



# HANDBUCH OFFENE JUGENDARBEIT IN LUXEMBURG

Projektleitung:  
Claude Bodeving  
Eliane Dupont  
Simone Grün  
Christof Mann

Lektorat der Texte  
I.3-I.10; II.1; II.3-II.6:  
Dr. Michael Hasenfratz

Herausgeber:  
Service National de la Jeunesse  
Erscheinungsjahr: 2013  
ISBN-13 978-2-9599740-8-3

Graphische Gestaltung:  
1 PLUS Communication

# HANDBUCH OFFENE JUGENDARBEIT IN LUXEMBURG

---

## INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung Seite 4

---

**TEIL I.** Seite 7

### STRUKTUREN UND THEMEN DER OFFENEN JUGENDARBEIT IN LUXEMBURG

- 1** Offene Jugendarbeit in Luxemburg -ein Überblick über geschichtliche Entwicklungen, aktuelle Rahmenbedingungen und zukünftige Herausforderungen / *Ralph Schroeder* Seite 11
  
- 2** Jugendliche als Zielgruppe offener Jugendarbeit / *Helmut Willems, Andreas Heinen, Christiane Meyers* Seite 37
  
- 3** Aufgaben, Verfasstheit und Mission der Träger der Jugendhäuser am Beispiel der „Jugendhaus asbl“ / *Simone Grün* Seite 49
  
- 4** Arbeitsrollen in der Offenen Jugendarbeit / *Christof Mann* Seite 65
  
- 5** Qualitätsentwicklung in der Offenen Jugendarbeit / *Sandra Biewers, Claude Bodeving, Christof Mann* Seite 83
  
- 6** Offene Jugendarbeit im lokalen und regionalen Kontext / *Tessy Oth* Seite 101
  
- 7** Die Bedeutung der pädagogischen Haltung in der non-formalen Bildungsarbeit / *Claude Bodeving* Seite 113
  
- 8** Aufsuchende Jugendarbeit ...wohin und zurück / *Jean-Paul Nilles* Seite 127
  
- 9** Geschlechtssensible Jugendarbeit / *Beate Stoff, Michael Charles* Seite 141
  
- 10** Konflikte: vom belastenden Erlebnis zur Bildungschance / *Claude Bodeving, Jacques Welter* Seite 157
  
- 11** Erziehung, Selbstbildung und Demokratiebildung in der Offenen Jugendarbeit / *Benedikt Sturzenhecker* Seite 169

---

**TEIL II.**

Seite 185

## **PÄDAGOGISCHE SCHWERPUNKTE DER OFFENEN JUGENDARBEIT IN LUXEMBURG**

- |          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | Jugendkulturarbeit-Begegnungen mit Kultur /<br>Jugendhaus Hesperange / <i>Romain Juncker</i>  | Seite 189 |
| <b>2</b> | Travail interculturel / Maison des jeunes Amigo / <i>Elsa Gouveia</i>   | Seite 197 |
| <b>3</b> | Netzwerkarbeit im Jugendhaus effizient gestalten /<br>Jugendhaus Mamer / <i>Geert van Beusekom</i>  | Seite 207 |
| <b>4</b> | Medienkompetenz als Bildungsziel /<br>Radioarbeit von Jugendlichen mit Jugendlichen<br>in der Graffiti a.s.b.l. / <i>Manon Bissen</i>             | Seite 219 |
| <b>5</b> | Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit /<br>Jugendhaus Schiffingen / <i>Jacques Welter</i>   | Seite 237 |
| <b>6</b> | Öffentlichkeitsarbeit in pädagogischen Institutionen -<br>dargestellt am Beispiel des Jugendhauses<br>der Gemeinde Dippach / <i>Michèle Klein</i> | Seite 255 |
| <b>7</b> | Le travail de quartier; exemple de bonne pratique /<br>Maison des jeunes Gasperich / <i>Eric Hubert</i>   | Seite 265 |
| <b>8</b> | Förderung der formalen Bildung<br>im Rahmen der Offenen Jugendarbeit / <i>Marthy Schmit, Christof Mann</i>  | Seite 279 |

---

Autorenverzeichnis Seite 295

Anhang

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Les lois et règlements concernant les maisons des jeunes sur Internet | Seite 296 |
| 2. Stichwortverzeichnis  | Seite 298 |

## Einleitung

Die professionelle Offene Jugendarbeit im Land Luxemburg kann zwischenzeitlich auf eine über zwanzig jährige Geschichte zurückblicken. Seit dieser Zeit wurden Ideen und Konzepte entwickelt, verbessert und verworfen, es wurde ein gesetzlicher Rahmen geschaffen, der auch einen gewissen Grad der Institutionalisierung mit sich brachte. Entstanden ist ein kompakter Jugendsektor, der sich durch die ständige Weiterentwicklung der Qualität seiner Leistungen kennzeichnet. Dabei wurde immer wieder an Grenzen gestoßen: Grenzen der Planbarkeit, weil der jugendliche Besucher ein zentrales Element im Prozess der Jugendarbeit darstellt, Grenzen der Umsetzbarkeit, wenn es um die Wirksamkeit, den Outcome der Jugendarbeit geht, aber auch Grenzen im Hinblick auf die personellen Ressourcen, die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, die die Konzepte an vorderster Front umsetzen müssen.

Es ist nicht schwer, im Land Luxemburg zahlreiche Beispiele guter Jugendarbeitspraxis zu finden. Mittlerweile hält die Offene Jugendarbeit langsam Einzug in die gängigen Ausbildungscurricula von Fachschulen und Universitäten, wenngleich dieses spezifische Gebiet der Jugendarbeit, gemessen an der kompletten Bandbreite der Sozialen Arbeit, eher eine Ausbildungsnische darstellt. Im Ländervergleich ungewöhnlich ist, dass die Offene Jugendarbeit in Luxemburg viele ausländische Kräfte rekrutiert, die den nationalen Kontext erst kennenlernen müssen. Dies, wie auch die der Vielfalt der Arbeitsmöglichkeiten im edukativen Sektor geschuldeten Personalfuktuation, führt in der Summe dazu, dass das eigentliche „Handwerk“ der Offenen Jugendarbeit von den Fachkräften zumeist erst „an Bord“ gelernt wird, um dann beim nächsten Jobwechsel wieder mitgenommen zu werden.

Die vorliegende Publikation soll hier Abhilfe schaffen: Sie hat zum Ziel, den Status quo der Offenen Jugendarbeit im Land zu skizzieren, einige handwerkliche Aspekte in ihrer Komplexität aufzuzeigen und im vorliegenden Kontext zu verorten. Darüber hinaus sollen ausgewählte Zukunftsperspektiven aufgezeigt werden.

Das Buch ist in zwei Blöcke geteilt:

Zunächst geht es im ersten Teil um eher grundsätzliche Themen der Offenen Jugendarbeit: um Zielgruppen, um den politischen, institutionellen und finanziellen Rahmen, um die Träger, um Arbeitsrollen, um Qualitätsentwicklung, um den regionalen Kontext, die Non-formale Bildung sowie um aufsuchende und geschlechtssensible Jugendarbeit und um Demokratiebildung.

Im zweiten Teil werden einige jugendarbeitstypische Tätigkeitsfelder konkret beleuchtet: Fachkräfte aus der Offenen Jugendarbeit beschreiben Themen, die sie im Rahmen ihrer Arbeit konkret behandeln und gestatten einen Blick auf spezifische Vorgehensweisen und Ansätze im pädagogischen Alltag. Sie berichten wie und vor welchem Hintergrund dies geschieht. In der Summe der Beiträge eröffnet sich dem Leser ein vielschichtiger und mehrdimensionaler Schnappschuss der Offenen Jugendarbeit im Jahr 2013.

Sämtlichen Beiträgen wurde ein Stichwortverzeichnis beigelegt. Diese Stichwörter werden sowohl einzeln am Anfang des Beitrages angeführt, als auch im Anhang für sämtliche Texte aufgelistet. Sie sollen dem Leser sowohl einen ersten Überblick zu dem jeweiligen Beitrag verschaffen, als auch eine Hilfestellung bei der präzisen Suche zu einer spezifischen Thematik bieten. Aufgrund der Vielfältigkeit der Themen in der Offenen Jugendarbeit konnten nur einige ausgewählt und bearbeitet werden. Die Herausgeber sind sich der Tatsache bewusst, dass die vorliegende Auswahl das Fehlen anderer wichtiger Themenbereiche (z.B. Präventionsarbeit, niederschwellige Beratung) mit sich bringt. Dem interessierten Leser eröffnen sich weitere fachspezifische Handlungsfelder der Offenen Jugendarbeit in den einzelnen Konzepten (Concept d'action général) der Jugendhäuser, wie auch in ihren Jahresberichten.

In den letzten Jahren ist das Thema der Non-formalen Bildung im Bereich der Qualitätsentwicklung stark in den Vordergrund gerückt. Die vorliegende Veröffentlichung setzt hier an und möchte einen Teil dieser Entwicklung nachvollziehen, den professionellen Diskurs weiter anregen und einen Anreiz dazu bieten, sich auch zukünftig den besonderen Herausforderungen in der Offenen Jugendarbeit zu stellen.

Hierfür stellt die Reflexion und der fachliche Austausch eine Grundbedingung dar: An dieser Stelle geht daher ein großer Dank an die Autorinnen und Autoren und alle sonstigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Publikation, ohne deren fundierte Beiträge die vorliegende Publikation nicht möglich gewesen wäre.

Claude Bodeving  
Eliane Dupont  
Simone Grün  
Christof Mann



# STRUKTUREN UND THEMEN DER OFFENEN JUGENDARBEIT IN LUXEMBURG

*«Säit 18 Méint kommen ech 2-mol an der Woch an d'Jugendhaus. Positiv fannen ech, dass een iwwer vill Saache ka schwätzen a mat Kollegen zesumme ka sinn. Bei den Aktivitéiten maachen ech bal alles mat, am léifste Kachen, Sport a wa mir an d'Schwämm ginn. D'Jugendhaus ass mol eppes aneres wéi fir d'Schoul léiren.»*

---

## **JULES**

*13 Joer,  
Schëtter Jugendhaus*

*«Säit 2006, also säit ech 12 Joer al sinn, kommen ech an d'Jugendhaus. An der Woch sinn ech ongeféier 3 Deeg am Jugendhaus. Ech kommen an d'Jugendhaus fir gemeinsam mat menge Kollegen Aktivitéiten ze maachen, déi ech soss net erliewe géif. Mir si frou dass et eist Jugendhaus gëtt, well mir, wa mir net wëssen wat mir maache sollen, am Jugendhaus op gutt Iddie bruecht ginn. Am Haus spille mir vill Kicker, Billard a Gesellschaftsspiller. Meng Lieblingsaktivitéiten mam Jugendhaus si Bowling, Kino oder eise Sportsprojet, deem iwver 2013 konstant leeft. Ech recommandéieren d'Jugendhaus well et vill intressant an ofwiesslungsräich Aktivitéiten a Projet'en gëtt an och well et eng gutt Plaz ass, fir sech mat Kollegen ze treffen.»*

---

## **NICO**

*19 Joer,  
Iechternacher Jugendhaus*





1

# Ein Überblick über geschichtliche Entwicklungen, aktuelle Rahmenbedingungen und zu- künftige Herausforderungen



Ralph Schroeder



---

Stichwörter:

---

ASFT-Gesetz - Action socio-familiale et thérapeutique  
Außendarstellung

---

Concept d'action général (CAG)

---

Erzieher - Moniteur, Educateur  
Externe Evaluation

---

Finanzierung

---

Geschichte der offenen Jugendarbeit

---

Integration

---

Kontrolle vs. Emanzipation  
Konventionsmodell

---

Non-formale Bildung

---

Partizipation  
Politische Beteiligung  
Professionalisierung der Jugendarbeit

---

Qualitätssicherung und -entwicklung

---

Rollen im jugendpolitischen Feld

---

Selbstevaluation  
Selbstverwaltete Jugendzentren  
Strukturqualität

---



1

## EIN ÜBERBLICK ÜBER GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNGEN, AKTUELLE RAHMENBEDINGUNGEN UND ZUKÜNFTIGE HERAUSFORDERUNGEN



Ralph Schroeder

In diesem Beitrag soll dem Leser ein genereller Überblick über die Offene Jugendarbeit in Luxemburg gegeben werden. Hierzu wird zunächst die Geschichte der Jugendarbeit in Luxemburg beschrieben. Offene Jugendarbeit ist Teil eines globaleren Umfeldes, das auf spezifische Weise entstanden ist. Diese Geschichte zu kennen erlaubt es, Offene Jugendarbeit in der Gegenwart besser zu verstehen. Auch Elemente der jüngeren Geschichte der Sozialarbeit, insbesondere die Professionalisierung der Sozialarbeit, müssen hier erläutert werden. Offene Jugendarbeit kann des Weiteren nicht ohne ihre Einbettung in ein jugendpolitisches Umfeld verstanden werden.

Sodann wird erklärt, welchen Rahmenbedingungen die Offene Jugendarbeit unterliegt und in welchem Umfeld sie sich abspielt. Hier wird es insbesondere um die Finanzierung der Offenen Jugendarbeit gehen sowie um das Zusammenspiel zwischen den Strukturen der Jugendarbeit und deren öffentlichen Geldgebern. Abschließend soll geklärt werden, vor welchen zukünftigen Herausforderungen die Offene Jugendarbeit in Luxemburg steht.

