

ETUDES ET CONFÉRENCES

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären kontext

Sammlung der Beiträge
der ersten nationalen Konferenz zur non-formalen
Bildung im Kinder-und Jugendbereich

Die nationalen Konferenzen zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich haben den Anspruch, den Fachkräften der Kindertagesbetreuung und der Jugendarbeit, eine Austauschplattform zu bieten, wo inhaltliche Fragestellungen vertieft werden können.

Die erste nationale Konferenz fand am 13.12.2012 in der *Maison d'accueil des Soeurs Franciscaines* unter dem Titel „Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext“ statt. Vorrangig galt es, den Begriff der non-formalen Bildung in der Kinderbetreuung und in der Jugendarbeit näher zu beleuchten.

Nach Expertenvorträgen und der Vorstellung exemplarischer Projekte aus Luxemburg tauschten sich die etwa 140 Teilnehmer/innen am Nachmittag, in den verschiedenen Diskussionsgruppen über den Begriff und die Kennzeichen der non-formalen Bildung aus.

Impressum

Editor Service National de la Jeunesse

Layout und Realisation reperes.lu *Erscheinungsjahr* 2014

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
I. Non-formale Bildung im Kindes – und Jugendalter	6
I.1. Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren in Luxemburg. <i>Michael-Sebastian Honig</i>	8
I.2. Frühkindliche Bildung und ihre wissenschaftlichen Grundlagen. <i>Gerd E. Schäfer</i>	10
I.3. Wie kann man non-formaler Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit assistieren?. <i>Benedikt Sturzenhecker</i>	14
I.4. Zum Begriff der non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich. <i>Claude Bodeving</i>	22
II. Diskussionsgruppen „Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext“	26
II.1. Petite Enfance (Frühe Kindheit)	29
II.2. Petite Enfance et Enfance (Frühe Kindheit & Schulkind)	30
II.3. Enfance 1 (Schulkind 1)	31
II.4. Enfance 2 (Schulkind 2)	32
II.5. Jeunesse (Jugend)	33
Anhang : Autoren/Referenten	35

Vorwort

Das Familienministerium und der nationale Jugenddienst (SNJ) veröffentlichten 2012 ein Informationsheft zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich. Neben der Definition und der Beschreibung der Kontexte non-formaler Bildung werden in diesem Dokument die verschiedenen Handlungsfelder non-formaler Bildung beleuchtet¹. Mit dieser Veröffentlichung wird den ErzieherInnen sowohl der Kindertagesbetreuung als auch der offenen Jugendarbeit, ein modernes Bildungsverständnis erläutert. Im gleichen Jahr wurden Gesetzesprojekte in der Abgeordnetenversammlung eingereicht, welche darauf abzielen einen gesetzlichen Rahmen für die Qualitätsentwicklung und -sicherung im non-formalen Bildungsbereich zu schaffen².

Ein zentrales Element ist dabei die Einführung eines nationalen Rahmenplans zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich, welcher die pädagogischen Zielsetzungen erläutert und ausführlich die verschiedenen Handlungsfelder der non-formalen Bildung, getrennt nach den Altersstufen frühe Kindheit, Schulkindalter, Jugendalter, beschreibt³.

Mit dieser Schwerpunktsetzung auf den non-formalen Bildungsbegriff geht ein kindzentriertes Denken einher: in der Kinder- und Jugendarbeit werden dabei die Interessen der Kinder und Jugendlichen gezielt unterstützt und Anlässe zur Bildung angeboten. Aufbauend auf dieser Hervorhebung des Bildungsgedankens und der Konzeptionierung der non-formalen Bildung zielte die Konferenz vom 13. Dezember 2012 darauf ab, den Bildungsgedanken in der Kinderbetreuung und in der Jugendarbeit zu vertiefen. Den Pädagogen sollte zudem die Gelegenheit gegeben werden, sich hierzu zu positionieren und die vorgeschlagenen Bildungskonzeptionen zu hinterfragen. Diese erste nationale Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich wurde deshalb unter das allgemeine Thema „Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext“ gestellt⁴.

Im vorliegenden Konferenzband werden unter anderem die verschiedenen Vorträge der Referenten veröffentlicht. Es handelt es sich hierbei entweder um Mitschriften der Präsentationen (Michael-Sebastian Honig, Gerd E. Schäfer), welche selbstverständlich den Vortrag nicht ersetzen können⁵ oder aber um Texte, welche die Autoren als gesonderten Beitrag für diesen Konferenzband veröffentlichen (Benedikt Sturzenhecker, Claude Bodeving).

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig von der Universität Luxemburg weist auf die Multifunktionalität der Betreuungssysteme sowie auf die strukturellen Entwicklungen der Kinderbetreuung in Luxemburg hin: „Es ist nicht der physische Ort – also Crèche, Maison Relais und Jugendhaus – sondern eine soziale Praxis, die Orte bildungsbedeutsam macht.“ Prof. Dr. Gerd E. Schäfer i.R., langjähriger Professor an der Universität zu Köln, geht auf die Bedeutung der Bildung im Kleinkindalter ein: „Eine Kultur des Lernens setzt auf eine Pädagogik des Innehaltens und der Verständigung.“

Die pädagogische Herausforderung liegt unter anderem darin, den Kindern jene Rahmenbedingungen zu schaffen, unter welchen sie vielfältige, sinnvolle Erfahrungen machen können.

Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker von der Universität Hamburg zeigt in seinem Beitrag, dass die Leistungsfähigkeit der Jugendhäuser gerade darin besteht, dass sie die Bildungsthemen aufgreifen können, die die Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag beschäftigen. So kann Jugendarbeit eng an ihren Motiven arbeiten. Die Jugendlichen sind engagiert dabei, weil es um ihre Interessen und nicht um fremdgesetzte Inhalte geht. Sie werden darin unterstützt, Eigenständigkeit zu entwickeln und sich mitentscheidend und mitverantwortend in die demokratische Gesellschaft einzubringen.

¹ Ministère de la Famille et de l'Intégration & Service National de la Jeunesse 2012: Non-formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich. Lernen im außerschulischen Kontext.

² Projet de loi portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

³ Arbeitspapier zu finden unter folgendem link:

<http://www.enfancejeunesse.lu/arbeitspapier-leitlinien-zur-non-formalen-bildung-im-kindes-und-jugendalter>

⁴ In den darauf folgenden Jahren konzentrierten die Konferenzen sich auf eine spezifische Thematik der non-formalen Bildung z.B. Partizipation von Kindern und Jugendlichen (2013) oder Inklusion (2014).

⁵ Die Power-Point Präsentationen sind auf der Internetseite www.enfancejeunesse.lu einsehbar (<http://enfancejeunesse.lu/bildung-im-auerschulischen-und-auerfamiliaren-kontext-13122012>).

Ein wichtiger Teil der Konferenzen zur non-formalen Bildung ist die Vorstellung von Praxisbeispielen aus Luxemburg. Die Beispiele von Caritas („Welt-Atelier“) und der Croix-Rouge (Jugendhaus Junglinster Projekt „Sérigraphie“) konnten wegen ihrer Darstellungsform (Film- bzw. Fotopräsentationen während der Konferenz) in diesem Band nicht aufgenommen werden, zeigten den Konferenzteilnehmern jedoch sehr anschaulich, dass und wie Bildungsarbeit konkret in der außerschulischen Praxis geleistet wird.

Am Nachmittag wurde der Begriff der non-formalen Bildung noch einmal genauer erläutert (siehe Artikel C. Bodeving), um dann den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, sich über den Begriff und die Merkmale der non-formalen Bildung auszutauschen. Die Protokolle der 5 Diskussionsgruppen sind in diesem Konferenzband veröffentlicht: sie erläutern aus der pädagogischen Praxis das Bildungsverständnis, setzen Schwerpunkte und geben konkrete Handlungsvorschläge.

Die Konferenz wurde organisiert vom Ministerium für Familie und Integration und dem Service National de la Jeunesse mit der Unterstützung von der Entente des Foyers de jour a.s.b.l., der Agence Dageselteren (Arcus a.s.b.l.) und der Unité de Formation et d'Education Permanente (A.P.E.M.H. a.s.b.l.). Sie wurde vom europäischen Programm „Jugend in Aktion“ mitfinanziert.

Claude Bodeving & Manuel Achten

Non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter

Non-formale Bildung im Kindes-

I.1. Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren in Luxemburg

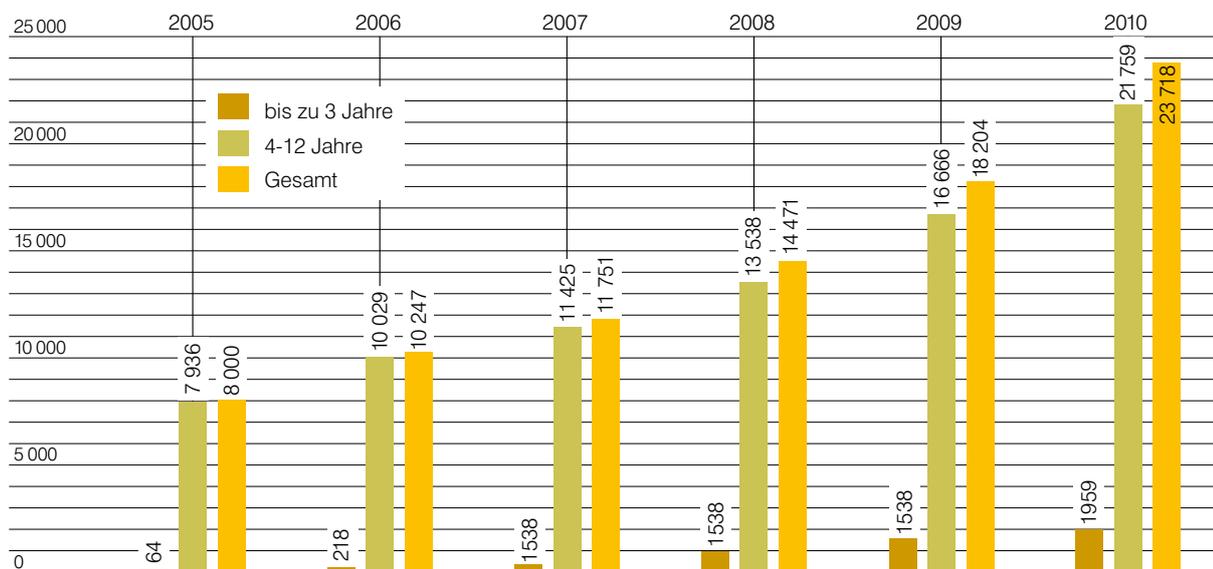
Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

Der Text ist eine Mitschrift der Power-point Präsentation während der Veranstaltung und gibt nur zum Teil den Vortrag wieder¹.

