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (pp. 675–691). Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sturzenhecker, B. (2006). Luxus Partizipation? Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der evangelischen Jugend-und Gemeindearbeit. *Lernort Gemeinde — Zeitschrift für theologische Praxis*, 3, 32–35.
- Sturzenhecker, B., & Deinet, U. (2018). Kinder- und Jugendarbeit. In K. Böllert, *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. (pp. 693-712). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Thole, W. (2010). Kinder- und Jugendarbeit. In K. Bock, & I. Miethe, *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. (pp. 457-465). Opladen: Barbara Budrich.
- Thole, W. (2018). Ermöglichung von Bildung. Erinnerungen und Vergewisserungen. In L. S.–A. Gesellschaft, FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.): *Jugendarbeit: Bildung zur Selbstbildung*. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Thole, W., Porthmann, J., & Lindner, W. (2021). *Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- von Humboldt, W. (1785-1795). Theorie der Bildung und des Menschen. In A. v. Leitzmann, *gesammelte Schriften. Band 1* (pp. 282-287). Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Walther, A. (2014). Aneignung und Anerkennung: Bildung als Verhältnis von Subjektivität und Sozialität. In U. Deinet, & C. Reutlinger, *Tätigkeit - Aneignung - Bildung* (pp. 100-112). Wiesbaden: Springer VS.
- Watzlawick, P. (2016). *Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Lesebuch* (Vol. 2). Bern: Hogrefe Verlag.

- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Winkler, M. (2006). *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. . Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), 1-13.
- Wrona, T., & Fandel, G. (2010). *Möglichkeiten und Grenzen einer Methodenintegration*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium: Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle, & J. Zinnecker, *Osteuropäische Jugend im Wandel* (pp. 9-24). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. (2006). Mitwirkung und Bildungseffekte in Jugendverbänden – ein empirischer Blick. *Deutsche Jugend*, 54(5), 201-209.

Anhang A: Interviewleitfaden

Projekt JUBI – Problemzentrierte Interviews mit den Jugendlichen

Interviewleitfaden

Gesprächseinstieg

- Warum bist du heute ins Jugendhaus gekommen?
- Bist du regelmäßig hier im Jugendhaus? Wie häufig bist du hier?
- Seit wann gehst du ins Jugendhaus? Was war damals der Grund, das erste Mal ins Jugendhaus zu kommen?
- Warum besuchst du generell das Jugendhaus? Was gefällt dir besonders?

Teilnahme an Angeboten

- Warum hast du an dem Angebot heute teilgenommen?
- Kommst du zu bestimmten Angeboten ins Jugendhaus oder bist du unabhängig vom Angebot hier?
- An welchen Angeboten nimmst du in der Regel teil? Warum? Was gefällt dir an diesen Angeboten?
- Welche Angebote interessieren dich weniger? Warum?

Selbstbildungsprozesse und Selbstwirksamkeit

- Hast du heute festgestellt, dass du manche Dinge besonders gut kannst? Hast du neue Fähigkeiten, Stärken, Interessen an dir kennengelernt? Welche sind das?
- Fallen dir andere Angebote oder Aktionen im Jugendhaus ein, wo du gemerkt hast, dass du was besonders gut kannst, dass du neue Fähigkeiten, Stärken, Interessen an dir kennengelernt hast?
- Denkst du, dass du im Jugendhaus eher deine Stärken zur Geltung kommen als anderswo?
- Kannst du deine Interessen hier eher ausleben als anderswo?
- Ist dir heute etwas aufgefallen, was dir nicht so lag? Hast du Grenzen an dir bemerkt? Gab es Situationen, in denen du dich nicht wohl gefühlt hast?
- Was machst du, wenn du etwas nicht so gut kannst oder mit etwas nicht klarkommst?
 - Hast Du eigentlich irgendwo Möglichkeiten, Dich mal richtig abzureagieren? Auch hier?

ANHÄNGE

Befähigung/Agency

- Hast du Pläne (beruflich oder privat) für dein Leben, hast du Ziele, die du erreichen möchtest? Möchtest du etwas darüber erzählen?
- Würdest Du sagen, dass Du es selbst in der Hand hast, diese Ziele zu erreichen und wenn ja, was brauchst Du (an Unterstützung) dafür?
- **Meinst du, das Jugendhaus hilft dir dabei, dir über deine Ziele oder über das, was dir wichtig ist (über deine Stärken, Schwächen, Interessen, Werte...), bewusst zu werden?**
- **Hilft dir das Jugendhaus, diese Ziele zu erreichen bzw. diese Pläne zu verwirklichen? Wie genau hilft es dir?**

Partizipation

- **Hast du im Jugendhaus die Möglichkeit, deine Ideen und Vorstellungen einzubringen? Inwiefern?**
- Wie fühlt sich das an, wenn du für eine Idee eintrittst?
- Hast du die Möglichkeit, das Zusammenleben im Jugendhaus mitzugestalten? Inwiefern tust du das?
- Kannst du dich an der Entwicklung, Planung und Umsetzung von Aktivitäten beteiligen? Kannst du ein Beispiel nennen? Welche Erfahrungen hast du dabei gemacht?

Aneignung von Welt

- Bietet das Jugendhaus Dir Möglichkeiten, Du selbst zu sein? Also so, dass Du einfach mal das durchsetzen kannst, was Du möchtest?
- Kannst Du hier auch Probleme ansprechen, die Du mit Deinen Eltern hast/In der Schule hast? Hilft das manchmal?
- Kannst Du hier mit anderen über Deine Zukunftspläne „rumspinnen“?
- Gibt es etwas, was du heute besonders spannend fandest?
- Erinnerst du dich an andere Situationen oder Aktivitäten im Jugendhaus, die du besonders spannend oder eindrucksvoll fandest oder die in dir etwas Besonderes auslösten? Welche? Was war an ihnen so spannend/eindrucksvoll? Was passierte dadurch?
- **Hast du im Jugendhaus neue Interessen oder Hobbies entdeckt?** Hast du neue Dinge oder Tätigkeiten kennengelernt (z.B. neue Spiele, Aktivitäten, Sportarten, Speisen...)?
- Haben sich deine Interessen im Laufe der Zeit hier im Jugendhaus verändert? Hast du früher Dinge gemacht, die dich heute nicht mehr interessieren, oder machst du heute Dinge, die dich früher nicht interessiert haben?
- **Hast du im Jugendhaus Erfahrungen gemacht, die du außerhalb des Jugendhauses nicht gemacht hättest? Welche sind das? (Hobbies, Aktivitäten, etc.)**
- Wie sieht es mit digitalen Medien aus: hast du hier Neues kennengelernt, bist sicherer im Umgang geworden, hast von anderen etwas gelernt, anderen etwas beigebracht?