### 1. GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Offene Jugendarbeit in dem Sinn, wie wir sie heute verstehen, gibt es in Luxemburg seit etwa 40 Jahren. Die Jugendarbeit in Luxemburg als solche entstand jedoch zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Mit der beginnenden Industrialisierung sowie des damit verbundenen Anstiegs der Bildungsbeteiligung junger Menschen trat auch die soziale Kategorie „Jugend“ in Erscheinung, eine Ausgangsbedingung für die Existenz von Jugendarbeit oder dem, was man heute Jugendarbeit nennt.

#### GRÜNDUNG DER ERSTEN JUGENDORGANISATIONEN

In Luxemburg wurden die ersten Jugendorganisationen ab 1910 im Studentenmilieu ins Leben gerufen. Die damalige Teilung der luxemburgischen Gesellschaft in zwei ideologische Lager führte dazu, dass Jugendorganisationen oft in mehrfacher Form in Erscheinung traten, einerseits im katholisch-konservativem Lager, andererseits im progressiven Lager. So stand z. B. dem 1910 gegründeten „Katholischen Akademikerverein“ die 1912 gegründete, linksorientierte „Association Générale des Etudiants du Luxembourg“, kurz „Assoc“, gegenüber. Eine ähnliche Entwicklung fand bei der Pfadfinderbewegung statt. Wurden 1913 und 1914 die ersten laizistischen Pfadfindergruppen gegründet, die sich kurz darauf in der „Fédération Nationale des Eclaireurs du Luxembourg“ zusammenschlossen, so zog das katholische Lager wenig später



mit der Gründung von lokalen Pfadfindergruppen sowie der Gründung der „Lëtzebuenger Scouten“ nach. Diese Entwicklung zog sich durch die nächsten Jahrzehnte hindurch bis hin zum 2. Weltkrieg (vgl. Grosbusch 1989).

Daran lässt sich erkennen, dass Jugendarbeit nicht nur, wie allgemein und gerne angenommen wird, auf eine Förderung zur Eigenständigkeit der Jugend abzielte, sondern immer auch versuchte, die jungen Menschen im jeweiligen ideologischen Lager zu binden (vgl. Meisch 2009). Integrieren und autonom teilhaben lassen sind scheinbar zwei gegensätzliche Zielsetzungen, und doch ist dies eine Dichotomie, die interessanterweise auch heute noch jugendpolitische Relevanz hat, wie beispielsweise aus der Positionsbestimmung der Regierung zum Jugendbericht der Universität Luxemburg<sup>1</sup> sowie dem „Pacte pour la Jeunesse (2012-2014)“, dem jugendpolitischen Instrument der aktuellen luxemburgischen Regierung, ersichtlich wird.

Der Leser mag erstaunt sein, dass hier auf die Geschichte der verbandlichen Jugendarbeit eingegangen wird, wo es doch um Offene Jugendarbeit gehen soll. Es wäre jedoch ein Fehler, zwischen den verschiedenen Formen der Jugendarbeit eine zu scharfe Trennung zu ziehen. Offene Jugendarbeit ist vor dem Hintergrund der Entwicklung der Jugendorganisationen und der luxemburgischen Gesellschaft entstanden, insbesondere nach dem 2. Weltkrieg. Zurzeit werden diese zwei Formen der Jugendarbeit als prinzipiell verschieden angesehen und stehen sich zu oft ohne Dialog gegenüber. Wie später noch näher erläutert wird, stellt diese Trennung die Jugendarbeit meines Erachtens vor eine ihrer aktuell größten Herausforderungen.

## WEITREICHENDE VERÄNDERUNGEN AB DEN 1960ER JAHREN

Mit den gesellschaftlichen Entwicklungen der Nachkriegszeit kam es auch in der Jugendarbeit zu Veränderungen. 1961 wurde, nach mehreren fehlgeschlagenen Versuchen, die „Conférence Générale de la Jeunesse Luxembourgeoise“ als Vertretung der Jugendorganisationen gegründet, aus der 1987 ein unabhängiger Dachverband hervorging. Mit dem Ziel, Freizeitaktivitäten für junge Menschen anzubieten, die nicht in Jugendorganisationen eingebunden sind, rief 1964 das Unterrichtsministerium eine neue Abteilung ins Leben, das „Service National de la Jeunesse (SNJ)“. Ab diesem Zeitpunkt also existierte in Luxemburg ein öffentlicher Träger der Jugendarbeit, der sich in den folgenden Jahrzehnten immer mehr zu einem zentralen Akteur der Jugendarbeit entwickeln sollte. Ein wichtiges Thema dieser neuen Abteilung im Unterrichtsministerium war die Freizeitgestaltung junger Menschen. Das mit der Konsumgesellschaft entstehende Feld der Freizeit spielte sicherlich eine herausragende Rolle in der Entwicklung der Jugendarbeit. Nicht nur der SNJ wurde in diesem Licht gegründet, auch die Geburt einer Bewegung wie der „Jeunessees“ oder dem „Clubs des

(1) So findet man dort z.B. folgende Beschreibung der Grundziele der Jugendpolitik der Regierung : „Le premier postulat répond à une logique intergénérationnelle. Les générations adultes portent une responsabilité pour l'intégration des jeunes générations dans la société. La politique de la jeunesse est la manière institutionnelle et collective par laquelle les générations adultes remplissent leurs obligations, en créant un cadre et des conditions favorables à l'épanouissement harmonieux de la jeune génération. La politique de la jeunesse est donc une politique qui doit accompagner les jeunes au courant de ces transitions, les faciliter et proposer des mesures qui permettent aux adolescents de réussir au mieux le passage à l'âge adulte.

Le premier principe est relativisé par le second. Permettre aux jeunes de s'intégrer, de trouver leur place dans la société ne veut pas dire les obliger à se couler dans un moule prédéfini. (...) La politique de la jeunesse placera donc le concept de participation en son centre.“ (Willems et al., 2010, Avis du gouvernement, p. XVII).



„Jeunes“ kann in diesem Zusammenhang verstanden werden.

Des Weiteren entstanden im Zuge der Protestbewegungen der späten 60er Jahre des 20. Jahrhunderts neue Bewegungen. So wurden mit dem Aufkommen der Ökologie als wichtigem politischen Thema die „Jeunes et Environnement“ gegründet, aus denen später das „Mouvement Ecologique“ hervorgehen sollte (vgl. Grosbusch 1989; CGJL, 2011).

Ebenfalls aus den Nachwehen der späten 60er Jahre entstand in Luxemburg eine Bewegung selbstverwalteter Jugendzentren, als Ort, an dem Jugend Raum für sich hat und ihre eigene Umwelt organisieren kann. Diese Zentren gerieten jedoch schnell in Schwierigkeiten, es stellten sich die typischen Probleme nicht aufeinander folgender Mitgliedergenerationen. Des Öfteren kam es zu Problemen durch Nachbarschaftsstörungen, es wurde von Drogenmissbrauch und sich verschlechterndem Zustand der Infrastrukturen berichtet. Obwohl diese Zentren – bis auf eine Ausnahme – nach relativ kurzer Zeit ihre Aktivitäten einstellten, sind sie dennoch für die Entwicklung der Offenen Jugendarbeit bedeutsam. Durch die Erfahrung mit den selbstverwalteten Jugendhäusern entwickelte sich bei lokalen Verantwortlichen eine Sensibilität für Offene Jugendarbeit, die wohl auch zur späteren Erfolgsgeschichte der Jugendhäuser beigetragen hat.

## PROFESSIONALISIERUNG DER JUGENDARBEIT

Als das SNJ 1984 per Gesetz zu einer öffentlichen Verwaltung des Unterrichtsministeriums wurde, lautete eine seiner Missionen, Begegnungsorte und Zentren für junge Menschen zu unterstützen. Hier nahm die Geschichte der Offenen Jugendarbeit ihren weiteren Verlauf. Es entstand das Modell der „regionalen Jugendarbeiter“. Dazu wurden Lehrer stundenweise von ihrer Lehrertätigkeit entbunden, um Jugendarbeit in den Regionen zu initiieren. Diese „Lehrer-Jugendarbeiter“ hatten verschieden Aufträge: Aktivitätsangebote schaffen, Jugendzentren betreuen, Beratungsangebote schaffen, sowie die Kontaktpflege mit den Strukturen der formalen Bildung (vgl. Meisch 1995).

Aber auch dieses Modell stieß schnell an seine Grenzen. Die Jugendarbeiter konnten nur wenig Zeit in ihre Aufgaben investieren, da sie hauptberuflich weiter der Lehrertätigkeit nachgingen. Es gelang kaum, diejenigen Jugendlichen, die nicht schon an den Aktivitäten des SNJ teilnahmen, zu erreichen. Dies galt insbesondere für junge Menschen mit Migrationshintergrund. War dies noch kein ausgeprägtes Thema in den 60er Jahren, so wurde es nun, mit der weiter zunehmenden Einwanderung nach Luxemburg ab den 70er Jahren, zusehends zentraler.

Um die weitere Entwicklung der Offenen Jugendarbeit bis hin zu den heutigen Jugendhäusern zu veranschaulichen, soll an dieser Stelle auf einen generellen Trend in der sozialen Arbeit der 70er Jahren eingegangen werden: die zunehmende Professionalisierung. 1973 entstand im Unterrichtsministerium, zeitgleich mit der Einführung der Schulpflicht für behinderte Kinder, die Abteilung der „Education différenciée“. Um die Lehrer in ihrer Tätigkeit zu unterstützen, wurde die Ausbildung des „moniteur d'éducation différenciée“ entwickelt, aus der später der „Educateur“, der Erzieher, hervorgehen sollte. Gleichzeitig waren die religiösen Kongregationen, welche die Sozialarbeit in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts maßgeblich geprägt hat-



ten, gewissermaßen auf dem Rückzug. Neuere soziale Entwicklungen, wie neue Formen der Armut, der ansteigende Bedarf an Beratungsdiensten, die steigende weibliche Erwerbsquote und der damit verbundene Bedarf an Kinderbetreuungsmöglichkeiten führten zu einer immer größeren öffentlichen Unterstützung für soziale Arbeit. Auf Basis der Erzieherausbildung entstand damit ein neuer Beruf, der sich schnell auf alle Formen der sozialen Arbeit ausbreitete.

Parallel hierzu wurde mit den sogenannten Konventionen – d. h. Finanzierungsverträge zwischen Staat und privaten Trägern der sozialen Arbeit – ein neues Instrument für die Finanzierung der sozialen Arbeit geschaffen. Dies setzte voraus, dass gegenüber dem Staat juristische Personen mit diesem Verträge abschließen konnten. So entwickelte sich das heute noch vorherrschende Modell der „Association sans but lucratif“ als Träger der sozialen Arbeit (vgl. hierzu den Beitrag von Simone Grün zur Trägerlandschaft in diesem Buch). Auch in der Jugendarbeit setzte sich dieses Modell der privaten Träger durch. Durch Beschluss der Regierung kam es zum Beispiel 1987 zur Gründung des „Centre National d'Information et d'Echanges pour Jeunes“ als Vereinigung ohne Gewinnzweck, heute bekannt als Nationales Jugendinformationszentrum (CIJ).

Mit der Ausweitung des Konventionsmodells wurde schnell offensichtlich, dass eine gesetzliche Grundlage notwendig war, um Rechtssicherheit in einem Feld zu schaffen, das sich zusehends ausweitete und somit zur Lebensgrundlage für die ständig steigende Zahl der Menschen wurde, die in diesem Feld arbeiteten. 1998 wurde das Gesetz zur „Action socio-familiale et thérapeutique (ASFT)“ verabschiedet. Im Kern stellt dieses Gesetz das Modell der Konventionen auf eine gesetzliche Grundlage, indem es die Möglichkeit einer Konvention zwischen Staat und privatem Träger an die Bedingung eines „Agrément“ knüpft, einer staatlichen Zulassung also. Durch diese Zulassung garantiert der Staat dem Bürger, dass der betroffene Dienst Mindestnormen erfüllt und der Bürger eine Mindestqualität der durch den Dienst erbrachten Leistung erwarten kann. Schaut man sich das Gesetz im Detail an, so stellt man fest, dass diese Normen sich hauptsächlich auf die Strukturqualität beziehen. Das ASFT-Gesetz und seine in den Folgejahren verabschiedeten ausführenden Règlements definieren in der Hauptsache die einzelnen Leistungen, die durch Konventionen unterstützt werden können, und regeln Infrastruktur-, Personal- und Qualifikationsfragen. So besagt dieses Gesetz z. B. Folgendes:

*Art.1. Nul ne peut, à titre principal ou accessoire et contre rémunération, entreprendre ou exercer d'une manière non-occasionnelle l'une des activités ci-après rémunérées, dans le domaine socio-éducatif, médico-social ou thérapeutique s'il n'est en possession d'un agrément écrit (...).*

*Art. 2. Pour obtenir l'agrément, les requérants doivent:*

- a) remplir les conditions d'honorabilité (...);*
- b) disposer d'immeubles, de locaux ou de toute autre infrastructure correspondant tant aux normes minima de salubrité et de sécurité qu'aux besoins des usagers;*
- c) disposer d'un personnel qualifié en nombre suffisant (...);*
- d) présenter la situation financière et un budget prévisionnel (...);*
- e) garantir que les activités soient accessibles aux usagers indépendamment de toutes considérations d'ordre idéologique, philosophique ou religieux (...).*

*Art. 11. L'Etat est autorisé à accorder un soutien financier pour l'exercice des activités*



*visées à l'article 1er, ainsi que pour les investissements y relatifs. Le soutien peut prendre la forme d'un subside ou d'une participation financière qui est accordé à condition: a) que le bénéficiaire accepte de signer avec l'Etat une convention (...).*

So wurde auch das für die Offene Jugendarbeit geltende Règlement grand-ducal vom 28. Januar 1999 bezüglich des „Agrément pour gestionnaires de services pour jeunes“ verabschiedet.