Was sind die strukturellen Bedingungen von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Jugendarbeit, und wie werden Bildungsprozesse durch diese Rahmenbedingungen geprägt?

Das Gehäuse und seine Architektur

Entwicklung der Platzzahlen für bis zu 3-Jährige und für 4- bis 12-Jährige in Maisons Relais pour Enfants (2005-2010)



Quelle: Honig und Haag, 2011, 5.19, MF/2011, 5.189-190

Umfang des Platzangebots der Kindertagesbetreuung im Geschäftsbereich des Familienministeriums nach Betreuungsformen und Altersgruppen, Anteil der Plätze in gemeinnütziger Trägerschaft in Prozent, 2010.

	Anzahl der Plätze nach Betreuungsformen	Anzahl der Plätze nach Altersgruppen	Anteil der Plätze in gemeinnützigen Einrichtungen
Crèches (0-3 Jahre)	5 240	7 199	47,9%
Maisons Relais (0-3 Jahre)	1 959		
Garderie (0-8 Jahre)	227		
Foyers de Jour (4-12 Jahre)	1 019	22 776	97,8%
Maisons Relais (4-12 Jahre)	21 759		
Assistance parentale	2 140	2 140	-
Gesamt	32 342	32 342	-

Quelle: Honig und Haag, 2011, 5.19, MF/2011, 5.189-190

¹ Siehe auch die Veröffentlichung: Ministère de la Famille et de l'Intégration, 2011: Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren

und Jugendalter

„Nonformale Bildung“ ist die Antwort – was war die Frage?

Das System außerfamiliärer Kinderbetreuung verknüpft familiäre Lebensformen, Arbeitsmarkt und wohlfahrtspolitische Strategien miteinander. Daraus ergibt sich eine Multifunktionalität des Betreuungssystems, welche die pädagogischen Handlungsfelder rahmt und ihnen Aufgaben stellt. Tageseinrichtungen für Kinder sind nicht nur für Kinder da.

Das Bild vom Kind

Die erste betreuungspolitische Phase (1988-1998) ist durch monetäre Transfers bestimmt („cash for care“).

Die zweite betreuungspolitische Phase (1998-2005) setzt die Politik des „cash for care“ fort, ergänzt sie aber durch eine Betreuung in Tageseinrichtungen.

Die dritte betreuungspolitische Phase setzt 2005 ein. Die Politik fokussiert den Ausbau einer Infrastruktur organisierter Betreuung.²

Erste Phase: „Das häuslich betreute Kleinkind“

Zweite Phase: „Das betreute Kleinkind erwerbstätiger Eltern“

Dritte Phase: „Das rechtlich individualisierte Kleinkind“³

Mit der rechtlichen Individualisierung von Kleinkindern steigt die Aufmerksamkeit für die Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse. Sie schließt sich einer Europäisierung des Aufwachsens an, die Kinder als eigenaktive Lernsubjekte auffasst, deren Rechte gestärkt werden – insbesondere ihr Recht auf Bildung und ihr Recht auf die bestmögliche Förderung durch ihre Eltern.

Von der Betreuungswirklichkeit zur Bildungswirklichkeit

Befund 1: Die Schaffung eines non-formalen Sektors für Bildungsprozesse wird die Trennungen zwischen Bildung und Betreuung und zwischen einer vorschulischen und einer schulischen Lebensphase Kindheit relativieren.

Befund 2: Non-formale Bildung muss vielen Erwartungen gerecht werden und dient nicht nur den Kindern.

Befund 3: Non-formale Bildung rechnet mit dem eigenaktiven Kind, mit dem Kind als Rechtssubjekt, das berechnete Ansprüche an Eltern und Staat erheben kann.

Fazit:

Es ist nicht der physische Ort – also Krippe, Maisons Relais und Jugendhaus – sondern eine soziale Praxis, die Orte bildungsbedeutsam macht.

² Quelle: Haag, 2012

³ Quelle: Haag, 2012

I.2. Frühkindliche Bildung und ihre wissenschaftlichen Grundlagen

Prof. Dr. Gerd E. Schäfer

Der Text ist eine Mitschrift der Power-point Präsentation während der Veranstaltung und gibt nur zum Teil den Vortrag wieder.

I. Doing Culture: Pädagogische Konsequenzen aus dem Konstrukt Kindheit

Michael Honig hat uns in seinen Arbeiten immer wieder darauf hingewiesen, dass Kindheit ein generationales und kulturelles Konstrukt ist.

„Kinder werden nicht geboren“, so hat Donata Elschenbroich 1987 ihre Studien zur Entstehung der Kindheit genannt.

Wenn man es ernst nimmt, dass Kinder Kinder sind, weil sie diese Kindheit haben, die sie bei uns haben und ihre Eltern sie in diesem Sinn als Kinder behandeln, dann werden wir uns fragen müssen, worauf wir uns eigentlich stützen, wenn wir frühkindliche Bildung begründen wollen.

Was hat die Pädagogik damit zu tun?

- Kindheit, so wie sie heute soziokulturell interpretiert wird, ist Anfangspunkt und Fragestellung frühpädagogischen Handelns und Denkens zugleich.
- Pädagogik als Handlungswissenschaft beschäftigt sich mit den Beziehungen von jungen Menschen zum gegebenen gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten.
- Sie fragt wie Erwachsene sie dabei wirkungsvoll unterstützen können.

Zentrale Gesichtspunkte frühkindlicher Bildung:

- Gesellschaftlich, soziale und kulturelle Rahmenbezüge von Bildungsprozessen
- Frühkindliche Bildung als Erzeugen von Weltbildern

durch:

- Wahrnehmendes Beobachten
- Bausteine des Erfahrungslernens
- Anregende Umwelten – Vorbereitende Umgebung durch Raumgestaltung drinnen und draußen - Fachfrauen
- Projektarbeit als Erschließen kultureller Räume

Drei Grundlagen, von welchen ich ausgehe:

- Kinder werden als ein leibliches Subjekt geboren. Geboren zu werden und zu leben heißt, eine selbständige, lebendige Einheit zu sein.
- Sodann, Kinder müssen mit einer Lernfähigkeit ausgestattet sein, die es ihnen ermöglicht, die Kinder zu werden, als die sie sich eine Kultur vorstellt.
- Was aus dieser grundlegenden Lernfähigkeit entsteht, ist abhängig von dem sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen, von dem Kinder implizit oder professionell umgeben sind.

II. Ein sozialer Rahmen für frühkindliche Bildungsprozesse

Die Bindungsforschung hat auf die emotionale Qualität von Beziehungen aufmerksam gemacht. Sie hat zeigen können, dass die Lust an der Exploration der Wirklichkeit sich nur auf der Grundlage sicherer Beziehungen ausbilden und entwickeln kann.

Eine beobachtende Säuglingsforschung zeigt, wie es dem Säugling gelingt sein Gefühlsleben im Rahmen der Beziehungen zu regulieren und zu differenzieren. Entscheidend dafür ist die feinfühlig Resonanz seiner wichtigen Beziehungspersonen.

In der Neunmonatsrevolution (Tomasello Zeigegeste) gibt es einen entscheidenden Wandel von der Zweier- zur Dreierbeziehung, der die Fähigkeit zu Symbolisierung und Sprache vorbereitet.

Pädagogische Folgerung: Wir benötigen eine frühpädagogische Beziehungstheorie.

Ich versuche eine solche zu skizzieren: In Bildungsprozessen geht es nicht nur um Beziehungen, sondern um Beziehungen auf der Grundlage von Inhalten.

Alltagsbildung:

- Die Familie ist die erste und grundlegende Alltag- und Erfahrungswelt der Kinder.
- In der Krippe brauchen Kinder mehr als Betreuung, nämlich erweiterte Erfahrungen in der Alltagswelt.
- Im Kindergarten geht es ebenfalls um erweiterte Alltagserfahrungen, später aber auch um kulturelle Anregungen, die an diese Erfahrungswelt anschließen.
- Öffentlichkeit muss den Kindern frei zugängliche und erschließbare Erfahrungswelten bieten, in denen sie selbsttätig und gegebenenfalls unter Beteiligung vertrauter Erwachsener und anderer Kinder Erfahrungen machen können.

Für die Gestaltung von Beziehungen bedeutet dies Möglichkeiten der Beteiligung zu schaffen und zu „rahmen“:

- In der Familie: Beteiligung am täglichen Leben (Küche, Werkstatt), Orte des Gestaltens für Rollenspiele, Malen/ Werken/, Erschließen des Umfeldes im Schlepptau des kindlichen Entdeckens und nicht des erwachsenen Zeigens;
- In Krippe und Kindergarten: Tagesablauf, Funktionsräume drinnen und draußen als Lernwerkstätten (Atelier, Bauen, Rollenspiel, Bewegung);
- Im öffentlichen Raum: Toleranz und Orte für Kinder, öffentliche Lernwerkstätten (Gestaltungswerkstatt, Naturwerkstatt, Bewegungs- und Bauräume).

Gemeinsam geteilte Erfahrung:

- In der Familie: Gemeinsames Alltagsleben, gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen;
- In Krippe und Kindergarten: Erzieherinnen, die Spielraum genug haben, die Tätigkeiten, Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder mitzuerleben und nach Möglichkeit zu verstehen;
- In der Öffentlichkeit: Orte, Ereignisse, Feste, Feiern, bei denen Kinder willkommen sind.

Resonanz:

- In Familie, Krippe, Kindergarten: Eltern und andere Erwachsene die zuhören, die sich an dem beteiligen, was die Kinder machen, die sich mit ihnen verständigen;
- Andere Kinder, die sich interessieren und einmischen.
- Öffentlichkeit: Orte für Kinder als Antwort auf die Bedarfe der Kinder;
- Rechte der Kinder auf Bildungsprozesse.

Verständigung:

- Wahrnehmendes Beobachten
- Innehalten
- Verständigung als Dialog

III. Wie kommt die Welt in den Kopf?

Im Kopf haben Babys zwar Neuronen und andere Werkzeuge, die man zum Denken braucht, aber noch keine Bilder von der Welt. Die müssen sie erst erzeugen, entlang den Erfahrungen, die sie in dieser Welt machen.

Die Folgerung daraus ist die soziale Mitwirkung: Man muss „das Hirn“ zur Mitarbeit gewinnen. Dazu benutzt die Pädagogik zwei gegensätzliche, aber nicht gleichwertige Möglichkeiten:

Druck ausüben oder Verständigung

Das „Hirn“ lernt dadurch, dass es Bilder von der Welt erzeugt. Man kann daher die Kinder nichts lehren, sondern sie lediglich darin unterstützen, brauchbare Bilder von der Welt zu erzeugen.