Interaktion mit anderen Jugendlichen (Soziales Handeln)

- evtl. Bezug auf konkrete Interaktion
- Du triffst hier ja auf viele andere Jugendliche. Wie ist das Verhältnis unter den Jugendlichen? Wie geht ihr miteinander um?
- **Gibt es einen Unterschied im Umgang mit anderen Jugendlichen hier im Jugendhaus verglichen mit anderen Orten (Schule, Freizeit, Straße, Verein...)?** Inwiefern (z.B. offener, unkomplizierter, freundlicher, unverbindlicher...)?
- Hast du überwiegend Kontakt zu Gleichaltrigen oder auch zu älteren oder jüngeren Jugendlichen? Welche Erfahrungen machst du mit älteren oder jüngeren Jugendlichen?

Kooperation, voneinander lernen (Soziales Handeln)

- Wer hat dich heute besonders inspiriert? Warum?
- **Gab es Situationen, in denen du mit anderen zusammengearbeitet hast und ihr euch ergänzt habt? Wenn ja, wie?**
- Gibt es vielleicht andere Jugendliche, bei denen du dir etwas abgeschaut hast, an denen du dich orientierst? Was war das?
- Glaubst du, dass andere Jugendliche sich bei dir etwas abschauen oder sich an dir orientieren?

Interaktionen mit dem pädagogischen Personal (Soziales Handeln)

- Was hat dir heute an den Erziehern gefallen? (evtl. Bezug auf konkrete Interaktion)
- **Was gefällt dir generell an den Erziehern im Jugendhaus? (Möglichkeit, Dinge auszuprobieren, zum Nachdenken anregen etc.)**
- Kannst du von ihnen etwas lernen? Was? Sind sie in gewisser Weise Vorbilder für dich oder inspirieren dich? Inwiefern?
- Inwiefern unterscheidet sich der Umgang mit den Erwachsenen im Jugendhaus von dem in anderen Orten (Familie, Schule, Verein, Beruf...)?

Differenzerfahrungen und Irritation: Umgang mit Unterschieden, Vielfalt, Konflikten

- **Du triffst sicher auch auf viele Jugendliche, die in manchen Dingen anders sind als du (andere Herkunft, Interessen, Fähigkeiten, Ansichten).** Wie gehst du mit solchen Unterschieden um?
- Hat sich da was geändert, seitdem du im Jugendhaus bist? Wenn ja, was und wodurch? (z.B. andere Sichtweisen, andere Einstellung, Werte, Toleranz...)
- **Gibt es hin und wieder Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten mit anderen Jugendlichen oder den Erziehern?** Wie laufen die ab? Gibt es etwas was du aus solchen Situationen mitnehmen kannst? Hast du den Eindruck, dass du anders mit Konflikten umgehst seitdem du hier bist? Wie konkret?

ANHÄNGE

Erwerb von Kompetenzen

- Denkst du, dass du heute im Jugendhaus etwas gelernt oder neue Fähigkeiten erworben hast? Wodurch?
- Fallen dir andere Situationen oder Aktivitäten im Jugendhaus ein, durch die du etwas gelernt hast oder neue Fähigkeiten erworben hast? Welche? Wie?
- Fallen dir konkrete Personen ein, durch die du im Jugendhaus etwas gelernt hast?
- Kann man im Jugendhaus deiner Meinung nach manche Dinge vielleicht besser lernen als woanders? Was sind das für Dinge? Was ist im Jugendhaus anders als woanders (z.B. Schule, Verein, Familie)?
- ggf. Frage nach spezifischen Kompetenzen wie sprachliche, kommunikative, technische, digitale Kompetenzen...

Anerkennung von Kompetenzen

- Helfen dir deine Erfahrungen im Jugendhaus für deinen Alltag (Schule, Beruf...)? Meinst du sie helfen dir für deine Zukunft? Inwiefern?
- Was meinst du, wie sehen es andere was du im Jugendhaus lernst?

Subjektive Sicht auf das Jugendhaus als Bildungsraum

- Wie würdest du dein Jugendhaus beschreiben? Was macht das Jugendhaus aus? (Treffpunkt, Neues erfahren, lernen, austauschen, abhängen, keine Erwartungen erfüllen müssen, ...)
 - Inwiefern unterscheidet sich das Jugendhaus von anderen Orten, an denen du Zeit verbringst (Familie, Schule, Jugendarbeit in der Schule, Verein, Beruf/Ausbildung, Clique, andere Freizeitorte...)?
 - Was ist dir wichtig im Jugendhaus? Wie stellst du dir das ideale Jugendhaus vor?
 - Was fehlt dir im Jugendhaus? Was könnte besser/anders sein?
 - Sollte das Jugendhaus deiner Meinung nach ein Ort sein, an dem man etwas lernt, sich bildet, Kompetenzen erwirbt? Hast du Ideen, wie das Jugendhaus noch mehr zu einem Bildungs-/ Lernort werden könnte?
- Abschließend: Ist das Jugendhaus für dich ein Ort, an dem du etwas lernst?