Dieses Règlement definiert die Bedingungen für die Zulassung von Strukturen der Offenen Jugendarbeit. Es definiert Offene Jugendarbeit, indem es gewissermaßen den damaligen Stand der Überlegungen zu Aufgaben und Zielen der Offenen Jugendarbeit zusammenfasst. Insofern als Offene Jugendarbeit hier erstmals bindend definiert wird, ist es nicht uninteressant, sich diese Definition einmal genauer anzusehen. Dies gilt umso mehr, als das Règlement bis heute gültig ist. Folgende Aufgaben werden der Offenen Jugendarbeit im Artikel 6 des Règlement grand-ducal zugeordnet:

*Art. 6. Les services définis à l'article 5 ont essentiellement pour mission :*

- 1. de contribuer à l'épanouissement des jeunes en construisant avec eux les moyens leur permettant de prendre conscience de leurs aptitudes et de les développer, d'expérimenter, de s'exprimer et de développer une citoyenneté critique, active et responsable;*
- 2. de participer à la prévention, à l'insertion sociale et professionnelle et à l'intégration dans le tissu local et régional;*
- 3. d'encourager les usagers à se structurer en groupes, en valorisant les attitudes de confiance en soi et de solidarité et en favorisant l'intégration des problématiques individuelles dans une dynamique collective;*
- 4. de participer au développement d'une politique socio-collective de démocratisation par la mise à disposition d'outils de participation en donnant une attention particulière aux catégories sociales dont les conditions économiques, sociales et culturelles sont les moins favorables;*
- 5. de garantir par des actions diversifiées et une participation active des jeunes à la conception, la réalisation, la gestion et l'évaluation des actions. Ils favorisent l'implication des jeunes et tentent de mettre en œuvre des projets de développement socioculturel au niveau local voire régional.*

Man findet in dieser Definition der Ziele (Offener) Jugendarbeit eine ganze Fülle an Aspekten, von denen viele auch im vorliegenden Buch aufgegriffen werden, was wiederum erlaubt, sich die Entwicklungen der Jugendarbeit in den letzten fünfzehn Jahren zu vergegenwärtigen. Dies gilt zum Beispiel für die Beiträge von Tessa Oth über die Bedeutung offener Jugendarbeit im lokalen und regionalen Kontext (siehe „et à l'intégration dans le tissu local et régional“ oder „mettre en œuvre des projets de développement socioculturel au niveau local voire régional“), oder Claude Bodeving und Jacques Welters Beitrag über Konflikte und Bildungschancen (siehe „en favorisant l'intégration des problématiques individuelles dans une dynamique collective“). Andere Themen in diesem Buch wiederum haben sich erst in jüngerer Zeit herauskristallisiert oder sind in den letzten Jahren stärker in den Fokus gerückt. Dies trifft etwa für Themen wie Qualitätsentwicklung, aufsuchende Jugendarbeit, und in gewissem Maße auch für geschlechtersensible Jugendarbeit zu.



## AUSDIFFERENZIERUNG DER ROLLEN IM JUGENDPOLITISCHEN FELD

Während sich also in der Sozialarbeit das Modell der Konventionen etabliert und diesem Modell eine gesetzliche Grundlage gegeben wird, die dementsprechend auch die Jugendarbeit betrifft, vollzieht sich im jugendpolitischen Feld eine weitere Ausdifferenzierung der Rollen. War das SNJ 1984 als eigenständige Verwaltung entstanden, so wurde 1989 ein Staatssekretariat für Jugend im Bildungsministerium ins Leben gerufen, welches wiederum nach den Parlamentswahlen 1994 und der darauffolgenden Regierungsbildung zu einem eigenständigen Jugendministerium ausgebaut wurde. So kam es zu einer Ausdifferenzierung der Funktionen Jugendarbeit und Jugendpolitik. Ein weiterer Schritt in diese Richtung wurde vollzogen mit der Gründung des „Centre d'Etudes sur la Situation des Jeunes en Europe (CESIJE)“ und der damit verbundenen Ausdifferenzierung der Jugendforschung, die bis dahin in den Aufgabenbereich des SNJ gefallen war. Später dann wurde die Aufgabe der Jugendforschung vom CESIJE auf die neugegründete Universität Luxemburg übertragen. Ab Mitte der 90er Jahre hatten sich also alle drei Seiten des sogenannten metaphorischen Dreiecks (vgl. Milmeister/Williamson 2006) des Jugendfeldes herausgebildet. Die Jugendpolitik wurde im Ministerium für Jugend entworfen, das SNJ war für die Jugendarbeit zuständig und die Jugendforschung wurde durch das CESIJE wahrgenommen.

Mit der Gründung des Jugendministeriums erlebte auch die Offene Jugendarbeit eine Phase intensiver Entwicklung. Mit dem Instrument der Konventionen und dem Modell der privaten Trägergesellschaften entstanden in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre und im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts die meisten der aktuell existierenden Jugendhäuser. Es war dies eine durchaus beeindruckende quantitative Entwicklung, die zu einem aktuellen Feld der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg mit mehr als 130 Jugendarbeitern in über 50 Jugendhäusern führte. Waren die Jugendzentren am Anfang als „centres multi-service“ gedacht gewesen, also als Orte der lokalen Vernetzung von Jugendarbeit sowie als „one-stop shops“ für Jugendliche in den Gemeinden, so kristallisierten sich mit der Zeit bestimmte Funktionen heraus. Es wurde deutlich, dass eine sehr wichtige Klientengruppe der Jugendhäuser Jugendliche mit Migrationshintergrund und spezifischen Bedürfnissen nach Integration waren. Helmut Willems, Andreas Heinen und Christiane Meyers belegen in ihrem Beitrag über Zielgruppen der Offenen Jugendarbeit, dass dies, je nach geografischer Lage, auch heute noch der Fall ist.

Dieses Konzept des „centre de rencontre, d'information et d'animation pour jeunes“ ist es, auf dem auch heute noch deren Zulassung aufbaut, auch wenn der Begriff des Jugendhauses oder „Maison des Jeunes“ inzwischen geläufiger ist.

Die folgende Tabelle stellt die Entwicklung bzgl. der bereitgestellten Haushaltsmittel von Staat und Gemeinden für die Jahre 2000-2013 dar<sup>2</sup>. Die globale Entwicklung wird schnell ersichtlich: Im angegebenen Zeitraum sind die für die Offene Jugendarbeit veranschlagten Mittel um mehr als das Vierfache gestiegen. Geschuldet ist dies zwar vor allem dem quantitativen Ausbau des Netzes der Jugendzentren sowie einer ebenfalls starken Entwicklung

(2) Weniger als die exakten Zahlen, sollte man hier den allgemeinen Trend beachten, da einzelne Ereignisse, wie etwa die Integration des Haushalts für Offene Jugendarbeit in den Haushalt des Ministeriums für Familie um die Jahrtausendwende oder auch Gemeindefusionen die Wahrnehmung verzerren können.

der u.a. durch den gültigen Tarifvertrag bestimmten Lohnkosten, und auf keinen Fall sollte angenommen werden, dass sich hier die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel für Aktivitäten und Projekte des einzelnen Jugendzentrums im selben Maße erhöht hätten, doch zeichnet diese Entwicklung unter anderem nach, dass im gezeigten Zeitraum immer mehr Jugendliche in Luxemburg auf Angebote der Offenen Jugendarbeit zurückgreifen konnten.

#### Entwicklung der Offenen Jugendarbeit (2000-2013)

	veranschlagte Haushaltsmittel (Staat und Gemeinden)	Kofinanzierende Gemeinden	HA Jugendarbeiter (Vollzeitstellen)
2000	2.167.000 €	28	41,505
2001	2.341.000 €	36	49,505
2002	3.198.000 €	39	59,175
2003	3.664.000 €	39	66,175
2004	4.141.000 €	42	72,175
2005	4.601.000 €	45	80,175
2006	5.048.000 €	54	86,175
2007	5.669.000 €	62	90,175
2008	6.197.000 €	63	94,175
2009	7.361.000 €	69	103,175
2010	8.050.000 €	71	109,575
2011	8.431.000 €	72	110,425
2012	9.126.000 €	71	119,175
2013	9.685.000 €	73	123,675

Auf der jugendpolitischen Ebene gab es eine ähnlich starke Entwicklung. Beflügelt durch ein unabhängiges Jugendministerium, entstanden in den Jahren 1995 bis 1999 erste sogenannte Leitlinien zur Jugendpolitik, die dann in drei Aktionsplänen konkretisiert wurden. Diese Aktionspläne befassten sich mit den klassischen Themen der Jugendpolitik: Jugendbeteiligung, Jugendinformation, Ehrenamt. Insbesondere im Aktionsplan 3 wurde auch der Jugendarbeit eine wichtige Rolle zugeordnet. Angeregt durch das europäische Weißbuch „Neuer Schwung



für die Jugend Europas“ (2001) sowie eine Peer Review der Jugendabteilung des Europarats kam es zu weiteren Entwicklungen. 2004 wurden die bis dahin gültigen Aktionspläne zu einer neuen Leitlinie umgearbeitet: Jugend und Gesellschaft. Auf dieser Basis wurde ab 2006 an einem Rahmengesetz für Jugendpolitik gearbeitet, das zu dem im Jahr 2008 verabschiedeten „Jugendgesetz“ führte.

Hintergrund des schon erwähnten Rahmengesetzes zur „Action socio-familiale et thérapeutique“ war, die Finanzierungspraxis bezüglich des gestiegenen Bedarfs an sozialer Arbeit durch Konventionen – im Prinzip also durch simple Verträge – auf eine gesetzliche Grundlage zu stellen. Insofern ist es nicht überraschend, dass dieses Gesetz, ebenso wie seine Ausführungsbestimmungen, sich in erster Linie mit Basisfragen wie z. B. der Definition der einzelnen Leistungen, oder Infrastruktur- und Personalfragen auseinandersetzte. Immer häufiger jedoch – nicht zuletzt deshalb, weil diese Grundfragen als vorläufig beantwortet erschienen – traten Fragen nach den eigentlichen Prozessen der sozialen Arbeit in den öffentlichen Fokus. Insbesondere in der Offenen Jugendarbeit stand dieses Thema ab der Jahrtausendwende in Form der Frage nach pädagogischer Qualität zunehmend im Mittelpunkt. Heute scheint diese Debatte allgegenwärtig und umso wichtiger ist es deshalb, sich in Erinnerung zu rufen, wie sie entstanden ist. In der Offenen Jugendarbeit stellte man sich der Forderung nach pädagogischer Qualität unter anderem durch die Förderung der Ausbildung ehrenamtlicher Jugendarbeiter, während gleichzeitig, ebenfalls durch das SNJ, ein freiwilliges Fortbildungsprogramm für hauptamtliche Mitarbeiter der Offenen Jugendarbeit entwickelt wurde.

Ab 2002 widmete sich das mittlerweile für Jugendpolitik zuständige „Ministerium für Familie, soziale Solidarität und Jugend“ der Weiterentwicklung dieser Ansätze. Daraus entstand das „Handbuch zur Qualitätssicherung in den Jugendhäusern“ als ein wichtiger Schritt in diese Richtung. Mit diesem Handbuch wurde ein Modell der Selbstevaluation eingeführt. Mithilfe eines komplexen und mehrdimensionalen Indikatorenkatalogs können die Strukturen der Offenen Jugendarbeit ihre Praxis analysieren und die Qualität der von ihnen angebotenen Offenen Jugendarbeit einschätzen. Das Modell sieht vor, dass die Jugendhäuser anschließend anhand der Analyse der Praxis eventuelle Schwachpunkte identifizieren, Stärken erkennen und eigene Prioritäten für die Weiterentwicklung der Arbeit setzen. Diese sollen sich in Projekten widerspiegeln, die jeweils während eines Jahres umgesetzt werden und anschließend eine Überprüfung erlauben. Dieser Ablauf ermöglicht also eine kontinuierliche, kritische und nachvollziehbare Reflexion der alltäglichen Praxis. Da die Träger der Offenen Jugendarbeit ebenfalls Konzeptionen ihrer Arbeit vorlegen müssen, soll eine Rückkopplung der sogenannten Qualitätssicherungsprojekte die Weiterentwicklung der Konzeptionen ermöglichen.