IV. Zweierlei Lernen

Kinder, so die Kognitionsforschung, lernen nie mehr so viel, wie in den ersten Lebensjahren.

Sie lernen es auf eine Art und Weise, die anders ist, als schulisches Lernen: unsystematisch und in vielen Fällen ohne ein Bewusstsein davon, dass sie lernen.

Sie lernen aus Erfahrung. Erfahrungslernen ist anders organisiert als Lernen durch Übernahme.

Das Erfahrungslernen- nicht das schulähnlich organisierte Lernen- ist das grundlegende Bildungsproblem der frühen Kindheit.

Vom ersten Lebenstag an sammeln Kinder Erfahrungen

Muster gelebter Szenen an die sie sich in ähnlichen Situationen wieder erinnern. Sie sind nicht bewusst.

Beispiele: Füttern, ins Bett bringen, Windeln ...

Wir unterstützen das Wiedererkennen durch Ritualisieren

Erfahrungen sammeln:

- Erfahrungen werden gesammelt
- Erfahrungen werden wiederholt und bilden einen Kern von gleichbleibenden Zusammenhängen
- Erfahrungen werden in sich ausdifferenziert
- Erfahrungen werden über ihre Grenzen hinaus erweitert
- Neugeborene sind darauf vorbereitet, Erfahrungen zu machen

Frühkindliche Bildung ist zu allererst Bildung durch Erfahrungen

Zum Erfahrungen sammeln braucht man den ganzen Tag lang Gelegenheit. Die erste Bildungsaufgabe junger Kinder, ist selber Erfahrungen zu machen:

- im und durch den Alltag
- in kulturellen Feldern

V. Kultur des Lernens

- Das Wunder des kindlichen Lernens: Erfahrungslernen im Alltagskontext.
- Erfahrungslernen braucht anregende und herausfordernde kulturelle Umwelten: Offene Arbeit, Raumgestaltung.
- Erfahrungslernen braucht die Zusammenarbeit mit anderen Menschen: Projektarbeit, Werkstattarbeit.
- Erfahrungslernen braucht den Rahmen einer interessierten und unterstützenden sozialen und gesellschaftlichen Mitwelt.
- Das alles wird getragen von einer Pädagogik die Beteiligung möglich macht, die den Kindern mit allen Mitteln zuhört, die Erfahrungen mit den Kindern teilt und sie mit ihnen klärt, die ihnen Antworten geben auf Fragen, die sie stellen.
- Eine Kultur des Lernens setzt auf eine Pädagogik des Innehaltens und der Verständigung.

Literaturhinweise

- Schäfer, G. E., Alemzadeh, M.: Wahrnehmendes Beobachten. Weimar, Berlin 2012.
- Schäfer, G. E., von der Beek, A., Didaktik in der frühen Kindheit-Reggio weiterdenken Weimar, Berlin, im Erscheinen.
- Schäfer, G. E., Was ist frühkindliche Bildung? Weinheim, München 2011.

1.3. Wie kann man non-formaler Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit assistieren ?

Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker

Im Nationalen Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 82 f.) kann man deutlich eine Orientierung der Jugendarbeit auf non-formale Bildung erkennen. Demnach zeichnet sich non-formale Bildung in der Offenen Jugendarbeit aus durch folgende Aspekte :

- teilnehmendes und aktives Lernen sowie Partizipation
- Das Lernen findet in einem freiwilligen Rahmen statt und
- baut auf den Interessen und den intrinsischen Motiven der Jugendlichen auf.
- Es geht darum, Erfahrungen zu machen, in denen sie sich als selbstbestimmte, erfolgreiche, selbstwirksame Individuen wahrnehmen und erleben können.
- Nur im Rahmen von Gruppenerfahrungen und kooperativen Aktivitäten ist Jugendarbeit denkbar.
- Die non-formale Bildung lässt gemeinsame Vergegenständlichungen der Motive Jugendlicher möglich werden.

Damit sind typische Elemente der aktuellen Fachkonzepte bildungsorientierter Jugendarbeit zu erkennen. Burkhard Müller (1996, S. 89) unterscheidet „zwischen Erziehen als dem Vermitteln (manchmal auch Einbläuen) von gesellschaftlichen Werten und Bildung als dem Vorgang, durch den ein Individuum zu einer eigenen Wertorientierung und Lebensform kommt (...)“. Bildende Jugendarbeit sei somit die Ermöglichung einer „Selbstinitiation“ von Kindern und Jugendlichen. Selbstbestimmung und Entwicklung eigenständiger Orientierungen sei in der Jugendarbeit besonders möglich in Konflikten, in denen die Jugendlichen Interessen und Handlungsweisen zeigten, die nicht ohne weiteres mit denen ihrer Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter übereinstimmten. Statt Bildung künstlich zu initiieren oder didaktisch zu organisieren, könne man dort ansetzen, wo sich der Eigensinn schon entfaltet : in den Themen und Motiven der Jugendlichen selbst. Der Ansatz der Jugendarbeit den Themen und Interessen der Jugendlichen und ihr Ziel diese in der Entwicklung zunehmend selbstbestimmter Individualität zu unterstützen wird hier erkennbar.

Dass diese „Selbstinitiation“ immer im Rahmen von sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet (auch in Auseinandersetzungen mit der Behinderung von Selbstbildung durch diese Bedingungen) darauf haben z.B. Sting / Sturzenhecker (2005) hingewiesen. In den Luxemburgischen Konzepten findet sich dieser Gedanke als Betonung der Bedeutung von Gruppenerfahrungen (und das ist wohl auch als Bezug auf den pragmatistischen Erfahrungsbegriff⁴ bezogen und meint nicht etwa Gruppen „erlebnisse“ in Konsumzusammenhängen).

Eine ästhetische Nuancierung (die sich etwa in Bezug auf Konzepte von Gerd E. Schäfer zur frühen Bildung begründen ließe) wird unter non-formaler Bildung auch eine „Vergegenständlichung“ von Selbstbildungsmotiven der Jugendlichen in der Jugendarbeit angestrebt.

Bildung kann als „ästhetisch“ verstanden werden, weil damit eine aktive wahrnehmende Gestaltung des Selbst und der Welt gemeint ist.

Zusammenfassend kann man sagen Selbstbildung wird verstanden als aktive Tätigkeit des Subjekts. Bildung ist reflexive Aneignung von Selbst und Welt/Gesellschaft in ihrem Zusammenhang, auch im Umgang mit gesellschaftlichen Bedingungen, gerade der Bildungsbe- und Verhinderung. Selbstbildung zielt auf Subjekthaftigkeit, auf Selbstbestimmung, auf reflexive Entwicklung und Verfügung über das Eigene. Bildung kann deshalb pädagogisch

⁴ Für Dewey „ist ‚Erfahrung‘ nicht primär eine Angelegenheit des Wissens (knowledge). Alle Beziehungen, die ein lebendiger Organismus in seiner Umwelt unterhält, fallen unter den Begriff der ‚Erfahrung‘. Erfahrung ist zweitens immer geteilte Erfahrung und so intersubjektiv, ein öffentlicher Tatbestand und nicht lediglich ein privater geistiger

nicht von außen „gemacht“ werden, sondern es kann nur „Bildungsassistenz“ angeboten werden. Selbstbildung ist das, was die Subjekte tun (hier die Kinder und Jugendlichen), Erziehung ist das, was die Erwachsenen/Fachkräfte tun. Wollen sie nicht nur erziehen im Sinne der Qualifizierung und Normierung, sondern auch im Sinne der Förderung von (non-formaler) Selbstbildung kann man solche Handlungsweisen „Bildungsassistenz“ nennen.

Die deutschsprachige Jugendarbeitstheorie hat seit den 1960er Jahren solche „Bildung in Freiheit zur Freiheit“ (Kentler 1964, S.51) immer auch als eine politische Selbstbildung verstanden: Jugendarbeit soll Jugendlichen Erfahrungsräume eröffnen, Gesellschaft und Politik kritisch wahrnehmen und demokratisch mitgestalten und mitverantworten. In der Jugendarbeit geht es für die Kinder und Jugendlichen „um eine partizipativ-demokratische Gestaltung ihres Alltagslebens, insbesondere in der Institution der Jugendarbeit selbst“, ...„sowie um politisch-kulturelle Lernprozesse, die Jugendliche zu einem bewusst gestalteten Leben, aber auch zur politischen Mitwirkung befähigen“ (Scherr 1997, S. 58).

Diese Aspekte des jugendarbeiterischen Bildungsanspruchs finden sich auch in Luxemburger Konzepten: Bodeving (2013) fasst die gesetzlichen Aufgaben der Jugendarbeit im Luxemburg so zusammen:

- „Förderung der Selbstentfaltung der Jugendlichen; der aktiven, kritischen und verantwortlichen Bürgerschaft
- Beteiligung an der Prävention; an der sozialen und beruflichen Integration
- Förderung von Gruppenerlebnissen; Stärkung des Selbstwertes und der Solidarität
- Einen Beitrag zur demokratischen Entwicklung leisten mit Hilfe von Partizipationsmodellen, unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen, welche durch ihre und soziale Lage benachteiligt sind
- Mittels eines breitgefächerten Angebotes, das die aktive Partizipation der Jugendlichen gewährleistet“.

Die selbstbildende Kombination der Selbstentfaltung mit der Integration in demokratische gesellschaftliche Entscheidungsprozesse ist hier klar erkennbar. Unterlegt wird ein partizipatives bzw. prozedurales Demokratiemodell (angelehnt etwa an die Konzepte von Habermas), das unter Demokratie ein gleichberechtigtes, freies Diskutieren und Aushandeln von gemeinsamen Entscheidungen der Bürgerinnen und Bürger in Öffentlichkeiten und direkten wie repräsentativen Verfahren und Gremien versteht, die rechtsstaatlich geregelt und kontrolliert sind. Demokratiebegriff und Bildungstheorie treffen sich in der Unterstellung der Mündigkeit, der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der BürgerInnen/Subjekte. Demokratie stellt keine Voraussetzungen an die Teilnahme, sondern gewährt Teilnahme als Recht. Es kann damit keine „Stufen“ der Gewähr von Teilnahmerecht geben, sondern Bürgerinnen und Bürger - und dazu gehören Jugendliche auch – haben das Recht auf Mitentscheidung und Mitgestaltung. Jugendarbeiterisch unterstützte Demokratiebildung wäre die Eröffnung von Rechten und Strukturen der Mitentscheidung für betroffene Kinder und Jugendliche in jugendarbeiterischen/pädagogischen Institutionen, in Kommune, Staat und Gesellschaft.