Anhang B: Kategoriensystem zur Auswertung der qualitativen Daten

Kategoriensystem mit Definitionen und Beispielen			
Kodegruppe	Kode	Definition	Beispiele
Gegenstände, Themen, Anlässe, Ressourcen Umwelt, Biografie	A_1 Biografische Erfahrungen	Subjektive Erfahrungen außerhalb des Jugendhauses (z.B. in der Familie oder Schule), die in der beobachteten Situation/im Interview thematisiert werden	Probleme der Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Schulsystem
	A_2 Relevante Themen	Themen, die für die Jugendlichen bedeutsam sind und die in der beobachteten Situation/im Interview angesprochen werden	„Ich bin gerade gestresst wegen der Examensprüfungen.“
BILDUNGS-VORAUS-SETZUNGEN Pädagogische Settings und Ermöglichungsbedingungen	B_1 Raumgestaltung	<p>Alles, was die Gestaltung des Raumes/der Räumlichkeiten bzw. des Jugendhauses betrifft</p> <p>B_11 Zugang zu Bildung, Ausstattung, Ermöglichung</p> <p>B_12 Sozialer Raum, der es ermöglicht, miteinander in Beziehung zu treten</p> <p>B_13 Wirkung des Raumes / Raumatmosphäre</p> <p>B_14 Zugänglichkeit: Zugänglichkeit, Erreichbarkeit, Barrierefreiheit etc. des Jugendhauses erfasst wird, also inwiefern das Jugendhaus tatsächlich allen Jugendlichen offensteht oder aber bestimmte Gruppen ausschließt bzw. den Zugang erschwert</p>	„An einem Balken entlang der Decke sind Getränkeflaschen (wie Cola oder Eistee, etc.) oder aber Fertigprodukte wie eine Pizzaschachtel angebracht und daneben in kleinen und größeren Tüten die darin enthaltene Zuckermenge eindrucksvoll dargestellt.“
	B_2 Aktion, Angebot, Tätigkeit	<p>B_21 Angebot allgemein, Beschreibung des Angebots bzw. der konkreten Aktion, beobachtbare Tätigkeit</p> <p>B_22 Ermöglichung von Lernprozessen; Passung zwischen Angebot und Bewältigungsprozessen der Jugendlichen; Ausrichtung an den Interessen und Lebenswelten der Jugendlichen (Bezug zu Entwicklungsaufgaben)</p>	In dem Projekt geht es darum, einen Stadtplan zu erstellen. Die Jugendlichen sitzen in einem Halbkreis und haben ein Instrument vor sich. Im Workshop lernen sie verschiedene Instrumente kennen und wie man sie spielt.

ANHÄNGE

	B_3 Pädagogische Haltung	<p>B_31 Rollenverständnis der Pädagogen (Chef, Bestimmer, Mediator, Begleiter, Berater, Helfer, Unterstützer, ...)</p> <p>B_32 Grundlegendes Verhalten und Kommunikation der Pädagogen (z.B. Begrüßung, Anerkennung, Interesse, Dialog, Interaktion auf Augenhöhe, Sprache der Jugendlichen, Akzeptanz, Responsivität, Erscheinungsbild...)</p> <p>B_33 Bild vom Jugendlichen, Grundlegende Haltung der Pädagogen (eigenständiger Akteur vs. hilfsbedürftig)</p> <p>B_34 Pädagogische Kompetenzen (Empathiefähigkeit, Reflexions-fähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit)</p> <p>B_35 Rollenzuweisung der Jugendlichen: Bild was die Jugendlichen von den Pädagogen haben</p>	<p>„der Erzieher sagt ihm, er solle einen Gang zurückschalten“</p> <p>„Tatsächlich wirkt die Interaktion zwischen Pädagoge und Jugendlichen sehr vertraut und einfühlsam, als würden sie sich gut kennen. Als spürte der Pädagoge die Bedürfnisse des Jugendlichen.“</p>
	B_4 Atmosphäre, Stimmung	<p>B_41 Gemeinschaftsgefühl, Gefühl der Geborgenheit, „Familie“</p> <p>B_42 Gruppendynamik: Gruppe setzt Prozesse in Gang, oder reguliert sich selbstständig</p> <p>B_43 Atmosphäre der Anerkennung und Wertschätzung</p> <p>B_44 Akzeptanz äußert sich in einer lockeren, ungezwungenen Atmosphäre der Freiwilligkeit, in der jeder willkommen ist und so sein kann wie er/sie ist und sich entsprechend seinen Interessen und aktuellen Bedürfnissen betätigen kann.</p> <p>B_45 Wohlbefinden Wohlbefinden der Jugendlichen/Atmosphäre des Wohlfühlens als Voraussetzung für Bildung/Lernprozesse, Jugendhaus als „Oase“, als Ort, in dem man sich ohne Druck und ohne Bewertung ausprobieren kann (vgl. bio-psychosoziales Verständnis von Wohlbefinden der WHO)</p>	<p>Umgang mit Unterbrechungen von Gruppen, alle überlegen gemeinsam wie damit umgegangen werden kann</p> <p>Begegnung auf Augenhöhe, Lob für Talent im Spiel</p> <p>„Diese Situation zeigt die Offenheit, in der sich die Jugendlichen bewegen können, denn es bleibt ihnen selbst überlassen, ob sie sich an den Tisch setzen oder nicht, ob sie sich beteiligen möchten oder nicht“</p>
	B_5 Voraussetzung auf Seiten der Jugendlichen	<p>B_51 Motivation, Konzentration, Lernbereitschaft (intrinsische) Motivation der Jugendlichen als Voraussetzung dafür, z.B. an einem Samstag ins Jugendhaus zu kommen, um an einem Angebot teilzunehmen; konzentrierte Lernatmosphäre etc.</p>	