Ab 2004 sahen die Konventionen in der sozialen Arbeit vor, dass alle Träger ein System der Qualitätssicherung zu implementieren hatten. In der Offenen Jugendarbeit wurde das im vorherigen Abschnitt beschriebene Modell von öffentlicher Seite vorgeschlagen, war jedoch nicht verpflichtend. Verschiedene Träger haben andere Modelle benutzt. Verpflichtend war es ab 2004, Qualitätssicherung umzusetzen, wobei bis zum heutigen Zeitpunkt die Freiheit des Ansatzes gewährleistet ist.

Ab 2007 wurde zusätzlich zu diesem Selbstevaluationsmodell eine jährliche Fremdevaluation des Qualitätssicherungsprozesses durch die Universität Luxemburg eingeführt. Diese Frem-



devaluation konzentrierte sich in den ersten Jahren hauptsächlich auf die durchgeführten Qualitätssicherungsprojekte. In den Folgejahren wurde die Evaluation im Rahmen der Diskussionen einer fachlichen Begleitgruppe kontinuierlich weiterentwickelt, sodass sie sich heute nicht mehr nur auf die Umsetzung eines Qualitätssicherungsprojektes bezieht, sondern neben Qualitätssicherungsprojekten auch Konzeptionen und Jahresberichte der zu evaluierenden Strukturen miteinbezieht. Sandra Biewers, Claude Bodeving und Christof Mann setzen sich in diesem Buch im Beitrag „Qualitätsentwicklung in der Offenen Jugendarbeit“ detailliert sowohl mit der Selbstevaluation als auch mit Fremdevaluation auseinander.

## 2. AKTUELLE RAHMENBEDINGUNGEN DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Im Folgenden soll nun geklärt werden, wie sich der Finanzierungsmodus der Offenen Jugendarbeit gestaltet, zu welchen Bedingungen die in Tabelle 1 angegebenen öffentlichen Mittel verteilt werden und wie sichergestellt wird, dass diese Mittel gemäß ihres öffentlichen Auftrages verwendet werden. Antworten auf diese Fragen findet man in der Rechtsgrundlage der Konventionen, dem sogenannten ASFT-Gesetz, sowie den Konventionen selbst. Im schon angesprochenen Artikel 11 des ASFT-Gesetzes wird geklärt, welche Inhalte in den Konventionen behandelt werden müssen.

*Art. 11. L'Etat est autorisé à accorder un soutien financier pour l'exercice des activités visées à l'article 1er, ainsi que pour les investissements y relatifs.*

*Le soutien financier peut prendre la forme d'un subside ou d'une participation financière qui est accordé à condition :*

*que le bénéficiaire accepte de signer avec l'Etat une convention qui détermine :*

*Les prestations à fournir et les modalités de gestion financière à observer par le bénéficiaire ;*

*Le type de participation financière de l'Etat ;*

*Les moyens d'information, de contrôle et de sanction que possède l'Etat en relation avec les devoirs du bénéficiaire définis sous 1)*

*Les modalités de coopération entre parties contractantes sans pour autant affecter la gestion qui est de la responsabilité du gestionnaire.*

*(...)*

Vier Bereiche müssen die Konventionen also abdecken. Dazu zählen die Leistung, die vom Betreiber eines sozialen Dienstes erbracht wird, die Art der finanziellen Unterstützung durch den Staat, die Informations- und Kontrollmechanismen durch den Staat sowie die Zusammenarbeit zwischen den Vertragspartnern. Wenn hier von Konventionen gesprochen wird, handelt es sich eigentlich um zwei verschiedene Konventionen. Einerseits unterzeichnen Staat und Träger eine für drei Jahre gültige Rahmenkonvention, die sogenannten „Conditions Générales“. Dies ist für alle Bereiche der sozialen Arbeit, die über den Weg der Konventionen unterstützt werden, ein einheitlicher Text. Die Rahmenkonvention wird durch fachbereichsspezifische Konventionen vervollständigt, im Fall der Offenen Jugendarbeit die „Convention spécifique - services pour jeunes“. Diese spezifischen Vereinbarungen, die jeweils für 1 Jahr gelten, beinhalten u.a. Angaben zur Höhe der bewilligten Mittel.

Schon erwähnt wurden die Aufgaben, welche an die Zulassung von Strukturen der Jugend-



arbeit gebunden sind. Die Konvention im Jugendbereich beruft sich ebenfalls auf das Règlement grand-ducal vom 28. Januar 1999, indem es den folgenden Passus in der Definition der zu erbringenden Leistung zitiert: *« Conformément à l'article 5 alinéa 1 du règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes, sur base de la loi, l'activité exercée par l'organisme gestionnaire est la suivante: Service de Rencontre, d'Information et d'Animation pour Jeunes / Est à considérer comme Service de Rencontre, d'Information et d'Animation pour Jeunes tout service qui garantit un accueil des jeunes principalement âgés de 12 à 26 ans pour au moins 3 jours par semaine à au moins 3 personnes, en leur offrant entre autres des prestations d'information, d'animation et de formation. »*

Neben den im Règlement grand-ducal definierten Aufgaben findet man hier also eine Präzisierung der Bedingungen, unter denen Jugendarbeit stattfindet. Jugendarbeit beinhaltet mindestens Information, Animation und Bildungsangebote („Formation“). Sie richtet sich an junge Menschen einer spezifischen Altersgruppe (12-26 Jahre) und muss außerdem an mindestens drei Tagen pro Woche Aktivitäten anbieten.

Entsprechend der Logik des ASFT-Gesetzes müssen Dienstleistungen, die durch das Gesetz definiert werden, eine Zulassung erhalten. Infolge dieser Zulassung können sie mittels einer Konvention in den Genuss einer finanziellen Unterstützung durch den Staat kommen. Dieser Logik folgend sind die Finanzierungsbedingungen präziser und strenger als die Zulassungsbedingungen. Die Konvention führt hier das Instrument des „Concept d'action général (CAG)“ als Bestandteil der Konvention ein.

*L'organisme gestionnaire développe, en partant des lignes directrices et des plans d'actions définis par le Ministère compétent en matière de politique de la jeunesse et des dispositions prévues au règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes un concept d'action général.*

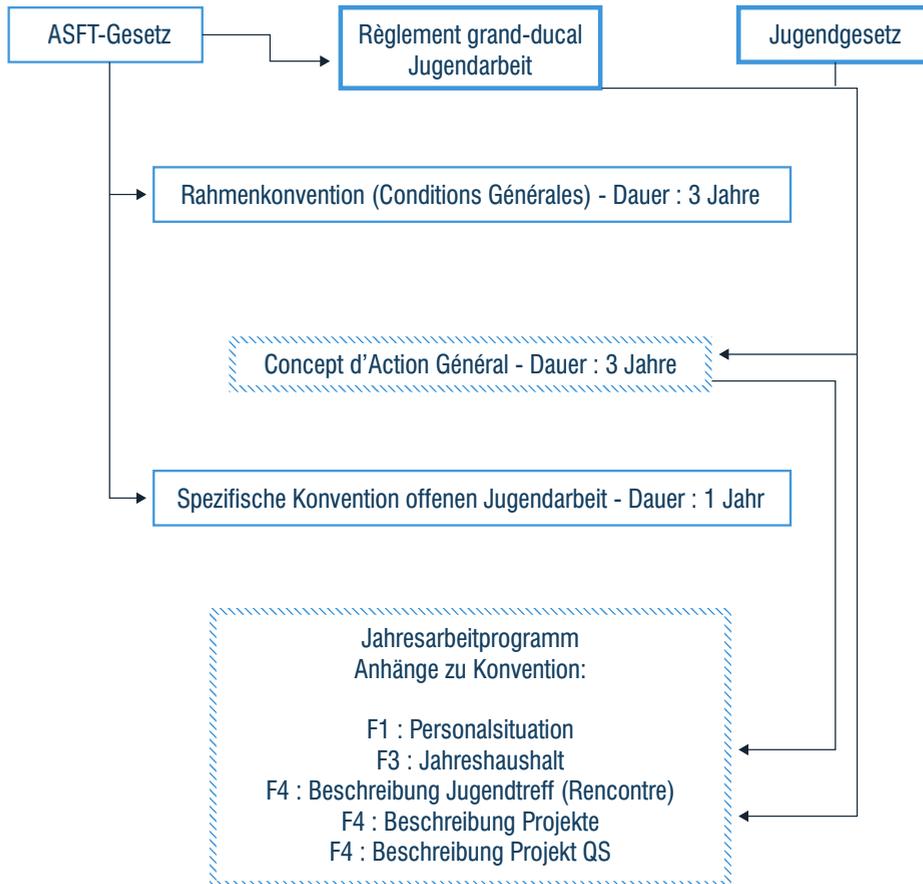
Die Träger der Jugendarbeit müssen also für jede Konvention ein solches CAG vorlegen, das eine weitere Beschreibung der Leistung beinhaltet, die vom Träger erbracht wird. Das CAG ist für eine Dauer von drei Jahren gültig und wird von den Vertragspartnern – das jeweils für Jugendarbeit zuständige Ministerium und die Gemeinde – akzeptiert. Es ist Bestandteil der Konvention. Die Konvention schreibt zum CAG wenig Inhaltliches vor, außer dass es den jugendpolitischen Leitlinien sowie dem Règlement grand-ducal zur Jugendarbeit Rechnung tragen muss. Hier wird also auch eine Verbindung zu jugendpolitischen Leitlinien hergestellt, denen das CAG Rechnung tragen soll. Gemäß des Jugendgesetzes von 2008 ist unter diesen „lignes directrices et plans d'action“ hauptsächlich der durch Artikel 15 eingeführte „plan d'action national pour la jeunesse“ zu verstehen, der wiederum durch den aktuell gültigen „Jugendpakt (2012-2014)“ umgesetzt wurde. Um nun auch hier eine Arbeitshilfe zu gewähren und den Trägern offenzulegen, wie das CAG vom Staat beurteilt wird, hat das SNJ einen Kriterienkatalog ausgearbeitet, der darlegt, welche Inhalte im CAG wiederzufinden sein müssen, ohne dass aber vorgegeben wird, wie diese Inhalte behandelt werden sollen, das heißt, wie genau die Jugendarbeit inhaltlich ausgerichtet sein muss. Hier wurde und wird immer noch die Auffassung vertreten, dass Jugendarbeit sehr stark dem lokalen Kontext, in dem sie stattfindet, Rechnung tragen muss. Demnach kann dieser Kriterienkatalog zum CAG nur sehr offen gehalten sein.



Da es sich beim CAG um eine Dreijahreskonzeption handelt, die Finanzierung aber auf jährlicher Basis erfolgt, musste hier noch eine Zwischenetappe eingeführt werden. Dies ist das Jahresarbeitsprogramm, das sich zusammensetzt aus der Beschreibung der Personalsituation des Jugendhauses, der Beschreibung der Aktivitäten des Jugendhauses, sowie des Budgets für das laufende Jahr. Für diese verschiedenen Aspekte, die zusammengenommen den Jahresplan eines Jugendhauses ausmachen, gibt es vorgefertigte Formulare, die jeweils als Anhang zu den jährlichen Konventionen fungieren. Diese Anhänge zur Konvention – „F1 Situation du personnel“, „F3 Budget“, „F4 Projet éducatif“ – werden den öffentlichen Geldgebern vorlegt und von diesen gebilligt.



Die folgende grafische Darstellung veranschaulicht das Schema, nach dem Leistungsdefinition im gesetzlichen Rahmen sowie Konvention und Leistungsbeschreibung ineinandergreifen:



Nach welchem Verfahren sich die Finanzierung genau gestaltet, wird nun im Folgenden beschrieben. Zunächst sollten hier die wichtigsten Regeln der Finanzierung Offener Jugendarbeit durch Staat und Gemeinden geklärt werden. Es gilt, grundsätzlich zwischen Personalkosten und anderen Betriebskosten zu unterscheiden. Personalkosten werden grundsätzlich durch Staat und Gemeinden ganz übernommen, sofern sie sich im Rahmen des gebilligten Anhangs „F1 Personalsituation“ bewegen. Diese Vorgehensweise liegt im staatlichen Prozess der Vorbereitung des öffentlichen Haushalts begründet. In diesem Rahmen wird eine genaue Liste der für jedes Jugendhaus zur Verfügung stehenden hauptamtlichen Mitarbeiter geführt.



Diese enthält sowohl die Anzahl der hauptamtlichen Mitarbeiter eines jeden Jugendhauses, oder besser gesagt, einer jeden Konvention, sowie auch deren Einstufung im Tarifabkommen des sozialen Sektors in Luxemburg, dem sogenannten SAS-Kollektivvertrag. Bei jeder Erweiterung dieser Liste muss auch die kofinanzierende Gemeinde ihre Zustimmung geben.

Dieses Verfahren nimmt den Trägern in gewisser Hinsicht Flexibilität, da es sie daran hindert, ohne Weiteres und in eigener Regie Jugendarbeiter einzustellen. Gleichzeitig gibt es ihnen jedoch auch ein hohes Maß an Sicherheit, da die zu erwartenden Personalkosten auf jeden Fall rückerstattet werden, wenn sie den im Voraus angenommenen Bedingungen entsprechen. Diese Sicherheit ist deshalb wichtig, weil Personalkosten erheblich schwanken können, je nachdem, ob eine Stelle mit einem Berufsanfänger oder einem altgedienten Jugendarbeiter besetzt ist.