Die Spezifik des Handlungsfeldes Offener Kinder- und Jugendarbeit und professionelle Kompetenzen der Bildungsassistenz

Offene Jugendarbeit, in der Kinder- und Jugendliche freiwillig teilnehmen, hat einen sehr vielfältigen Charakter. „Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ... ein Urwald, ein Dschungel von Aufgaben und Zuständigkeiten: Sie ist ebenso sehr Verwaltungs- und Hausmeisterarbeit wie Wechselbad zwischen Kindergartenarbeit und Löwenbändigung, vermischt mit Anforderungen, wie sie sich ansonsten in so unterschiedlichen Berufen wie Kneipenwirten, Managern, Jugendsoziologinnen, Erziehungsberatern und Multimedia-Technikern stellen“ (Müller 2013). Sie verlangt entsprechend eine spezifische pädagogische Kompetenz: „Im Bild gesprochen muss es eine Kompetenz sein, die befähigt, sich in jenem Urwald der vielfältigen Anforderungen „offener“ Arbeit sicher zu bewegen und hier mit Augenmaß die bestmöglichen Wege und das jeweils Machbare herauszufinden. Nicht der „Siedler“, der sein Territorium unter Kontrolle hat, sondern der „Trapper“, der „Pfadfinder“ oder „die Bergführerin“ ist hier die passendere Metapher“ (Müller 2013).

Kinder und Jugendliche suchen und sehen

Diese „TrapperInnen-Kompetenz“ besteht besonders darin, Jugendliche im Dschungel der Lebenswelt suchen, sehen, kontakten und begleiten, sich mit ihnen im Ungewissen orientieren, neue Pfade ergehen. Das heißt über Acker und Hof des Siedlers hinauszudenken und zu handeln, über die „Immobilie“ (die Unbeweglichkeit) des Jugendhauses hinauszugehen in die Sozialräume und dort Kontakt aufzunehmen. Das ist immer wieder nötig, weil die Zielgruppen anders als in den Luxemburgischen Maisons Relais nicht zur Teilnahme verpflichtet sind, sondern freiwillig kommen (also auch wegbleiben) können. Wer als Fachkraft im Haus „sitzenbleibt“ und hofft, dass „die Kindelein zu ihm/ihr kommen“, der geht das Risiko ein, bald allein zu sein oder immer nur bestimmte (begrenzte) Zielgruppen zu erreichen.

Aber wie geht das, Kinder und Jugendlichen „in der freien Wildbahn“ zu suchen, zu sehen und mit ihnen Kontakt aufzunehmen. Dabei kann man sich an einer Form der Kontaktaufnahme orientieren, wie Saint-Exupéry (1943) in seinem Buch „Der kleine Prinz“ entworfen hat. Der Prinz (hier stellvertretend für die Fachkräfte) trifft auf einen Fuchs (hier stellvertretend für Kinder und Jugendlichen). Der Fuchs erklärt dem Prinzen, wie er sich eine ideale Kontaktaufnahme zwischen den beiden Fremden vorstellt: *„Zähmen, das ist eine in Vergessenheit geratene Sache“, sagte der Fuchs. „Es bedeutet: sich vertraut machen....Der Fuchs verstummte und schaute den Prinzen lange an: „Bitte... zähme mich!“ sagte er. „Ich möchte wohl“, antwortete der kleine Prinz, „aber ich habe nicht viel Zeit. Ich muss Freunde finden und viele Dinge kennenlernen.“ „Man kennt nur die Dinge, die man zähmt“, sagte der Fuchs. „Die Menschen haben keine Zeit mehr, irgendetwas kennenzulernen. Sie kaufen sich alles fertig in den Geschäften. Aber da es keine Kaufläden für Freunde gibt, haben die Leute keine Freunde mehr. Wenn du einen Freund willst, so zähme mich!“ „Was muss ich da tun?“ sagte der kleine Prinz. „Du mußt sehr geduldig sein“, antwortete der Fuchs. „Du setzt dich zuerst ein wenig abseits von mir ins Gras. Ich werde dich so verstohlen, so aus dem Augenwinkel anschauen, und du wirst nichts sagen. Die Sprache ist die Quelle der Missverständnisse. Aber jeden Tag wirst du dich ein bisschen näher setzen können...“*

Solche Suchbewegungen der TrapperInnen werden wahrscheinlich folgende Tätigkeiten beinhalten:

- Sich klar machen, was er schon über die Zielgruppe weiß und dass er nichts weiß.
- Neue Informationen sammeln, mit KollegInnen sprechen, die die Zielgruppe schon kennen, ...
- Wissen und Informationen dokumentieren, kartografieren,...
- Sich in die Zielgruppe hineinversetzen. Denken, wie sie denken; fühlen, wie sie fühlen.
- Selbst „im Wald“ herumstreichen und Zielgruppe(n) suchen.
- Und analog zur Lehre des Fuchses: Sie aus dem Augenwinkel anschauen und nichts sagen. Aber sich jeden Tag ein bisschen näher setzen.

Kinder und Jugendliche wahrnehmen, ihre Bildungsthemen entdecken und sie mit ihnen ästhetisch gestalten

Die Bildungsassistenz beginnt also eher passiv, sehend und zurückhaltend. Sie ist „vielmehr ein Nichttun, vielmehr Beobachten, Zusehen, Leben als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen“ (Bernfeld 1921/1996, S. 107). Ähnlich Müller u.a. in Bezug auf die Jugendarbeit: Aufgabe der JugendarbeiterInnen sei: „sehr viel genauer als üblich wahrzunehmen, was Jugendliche in Orten der Jugendarbeit tun, was der Umgang mit ihr für sie bedeutet, wobei sie sich wohl fühlen, welche Aktivitäten sie erkennbar stark involvieren und welche Formen und Themen des Selbstausdrucks dabei sichtbar werden...“ (Müller u.a. 2005, S.35). Bei solchem „wahrnehmenden Beobachten“ (G.E. Schäfer) wird den Fachkräften auffallen, wie viel und wie aktiv die Jugendlichen im Jugendhaus (und außerhalb) handeln. „Besonders die in den letzten Jahren erschienenen richtungsweisenden ethnographischen Studien über die Alltagspraxen von Kinder und Jugendlichen besonders in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben gezeigt (Müller u.a.2005; Rose/Schulz 2009), dass das alltägliche Handeln der Kinder und Jugendlichen in den „Arenen“ diesen Einrichtungen als ästhetische Aufführungspraxis, ja als „Performance“ (Schulz 2010) betrachtet

werden kann. Performances sind situativ körperliche Aufführungshandlungen von Individuen und Gruppen vor und mit „Publikum“, die über ihre unmittelbar sinnliche Wirkung Sinn erzeugen, soziale Experimente wagen, die Handelnden „auf's Spiel stellen“, Irritation und Reflexivität ermöglichen und vielem mehr. Bei diesen „Vorführungen“ in Form von Tänzen, expressiven Äußerungen, Provokationen, Körperaktionen, Sing- und Musikeinlagen (z.B. in Raps und „Battles“), medialen Einspielungen, modischen Selbststilisierungen, Tattoos und Körperbemalungen usw. werden sowohl vorhandene Muster aus Pop- und Konsumprodukten aufgegriffen als auch lokal spezifische jugendkulturelle Stilelemente aufgenommen, gesampelt und variiert. Damit lassen sich verschiedene selbstbildende Funktionen dieser Performance erkennen: z.B. die Wirkung der Person in der Reaktion der Gegenüber wird erprobt; Gemeinschaft wird hergestellt, präsentiert und weiterentwickelt; inhaltliche Kommentare und Positionen werden ausgedrückt; Wertorientierungen befragt; Beziehungsmuster unter Peers und zu Erwachsenen getestet und erweitert, Raum wird besetzt und um-genutzt, Geschlechterkonstruktionen werden praktiziert und dekonstruiert, usw. Der spielerische Charakter dieser Inszenierungen eines „ernsten so tun als ob“ (Scheuerl) erlaubt den Akteuren sich nicht festzulegen oder festgelegt zu werden, sondern offen Möglichkeiten der Person und ihrer Peergruppen im sozial-pädagogischen Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit durchzuspielen und auszuloten und so sozial wie ästhetisch selbstbildende Erfahrungen zu sammeln. Ein solcher Begriff von Ästhetik geht über ein Verständnis von Wahrnehmen als passiv hinaus und bezeichnet den konstruierenden Charakter von Wahrnehmung. Ästhetik ist dann eine wahrnehmende, aktive aneignende und erzeugende Tätigkeit, wie sie auch schon in der Wortbedeutung von „Bildung“ als Schaffung, Entstehung, Herausbildung, Formung, Gestalt enthalten ist. Eine pädagogische Assistenz solcher ästhetischen Bildung müsste diese Praxen der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen und anerkennend widerspiegeln, ihre Medien und Inhalte aufgreifen und ihnen die Möglichkeit eröffnen, aus dem sporadisch Situativen in reflexive Bildungsprozesse der Gestaltung ästhetischer Produktionen zu gelangen. Denn Selbstbildung besteht nicht in „Erlebnissen“ (bei denen gerade eine auf „Spaß“ reduzierte Erlebnisorientierung kulturellen Konsums in der Jugendarbeit zu häufig stecken bleibt), sondern in einer selbstreflexiven und mit anderen befragten Erzeugung und Verdichtung von Erfahrungen. Die Vergegenständlichung in ästhetischen Produkten ermöglicht gerade solche Reflexion auf das Eigene/Soziale: was habe ich/wir wie geschaffen? Was zeigt mir/uns das über mich/uns? Wer bin ich/wir, wer könnte ich, wer könnten wir sein? Wie könnte es (anders) sein? Die sozialen Rückmeldungen auf ästhetische Gestaltungen eröffnen: Wer bin ich/wir in den Augen der Anderen? Wer könnte ich mit ihnen, für sie sein?“ (Sturzenhecker 2012 i.E.).

Ein Projekt, das im Prinzip dieser Orientierung einer ästhetischen (also gestaltenden) Bildungsassistenz folgt berichten Röhrig/Sturzenhecker (2004) :

„Im Klo stinkt's! Die Scheiße hängt an der Wand. Nach den Winterferien Anfang 2002 war dies ein fast alltäglicher Zustand in der Jungentoilette des Jugendzentrums. Was zunächst mit mutwillig verstopften Toiletten, zerstörten Toilettenpapierhaltern und Seifeschmierereien begann, entwickelte sich zu einer nahezu unerträglichen Situation: Die Toiletten wurden mit Handtüchern zugepfropft und zugekotet. Die Exkrememente, die sich auf den verstopften Toiletten befanden, wurden mit Hilfe der Toilettenbürste großflächig an die Wand geschmiert.