ANHÄNGE

BILDUNGS- PROZESSE	C_1 Gedankliche Auseinander- setzung, Reflexion	Reflexion über äußere Dinge, z.B. Verhalten von anderen Personen Selbstreflexion, Nachdenken über eigenes Verhalten, die eigene Rolle, die eigene Wirkung etc.	„Das hätte ich geschickter machen können.“
	C_2 Tätige Auseinander- setzung, Aktion	Interaktion zwischen Subjekt und Objekt: Auseinandersetzung / Beschäftigung von Jugendlichen mit Objekten bzw. mit der räumlichen oder sächlichen Umwelt, Exploration von Neuem (Aktivitäten, Speisen, Sprachen, Sport, Rollen, soziales Engagement), Tätigkeiten, Handlungen, Auseinandersetzung mit Aufgaben	„Ich hab das noch nie gemacht, aber die anderen haben gesagt dass das Spaß macht und dann hab ich es einfach mal ausprobiert.“
	C_3 Kommunikativ e Auseinander- setzung, Austausch	<p>C_31 Interaktion zwischen Erzieher und Jugendlichen: Gestik / Mimik / Ansprache / Kommunikation, die zwischen Jugendlichen und Pädagogen / Erziehern stattfindet</p> <p>C_32 Interaktion zwischen Jugendlichen: Gestik / Mimik / Ansprache / Kommunikation, die zwischen Jugendlichen und anderen Jugendlichen stattfindet, inhaltliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen</p> <p>C_33 Peer learning Haltung der gegenseitigen Unterstützung; Offenheit und Zugewandtheit der Jugendlichen als Voraussetzung dafür, voneinander lernen zu können</p> <p>C_34 Begrüßungsrituale alle Formen der Begrüßung zwischen Jugendlichen oder zwischen Jugendlichen und Pädagogen (mit denen u.a. Respekt voreinander und Integration aller zum Ausdruck gebracht wird, vgl. auch Gemeinschaftsgefühl)</p> <p>C_35 Jugendkultur jugendkulturelle Praktiken, Jugendsprache etc.</p>	Erzieher fragt: „Wie fühlst du dich?“ Jugendlicher begrüßt Pädagogen mit Gettofaust. Jugendliche sitzen nebeneinander mit einer zugewandten Körperhaltung Jugendliche hilft ihrem Kollegen in den Rhythmus zurückzufinden Gettofaust zur Begrüßung untereinander (zw. zwei Jugendlichen)

ANHÄNGE

	C_4 Partizipation	<p>C_41 Erfahrung der Mitgestaltung von Gemeinschaft, Raum/Umwelt und Aktivitäten</p> <p>C_42 Mitverantwortung, Möglichkeit der formalen Mitbestimmung, Gremien</p> <p>C_43 Einbeziehung in Entscheidungen, die Jugendliche betreffen; Jugendliche als Experten in eigener Sache</p> <p>C_44 Erlernen von ehrenamtlichem/zivilgesellschaftlichem Engagement</p> <p>C_45 Übernahme von Aufgaben</p> <p>C_46 Pilotprojekte</p>	<p>Der Raum wurde von den Jugendlichen nach deren Vorstellungen renoviert und gestrichen.</p> <p>Auf Wunsch einer Jugendlichen wird ein Nudelsalat zubereitet</p> <p>Karten-Projekt</p> <p>Jugendliche argumentieren ihre Ansichten</p>
AUSWIR-KUNGEN Veränderungen Kompetenzen	D_1 Selbstwirksamkeit, Selbstwirksamkeits-erwartung	<p>Überzeugung, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können (Stangl, 2021).</p> <p>Überzeugung, dass man fähig ist, etwa etwas zu erlernen oder eine bestimmte Aufgabe auszuführen. (Stangl, 2021).</p>	<p>„In der Schule hat man mir immer gesagt, du kannst nix, aber hier habe ich gemerkt, dass ich doch etwas kann.“</p>
	D_2 Selbstwert	<p>Subjektiver Wert, den man sich selber und seiner Person zuschreibt (Stangl, 2021).</p> <p>Bewertung des Bildes von sich selbst (Selbstkonzept)</p> <p>positive Selbstwahrnehmung, wertschätzende Haltung gegenüber sich selbst</p>	<p>Jugendliche berichtet, dass sie sich viel mehr zutraut, seit sie im Jugendhaus ist.</p> <p>„Ich bin zweimal sitzengeblieben, aber dafür kann ich andere Sachen gut.“</p>
	D_3 Veränderung von Werten, Haltungen und Einstellungen	<p>Fähigkeit, Verhalten, mentale Konzepte, Gefühle und Haltungen wahrzunehmen und in Bezug zur Umwelt kritisch zu hinterfragen (Voraussetzung, um ausgemachten Erfahrungen zu lernen)</p> <p>Fähigkeit, das eigene Verhalten in der Rückschau kritisch zu beurteilen und daraus Schlüsse und Verbesserungsmöglichkeiten für die Zukunft abzuleiten</p> <p>Entwicklung eines eigenen Wertesystems, Abgrenzung z.B. von familiär vermittelten Werten</p>	<p>„Das war blöd von mir.“</p> <p>„Das würde ich heute nicht mehr so machen.“</p> <p>„Beim nächsten Mal werde ich es gleich zugeben, wenn ich was angestellt habe.“</p>