Für die übrigen Betriebskosten gilt dieses Modell so nicht. Hier legt der Träger über den Anhang F3 zur Konvention einen Budgetvorschlag vor, der mit den anderen beiden Vertragspartnern diskutiert und schließlich angenommen wird. Aus diesem Budget ergibt sich, wie viel Geld für welche Aktivitäten im Laufe des Jahres verwendet werden kann. Die im Budget veranschlagten finanziellen Mittel sind Maximalausgaben. Flexibilität gibt es bei internen Transfers zwischen Haushaltsposten, nicht jedoch bei der Gesamthöhe des Haushalts für nicht personalgebundene Kosten. Zusätzlich werden die Jugendhäuser ermutigt, andere Partner für Drittmittelfinanzierungen zu gewinnen. In diesem Sinn muss die öffentliche Finanzierung auch als eine Basisfinanzierung gesehen werden, aufbauend auf welcher weitere Projekte realisiert werden. Wie in den meisten Fällen heute zu erkennen ist, geschieht dies auch auf breiter Basis.

Insgesamt stellt sich der Haushalt also so dar, dass Personalkosten an eine vorgegebene Personalstruktur gebunden und andere Kosten in Höhe und Zuordnung präzise veranschlagt sind. Der Konvention folgend gilt grundsätzlich, dass das Bereitstellen einer funktionierenden Infrastruktur für Offene Jugendarbeit Aufgabe der Gemeinde ist. Auf der anderen Seite wiederum kommt das Ministerium für Familie und Integration finanziell für die Einrichtung dieser Infrastruktur auf.

Die Abwicklung der Finanzierung geschieht in mehreren Schritten. Zu Beginn des Jahres werden gemäß den Konventionen vom Ministerium für Familie und Integration 80 % der vom Ministerium vorgesehenen Mittel an die Jugendhäuser überwiesen. Sobald eine definitive Einigung über den jährlichen mittels des Anhangs F3 dargestellten Haushalt des Jugendhauses besteht, wird die Konvention an die Gemeinde weitergegeben, welche sodann 100 % ihrer veranschlagten Mittel an den Träger überweisen kann. Am 1. Oktober des laufenden Jahres werden vom Ministerium für Familie weitere 13 % der veranschlagten Gelder überwiesen. Die restlichen 7 % der vom Ministerium vorgesehenen Gelder werden im Folgenden überwiesen, wenn die Gesamtausgaben und -einnahmen kontrolliert wurden und somit die ausstehenden Gelder an die tatsächliche Situation angepasst werden können. Dieses Verfahren ermöglicht es, die Finanzierung passgenau zu organisieren und in einzelnen und gerechtfertigten Fällen auch über 100 % der veranschlagten Gelder hinausgehen zu können.

Zudem regeln die Konventionen die Zusammenarbeit der Vertragspartner, indem sie die „plateforme de coopération“ als Ort ihrer Zusammenarbeit schaffen.



*„Art. 4.1. En matière d'exécution de la prestation définie dans la convention, les parties collaborent au sein d'une plate-forme de coopération qui a pour mission de suivre l'exécution du mode de réalisation de la prestation et de s'accorder pour autant que nécessaire sur les adaptations des mesures et moyens d'exécution de cette prestation.“*

In den Jugendhäusern treffen sich die Mitglieder dieser Plattform – Vertreter von Staat, Gemeinde und Träger sowie des Personals – mindestens einmal im Jahr und so oft wie nötig. Besprochen werden dort die Umsetzung des Jahresprogramms sowie Fragen zum kommenden Jahresprogramm, Budgetfragen für das laufende und das kommende Jahr, Fragen zum Verfahren der , Fragen, die sich im Rahmen des Zulassungsprozesses stellen sowie alle anderen außerordentlichen Fragen, die sich im Laufe des Jahres ergeben.

Die Beschreibung des administrativen Ablaufs, welcher durch den gesetzlichen Rahmen und die Konventionen vorgegeben wird, ist im folgenden Schema zusammengefasst:



## Administrativer Ablauf des Konventionsjahres





### 3. ZUKÜNFTIGE HERAUSFORDERUNGEN

Nachdem die aktuelle administrative Organisation der Offenen Jugendarbeit und insbesondere die Schnittstellen in dieser Verwaltung zwischen Jugendarbeit und öffentlichen Geldgebern besprochen wurde, soll jetzt noch auf zukünftige Herausforderungen im Feld der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg eingegangen werden.

Erstens sollte man sich, mit Blick auf die historische Entwicklung der Jugendarbeit in Luxemburg, noch einmal fragen, wie denn aktuell Offene Jugendarbeit und andere Formen der Jugendarbeit zueinander stehen. Stehen sie überhaupt noch zueinander in Verbindung? Wie müsste eine solche Verbindung aussehen, damit Jugendarbeit – ob sie nun in Jugendhäusern, Jugendorganisationen oder anderen Strukturen stattfindet – als ein Ganzes definieren werden kann. Zweitens wird das zu erwartende Gesetz über Kindheit und Jugend einen neuen Rahmen schaffen, in dem Offene Jugendarbeit stattfindet. Zweifelsohne wird in der Offenen Jugendarbeit in den nächsten Jahren vieles davon abhängen, wie dieser neue Rahmen aufgefasst und umgesetzt wird. Und drittens wird sich in Zukunft verstärkt die Frage stellen, wie es der Offenen Jugendarbeit gelingt, sich nach außen darzustellen, ihre Wirkung zu belegen und ihre Notwendigkeit zu argumentieren.

#### SEGMENTIERUNGSTENDENZEN INNERHALB DER JUGENDARBEIT ENTGEGENWIRKEN

Die Geschichte der Jugendarbeit in Luxemburg ist, wie oben ausgeführt, durch das augenscheinliche Paradox der Gleichzeitigkeit von Kontrolle und Emanzipation, charakterisiert. Jugendarbeit war immer sowohl der Versuch, Ort und Möglichkeiten für jugendliche Emanzipation anzubieten, als auch der Versuch, Jugend in die Gesellschaft zu integrieren und so die soziale Reproduktion zu sichern. Wichtiger als diese Gleichzeitigkeit in der Jugendarbeit aber ist für die nun folgende Diskussion, dass diese beiden Funktionen in den ersten Jahrzehnten der Jugendarbeit unter demselben Träger vereint waren. In der weiteren Entwicklung, insbesondere ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, hat sich die Landschaft der Jugendarbeit stark ausdifferenziert, sodass man heute drei Funktionen unterscheiden kann: Förderung der sozialen Integration von Jugendlichen, Gestaltung von Jugendfreizeit, und Förderung von politischer Beteiligung in der demokratischen Gesellschaft.

In der Verbandsjugendarbeit, den Jugendorganisationen, findet man einen starken freizeitorientierten Ansatz. Dort werden, vor allem auf lokaler Ebene, Fragen der politischen Beteiligung nur wenig gestellt, und die Förderung von sozialer Integration findet nur am Rande statt. Dies scheint logisch, da die Mitglieder der meisten Jugendorganisationen durch ihre Herkunftsmilieus die nötigen Ressourcen mitbringen, um Integrationsanforderungen selbstständig, also auch ohne Intervention durch Jugendarbeit zu erfüllen.

Die zweite Funktion, die politische Beteiligung in der demokratischen Gesellschaft, wurde lange Zeit von den Jugendorganisationen wahrgenommen. Ihre Rolle im jugendpolitischen Geschehen hat jedoch im Laufe der Zeit abgenommen. Man sollte sich in diesem Zusammenhang die Entwicklung des Dachverbandes der Jugendorganisationen, der Conférence Générale de la Jeunesse Luxembourgeoise (CGJL), in Erinnerung rufen. Waren die ersten Jahrzehnte der CGJL noch sehr von politischen Forderungen nach außen und politischen



Auseinandersetzungen zwischen den Jugendorganisationen geprägt, so findet man heute dort ein gemäßigteres Klima vor. Auch die CGJL hat sich zum Teil professionalisiert und ist zu einem zugelassenen Träger der Jugendarbeit geworden, mit einem Fokus auf Fragen der politischen Bildung. Zusätzlich entstand durch das Jugendgesetz von 2008 ein neuer Akteur, der politische Beteiligung von Jugendlichen fördern soll: die „Assemblée des Jeunes“.

Die Offene Jugendarbeit hingegen ist eine Praxis, die sich stark an der Sozialarbeit orientiert. Dass dies Öfteren versucht wird, Sozialarbeit und Jugendarbeit voneinander abzugrenzen, sollte hierüber nicht hinwegtäuschen, im Gegenteil, dass Sozialarbeit und Jugendarbeit scheinbar voneinander abgegrenzt werden müssen, zeugt von ihrer Nähe. Diese Nähe zur sozialen Arbeit wurde sicher durch die Professionalisierung der Offenen Jugendarbeit in den letzten 30 Jahren begünstigt. Eine wichtige Rolle spielen hier die sukzessiven Einwanderungswellen, die Luxemburg seit den 70er Jahren erlebt hat, und die, mit Gruppen von Jugendlichen, die ihren Weg in die luxemburgische Gesellschaft finden mussten, immer wieder neue Herausforderungen mit sich gebracht haben. Durch ihren offenen und im Prinzip niedrigschwelligeren Charakter wurden die Strukturen der Jugendarbeit schnell zu Anlaufstellen für Jugendliche mit Migrationshintergrund. So rückte die soziale Integration verstärkt in den Fokus und band immer mehr Ressourcen aufseiten der Jugendarbeiter. Anderen Aspekten der Arbeit konnte weniger Zeit gewidmet werden.

In diesem Sinne kann man fast von zwei Feldern der Jugendarbeit in Luxemburg sprechen. In den Jugendverbänden wird Freizeit gestaltet, in einigen von ihnen auch Fragen der politischen Beteiligung thematisiert. In der Offenen Jugendarbeit geht es eher um Fragen der Integration. Dementsprechend haben sich auch spezifische Klientelgruppen entwickelt, die diese Angebote gemäß ihrer Bedürfnissen wahrnehmen. Insbesondere für die Offene Jugendarbeit ist dies jedoch problematisch.

Philippe Coussée (2010) sagt hierzu: *„(...) youth work initiatives that fail to connect their activities to the broader society may be very open, but they could also be asocial. They tend to restrict participation to participation in youth work and not participation through youth work. (...) many youth work forms throughout history disconnected themselves from their social context and more specifically from the construction of a democratic welfare state. Those initiatives are youth-centered, but fail to question their significance for society.“* (Coussée 2010, S. 12-13)

Demnach stellt sich die folgende Frage: Wie kann gewährleistet werden, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, nicht nur Angebote zur sozialen Integration wahrnehmen können, die ihnen erlauben, in die Gesellschaft hineinzuwachsen, sondern, dass diese Jugendlichen auch die Möglichkeit zur Mitgestaltung der luxemburgischen Gesellschaft bekommen? Wie kann erreicht werden, dass nicht nur Kompetenzen zur Arbeitsfähigkeit vermittelt werden, sondern auch dazu beigetragen wird, der spezifischen Klientel der Offenen Jugendarbeit zu einem Platz im Mittelpunkt der luxemburgischen Gesellschaft zu verhelfen?

Das Risiko, mit dem die Jugendarbeit lebt, ist, dass Fragen der politischen Beteiligung, der Beteiligung also an der Debatte darüber, wie die Zukunft dieses Landes gestaltet werden soll, sich nur an Jugendliche richtet, die ohnehin diese Zukunft gestalten werden, während



der Klientel der Offenen Jugendarbeit nur übrig bliebe, sich zu integrieren. Damit ginge ein Teil des emanzipatorischen Anspruchs der Offenen Jugendarbeit verloren.

Das war nicht immer so. Noch im Jahr 1995 sagte der damalige Vorsitzende des „Réseau des centres d'information, de rencontre et d'animation pour jeunes“, Robert Soisson: *„Ich will jetzt nicht die allgemeinen Ziele der Jugendpolitik definieren, aber ich möchte doch ein paar Ideen einbringen, die der Arbeit unserer Jugendhäuser förderlich wären. Es wäre gut, wenn die Jugendlichen in den Gemeinden schon mit 16 Jahren mitwählen dürften; wenn es ständige Vertretungen von Jugendlichen gäbe wie die Jugendkommission, die mit mehr Macht ausgestattet würden, um ihren Einfluß auf kommunalpolitische Entscheidungsprozesse geltend zu machen“* (Soisson R. 1995, S. 9).

Und auch im Jahr 1999 findet man diesen politischen Gedanken noch im Wortlaut des Règlement grand-ducal, das die Zulassungsbestimmungen für Jugendhäuser klärt. Laut Artikel 6 besteht eine der Aufgaben in der Einbettung individueller Problemlagen in kollektive Dynamiken. Es geht also gerade nicht nur darum, den einzelnen Menschen als förderungsbedürftig zu erachten, sondern auch den kollektiven Anspruch der Jugendlichen auf gesellschaftliche Beteiligung, das heißt nicht nur Beteiligung in sozialpädagogischen Projekten, anzuerkennen und zu fördern.