Die Situation im Jugendzentrum war außer Kontrolle, aggressiv aufgeladen und gekennzeichnet von ungeahnter Destruktivität. Auch das Team sah keinen Sinn mehr darin, ständig Ermahnungen auszusprechen, vorübergehende Hausschließungen anzudrohen, JUZ-Vollversammlungen einzuberufen, an Verantwortlichkeit zu appellieren oder den Zustand der Toiletten nach jedem „Klogang“ zu kontrollieren. Zudem verlangte das nicht pädagogische Personal eine schnelle Lösung des Konfliktes, die Reinigungskraft weigerte sich, die Toilette überhaupt noch zu betreten, geschweige denn zu reinigen, die Hausmeisterin monierte die Geruchsbelästigung. Eine befriedigende Lösung des Konfliktes war nicht in Sicht und zu allem Überfluss hing die Scheiße noch immer buchstäblich an der Wand. In dieser Situation schien der Ausweg in einer unüblicheren Herangehensweise zu liegen. Das Team entwickelte die Grundidee des Projektes KLO. Der „Un-Ort“ Toilette sollte wieder positiv besetzt werden, nicht durch die Bemühungen der Hauptamtlichen, sondern durch die Jugendlichen selbst. Bei der Entscheidung für eine unkonventionelle Umgangsweise spielten die Erfahrungen der Pädagogin in Playing Arts eine wichtige Rolle. Playing Arts setzt an die Stelle einer pädagogischen Anleitungssituation Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortlichkeit und tut dies besonders durch ästhetisch gestalterischen Ausdruck der eigenen Lebensbewegung. Den Jugendlichen sollte angeboten werden, ihren „Selbsta Ausdruck“ auf andere Weise gestaltend umzusetzen. Sie sollten die Möglichkeit bekommen, ihre „zugeschissene“ Toilette neu zu markieren. Das Team verstand sich nach diesem Ansatz ausschließlich als Begleiter und nicht als Anleiter, als Impulsgeber und nicht als „Vorturner“. Die angebotenen Impulse konnten, mussten aber nicht durch die Teilnehmenden aufgegriffen werden, was den Ausgang und Endpunkt des Prozesses offen hielt. KLO als Playing Arts verfolgte also nicht eine „Säuberung“ der Toiletten, sondern die Bereitstellung eines Impulsfeldes, in dem die Jugendlichen, ausgehend von ihren eigenen Themen, agieren und bestimmen konnten.

Das Projekt KLO

Nach einer einwöchigen Schließzeit des Jugendzentrums, in der die Toiletten generalgereinigt wurden und Türen und Wände einen neuen Anstrich erhielten (beides durch die Pädagogin), bekamen die Jugendlichen eine erste Möglichkeit, andere „Spuren“ auf den Toiletten zu hinterlassen. Im Raum waren weiße Kacheln, Eddings und Lackmalfarben ausgelegt, und das Team forderte die Jungen und Mädchen auf, die Kacheln für die Klos zu gestalten. Die Aktion fand unter zwei Vorgaben statt: 1. Die Jungen hängen ihre Kacheln ins Jungenklo, die Mädchen ihre ins Mädchenklo und 2. alle bemalten Kacheln werden aufgehängt (egal welchen „Inhalt“ sie haben). Nach anfänglicher Überraschung über die fehlende Verärgerung angesichts der Zustände in den Toiletten und der Sauberkeit derselben widmeten sich die Jugendlichen zügig dem ausgelegten Material.

Sie begannen, sich einen großen „Arbeitsplatz“ einzurichten, so dass jeder und jede einen guten Zugang zum „Arbeitsmaterial“ hatte. Es bildete sich eine Gruppe von ca. 20 Jugendlichen (davon 3 Mädchen), die einträchtig nebeneinander sitzend und ausdauernd Kacheln bemalten.

Die Mädchen bemalten ihre Kacheln vorwiegend mit ihren Namen und Ornamenten, die Jungen verzierten ihre Kacheln häufig mit sexualisierten Worten und Zeichnungen. Auf den Kacheln war z. B. zu lesen „Wichser, Wichsen verboten – du Wichser! Schwanz lutschen verboten, Mafia WC, GGB – Großauheim Ghetto Brothers, Ugly WC, Break Ya Neck“. Zum Teil sind die Sprüche mit kleinen verbotsschilderartigen Icons illustriert, es sind spritzende Schwänze zu sehen, eine grobe Skizze einer nackten langhaarigen Frau, eine Art naiv-rudimentärer Selbstporträts („Ich bin der Björn“), und ornamental gemeinte Schmier- und Kritzelbilder.

Am Ende des Abends waren so ca. 50 gestaltete Kacheln zustande gekommen.

Nach dem Brennen der Kacheln zur Farbfixierung ging es nun an das Aufhängen der Kacheln in den Toiletten mit Hilfe von Silikonpistolen. Die Jugendlichen schlossen nahtlos an den Gestaltungsabend an und auch Jugendliche, die neu dazukamen, wurden von den anderen eingewiesen und bekamen die Möglichkeit, mit einzusteigen. Nach einer letzten Rückversicherung, ob sie wirklich alle Kacheln aufhängen dürften, verlagerte sich der Offene Treff in die Toiletten. Zwischenzeitlich befanden sich bis zu 20 Jugendliche in den engen Toilettenräumen, lachten, diskutierten, ob beispielsweise eine Kachel mit „Italy“-Schriftzug direkt über das Pissoir gehängt werden dürfe, und hatten offensichtlich eine Menge Spaß. Mit großem Stolz bewunderten sie am Ende des Abends ihr Werk und würdigten jede Kachel.

Jedoch waren nicht alle von den neu gestalteten Toiletten begeistert. Die türkische Reinigungskraft war entsetzt, peinlich berührt und weigerte sich erneut, die Toiletten zu betreten. Die Toiletten waren zwar von den Exkrementen befreit, aber nach ihrer Meinung auf eine andere Art und Weise beschmutzt. Bei dieser Auseinandersetzung wurde geäußert, dass man die besonders „schlimmen“ Kacheln zuhängen müsse. Dies geschah dann auch: Kleine, mit Saugnäpfen versehene, rote Samtvorhänge verdeckten fortan die besonders drastischen Kacheln. Je nach Stimmungslage wurden die Vorhänge von den Jugendlichen umgehängt, aufgemacht oder zugezogen.

Die Installation einer festen Videokamera und eines Mikrofons mit Aktivbox markierte den letzten Schritt des Projektes. Die Jugendlichen feierten einen Abend lang in ihren neuen Toiletten, sie rappen, tanzten und produzierten sich vor der Kamera. Das so entstandene Video wurde in den darauf folgenden Offenen Treffs immer wieder abgespielt. Die Jugendlichen wollten diese Bilder von sich selbst immer wieder sehen. Sie kommentierten sich und andere, auch positiv.

Das Projekt KLO lief über einen Monat. Bereits während der einzelnen Aktionen kam es in den Toiletten zu keinerlei Verwüstungen mehr. Die roten Samtvorhänge wurden ca. einen Monat nach Beendigung des Projektes von den Jugendlichen selbst entfernt. Niemand im Haus störte sich mehr an den „Sex-Kacheln“. Rund vier Monate später „verabschiedete“ sich die Migrantenclique aus dem „Teehaus“. Während der Öffnungszeiten wurde das Haus immer schlechter besucht, nach den Sommerferien kam schließlich keiner mehr. Einige wenige suchen den Kontakt noch innerhalb der Bürozeiten zum Gespräch“.

Folgende pädagogische Arbeitsweisen von Bildungsassistenz lassen sich im Klo-Projekt erkennen: Die Handlungen der Jugendlichen wurden als Angebot verstanden (nicht als Attacke). Es wurde mit der Gruppe gearbeitet und nicht mit einzelnen Personen (und schon gar nicht mit Sanktionen etwa gegen einzelne Jungen). Das inhaltliche Angebot der Jugendlichen wurde beantwortet als Bereitstellung von Gestaltungsmedien (hier in Form „funktionaler Äquivalente“ bzw. als „Sublimierung“: Farbe statt Scheiße; Kultur statt Aggression). Die gestalterischen Produkte wurden „öffentlich“ sehbar, reflektierbar gemacht und es wurde Resonanz von anderen eröffnet. Die Gestaltungen und die Diskussionen ermöglichten den Jugendlichen reflexive Begriffe zu bilden in Symbolen, Sprache und Ausdrucksweisen der Beteiligten – also sich und ihre Entwicklung in den Produkten und im Prozess zu erkennen und weiter zu entwickeln. Die Pädagogin lernte von jedem neuen Produkt und Prozessschritt, und leitete ihre nächsten Inputs jeweils daraus ab (statt sie „didaktisch“ vor auszuplanen). Es entstand ein Bildungsprozess der Selbst- Aneignung, -Ausdrucks, - Veränderung und der Selbstreflexion als das Erkennen und Benennen dieser Prozesse und ihrer Zwischen-Ergebnisse.

Demokratiebildung

„Nicht nur das jugendarbeiterische Ziel der Förderung von Selbstbestimmung, sondern auch das der gesellschaftlichen Mitverantwortung lässt sich hervorragend über die Möglichkeiten ästhetischer Bildungs(assistenz) angehen. Ästhetischer Selbstaussdruck von Kindern und Jugendlichen thematisiert immer auch ihre Personen und Gruppen im Verhältnis zu sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, er erzeugt Positionen und Kritiken. Damit lässt sich den Teilnehmenden auch über ästhetische Gestaltungen der Einstieg in eine politisch-demokratische Artikulation eröffnen. Politisches Handeln beginnt nicht erst mit differenziert ausgearbeiteten (Gegen-)Vorschlägen, sondern bereits mit einem „Nein“, das sich mit einer Kritik an Verhältnissen an eine Öffentlichkeit wendet und damit eine gemeinsame Auseinandersetzung sucht. So könnte die Kinder- und Jugendarbeit ihrer Teilnehmenden ermutigen und befähigen, ihre auf die „Polis“, das (kommunale) Gemeinwesen bezogenen Positionen (nach ihrem „Geschmack“) ästhetisch zu gestalten und sie in demokratische Diskurse einbringen (vgl. Sturzenhecker 2008)“ (Sturzenhecker 2012 i.E.).

Solche Demokratiebildung startet wie Bildungsassistenz, es geht darum, Themen/Motive der Jugendlichen zu sehen, sie ästhetisch zu gestalten und weiter zu entwickeln.