ANHÄNGE

	D_4 Selbsteinschätzung, Selbstkonzept	<p>(Realistische) Einschätzung eigener Grenzen, Schwächen und Stärken</p> <p>Selbstkonzept: Gesamtsystem der Überzeugungen zur eigenen Person und deren Bewertung. Dazu gehört u. a. das Wissen über persönliche Eigenschaften (Persönlichkeitsmerkmal), Kompetenzen, Interessen, Gefühle und Verhalten</p> <p>Abgleich von realem und idealem Selbstkonzept (Wohlbefinden, psychische Gesundheit, Resilienz)</p>	<p>„Ich habe festgestellt, dass mir zum Klettern die Kraft in den Armen fehlt.“</p> <p>„Kreatives liegt mir nicht so.“</p> <p>„Ich bin sehr musikalisch.“</p>
	D_5 Coping (Strategien)	<p>Umgang mit Herausforderungen, Ereignissen und Situationen, die als stressig oder schwierig empfunden werden Anstrengungen, die unternommen werden, um Schwierigkeiten zu überwinden</p> <p>Regulation der dabei auftretenden Emotionen</p>	<p>„Wenn ich bei den Hausaufgaben nicht weiterkomme, frage ich einfach einen älteren Jungen.“</p>
	D_6 Aneignung von Welt	<p>Erfahrung des Erschließens, Begreifens, aber auch des Veränderns, Umfunktionierens und Umwandelns der räumlichen und der sozialen Umwelt / Tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt</p> <p>Erweiterung von Handlungsoptionen, Ausweitung des eigenen Handlungsräumes, Veränderung vorgegebener Situationen (Aneignung als Gegensatz zu Anpassung)</p>	<p>„Wir hatten mal ein Projekt: Traditionelles Kochen. Da habe ich das erste Mal so ganz andere Sachen gekostet, die ich gar nicht kannte.“</p>
	D_7 Differenz-erfahrungen und Irritation	<p>Entfaltung neuer Sichtweisen durch die rationale Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, Weltdeutungen, Traditionen und Einstellungen</p> <p>Erfahrung des Aushaltens anderer Einstellungen und Meinungen</p> <p>Aufbruch von Stereotypen, bestehenden Vorurteilen, Gewissheiten, Überzeugungen, Selbstverständlichkeiten</p> <p>Erfahrung von Irritation & ggf. Loslösung von neg. Routinen, Zwängen, nicht geteilten Vorgaben & Regeln</p>	<p>„Ich habe immer gedacht, die jüngeren sind doof und bekommen nichts hin und dann habe ich Max getroffen, der super gut Skaten kann! Der hats voll drauf!“</p>
	D_8 Befähigung, Agency	<p>Erfahrung des Bewusstwerdens eigener Vorstellungen von einem „guten Leben“, von kurz- und mittelfristigen Zielen sowie den dafür notwendigen Schritten und Rahmenbedingungen</p> <p>Erfahrung der handlungsmächtigen Umsetzung eigener Ziele und Vorstellungen</p> <p>Eigensinn im Sinne, die eigenen Interessen zu verfolgen und sich dafür einzusetzen</p> <p>Erfahrung individueller Verwirklichungschancen</p>	<p>„Ich will später als Schreiner arbeiten, der Erzieher hat mir klargemacht, dass ich dafür auf jeden Fall die Schule fertig machen muss und das mache ich jetzt auch.“</p>

ANHÄNGE

	D_9 Kompetenz-erwerb	<p>D_91 Personale Kompetenz: Fähigkeiten, die die eigene Person und das eigene Handeln betreffen (z.B. Selbstregulation, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz, Motivation, Self-monitoring)</p> <p>D_92 Sozialkompetenz: Fähigkeiten, die die Interaktion mit anderen betreffen (z.B. Erlernen eines guten Umganges miteinander, gegenseitige Rücksichtnahme, Konfliktfähigkeit, Empathie, Einfühlungsvermögen)</p> <p>D_93 Sprachkompetenz: Aneignung sprachlicher/kommunikativer Kompetenz; sich in unterschiedlichen Sprachen verständigen können</p> <p>D_94 Methoden-/ Handlungskompetenz: Aneignung neuer Fähigkeiten im Umgang mit Materialien und Arbeitstechniken</p> <p>D_95 Wissenserwerb: Aneignung neuen Wissens</p> <p>D_96 Medienkompetenz, Wissen über Medien und deren Nutzung</p> <p>D_97 Demokratiekompetenz: sich als Teil der Gesellschaft verstehen, sich in die Gesellschaft einbringen, einen Beitrag für die Gesellschaft leisten, gemeinsame Angelegenheiten diskursiv austragen</p> <p>D_98 Interkulturelle Kompetenz Zusammentreffen und Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen</p> <p>D_99 Autonomieerfahrung Jugendliche machen die Erfahrung, Aufgaben selbstständig lösen zu können, autonom handeln zu können; Eigenständigkeit, Selbstständigkeit</p>	<p>Jugendlicher hat eigentlich auf eine bestimmte Aktion keine Lust, aber überwindet sich dennoch und macht mit.</p> <p>Eine Jugendliche ermahnt einen anderen, ausreden zu lassen und nicht ins Wort zu fallen.</p> <p>Jugendliche switchen zwischen luxemburgisch, französisch und deutsch hin und her.</p> <p>„Ich habe zum ersten Mal mit Graffiti eine Wand besprüht.“</p> <p>Jugendliche lernen im Perkussion-Workshop etwas über Rhythmen und unterschiedliche Instrumente</p> <p>Spiel der Playstation / Nintendo Switch??</p>
	Corona	Alles was durch die Pandemie beeinflusst wird, wie sich die Pandemie im Jugendhaus auszuwirken scheint	Nach dem Spiel werden die Kugeln und die Spielstücke desinfiziert
	Sonstiges	Alles, was relevant ist, aber keinem bestehenden Code zugeordnet werden kann	

Anhang C: Flyer zur Information der Jugendlichen über die Online-Befragung

Qu'est-ce que la maison des jeunes t'apporte concrètement ??

Quoi de neuf ?

En tant qu'équipe de recherche de l'**Université du Luxembourg** et nous aimerais savoir pourquoi les jeunes fréquentent les maisons des jeunes, qu'est-ce qu'ils y aiment particulièrement et ce qu'ils y vivent.



- Que t'apporte d'être à la maison des jeunes ?
- En quoi l'éducateur peut-il t'aider ?
- Qu'apprends-tu à la maison des jeunes que l'école ne peut pas t'offrir ?

Nous avons rassemblé ces questions et d'autres dans un questionnaire en ligne!

Tu peux trouver le questionnaire ici :

Nous te serions très reconnaissants si tu pouvais prendre environ 20 minutes pour remplir le questionnaire ! Merci beaucoup !!! ☺



La participation à l'étude est bien sûr volontaire et anonyme !

As-tu des **questions à nous poser** ? Ou tes parents souhaitent-ils nous parler à l'avance ? Tu peux nous joindre ici :

Sandra Biewers

sandra.biewers@uni.lu

Anita Latz

anita.latz@uni.lu

Daniel Weis

daniel.weis@uni.lu



46 66 44-9557



46 66 44-9179



46 66 44-9164



Wéi profitéiert dir vum JUGENDHAUS?

Wat leeft?