Will man diesem Anspruch heute noch gerecht werden, so muss man sich die Frage stellen, auf welche Weise dies möglich ist. Ein Weg wäre sicherlich das Wiederherstellen von Verbindungen zwischen den verschiedenen Formen der Jugendarbeit, zuerst auf lokaler Ebene, jedoch nicht nur dort. Jeder Jugendarbeiter, der schon Kollaborationen mit lokalen Jugendverbänden angestrebt hat, kennt die Schwierigkeiten dieses Unterfangens. Und auch Akteure der politischen Beteiligung wissen, wie weit Offene Jugendarbeit sich von Fragen der politischen Beteiligung entfernen kann. Von Offenen Jugendarbeitern wird moniert, dass ihre spezifische Klientel nicht für politische Beteiligung zu haben ist, dass diese Fragen komplett an ihrer Alltagsrealität vorbei gehen. Benedikt Sturzenhecker (2008) sieht die Gefahr, dass solche Positionen zu *„pädagogisch defizitären Konstruktionen verdichtet werden, die die Chancen auf auch „politische“ Bildung nicht mehr erkennen und so nicht aufgreifen können.“* (...) *Damit wird den Jugendlichen aber auch der Status eines politisch-demokratischen Subjekts vorenthalten, das seine Kritik und Interessen öffentlich vorstellt, sie verantwortet und in einen gemeinsamen Auseinandersetzungsprozess der Beteiligten zur Klärung und Veränderung der Verhältnisse einbringt.“* (Sturzenhecker 2008, S. 309)

Es stellt sich also zum Beispiel die Frage, wie es gelingen kann, sinnvolle Verbindungen zwischen dem nationalen Jugendparlament und den Strukturen der Offenen Jugendarbeit in den Gemeinden herzustellen. Dies wäre eine Gelegenheit, sozial benachteiligten Gruppen die Möglichkeit zu geben, sich einen Weg hin zur Beteiligung an der Gestaltung dieser Gesellschaft zu bahnen. Mit dem sogenannten Infobus, einem Informationszentrum auf Rädern, existiert ein Instrument, welches dies ermöglichen könnte. Die Möglichkeiten insbesondere dieses Instruments sollten in Zukunft noch stärker ausgelotet werden.



## DIE NON-FORMALEN BILDUNGSPROZESSE STÄRKER SICHTBAR MACHEN

Die zweite Herausforderung, die sich für Offene Jugendarbeit in den nächsten Jahren stellen wird, ergibt sich aus der Gesetzesvorlage 6410, welche, wenn sie durch das Parlament angenommen wird, das Jugendgesetz aus dem Jahr 2008 abändert. Die neuen Regelungen dieses Gesetzesprojektes betreffen nicht in erster Linie die jugendpolitischen Inhalte des Gesetzes von 2008, sondern schaffen neue Regelungen, die den sogenannten Bereich der non-formalen Bildung für Kinder und Jugendliche betreffen. Indem die Gesetzesvorlage 6410 die non-formale Bildung als zentrales Merkmal sowohl der außerschulischen Betreuung von Kindern als auch der Jugendarbeit herausstellt, verbindet sie diese beiden Felder sowohl strukturell als auch inhaltlich. Das folgende Zitat aus der Gesetzesvorlage veranschaulicht die Intention der Autoren:

*„Une grande partie des actions et activités réalisées dans les maisons de jeunes, les organisations ou les mouvements de jeunesse vise à conférer aux participants des compétences de base indispensables à la participation active dans la société. (...) On note aussi que les grandes organisations de jeunesse ont comme objectif explicite de préparer les jeunes à leur vie d'adultes. On peut donc conclure que les principaux acteurs du secteur jeunesse ont des objectifs éducatifs.*

*Les frontières entre „enfance“ et „jeunesse“ deviennent de plus en plus perméables. Par exemple, la Convention internationale sur les droits de l'enfant, concerne tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, donc aussi bien les enfants que les jeunes.*

*Au niveau de la pratique on constate que les services d'éducation et d'accueil pour enfants et les services pour jeunes ont de nombreux points communs, et qu'une partie de leurs méthodes et objectifs se recoupent. Ainsi, ils se situent tous les deux dans un contexte extrafamilial et extrascolaire, ils ont une ambition éducative sans pour autant devoir répondre à un curriculum détaillé, ils adoptent des méthodes de travail et approches similaires envers les enfants ou les jeunes. Le terme utilisé pour caractériser ce type d'éducation est celui d'„éducation non formelle“. (Projet de loi 6410, Exposé des motifs, p. 3-4)*

Die Gesetzesvorlage schafft Instrumente, die es erlauben werden, die zentrale Rolle der non-formalen Bildung zu stärken. Diese Instrumente sind:

- der Rahmenplan für non-formale Bildung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen,
- die für alle Strukturen der Offenen Jugendarbeit obligatorische, auf den Rahmenplan bezogene Konzeption („concept d'action général“),
- eine verstärkte Rolle für die Fortbildung der Jugendarbeiter sowie
- ein Verfahren zum Systemmonitoring, spezifisch zu Fragen der pädagogischen Qualität.

Die Gesetzesvorlage bezieht sich hiermit auf Fragen der non-formalen Bildung und der pädagogischen Qualität der Jugendarbeit, jedoch nicht auf Fragen der Strukturqualität; diese sind weiterhin durch das Règlement grand-ducal von 1999 über die Zulassung der „gestionnaires de services pour jeunes“ geregelt.



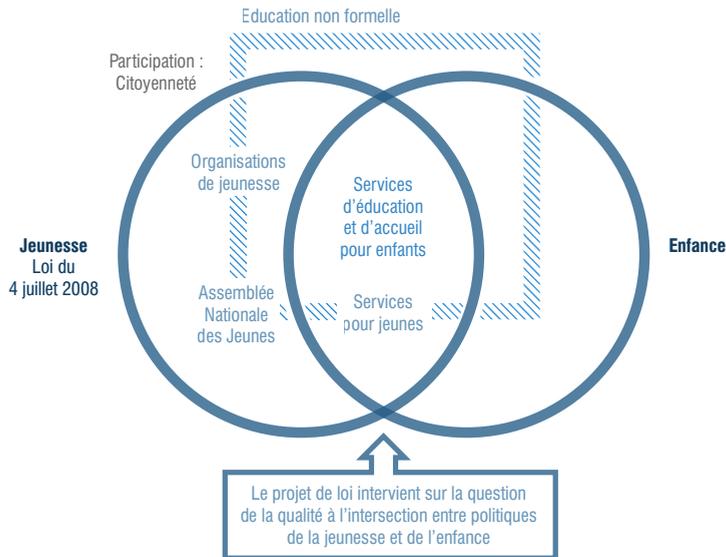
Es ist offensichtlich, dass non-formale Bildung als Konzept der Offenen Jugendarbeit nicht erst mit dieser Gesetzesvorlage eingeführt wird. In den späten 1990er Jahren wurde die Ausbildung von ehrenamtlichen Mitarbeitern der Offenen Jugendarbeit entwickelt. Auch war non-formale Bildung ein Element der Definition von Offener Jugendarbeit im Règlement grand-ducal von 1999 und spielte eine wichtige Rolle bei der Definition von Jugendpolitik im Jugendgesetz von 2008. Jedoch wird durch die aktuelle Gesetzesvorlage die Rolle der non-formalen Bildung ungemein gestärkt werden, vor allem durch das Instrument des Rahmenplans für non-formale Bildung.

Es wird sich also in Zukunft für alle Strukturen der Offenen Jugendarbeit die Frage stellen, wie man mit dem neuen Rahmen umgeht und welche Veränderungen er für den Alltag in der Jugendarbeit mit sich bringen wird. Durch den neuen Rahmen werden alte Vorgaben natürlich nicht außer Kraft gesetzt oder abgeschafft. Traditionelle Aufgaben der Offenen Jugendarbeit, so wie sie im Règlement grand-ducal von 1999 definiert werden und sich auch in Jahren der Praxis herauskristallisiert haben, also etwa Jugendinformation, Präventionsarbeit, Beteiligung von Jugendlichen, bestehen natürlich weiter, weshalb sie ja auch in diesem Buch zentral behandelt werden. Es ist viel mehr so, dass non-formale Bildung in Zukunft stärker als Merkmal der Offenen Jugendarbeit verstanden werden muss, also sozusagen quer zu den Aufgaben der Offenen Jugendarbeit zu sehen ist.

Dennoch werden folgende Fragen in den Mittelpunkt rücken: Wie wird man den Vorgaben des Bildungsrahmenplans im CAG des Jugendhauses gerecht? Welche Elemente des Bildungsrahmenplans sollen im CAG als Schwerpunkte behandelt werden? Was bedeutet non-formale Bildung für die pädagogische Haltung der Mitarbeiter und die Interaktionen zwischen Mitarbeitern und Klienten der Offenen Jugendarbeit? Was heißt dies vielleicht auch für die Gestaltung der Infrastruktur „Jugendhaus“? Wie kann man Schwerpunkte der non-formalen Bildung stärker im Jahresarbeitsprogramm und in den Aktivitäten und Projekten berücksichtigen? Wie kann man mehr Klarheit über die Wirkung von non-formalen Bildungszielen herstellen, wenn, wie in der Gesetzesvorlage dargelegt, eine Überprüfung von Kompetenzerwerb aufseiten der Klienten nicht in Betracht kommt?

Des Weiteren stellt sich die Frage, ob nun alles, was in der Jugendarbeit geschieht, non-formale Bildung ist. Claude Bodeving beantwortet diese Frage in diesem Buch mit „nein“ und stellt fest, dass man den Begriff nicht überstrapazieren sollte. Ähnlich beantwortet das folgende Schema diese Frage. Es stammt aus der Gesetzesvorlage 6410 und versucht darzustellen, wo non-formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich angesiedelt ist.

Schema aus der Gesetzesvorlage 6410: Ansiedlung der non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich



Diesem Schema zufolge ist Jugendarbeit zu einem Teil im Bereich der non-formalen Bildung verortet, jedoch gibt es auch einen Teil, der nur unzureichend mit non-formaler Bildung beschrieben wird. Es handelt sich um das Feld der Beteiligung junger Menschen an der Gesellschaft, so wie es auch auf den vorherigen Seiten beschrieben wurde. Dort findet Beteiligung nicht primär als pädagogischer Prozess statt, sondern ist Teil des demokratischen Prozesses der Gestaltung unserer Gesellschaft.

Nichtsdestotrotz stellt die Gesetzesvorlage 6410 die Offene Jugendarbeit vor wichtige Herausforderungen. Wird die Vorlage vom Parlament angenommen, dann wird ihre Umsetzung durch die Strukturen der Offenen Jugendarbeit sicher auch Einfluss haben auf die dritte Herausforderung, die hier noch kurz skizziert werden soll, nämlich die Außendarstellung der Jugendarbeit durch deren Akteure.

## DIE AUSSENDARSTELLUNG DER JUGENDARBEIT VERBESSERN

Die Frage der Außendarstellung hat in erster Linie mit dem öffentlichen Auftrag von Offener Jugendarbeit zu tun. Zum größten Teil wird Offene Jugendarbeit in Luxemburg mit öffentlichen Geldern finanziert. Die Geldgeber – Gemeinden und Staat – und darüber hinaus die Öffentlichkeit haben Anspruch darauf, zu wissen, wie öffentliche Gelder verwendet werden, welche



Ziele damit umgesetzt werden und welche Klientel die Angebote in welcher Form nutzt. Die Verwaltungsvorgänge, wie sie im zweiten Teil dieses Beitrages besprochen wurden, zielen auch darauf ab, diesem Anspruch gerecht zu werden. In diesem Sinne geht es auch um die gesellschaftliche Legitimation der Jugendarbeit und darum, Verständnis für die Bedeutsamkeit und Notwendigkeit Offener Jugendarbeit zu schaffen.

Des Weiteren aber hat die angespannte Wirtschafts- und Haushaltsslage, in der sich Luxemburg wie die meisten europäischen Länder befindet, auch vor Offener Jugendarbeit nicht haltgemacht. Diese Situation erhöht den Legitimationsdruck, da öffentliche Geldgeber nun genauer hinschauen und über die Wirkung von Offener Jugendarbeit informiert sein wollen, denn auch sie müssen sich ihrerseits in Bezug auf die Verwendung öffentlicher Gelder verantworten.

Da die aktuelle wirtschaftliche Lage die Frage der Außendarstellung lediglich verschärft, jedoch nicht erklärt, sollte diese Frage auch nicht als eine vielleicht ärgerliche, jedoch im Endeffekt unwesentliche Begleiterscheinung der Offenen Jugendarbeit abgetan werden. Es geht hier, im Gegenteil, um ein demokratisches Verfahren und einen wesentlichen Bestandteil der Arbeit eines jeden Akteurs, der öffentliche Gelder nutzt.

Auf keinen Fall sollte jedoch der Fehler begangen werden, die alleinige Verantwortung für diese Frage bei den hauptamtlichen Jugendarbeitern zu verorten. Diese Verantwortung liegt bei allen Akteuren der Offenen Jugendarbeit – den Jugendarbeitern, den Trägern der Jugendarbeit, den Akteuren in der Verwaltung. Dies ist vor allem auch deshalb so wichtig, weil durch die Strukturen der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg auch sehr junge und unerfahrene Jugendarbeiter multiple Rollen wahrnehmen müssen und sehr schnell in Situationen geraten, in denen sie sich zum Beispiel mit Ministerium und Gemeinden auseinandersetzen und dort „ihr Jugendhaus“ erklären, Arbeitsweisen, Inhalte und Konzepte darstellen und legitimieren müssen. Christof Mann geht in seinem Beitrag zu den Arbeitsrollen der Jugendarbeiter sehr anschaulich auf diesen spezifischen Aspekt der Offenen Jugendarbeit ein, den man in anderen Feldern der sozialen Arbeit nicht in einem solchen Maße wiederfindet.