Ein demokratisches Handeln beginnt zunächst als politisches Handeln; das wird hier verstanden als ein Handeln des Subjekts, das das Private überschreitet, sich auf (lokale) Öffentlichkeit bezieht und dort Kritiken, Positionen, Interessen oder Konflikte (der Betroffenen, hier der Kinder und Jugendlichen) in Bezug auf ein Gemeinwesen einbringt – letzteres kann z.B. das Jugendhaus sein, der Stadtteil, die Kommune. Wenn dann mit anderen über die Inhalte verhandelt wird, und gleichberechtigte Diskurse zur Lösungsfindung und gemeinsamen Entscheidung geführt werden, entsteht demokratische Praxis. Aufgaben der Fachkräfte wären dann:

- Themen und Interessen erkennen, die Jugendliche an „Öffentlichkeit“ richten – im Jugendhaus und Kommune.
- Unterstützung einer ästhetisch-medialen Gestaltung ihres Interesses, ihrer Position oder Kritik, ihres Vorschlags
- Konfrontation der Gestaltung/Gestalter mit Öffentlichkeit – in Jugendhaus und Kommune
- Eröffnung von Resonanz und Diskurs (auch ästhetisch-gestalterisch...)
- Gemeinsame Suche nach „Lösungen“: streiten, argumentieren, verhandeln, entscheiden, umsetzen, prüfen, revidieren...

Details zu solcher Demokratiebildung mit Benachteiligten Jugendlichen finden sich in den Texten: Sturzenhecker 2013, 2012, 2010, 2008.

Wie man gar in Kindertageseinrichtungen den jungen Kindern Rechte und Strukturen demokratischer Mitentscheidung und Verantwortung sichert, zeigen: Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011 und Knauer/Sturzenhecker/ 2011.

Hier werden die zentralen Elemente der Assistenz jugendlicher Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wie sie in diesem Text dargestellt wurden noch einmal formelhaft zusammengefasst :

- Suchen und sehen - Kontakt aufnehmen
- Vom Sehen zum Erkennen von Bildungsthemen und -motiven – Angebote aufgreifen
- Ästhetische Gestaltung der Themen und Motive der Kinder und Jugendlichen – Produkt- und Prozessorientierung
- Mit Bildungsthemen und -motiven in die Öffentlichkeit gehen – Demokratiebildung in Jugendhaus und Kommune

Literatur

Bernfeld, Siegfried: Kinderheim Baumgarten - Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (Original von 1921). In: Bernfeld, Siegfried: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften in drei Bänden. Darmstadt 1969

Bodeving, Claude: Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Luxemburg. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2013

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2013

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar, Berlin 2011 (2. Auflage 2012)

Kentler, Helmut: Versuch 2. In: Müller, C.W., Kentler, Helmut, Mollenhauer, Klaus, Giesecke, Herrmann: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie (S. 37-88). München 1964

Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt/Hansen, Rüdiger: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Zur Förderung Gesellschaftlichen Engagements in Kindertageseinrichtungen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh 2011

Ministère de la Famille et de l'Intégration: Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg. Luxemburg 2010

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg 2005

Oelkers, Jürgen: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim 2009

Röhrig, Nicole/ Sturzenhecker, Benedikt: Bildungsprozesse an einem Un-Ort - Offene Jugendarbeit mit marginalisierten Jugendlichen im „KLO-Projekt“. In: Lindner, Werner/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/München. 2004, S. 181-197

Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt: Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. (3. völlig überarbeitete Neu-Auflage), Wiesbaden 2005, S. 230-247

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

Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit, 4. völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. VS Verlag, Wiesbaden 2013

Sturzenhecker, Benedikt: Ästhetische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang(Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012 i.E.

Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung als Antwort auf „Bildungsverweigerung“. In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden 2010, S. 39-52

Sturzenhecker, Benedikt: Die Stimme erheben und mitbestimmen. Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche Jugend, H7-8/2008, S. 308-315

Schulz, Marc: Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Wiesbaden

I.4. Zum Begriff der non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich

Claude Bodeving

In der Veröffentlichung „Non-Formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich“ (Ministère de la Famille et de l'Intégration, SNJ 2012) findet man die folgende Unesco-Definition zur non-formalen Bildung: „*Bildungsarbeit, welche außerhalb des formalen Schulsystems organisiert ist, sich an ein definiertes Zielpublikum richtet und spezifische Bildungsziele verfolgt*“ (Unesco, 1998).

Die Festlegung auf „spezifische Bildungsziele“ kann als grundlegender Unterschied zum Feld der informellen Bildung angesehen. Die Definition grenzt weiter den Begriff der non-formalen Bildung von dem Bereich der Schule ab („außerhalb des formalen Schulsystems“). Für eine genauere Beschreibung soll non-formale Bildung hier unter folgenden Fragestellungen genauer beleuchtet werden:

- Wo findet non-formale Bildung statt?
- Was wird in der non-formalen Bildung gelernt/vermittelt?
- Wie wird in der non-formalen Bildung gelernt/vermittelt?

Von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff ausgehend, kann man formale, non-formale und informelle Bildung je nach Aktivität in einen schulischen, außerschulischen oder privaten Kontext verorten. Wie im nachfolgenden Schema ersichtlich, kann non-formale Bildung als formalisierte (unterliegt einer streng vorgegebenen Form mit einem definierten Lernsetting) oder eher teilformalisierte Aktivität (weniger durchorganisiert) im schulischen oder außerschulischen Kontext angesehen werden. Im außerschulischen Feld sind sowohl Weiterbildungen, Fortbildungen als auch die pädagogische Tätigkeit in Kindertagesstätten und Jugendhäuser als Bereiche der non-formalen Bildung zu nennen.

	Schulische Kontexte (Schule, Universität, ...)	Außerschulische Kontexte (Kindertagesstätten, Jugendhäuser, Jugendorganisationen, Vereine, offene Angebote)	Privater Kontext (Familie, Freizeit, Cliquen,...)
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 	
Teilformalisierte 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, ... • Engagement in einer Jugendorganisation • 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

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

Formale Bildung
 Non-formale Bildung
 Informelle Bildung

Bezüglich der Fragestellung „was wird gelernt/vermittelt?“ werden sieben Handlungsfeldern erläutert. Mit dieser Unterteilung wird eine Aufgliederung derjenigen Bereiche versucht, welche in dem Feld der non-formalen Bildung thematisiert bzw auf welchen mehr oder weniger explizit eingegangen wird :

- Gesundheit, Körperbewusstsein, Bewegung
- Gefühle, Soziale Beziehungen
- Geschlechtssensible Kinder- und Jugendarbeit
- Sprache, Kommunikation, Medien
- Kreativität, Kultur
- Partizipation, Interkulturalität, Demokratie
- Umwelt, Technik

Es handelt sich klarerweise um eine von vielen möglichen Aufteilungen der Handlungsfelder, d.h. von zusammengehörenden Aufgabenkomplexe aus welchen sich Lernfelder für die alltägliche Bildungsarbeit konzipieren lassen. Wenn hier der Versuch einer Kategorisierung gemacht wird, so sind die begrifflichen Abgrenzungen doch eher sekundär, weit wichtiger ist die Feststellung, dass bestimmte Bereiche (Lerninhalte) von der non-formalen Bildung angesprochen werden. Einige Handlungsfelder, wie z.B. die geschlechtssensible Jugendarbeit, sind dabei für die non-formale Bildung im Besonderen charakteristisch, andere (z.B. Umwelt, Technik) werden auch an anderen Lernorten gezielt vermittelt.

Die Frage des „Wie“ setzt die pädagogischen Methoden der non-formalen Bildung in den Mittelpunkt. Im Folgenden sollen diejenigen Merkmale Erwähnung finden, welche charakteristisch für die non-formale Bildung sind. Dies heißt nicht, dass sie in anderen Settings nicht auch angewandt würden, sondern, dass in der non-formalen Bildungsarbeit geplant und regelmäßig auf diese Methoden zurückgegriffen wird, um im Vorfeld festgelegte pädagogische Zielsetzungen zu erreichen.

Die Merkmale der *Freiwilligkeit* und *Offenheit* sind strukturelle Charakteristiken der jeweiligen Einrichtungen, d.h. der Zugang zu Inhalten ist offen und vielfältig nutzbar, die Struktur (der Träger) entscheidet über die konkrete Umsetzung der pädagogischen Ziele. Die Bedürfnisse der Kinder und Jugendliche stehen im Mittelpunkt (Stichwort Lebensweltorientierung) und die Aktivitäten/Projekte werden auf diese ausgerichtet. Diese Adressaten- als auch Ergebnisoffenheit führt zu einer Vielzahl von konzeptionellen Grundmustern („Konzeptionierungen“) in der Kinderbetreuung und in der Jugendarbeit.

Für die pädagogische Lernmethodik gelten die Stichworte des *entdeckenden* und *prozessorientierten* Lernens. Letztgenannte Eigenschaft unterstreicht die Bedeutung des individuellen Weges des Lernens. Die Aneignung und das Sammeln von Erfahrungen werden als genau so wichtig erachtet, wie der Kompetenzerwerb als solcher. Einen bestimmten Abschluss, was das Erlernen von Wissen und Fertigkeiten anbelangt, gibt es dabei nicht (Stichwort Lebenslanges Lernen). Selbsterprobung und Selbstentfaltung werden ohne Zeitdruck angeregt.

In dem Feld der non-formalen Bildungsarbeit hat die Arbeit mit der Gruppe und der Gruppendynamik eine besondere Bedeutung. Kooperation, Teamarbeit, Lernen von und mit den anderen sind wesentliche Eigenschaften. *Partnerschaftliches Lernen* bedeutet darüber hinaus, dass nicht nur die Kinder und Jugendliche, sondern auch die Pädagogen und Pädagoginnen als Lernende angesehen und eingebunden werden.

Schließlich stehen die Begriffe „*Partizipation*“, „*Subjektorientierung*“ und „*Beziehungsarbeit*“ für pädagogische Haltungen, grundlegend für jede Form des Lernens in non-formalen Settings.

Wenn wir, wie oben ausgeführt, von definierten Handlungsfeldern ausgehen und hiermit bereits einige unmittelbare Zielsetzungen aufführen, so ist als ein allgemeines Ziel der non-formalen Bildungsarbeit, die *Förderung der Autonomie und Selbstwirksamkeit* zu nennen. Resilienz und Empowerment werden ebenfalls dieser Zielsetzung zugeordnet.

Die oben genannten Merkmale der non-formalen Bildung sind sowohl eine Beschreibung des Vorhandenen als auch „Identitätsstiftend“ d.h. neben der Begriffsbezeichnung dienen sie der klaren Abgrenzung und Darstellung nach außen. Dabei gilt es die Merkmalsliste ständig zu überarbeiten, kritisch zu hinterfragen und, wenn nötig, zu ergänzen. Auch ist die Gewichtung je nach Ort, Setting und Adressaten unterschiedlich.