Als Fuerscherekipp vun der **Uni Lëtzebuerg**
wölle mir gäre wëssen, firwat Jonker an
d'Jugendhaus ginn, wat hinnen do besonnesch
gefält a wat si do erliewen.



- **Wat bréngt et iech, am Jugendhaus ze sinn?**
- **Wéi kann deen Educateur/d'Educatrice iech énnerstëtzzen?**
- **Wat léiert dir am Jugendhaus, wat d'Schoul iech net ka bidden?**

Dës an aner Froen hu mir an engem Online-Froebou
zesummegestellt!

Du fénns de Froebou hei:

Mir géifen eis freeën, wann s du dir ongeféier 20
Minuten Zäit kéints huelen, fir de Froebou ze
beantworteren! Villmools Merci!!! 😊



D'Participatioun un der Etude ass natierlech fräiwölleg an
anonym!

Hues du **nach Froen?** Oder géifen deng Elteren virdrun gäre mat eis
schwätzen? Hei kanns du eis erreechen:

Sandra Biewers sandra.biewers@uni.lu
Anita Latz anita.latz@uni.lu
Daniel Weis daniel.weis@uni.lu

📞 46 66 44-9557
📞 46 66 44-9179
📞 46 66 44-9164



Was bringt Dir eigentlich das JUGENDHAUS?

Was läuft?

Als Forscherteam der **Universität Luxemburg** möchten wir wissen, warum Jugendliche ins Jugendhaus gehen, was ihnen dort besonders gefällt und was sie dort erleben.

- Was bringt es Dir, im Jugendhaus zu sein?
- Wobei kann der/die Erzieher/in Dich unterstützen?
- Was lernst Du im Jugendhaus, was die Schule Dir nicht bieten kann?



Diese und andere Fragen haben wir in einem Online-Fragebogen zusammengestellt!

Hier findest Du den Fragebogen:

Wir würden uns sehr freuen, wenn Du Dir etwa 20 Minuten Zeit nimmst, um den Fragebogen auszufüllen! Vielen Dank!!! 😊



Die Teilnahme an der Studie ist natürlich freiwillig und anonym!

Hast Du noch **Fragen an uns?** Oder möchten Deine Eltern uns vorab sprechen? Hier erreicht Ihr uns:

Sandra Biewers sandra.biewers@uni.lu
Anita Latz anita.latz@uni.lu
Daniel Weis daniel.weis@uni.lu

📞 46 66 44-9557
📞 46 66 44-9179
📞 46 66 44-9164



ANHÄNGE

Anhang D: Online-Fragebogen

Q1.1 Einleitender und erklärender Text zur Umfrage

Wir freuen uns sehr, dass du dir Zeit nimmst, an unserer Umfrage teilzunehmen. Sie wird ungefähr **20 Minuten** dauern. Durch deine Teilnahme hilfst du uns zu erfahren, was das Jugendhaus Jugendlichen bringt und welche Erfahrungen sie dort machen.

Unsere Umfrage unterliegt den aktuell in Luxemburg geltenden allgemeinen Datenschutzbestimmungen, das heißt:

- alle Antworten werden streng vertraulich behandelt,
- anonymisiert und
- ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.
- Rückschlüsse auf deine Person können nicht gezogen werden.

Du hast das Recht, deine Teilnahme zu jeder Zeit ohne die Angabe von Gründen und ohne Folgen für dich selbst abzubrechen.

Ausführliche Informationen kannst du dir [hier](#) herunterladen.

Wenn du diesen Bedingungen zustimmst, klicke bitte auf **Weiter**, um die Umfrage zu beginnen.

ANHÄNGE

Erster Teil der Befragung:

Q3.1 Zu Beginn interessiert uns, warum du ins Jugendhaus gehst.

Bitte kreuze in der Tabelle an, wie wichtig dir die folgenden Gründe für den Besuch des Jugendhauses sind.

Q3.2 Ich gehe ins Jugendhaus, ...	Völlig unwichtig	Eher unwichtig	Eher wichtig	Sehr wichtig
... um Freunde zu treffen.				
... um neue Leute kennen zu lernen.				
... wegen der Pädagogen.				
... wegen der Ausstattung (Spiele, Geräte, Technik...).				
... um an Angeboten oder Projekten teilzunehmen (z.B. Kochen, Klettern, Musikprojekte, etc.)				
... um an Ferienfahrten teilzunehmen.				
... weil dort eine lockere ungezwungene Atmosphäre ist.				
... weil man dort zusammenhält.				
... weil ich dort die Erfahrung mache, dass ich etwas kann.				
... weil ich mich dort akzeptiert fühle.				
... weil ich dort meine Interessen umsetzen kann.				
... weil ich dort vom Alltag abschalten und entspannen kann.				
... weil ich mich zuhause langweile.				
... weil ich von zuhause raus will.				
... um Hilfe und Unterstützung bei Problemen zu erhalten.				
... weil ich dort etwas lerne.				
... weil meine Geschwister auch schon im Jugendhaus sind.				
... andere: _____				

Q3.3 Nun geht es darum, wie du das Jugendhaus siehst und du dich dabei fühlst.

Bitte kreuze in der Tabelle an, inwieweit die nachfolgenden Aussagen auf dich zutreffen.

Q3.4	trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Die Angebote im Jugendhaus knüpfen an meinen Interessen an.				
Mir gefällt es, dass die Angebote und Aktivitäten im Jugendhaus freiwillig sind.				
Im Jugendhaus werde ich in Entscheidungen mit einbezogen.				
Im Jugendhaus werde ich nach meiner Meinung gefragt.				
Ich kann im Jugendhaus meine Ideen und Wünsche mit einbringen.				
Im Jugendhaus kann ich sagen, wenn mir etwas nicht gefällt.				
Meine Meinung wird im Jugendhaus ernstgenommen.				
Ich kann im Jugendhaus Aufgaben / Verantwortung übernehmen				

ANHÄNGE

Q3.5 Im Jugendhaus...	trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
... fühle ich mich wohl.				
... fühle ich mich zuhause.				
... kann man sich vertrauen.				
... halten wir zusammen.				
... fühle ich mich respektiert.				
... werde ich gelobt, wenn ich etwas gut oder richtig gemacht habe.				
... erhalte ich Anerkennung.				
... darf ich Fehler machen, ohne dass mir etwas passiert.				
... kann ich so sein, wie ich bin.				
... ist es „okay“, wenn ich auch mal schlechte Laune habe.				