Ein paar mögliche Wege sollen hier nun aufgezeigt werden, wie die Darstellung der Wirkung von Jugendarbeit in Zukunft noch besser gelingen kann. Die Dokumentation ist sicherlich ein erster Schritt hin zu einer besseren Darstellung. In einem aktuellen Pilotprojekt wird ein Instrument zur statistischen Erfassung der Besucher und der Aktivitäten in mehreren Jugendhäusern getestet. Wenn es gelingt, dieses Instrument umfassender einzusetzen, wird das eine Möglichkeit sein, nicht nur Aussagen über jedes einzelne Jugendhaus zu treffen – dies geschieht ja aktuell schon –, sondern die Gesamtwirkung der Offenen Jugendarbeit besser aufzuzeigen. Es könnte zum ersten Mal möglich sein zu erfassen, wie viele Jugendliche tatsächlich welche Angebote Offener Jugendarbeit in Luxemburg nutzen. Wichtig ist bei diesem Instrument unter anderem, den größtmöglichen Output bei möglichst geringem Aufwand für die Jugendarbeiter zu erreichen.

Ein weiterer Weg besteht sicherlich in der Rolle der Jugendforschung in Bezug auf Offene Jugendarbeit. Aktuell werden regelmäßige Evaluationen der Offenen Jugendarbeit durch die Universität Luxemburg durchgeführt. Diese tragen zu einem besseren Verständnis der Offenen Jugendarbeit bei, sowohl bei den Akteuren der Jugendarbeit als auch im Umfeld der



Jugendarbeit. Es sollte darüber nachgedacht werden, wie auch Jugendforschung weiter dazu beitragen kann, das gesellschaftliche Verständnis für die Wirkung Offener Jugendarbeit zu verbessern. Werner Thole sagt hierzu: „Eine Herausforderung für die empirischen Beobachtungen wie für die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit besteht nach wie vor darin, dieses sozialpädagogische Handlungsfeld nicht nur als einen Ort der Initiierung von Bildung zu markieren, sondern diesen Anspruch auch zu belegen.“ (Thole 2013, S. 15)

Der verstärkte Austausch und die Verbreitung von „good praxis“ können eine weitere Möglichkeit darstellen. In allen Bereichen der Jugendarbeit gibt es sogenannte „foyers d'excellence“, Bereiche in denen einzelne Jugendhäuser über längere Zeit Expertise entwickelt haben, von denen alle anderen Jugendhäuser profitieren könnten, ja müssten. Dies geschieht heute schon. Man sollte jedoch darüber nachdenken, dies zu systematisieren, indem gezielt Bereiche definiert werden und gute Praxis identifiziert und analysiert wird, um sie schließlich anderen Akteuren der Jugendarbeit zugänglich zu machen.

Und schlussendlich ist es wichtig, wie Offene Jugendarbeit in angrenzenden Feldern der Jugendarbeit – der Sozialarbeit, aber auch der Verwaltung – wahrgenommen wird. Deshalb sollten hier konsequent Möglichkeiten genutzt werden, Brücken zu anderen Feldern zu bauen, die etwa Themen wie formale Bildung, Arbeitsmarkt, Gesundheit oder Wohnen behandeln, um auch dort aufzuzeigen, was Offene Jugendarbeit in Bezug auf diese Themen leisten kann. Dies setzt natürlich voraus, dass die Akteure der Jugendarbeit selbst eine klare Sicht auf Jugendarbeit und ihre Wirkungsweise haben. Nur wenn sie diese zu vermitteln imstande sind, kann Offene Jugendarbeit als eine Bereicherung für andere Felder wahrgenommen werden, als eine wirksame Form der Arbeit mit Jugendlichen im Interesse sowohl des einzelnen jungen Menschen als auch der lokalen Gemeinschaft und der Gesellschaft insgesamt.

---

#### Bibliographie



CGJL, 50e anniversaire, 1961-2011, Luxembourg, 2011.

Coussée, Ph., The history of youth work: Re-socialising the youth question?, in: Coussée, Ph. et al., The history of youth work in Europe – vol. 2. Relevance for today's youth work policy, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2010.

Grosbusch, A., Un siècle de mouvements de jeunesse, in: Gerges, M. (Ed), Mémorial 1989. La société luxembourgeoise de 1839 à 1989. Luxembourg, 1989.

Letellier, A.-L., Be prepared. Une histoire du scoutisme et du guidisme au Luxembourg. Luxembourg, 2007.

Manderscheid, A., Vandivinit, C., Die Entwicklung der Zusammenarbeit des Staates mit den freien Trägern in den Jahren 1967-1998, in: Willems, H. &al: Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg, 2009.

Meisch, N., Historique et évolution des centres pour jeunes au Luxembourg. In: FORUM n° 164. Luxembourg, 1995.

Meisch, N., Die Geschichte der Jugendarbeit. In: Willems, H. &al: Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg, 2009.

Milmeister M., Williamson H., Dialogues et réseaux, organiser les échanges entre les acteurs de la jeunesse, Editions Phi, Esch-sur-Alzette, 2006.

Ministère de la Famille et de l'Intégration, Manuel sur l'assurance et le contrôle de qualité dans les maisons des jeunes au Luxembourg, Luxembourg, 2008.

Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse, Jeunesse et Société – deuxièmes lignes directrices pour la politique de la jeunesse, Luxembourg, 2004.

Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse, Rapports d'activité 2000-2003, Luxembourg, 2000-2003.



Ministère de la Famille et de l'Intégration, Rapports d'activité 2004-2012, Luxembourg, 2004-2012.

Ministère de la Famille et de l'Intégration, Luxembourg (Hrsg.), Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg. Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration, 2010.

Roob, C., ErzieherInnen in Luxemburg – ein Beruf auf dem Weg der Professionalisierung?, Diplomarbeit, Trier, 2008.

Schroeder, R., A history of youth work in Luxembourg, Council of Europe, Strasbourg, 2012.

Soisson, R., Jugendhäuser in unserer Gesellschaft. In: FORUM n°164. Luxembourg, 1995.

Sturzenhecker, B., Die Stimme erheben und mitbestimmen, in: deutsche jugend, 7-8/2008, Juventa, Weinheim, 2008.

Thole, W., Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein Bildungsprojekt, in: deutsche jugend, 1/2013, Juventa, Weinheim, 2013

Zahlen., P., Schoos, J., Métamorphoses de l'intervention sociale 1839-1940, in: Willems, H. &al: Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg, Luxembourg, 2009.

---

#### Gesetze und Règlements grand-ducaux



Loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée

<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1973/0016/a016.pdf#page=7>

Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique.

<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1998/0082/a082.pdf#page=2>

Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes

<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1999/0009/a009.pdf#page=2>

Loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse

<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2008/0109/a109.pdf#page=2>

Projet de loi 6410 portant modification de la loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse

<http://www.chd.lu>



2

# Jugendliche als Zielgruppe offener Jugendarbeit



Helmut Willems  
Andreas Heinen  
Christiane Meyers





2

## JUGENDLICHE ALS ZIELGRUPPE OFFENER JUGENDARBEIT



Helmut Willems  
Andreas Heinen  
Christiane Meyers

Der folgende Beitrag setzt sich mit der Frage nach den Zielgruppen Offener Jugendarbeit auseinander. Er will zeigen, dass die Offene Jugendarbeit von ihrem Selbstverständnis her einem doppelten Anspruch verpflichtet ist: auf der einen Seite soll sie generell für alle interessierten Jugendlichen offen sein und somit gerade nicht auf einzelne Zielgruppen ausgerichtet und spezialisiert sein; auf der anderen Seite ist die Offene Jugendarbeit als Teil der sozialen Arbeit immer schon auf vordefinierte jugendliche Problem- oder Risikogruppen hin orientiert und versteht ihre Arbeit als spezielles Angebot für diese Gruppen. Der Beitrag zeigt, welche Zielgruppen gegenwärtig von der Offenen Jugendarbeit angesprochen werden, und verdeutlicht darüber hinaus, wie sich die Frage der Zielgruppenorientierung sozialräumlich betrachtet für die jeweiligen Jugendhäuser sehr unterschiedlich darstellen kann.

### A. JUGEND GENERELL ALS ZIELGRUPPE: EIN RESULTAT DES SELBST- VERSTÄNDNISSES DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Die Identifikation der Zielgruppen der Offenen Jugendarbeit hängt unmittelbar zusammen mit dem gesellschaftlichen Auftrag und dem Selbstverständnis der offenen Jugendarbeit. Dieses Selbstverständnis zeichnet sich insbesondere durch die Merkmale der Freiwilligkeit und Offenheit aus. Offenheit bedeutet, dass die Jugendarbeit nicht pädagogisch vorstrukturiert ist und den Jugendlichen gegenüber nicht selektiv ist (Böhnisch & Münchmeier, 1987). Einzelne Aktivitäten sollen für alle Jugendlichen unmittelbar zugänglich sein, die Teilnahme also nicht an Anmeldung und Mitgliedschaft gebunden und niemand zur Teilnahme verpflichtet sein (im Gegensatz zu anderen Institutionen wie Vereine, Schule oder Arbeit). Die „Offene Jugendarbeit ist wie kaum ein anderes pädagogisches Handlungsfeld so sehr von dem Prinzip der Freiwilligkeit gekennzeichnet.“ (Drogand-Strud & Rauw, 2005, S. 173). Diese Freiwilligkeit und geringe Verbindlichkeit der Teilnahme haben auch Folgen für die pädagogische Arbeit. Sie muss noch stärker an den Bedürfnissen, Interessen und lebensweltlichen Problemlagen der Zielgruppen ansetzen, um Interesse zu wecken und für Jugendliche ein attraktives Angebot zu sein (Sturzenhecker, 2005, S. 341).

Die Offenheit und Freiwilligkeit des Angebotes der Offenen Jugendarbeit („Haus der Offenen Tür“ Deinet, Nörber, & Sturzenhecker, 2002, S. 704) impliziert somit, dass das Jugendhaus von allen Jugendlichen im näheren Einzugsgebiet besucht werden kann und soll. Hiervon wird sich eine möglichst „durchmischte“ Besucherstruktur erwartet, d.h. in Bezug auf die soziale und kulturelle Herkunft, die Bildung, das Geschlecht, das Alter, die Religion oder die



Nationalität sollen die Besucher des Jugendhauses möglichst ein Abbild der Jugendlichen des Einzugsgebietes sein.

Wie unrealistisch diese Vorstellung ist und von Beginn an war, hat sich mit der Eröffnung eines jeden Jugendhauses stets aufs Neue gezeigt: die Einrichtungen werden häufig von einer spezifischen Klientel besucht, bestimmte Gruppen sind überrepräsentiert, während andere Gruppen unterrepräsentiert sind oder das Jugendhaus überhaupt nicht nutzen (Schmidt, 2011, S. 45ff.; Boulting, Heinen, & Willems, 2007). Deshalb gilt heute die Auffassung, alle Jugendlichen eines Einzugsgebietes erreichen zu können, als überholt. Nach Deinet (2009) kann es für Jugendhäuser kaum noch ein realistisches Ziel sein, alle Kinder und Jugendliche eines bestimmten Umkreises oder einer ganzen Stadt in einem Haus anzusprechen und zu erreichen: „[...] das Prinzip der Offenheit für alle und jeden im offenen Bereich eines Jugendhauses, in dem sich alle Jugendlichen treffen sollen, geht heute an der Wirklichkeit vielfach vorbei.“ (Deinet, 2009, S. 22).

So realistisch diese Einschätzung ist, so problematisch bleibt sie jedoch für die Jugendhäuser. Sie sind als Angebot konzipiert, das sich grundsätzlich an alle Jugendlichen eines Einzugsgebietes richtet, können diese Erwartung jedoch meist nicht erfüllen. Daher geraten Jugendhäuser immer wieder unter Legitimationsdruck, insbesondere dann, wenn sie von einer homogenen Besuchergruppe dominiert werden.

## B. TEILGRUPPEN VON JUGENDLICHEN ALS ZIELGRUPPE: EIN RESULTAT ÖFFENTLICHER UND PROFESSIONELLER DISKURSE

Auch wenn - dem Selbstverständnis der Offenen Jugendarbeit entsprechend - prinzipiell alle Jugendlichen eines bestimmten Sozialraumes durch die Angebote der Jugendhäuser angesprochen und erreicht werden sollen, wurde die Offene Jugendarbeit stets konfrontiert mit gesellschaftspolitischen Erwartungen an ihre Arbeit einerseits (kontroll- und ordnungspolitische Funktion) und fachlichen Diskursen hinsichtlich der besonderen Bedürftigkeit von spezifischen Teilgruppen der Jugend andererseits (Offene Jugendarbeit als Hilfe für benachteiligte Jugendliche, Kompensation sozialer Deprivation, usw.). Aus sozialpolitischer Perspektive werden die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit deshalb auch häufig in Gebieten geplant, in denen sich Bevölkerungsgruppen mit spezifischem Hilfebedarf konzentrieren (z.B. Arbeiterjugendliche, Migrantenjugendliche).