Zusammenfassend steht non-formale Bildungsarbeit, wie sie in den Kindertagesstätten und in der Jugendarbeit stattfindet, für einen unterstützenden Raum in dem Bildung in ihrer Vielfalt gefördert werden kann. Dabei werden diese Bildungsprozesse von Fachkräften mit initiiert, welche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten erkennen und Anreize zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung anbieten („Bildungsassistenz“: siehe hierzu Beitrag von B. Sturzenhecker in diesem Band). Sowohl die Herausstellung der Handlungsfelder als auch die Charakterisierung der pädagogischen Methodik streben eine gemeinsame Terminologie an, um den Bereich klarer zu umschreiben. Dabei sollten in den nächsten Jahren diese Begrifflichkeiten zur Diskussion stehen. Gewichtungen sind zu hinterfragen und dort wo es als notwendig erachtet wird, sind Hilfestellungen z.B. mittels Fortbildungen und pädagogischen Dokumentation (Praxisbeispiele, Leitlinien, Methoden...) anzubieten.

II Protokolle der Diskussionsgruppen „Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext“

Protokolle der Diskussionsgruppen „Bildung im außerschulischen und

Nach den theoretischen Vorträgen am Vormittag und der Vorstellung einiger exemplarischer Projekte wurde am Nachmittag den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben, sich über den Begriff und die Kennzeichen der non-formalen Bildung auszutauschen :

- Wo findet Bildungsarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit statt ?
- Wie können wir Bildungsarbeit, im Interesse der Kinder und Jugendlichen gezielt einsetzen und fördern ?

Die Diskussionsgruppen wurden von Mitgliedern der Weiterbildungsplattform www.enfancejeunesse.lu moderiert und schriftlich festgehalten :

Petite Enfance

Moderation & Protokoll : Nicole Horn, Claudine Buck (Agence Dageselteren)

Petite enfance et enfance

Moderation & Protokoll : Nicole Faber & Camilla Goetschalckx (Entente des Foyers de Jour a.s.b.l.)

Enfance 1

Modératrices et rapportrices : Simone Dietz et Danielle Philippi (Unité de Formation et d'Education Permanente (A.P.E.M.H. a.s.b.l.)).

Enfance 2

Moderation & Protokoll : Caroline Ruppert; Hélène Weber (Agence Dageselteren, Arcus a.s.b.l.)

Jugend

Moderation : Ralph Schroeder, Ministère de la Famille et de l'Intégration; Protokoll : Jana Gorge (Service national de la jeunesse)

en nd außerfamiliären Kontext“

II.1. Diskussionsgruppe „Petite Enfance“

Moderation: Nicole Horn, Claudine Buck

Der Grossteil der Gruppe bestand aus Leiter und Personal aus Strukturen der Kleinkindbetreuung (Crèche).

Erstes Thema war das Merkmal „Offenheit“ und dies in Bezug auf die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Es bestand allgemeiner Konsens darüber, dass Elternarbeit wichtig aber schwierig umzusetzen sei. Als Gründe wurden Desinteresse der Eltern, mangelndes Selbstbewusstsein der Erzieher und Zeitmangel genannt. Das mangelnde Selbstbewusstsein geht einher mit einem unklaren Berufsbild. Viele der Teilnehmer äusserten, dass sie die Merkmale der non-formalen Bildung unbewusst schon erfüllen und ausführen in ihrer alltäglichen Arbeit aber keine Sprache dafür haben.

Bei den Merkmalen Partizipation, Freiwilligkeit, Lernerzentriert fanden die Teilnehmer es schwierig sie voneinander abzugrenzen. Zudem wurde deutlich, dass sie sich in einem Wandel befinden indem sie es als schwierig empfinden ihren Platz zu finden. In ihrer Ausbildung wurden andere Methoden und Ansätze gelehrt wie zum Beispiel „eine Aktivität planen und ein Ziel vor Augen haben, das erreicht werden muss“.

II. 2. Diskussionsgruppe „Petite enfance et enfance“

Moderation : Nicole Faber & Camilla Goetschalckx

Hierarchie der Merkmale

Das Merkmal „Beziehung und Dialog“ wurde als wesentlich empfunden und müsste laut den Teilnehmern der Diskussionsgruppe an erster Stelle der Liste mit den Merkmalen aufgeführt werden. Weil eine vertrauensvolle Beziehung auch überhaupt erst den Raum schafft in dem Entwicklungsförderung und Bildungsarbeit stattfinden können, sollte man vielleicht überlegen ob „Beziehung und Dialog“ überhaupt als **ein Merkmal** non-formaler Bildung definiert werden kann oder ob es sich dabei nicht eher um **eine Voraussetzung** (conditio sine qua non) für erfolgreiche Bildungsarbeit handelt.

Bedeutung und Auslegung einzelner Merkmalen

Je nachdem in welcher Einrichtung man tätig ist (crèche, foyer de jour, maison relais, maison de jeunes) haben die einzelnen Merkmale unterschiedliche Dimensionen.

Die Teilnehmer stellen am Beispiel des Merkmals „Freiwilligkeit“ fest, dass unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten bestehen, die es je nach Altersgruppe zu definieren gilt.

Was bedeutet „Freiwilligkeit“ für das Kleinkind, für das Schulkind, für den Jugendlichen?

Der Jugendliche entscheidet im Prinzip selbst, ob er ins Jugendhaus geht und falls er dahin geht, entscheidet er ebenfalls an welchem Angebot er teilnehmen möchte. Das Kleinkind hingegen geht nicht „freiwillig“ in die Krippe, diese Entscheidung liegt bei seinen Eltern, dennoch kann und sollte man auch für dieses Alter Kontexte für das Prinzip der Freiwilligkeit festlegen.

Merkmal „Partizipation“

Austausch innerhalb der Gruppe über die Erfahrungen bei der erfolgreichen Umsetzung von Partizipation und Mitbestimmung der Kinder im Alltag.

Eltern informieren und einbeziehen

Eltern sollten über die Ziele, Methoden und Merkmale der non-formalen Bildungsarbeit informiert werden, auf diese Weise entsteht eine gemeinsame Sprache sowie die Möglichkeit, das kindliche Schaffen wertschätzend einzuordnen. In der non-formalen Bildungsarbeit steht eher der Prozess im Vordergrund weniger das Endprodukt.

Sorge um ein „Zuviel an Bildungsinhalten“

Schlussendlich wurde die Frage formuliert, ob Kinder durch ein Zuviel an Bildungsinhalten überfordert werden könnten. Viele Kinder verbringen einen langen Tag außerhalb des Elternhauses : sie kommen morgens um 07.00 Uhr in die Maison Relais, gehen dann zur Schule und werden abends ab 17.00 Uhr wieder aus der Maison Relais abgeholt. Vor diesem Hintergrund ist darauf zu achten, dass die Kinder tagsüber auch zur Ruhe kommen in dem Zeit und Raum zur Verfügung stehen. Bildungsinhalte müssen so gestaltet sein, dass Kinder sie nicht als „Arbeit“ oder als Anstrengung erleben. Der Spaß an der Sache sollte im Mittelpunkt stehen und das Recht auf Entspannung und mal Abschalten sollte immer garantiert sein (siehe „Freiwilligkeit“).

II.3. Diskussionsgruppe „Enfance 1”

Modération : Simone Dietz, Danielle Philippi

Dans le cadre des caractéristiques de l'éducation non formelle, les participants se sont lancés dans la discussion du volontariat. Qu'est-ce que nous entendons par volontariat et sous quel angle devons-nous l'aborder ? Est-ce que nous devons l'envisager plutôt du point de vue des parents ou des enfants ? Le groupe s'est mis d'accord sur le fait qu'en général, les parents décident du choix de l'institution et non les enfants. Toutefois, le groupe s'est prononcé unanimement sur la nécessité de laisser un certain choix à l'enfant quant à sa participation à telle ou telle activité. Et ce d'autant plus dans les situations où l'enfant reste plus que huit heures dans l'institution. Il a été remarqué que certaines institutions ne disposent pas d'une clé de personnel suffisante pour offrir cette liberté à l'enfant. Notons que le volontariat occupe une place beaucoup plus essentielle dans les institutions fréquentées par des adolescents.

Ensuite, la discussion s'est poursuivie autour de la caractéristique « relation et dialogue ». Quelles relations sont mises en évidence ? Est-ce plutôt la relation éducateur-enfant ou la relation éducateur-parents que nous devons mettre au centre d'intérêt ? Est-ce que le dialogue doit se développer davantage ? Et quel dialogue ? Le plus grand nombre de participants a souligné que le partenariat avec les parents est incontournable afin de construire une relation durable et fructueuse avec les enfants. Une relation de confiance est essentielle. Notons cependant parfois un malaise de part et d'autres témoignant souvent d'une formation insuffisante du côté des éducateurs et une sensation d'être jugée du côté des parents. Il a été soulevé la nécessité d'inclure un module „entretiens avec les parents“ dans la formation de base des éducateurs voire le cas échéant de proposer de telles formations dans le pool de formations continues. Apparemment un bon nombre de structures propose de manière régulière des réunions avec les parents mais déplorent un certain laisser-aller de la part des parents. Pour en souligner leur importance, une chargée de direction rend même obligatoire la présence des parents aux réunions proposées pour pouvoir procéder à un renouvellement de l'inscription de l'enfant.

Dans ce même contexte, le terme de „lien“ a été soulevé. Il devra faire partie intégrante de la formation formelle de l'éducateur et de la formation non-formelle c-à-d de la formation continue.

Une journée bien structurée et bien organisée de A à Z semble logiquement et émotionnellement plus facilement réalisable et ce malheureusement au détriment du libre jeu. Encadrer le groupe d'enfants dans leurs expressions lors du libre jeu semble plus angoissant pour les éducateurs vu la notion de l'imprévisibilité. Cependant, le programme proposé ne doit jamais être une fin en soi. L'enfant doit rester au centre d'intérêt de l'équipe éducative.

En guise de conclusion il a été regretté que les démarches pédagogiques de l'éducation non-formelle manquent dans la qualification formelle de l'éducateur ainsi que dans l'offre de la formation continue existante. Une participante a constaté que souvent les jeunes stagiaires sont trop médiatisés ce qui rend le principe de „l'apprentissage par la pratique“ difficile à réaliser. Les activités proposées se déroulent à l'intérieur des institutions et l'exploration des sens dans la nature reste sur ses fins.

Le groupe a souligné la bonne initiative de cette journée de formation.

II.4. Diskussionsgruppe „Enfance 2“

Moderation : Caroline Ruppert; H el ene Weber

Zum Merkmal **Partizipation** :

Dieses Merkmal wird in verschiedenen H usern  ber eine „Kinderversammlung“ angestrebt.