Q3.6 An dieser Stelle gehen wir etwas genauer auf die Bedeutung der Pädagogen/innen für dich ein. Die Aussagen in der Tabelle können sich dabei auf eine/n bestimmte/n Pädagogen/in oder auf alle im Jugendhaus arbeitenden Pädagogen/innen beziehen.

Bitte kreuze in der Tabelle an, inwieweit die nachfolgenden Aussagen auf dich zutreffen.

Q3.7	trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Die Pädagogen/innen unterstützen mich, wenn ich Hilfe brauche.				
Die Pädagogen/innen sind bei Problemen für mich da.				
Die Pädagogen/innen sind für mich wichtige Ratgeber.				
Den Pädagogen/innen kann ich alles anvertrauen.				
Die Pädagogen/innen hören mir zu und nehmen mich ernst.				
Die Pädagogen/innen wissen, was mich beschäftigt.				
Die Pädagogen/innen interessieren sich für mich.				
Die Pädagogen/innen glauben an mich.				
Die Pädagogen/innen bringen mir neue Dinge bei.				
Die Pädagogen/innen ermutigen mich, neue Dinge auszuprobieren, die ich mich sonst nicht getraut hätte.				
Die Pädagogen/innen ermutigen mich durchzuhalten, wenn ich keine Lust mehr habe (z.B. CV schreiben, Hausaufgaben machen, etc.)				
Die Pädagogen/innen sind so etwas wie Kumpels für mich, mit denen ich Spaß habe.				
Die Pädagogen/innen sind Vorbilder für mich, an denen ich mich orientieren kann.				
Die Pädagogen/innen begegnen mir auf Augenhöhe.				
Die Pädagogen/innen vermitteln mir, dass es Regeln gibt, an die man sich halten muss.				

ANHÄNGE

Q3.8 Inwieweit helfen dir die Pädagogen/innen bei den nachfolgenden Themen und oder Problemen?
Bitte schiebe den Regler dazu jeweils an die Stelle, die am ehesten auf dich zutrifft. „0“ bedeutet dabei „keine Hilfe“ und „5“ „sehr viel Hilfe“:

- Schule
- Übergang Schule/Beruf
- Berufliche Dinge
- Familie (Eltern / Geschwister)
- Freunde
- Gesundheit
- Hobby
- Liebe und Partnerschaft
- Konflikte
- Wohnen
- Andere: _____

Q4.1 Nun folgt ein etwas größerer Abschnitt, in dem wir gern von dir wissen wollen, was dir das Jugendhaus bringt und was du deiner Meinung nach dort lernst oder bisher schon gelernt hast.

Bitte kreuze in der Tabelle an, inwieweit die nachfolgenden Aussagen auf dich zutreffen.

Q4.2 Im Jugendhaus...	trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
... habe ich neue Interessen entwickelt.				
... kann ich Dinge ausprobieren, die ich vorher noch nicht gemacht habe.				
... habe ich gelernt, manche Dinge ganz anders zu sehen, als ich sie zuvor angenommen hatte.				
... habe ich neue Seiten an mir kennengelernt.				
... erhalte ich die Möglichkeit, Dinge zu lernen, die ich woanders nicht lerne. (Zusatzfrage welche)				

Q4.3 Zusatzfrage: Was sind das für Dinge, die du im Jugendhaus aber nicht woanders lernst? (wenn bei der letzten Frage mit „trifft komplett zu“ geantwortet wurde.)

ANHÄNGE

Q5.1 Bitte beurteile, inwieweit folgende Aussagen auf dich zutreffen.

Q5.2 Meine Erfahrungen im Jugendhaus haben dazu beigetragen, ...	trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
... dass ich Probleme aus eigener Kraft bewältigen kann.				
... dass ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen kann.				
... dass ich auch anstrengende und komplizierte Aufgaben gut lösen kann.				
... dass ich meine Stärken und Schwächen kenne.				
... dass ich eine Vorstellung darüber bekommen habe, was ich im Leben machen und erreichen möchte.				
... dass ich gelernt habe, meine Ziele und Ideen zu verfolgen.				
... dass ich gelernt habe, mich für meine Interessen einzusetzen / mich durchzusetzen.				
... dass ich das Gefühl habe, alles in allem mit mir selbst zufrieden zu sein.				
... dass ich das Gefühl habe, eine Reihe guter Eigenschaften zu besitzen.				
... dass ich das Gefühl habe, vieles genauso gut zu können, wie die meisten anderen Menschen auch.				

Q5.3 Meine Erfahrungen im Jugendhaus haben dazu beigetragen, ...	trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
... dass ich selbstbewusster geworden bin.				
... dass ich gelernt habe, meine Meinung zu äußern.				
... dass ich selbstständiger geworden bin.				
... dass ich ausdauernder an einer Sache dranbleiben kann.				
... dass ich meine Ansichten und Handlungen kritisch hinterfrage.				
... dass ich offener und aufgeschlossener geworden bin.				
... dass ich mich besser in die Lage anderer hineinversetzen kann.				
... dass ich andere Meinungen respektiere.				
... dass ich leichter auf andere zu zugehen kann.				
... dass ich mit anderen besser klar komme.				

ANHÄNGE

Q5.4 Meine Erfahrungen im Jugendhaus haben dazu beigetragen, ...	trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
... dass ich besser mit Konflikten umgehen kann.				
... dass ich andere respektiere.				
... dass es mir leichter fällt, zu anderen Kontakt aufzubauen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.				
... dass es mir leichter fällt, Unterstützung von anderen (Jugendlichen oder Pädagogen) anzunehmen.				
... dass es mir leichter fällt, Unterstützung anzubieten.				
... dass ich mich in unterschiedlichen Sprachen sicherer fühle.				
... dass ich viel mehr weiß.				
... dass ich Menschen aus anderen Ländern und Kulturen offen und respektvoll begegne.				
... dass ich Themen aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachte.				
... dass ich meine eigene Meinung entwickelt habe.				
... dass ich Risiken und Gefahren besser einschätzen kann, die mit der Mediennutzung (Handy, Internet, Spiele) zusammenhängen.				
... dass ich sicherer mit digitalen Medien umgehen kann.				

Q6.1 Nun interessiert uns noch, wie und wodurch du neue Dinge im Jugendhaus lernst.

Bitte kreuze in der nachfolgenden Tabelle zutreffendes an:

Q6.2 Im Jugendhaus kann ich neue Dinge lernen, indem ich ...	trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
... ermutigt werde, über meine Einstellungen zu verschiedenen Themen (wie anderen Kulturen, Sprachen, Drogen, Essen, etc,) nachzudenken.				
... mich mit den Pädagogen unterhalte.				
... mich mit anderen Jugendlichen im Jugendhaus unterhalte.				
... sie ausprobiere.				

ANHÄNGE

Q7.1 In dieser Frage wollen wir das Jugendhaus mit der Familie und der Schule / Arbeit vergleichend gegenüberstellen.

Wir bitten dich, folgende Aussagen für das Jugendhaus, dein Zuhause und die Schule/Arbeitsstelle zu bewerten. Bitte schiebe den Regler dazu jeweils an die Stelle, die am ehesten auf dich zutrifft. „0“ bedeutet „trifft überhaupt nicht zu“ und „5“ „trifft voll und ganz zu“:

Q7.2 Hier lerne ich etwas für mein Leben.

Q7.3 Hier kann ich über Probleme und Sorgen reden.

Q7.4 Hier fühle ich mich respektiert und ernstgenommen.

Q7.5 Hier erhalte ich Unterstützung, wenn ich Hilfe brauche.

Q7.6 Hier werde ich in Entscheidungen eingebunden und kann mitbestimmen.

Q7.7 Hier darf ich auch mal Fehler machen.

Q7.8 Hier darf ich so sein wie ich bin.

Q7.9 Hier ist ein großer Zusammenhalt.

Q50 Nun interessiert uns noch, inwieweit das Jugendhaus für dich ein Ort ist an dem du etwas lernst.

Q8.1 Das Jugendhaus ist ein Ort, an dem ich etwas lerne, weil... _____ (offene Frage)

Q8.2 Das Jugendhaus ist kein Ort an dem ich etwas lerne, weil... _____ (offene Frage)

Q46 Möchtest du uns noch etwas mitteilen? _____

ANHÄNGE

zweiter Teil der Befragung: Demographische Angaben

Q2.1 Zum Abschluss haben wir noch ein paar allgemeine Fragen zu dir und deiner Lebenssituation.

Q2.2 Wie alt bist du? Bitte wähle aus der Liste aus.

- _____ (Auswahl)

Q2.3 Geschlecht

- Männlich
 Weiblich
 Divers

Q2.4 In welchem Land wurdest du geboren? Bitte wähle zutreffendes aus:

- _____ Auswahl aus allen Ländern

Q2.5 Zusatzfrage: Bist du nach Luxemburg gezogen? (wenn nicht Luxemburg)

- Ja
 nein

Q2.6 Zusatzfrage: In welchem Jahr bist du nach Luxemburg gezogen? _____ (Wenn ja ausgewählt wurde)

Q2.7 In welchem Land wurden deine Eltern geboren? Bitte wähle zutreffendes aus:

Q2.8 Geburtsort der Mutter: _____ (Auswahl)

Q2.9 Geburtsort des Vaters: _____ (Auswahl)

Q2.10 Wie gut sprichst du folgende Sprachen?

Bitte fülle für die jeweilige Sprache in der Tabelle zutreffendes aus.

	Keine Kenntnisse	Geringe Kenntnisse	Mittelmäßige Kenntnisse	Gute bis sehr gute Kenntnisse	Muttersprache
Luxemburgisch					
Französisch					
Portugiesisch					
Englisch					
Italienisch					
Deutsch					
Andere: _____					

ANHÄNGE

Q2.11 Was trifft aktuell auf dich zu?

Ich bin...

- Schüler/in
- Studierende/r
- Auszubildende/r
- Arbeitende/r
- auf Arbeitssuche
- sonstiges

Q2.12 Zusatzfrage: Welchen Abschluss strebst du an? (wenn Schüler/in ist ausgewählt)

- Mittlerer Schulabschluss (Diplôme de technicien (DT), Diplôme d'aptitude professionnelle (DAP), Certificat de capacité professionnelle (CCP))
- Hoher Schulabschluss (Diplôme de fin d'études secondaires classiques, Diplôme de fin d'études secondaires générales, Baccalauréat européen ou international)
- Universitärer Abschluss (Bachelor, Master, PH.D.)
- Berufsabschluss
- Sonstiges (bitte angeben): _____

Q2.13 Zusatzfrage: Welches ist dein höchster Bildungsabschluss? (wenn nicht Schüler/in ausgewählt wurde)

- Mittlerer Schulabschluss (Diplôme de technicien (DT), Diplôme d'aptitude professionnelle (DAP), Certificat de capacité professionnelle (CCP))
- Hoher Schulabschluss (Diplôme de fin d'études secondaires classiques, Diplôme de fin d'études secondaires générales, Baccalauréat européen ou international)
- Universitärer Abschluss (Bachelor, Master, PH.D.)
- Berufsabschluss
- Sonstiges (bitte angeben): _____

Q2.14 Wie lange besuchst du schon das Jugendhaus?

- Weniger als ein Jahr
- 1-2 Jahre
- 3-5 Jahre
- 6-9 Jahre
- 10 Jahre oder mehr

Q2.15 Wie oft bist du im Jugendhaus?

- täglich
- mehrmals pro Woche
- einmal pro Woche
- 1-2 mal im Monat
- seltener