Eine Voraussetzung ist die Einbindung des ganzen Teams in diesen Denkprozess. Die Rolle des Erziehers ändert sich grundlegend, viele haben Probleme die Kompetenzen der Kinder anzuerkennen und glauben eine neue Phase des „laissez-faire“-Stils setze sich durch. Erzieher befürchten ihrem Bildungsauftrag nicht nachkommen zu können. Eltern erwarten schließlich auch „Produkte“. Anhand dieser haben viele Strukturen bislang ihre Arbeit dokumentiert! Partizipation bedeutet nicht „Laissez-faire“. Auch dieser Handlungsansatz braucht klare Regeln.

Die Angst der Erzieher besteht auch darin, dass die Kinder immer nur das gleiche machen oder essen wollen. Wie geht man damit um? Wie halte ich mich als Erzieher zurück wenn ein Kind sechs Wochen lang nur Fußball spielen will?

Das Vertrauen in die Kinder muss gestärkt werden. Ich, als Erzieher, muss ihre Kompetenz anerkennen autonom handeln zu können, eine Wahl zu treffen, Entscheidungen zu treffen.

Es gab auch positive Resonanzen, Häuser die bestätigen, dass die Kinder ruhiger werden, wenn man sie mitentscheidend lässt und sie ernst nimmt in ihren Wünschen.

Die Elternarbeit wird als schwierig empfunden, da die Eltern sich nicht wirklich interessieren für den Alltag.

Zum Merkmal **Offenheit/Freiwilligkeit** :

Einschränkung durch die Infrastruktur: Kinder können nicht immer frei wählen was sie tun wollen. Es mangelt z.B. an Ruheplätzen, R ckziehm glichkeiten.

Die Möglichkeit des Buffet schafft zusätzlichen Freiraum. Die Essenszeit wird verkürzt, dadurch werden Räume frei, die in Funktionsräume umgestaltet werden können und nicht nur Allzweck- oder Essensr ume sind.

Was wird gebraucht um diese Merkmale besser in den Alltag zu integrieren?

- Die Zahl der Kinder pro Gruppe darf nicht zu hoch sein, ansonsten kann man nicht auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen.
- Die Raumgestaltung muss neu konzipiert werden. Räume müssen verschiedenen Ansprüchen gerecht werden, nicht nur Essensr ume.
- Das Team muss in dieser Umstellungsphase eng begleitet werden durch Weiterbildungen und Supervisionen.
- Die Sicherheitsbeamten und/oder Gemeinden müssen auch in diesen Denkprozess mit einbezogen werden.
- Besonders die „Charg  de direction“ müssen in ihrer Funktion gestärkt werden, damit sie ihr Konzept nach unten ins Team und nach oben gegenüber den Gemeinden argumentieren und vertreten können.
- Der Erzieherschl ssel muss diesen Ansprüchen auch gerecht werden eventuell sogar ein anderer Erzieherschl ssel in Brennpunktvierteln.
- Die Einführung von Vorbereitungsstunden wurde als unabdingbar gesehen.
- Die Rolle der „agents régionaux“ ist unklar. Der Wunsch besteht, dass dieser Austausch eher auf einer partnerschaftlichen Basis passiert und nicht als Kontrolle empfunden werden soll.

II.5. Diskussionsgruppe „Jugend“

Moderation : Ralph Schroeder

Die Gruppe setzte sich aus einer heterogenen Teilnehmerschaft zusammen, d.h. aus der offenen Jugendarbeit, verbandlichen Jugendarbeit, schulsozialen Jugendarbeit,....

Relativ schnell hat sich gezeigt, dass unter den Anwesenden der „Bildungsbegriff“ in den Vordergrund der Diskussion geriet und allgemeiner Diskussionsbedarf bestand. In diesem Zusammenhang wurden folgende Aussagen durch die Seminarteilnehmer getätigt :

Ist ein non-formaler Bildungsansatz in der Jugendarbeit überhaupt möglich ? Die Jugendarbeit hat doch bislang eher als „Ruhepol“ im Ggs. zur Schule fungiert.

Es besteht die Gefahr, dass die Jugendarbeit durch „Strukturierung durch Bildungsziele“ als „Kinderhort“ abdriftet. Das Verständnis des Refugiums für den Jugendlichen verliert somit an Bedeutung.

Werden benchmarks formuliert und die Ziele nicht erreicht, kann dies auch politische Auswirkungen auf die Jugendarbeit haben und Budgetkürzungen implizieren.

Dieses neue non-formales Bildungsverständnis könnte auch als Denk/(Überdenk)-Ansatz für die tägliche Arbeit des fachpädagogischen Personals angesehen werden und somit als Mittel zur Anregung. Allerdings werden dann, die „Ziele“ als Messfaktor eher als ungeeignet/schlecht eingeschätzt.

Der Begriff „Bildung“ ist negativ behaftet und stellt sich nicht mehr in seinem Humboldtschen Ursprungssinn dar. Durch Bologna und die Lissabon-Strategie hat der Begriff sich verändert und an Bedeutung verloren.

Das „Journal de bord“ wird verschiedentlich als Kontroll-/Messfaktor ungeeignet eingeschätzt.

Es besteht die Gefahr die Jugendlichen zu verlieren, wenn die „Offenheit“ der Einrichtungen durch „Zielorientiertheit“ ersetzt werden muss.

Die Dokumentation schafft jedoch auch eine „Valorisierungsebene“ in der täglichen Arbeit mit Jugendlichen.

Wie hoch ist der Bewertungsansatz, wenn der „Bildungsbegriff“ Einzug erhält ? Wie hoch wird dann der Stellenwert der Zielerreichung ? Wie wird die Ergebnisqualität des Bildungsansatzes überprüft werden ?

In der Jugendarbeit sollte man kein verschultes Modell zulassen.

Die Merkmale der non-formalen Bildung sind in der formalen Bildung ebenfalls einsetzbar und besitzen keinen ausschließlichen Charakter sondern sind eher Ausdruck eines modernen Verständnisses von Pädagogik.

Sturzenheckers Ansatz, bestehende Situationen mit einem Bildungsansatz zu verknüpfen sind sehr interessant. Allerdings sollte man sowohl die Tragfähigkeit als auch die Weite des non-formalen Bildungsansatzes hier eingrenzen. Wenn Bildung alles meint, meint es am Ende möglicherweise nichts mehr.

Es sollte nicht vergessen werden, dass der Bildungsbegriff immer auch eine individuelle Lernerfahrung des Lernenden beinhaltet. D.h. aus jedem Bildungsangebot werden immer eigene Lernerfahrungen geschöpft.

In der verbandlich organisierten Jugendarbeit bestehen Definitionen und Dokumentationen zur Zielformulierung, diese werden in der Praxis jedoch meistens nicht beachtet.

Unter allen Umständen muss innerhalb der offenen Jugendarbeit, die bedürfnisorientierte Handlungsweise weiterhin unterstützt werden (Beziehung Jugendlicher – Erzieher). Es geht darum Defizite zu erkennen, auf Probleme einzugehen und dabei einen non-formalen Bildungsansatz anzuwenden.

Die „Jugendkonferenz“ (CGJL) stellt Jugendlichen „Erfahrungsräume“ zur Verfügung und unterstützt die Teilnehmer während ihren Lernerfahrungen.

Die Jugendarbeit bietet den geschützten Freiraum wo Fehler zugelassen sind im Gegensatz zur Schule. Geht diese Charaktereigenschaft nicht verloren wenn Bildungsaspekte in den Mittelpunkt rücken?

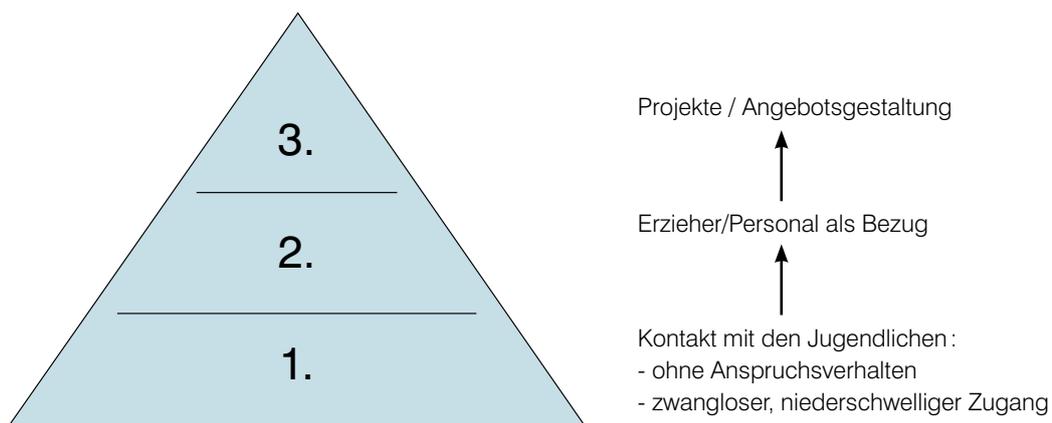
Sind die „Hausordnungen“ in den Jugendhäusern denn eigentlich vereinbar mit non-formaler Bildung?

Ist die allgemeine Erziehungsarbeit in offenen Jugendeinrichtungen überhaupt nötig oder versteht sich die Jugendarbeit nur noch als Dienstleistung?

Auf die Frage hin, welche Merkmale fehlend seien wurde Folgendes festgehalten:

- Beziehungsarbeit/-erhalt
 - Authentizität
 - Vertrauensverhältnis
 - Peer-Aspekt
 - Ressourcenorientierung (eher) vs. Defizitorientierung (eher nicht)
 - Geschlechtsspezifischer Zugang zwecks Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten
- } Dies kann als partnerschaftliches Lernen verstanden werden oder aber als Vorbedingung für non-formales Lernen.

Folgendes Schema zur Umsetzungspraxis wurde gemacht:



Autoren / Referenten

Anhang : Autoren / Referenten

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

Lehrt an der Universität Luxemburg, Leiter der Forschungsachse Early Childhood : Education and Care

Prof. Dr. Gerd E. Schäfer

Professor i. R. an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Uni Köln mit den Forschungsschwerpunkten frühkindliche Bildungsforschung und Fortbildung im Bereich der Frühpädagogik. Gründer und Leiter des Fortbildungsinstituts WeltWerkstatt e.V. (www.weltwerkstatt.de / www.weltwerkstatt.de)

Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker,

lehrt Sozialpädagogik/Außerschulische Bildung an der Uni Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft. Zahlreiche Publikationen zur Partizipation und Bildungsarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit sowie in Kindertageseinrichtungen.

Claude Bodeving

Conseiller de direction -Service National de la Jeunesse, Unité «Développement de la Qualité».

Édité par :



Service National
de la Jeunesse

En collaboration avec :



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