Vor dem Hintergrund der sozialräumlichen Verankerung der Offenen Jugendarbeit ist jede Einrichtung gefordert, pädagogische Angebote mit Blick auf die Jugendlichen im näheren Umfeld zu entwickeln und zugleich spezifische Gruppen gezielt anzusprechen. Die Zielgruppen Offener Jugendarbeit sind daher nur grundsätzlich offen; im Konkreten müssen sie „im Kontext jeder Einrichtung jeweils genauer bestimmt werden“ (Sturzenhecker, 2005, S. 341). Die zielgruppenorientierte Arbeit ist zwar an den Strukturmerkmalen der Offenen Jugendarbeit orientiert (Offen für Alle, Freiwilligkeit, Offenheit in Bezug auf die Themen usw.), dabei aber stets stärker an den Lebenslagen und Bedürfnissen jener spezifischen Gruppen von Ju-



gendlichen ausgerichtet, die im unmittelbaren Einzugsgebiet wohnen. „Aufbauend auf dem sozialräumlichen Konzept der Differenzierung, Spezialisierung und damit Qualifizierung der Jugendarbeit insgesamt gehört zu den Entwicklungen der letzten Jahren auch die Erarbeitung spezieller Konzepte für einzelne Zielgruppen.“ (Deinet et al., 2002).

Deinet & Sturzenhecker (2005) beziehen sich auf relevante Strukturmerkmale, entlang derer sich die Zielgruppen der Offenen Jugendarbeit identifizieren und beschreiben lassen. Zu diesen Merkmalen gehören das Geschlecht, das Alter, das soziale Milieu, der Migrationshintergrund, aber auch jugendkulturelle Orientierungen und die Gewaltbereitschaft. Einige dieser Zielgruppen werden im Folgenden kurz skizziert.

## JUNGEN UND MÄDCHEN

Die Offene Jugendarbeit war traditionell vor allem auf die Zielgruppe der Jungen ausgerichtet. Bis in die 1980er Jahre galt die Formel: „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“. Es ging vor allem darum, die auffälligen und „unorganisierbaren“ Jungen von der Straße zu holen um sie in einem geschützten Raum zu kontrollieren, zu betreuen und zu erziehen (Sielert, 2005). Diese Jungenzentriertheit hat sich im Laufe der Jahre zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung von Mädchen als Zielgruppe verändert. „Ausgehend von der Kritik einer verbreiteten mädchen- und frauenfeindlichen Atmosphäre und dem geringen Mädchenanteil in vielen Einrichtungen hat sich eine z.T. stark feministisch begründete Mädchenarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit etabliert.“ (Deinet et al., 2002, S. 707). In den letzten Jahren sind allerdings die Jungen als Zielgruppe wieder verstärkt in das Blickfeld der Offenen Jugendarbeit gerückt. Hintergrund ist die höhere Sensibilität für die spezifischen Problemlagen von Jungen wie z.B. der geringere Schulerfolg oder die höhere Gewaltbereitschaft von Jungen. Nach Sielert (2005) werden dabei überwiegend Jungen mit „benachteiligter Sozialisation“ aufgesucht bzw. als Zielgruppe der Offenen Jugendarbeit konzipiert.

Heute hat sich eine geschlechterbezogene Pädagogik als Mainstreamorientierung in der Jugendarbeit fest etabliert. Jungenarbeit, Mädchenarbeit und die reflexive Koedukation gehören zu den zentralen Bestandteilen der geschlechtsbezogenen pädagogischen Arbeit in der Offenen Jugendarbeit. Dabei bildet die Offene Jugendarbeit einen Handlungsrahmen, in dem Jugendliche sich ausprobieren, ihre individuelle Geschlechtsidentität entwickeln können, und als Junge oder Mädchen gleichermaßen wertgeschätzt und akzeptiert werden (Drogand-Strud & Rauw, 2005).

## ALTERSGRUPPEN: JUNGE UND ÄLTERE JUGENDLICHE

In den Anfängen der Offenen Jugendarbeit gehörten vor allem ältere Jugendliche und junge Erwachsene zur Zielgruppe (Schmidt, 2011). Erst in den vergangenen Jahren haben Kinder und jüngere Jugendliche an Bedeutung gewonnen. Diese Veränderung zeigt sich auch daran, dass häufig von der Kinder- und Jugendarbeit anstatt von der Jugendarbeit gesprochen wird (Deinet, Nörber & Sturzenhecker, 2002).

Das Angebot der Offenen Jugendarbeit richtet sich heute an eine breit gefächerte Altersgruppe von Jugendlichen. Zu den Zielgruppen der Offenen Jugendarbeit gehören daher 12-jähri-



ge Grundschüler gleichermaßen wie Jugendliche über 18 Jahren, die das Abitur machen, bereits ein Studium absolvieren oder schon erwerbstätig sind. Für die Offene Jugendarbeit bedeutet dies, Jugendliche unterschiedlichen Alters anzusprechen, sie in ihren unterschiedlichen Lebenswelten zu verstehen und ihre altersspezifischen Bedürfnisse ernst zu nehmen.

## BENACHTEILIGTE UND RANDGRUPPEN

Die Offene Jugendarbeit versteht sich seit jeher auch als ein wichtiges Angebot für benachteiligte Jugendliche oder Randgruppen. Mit dieser Defizitperspektive bietet die Offene Jugendarbeit ein wichtiges Unterstützungs- und Hilfeangebot für Jugendliche in Problem- und Risikolagen. Dabei befinden sich die Angebote häufig in sozialen Brennpunkten, in denen viele benachteiligte Bewohnergruppen ansässig sind. Darunter fallen zum Beispiel Einkommensschwache und „auf öffentliche Zuschüsse angewiesene Bewohner sowie auf Grund von abweichendem Verhalten abgedrängte Bewohner“ (Kilb, 2005, S. 249). Diese Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit werden entsprechend häufig von Jugendlichen aus unteren, belasteten sozialen Schichten mit niedrigerem Bildungsniveau besucht. Die Offene Jugendarbeit versteht sich hier insbesondere als Angebot, das bestehende Defizite anderer Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule) kompensieren soll. Es werden gezielt benachteiligte Jugendliche angesprochen, die in den Einrichtungen neue Bildungserfahrungen machen können, Kontakte zu anderen Jugendlichen knüpfen, und sich unter pädagogischer Anleitung aktiv in einer Gemeinschaft beteiligen können.

## JUGENDLICHE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Seit den 1980er Jahren bilden ausländische Jugendliche ein wichtiges Thema in der Jugendarbeit. Zu Beginn waren sie Zielgruppe der sogenannten „Ausländerarbeit“ und Ausländerpädagogik. Später etablierte sich die „interkulturelle Jugendarbeit“. Während bei der Ausländerpädagogik die Migranten als Sondergruppe be- und festgeschrieben werden, versteht sich die interkulturelle Jugendarbeit eher als Querschnittsthema der Jugendarbeit (Koch, 2002). Ein zentrales Ziel der pädagogischen Arbeit ist die Integration und Partizipation von Jugendlichen mit unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Hintergründen.

Jugendliche mit ausländischer Nationalität bilden jedoch nicht umstandslos eine eigene Zielgruppe (Bommes, 2005). Sie unterscheiden sich in Bezug auf ihre Lebenssituation, ihre soziale Herkunft und kulturellen Hintergründe zum Teil deutlich. Auch in Bezug auf die Migrationserfahrungen unterscheiden sich die Jugendlichen: Während ein Teil der ausländischen Jugendlichen im Land geboren ist und als zweite oder dritte Migrantengeneration keine eigenen Migrationserfahrungen gemacht hat, sind andere Jugendliche erst seit kurzer Zeit immigriert. Nach Bommes (2005) kann deshalb die Unterscheidung und Grenzziehung zwar nach Nationalitätszugehörigkeit erfolgen, deren Bedeutung ist aber fallbezogen zu klären und kann nicht festgeschrieben werden. So können ausländische Jugendliche eine Reihe von Hintergründen und Problemstellungen mit anderen inländischen Jugendlichen, die unter vergleichbaren Bedingungen leben, gemeinsam haben (z.B. geringe Bildung, materielle Benachteiligung) (Bommes, 2005).



## JUGENDKULTUREN UND SZENEN

Die Offene Jugendarbeit war seit ihren Anfängen stets auch ein wichtiger Treffpunkt für Jugendliche unterschiedlicher jugendkultureller Orientierungen. Viele dieser jugendlichen Szenen, informellen Gruppierungen und Subkulturen sind aufgrund ihrer geringen organisatorischen Strukturiertheit und Ressourcenausstattung sowie angesichts ihrer kulturellen Innovation und Sezession auf eigene Orte und Treffpunkte jenseits etablierter Strukturen und Institutionen angewiesen. Da die Offene Jugendarbeit wie kaum ein anderes pädagogisches Handlungsfeld an den Lebenswelten der Jugendlichen, ihren Interessen und Bedürfnissen ausgerichtet ist, gilt sie insbesondere für diese Gruppen als attraktives Freizeitangebot. Darüber hinaus bietet sie häufig auch die notwendigen räumlichen Infrastrukturen, auf die diese Gruppen in besonderem Maße angewiesen sind (z.B. Proberäume für Bands, Veranstaltungsräume, Graffitiwände).

## CLIQUEN- UND DEVIANZORIENTIERUNG

Cliquen oder Peergroups gelten neben der Familie oder der Schule als zentrale Sozialisationsinstanzen für Jugendliche. „Mit dem Modernisierungsprozess und der Auflösung von traditionellen Kontroll-, Sozialisations- und Unterstützungsinstanzen sowie auch der verminderten Investition Erwachsener in die heranwachsende Generation findet das Aufwachsen in den Modi der ‚Selbstsozialisation‘ und der ‚Gruppensozialisation‘ statt.“ (Zinnecker, 1997, S. 460). Cliquen sind für Jugendliche ein zentraler Ort der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung (Krafeld, 2005b). In der Offenen Jugendarbeit hat sich deshalb die cliquenorientierte Jugendarbeit zu einem wichtigen Konzept entwickelt (Krafeld, 2005a). Dabei werden die Einrichtungen häufig von einer oder mehreren Cliquen besucht (Schmidt, 2011). Während es einigen Jugendhäusern gelingt, unterschiedlichen Cliquen den gleichzeitigen Zugang zu ermöglichen, gelingt dies anderen Jugendhäusern nicht. Im letzteren Fall wird das Jugendhaus häufig von einer Clique besetzt, was zur Folge hat, dass andere Cliquen oder einzelne Jugendliche dem Jugendhaus fern bleiben. Krafeld (2005a, S. 194) unterscheidet verschiedene Typen von Cliquen in der Offenen Jugendarbeit: (1) „Cliquen, die sich entweder als sehr dominant und bestimmend eine Jugendeinrichtung oder Teile von ihr als ihren exklusiven Ort angeeignet haben (einrichtungsbeherrschende Cliquen) oder (2) Cliquen, die sich relativ konfliktarm in einer Jugendeinrichtung aufhalten können, sich bislang nicht trauen oder es nicht geschafft haben, sich andere Territorien anzueignen (z.B. Kinder und insbesondere Mädchen), oder (3) Cliquen, die Jugendeinrichtungen als einen geschützten „Stützpunkt“ (so Hans Thiersch) nutzen, um von dort aus mehr und mehr Expeditionen zur Erschließung und Aneignung weit riskanterer Umwelten zu unternehmen (vor allem jüngere Jugendliche).“ Neben der Problematik der Besetzung der Jugendhäuser durch einzelne Cliquen werden im Zusammenhang mit den Aktivitäten von Cliquen auch delinquente Verhaltensweisen diskutiert. Denn Delinquenz findet in den meisten Fällen im Rahmen von Cliquenaktivitäten statt. In den Jugendhäusern, die von einer oder mehreren Cliquen besucht werden, können deshalb auch delinquente Verhaltensweisen vermehrt auftreten (Baier, Rabold, & Pfeiffer, 2010). „Ebenfalls konzentrieren sich in Jugendzentren Jugendliche mit niedriger Selbstkontrolle, Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen, erhöhtem Gewaltmedienkonsum, eigenem delinquenten Verhalten sowie delinquentem Freundeskreis.“ (Pfeiffer et al., 2008; zitiert nach Schmidt, 2011). Auch deshalb gehört die Gewaltprävention zu einem wichtigen Aufgabenbereich der Offenen Jugendarbeit (Simon, 2011).



## C. BESUCHERGRUPPEN DER JUGENDHÄUSER IN LUXEMBURG: ERGEBNIS SOZIALRÄUMLICHER STRUKTUREN UND GRUPPENDYNAMISCHER EFFEKTE

Die Zielgruppen der Offenen Jugendarbeit in den Jugendhäusern in Luxemburg sind in einem großherzoglichen Beschluss zu den Jugenddiensten („services pour jeunes“) festgelegt (Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes). Demnach richtet sich die Offene Jugendarbeit an Jugendliche im Alter zwischen 12 und 26 Jahren; sie ist sozialräumlich orientiert (lokal und regional) und macht Angebote für Jugendliche, die ökonomisch, sozial oder kulturell benachteiligt sind sowie allgemein auch für Jugendliche in verschiedenen Problemlagen. Mit Ausnahme der festgelegten Alterseingrenzen sind die gesetzlichen Vorgaben zu den Zielgruppen eher offen gehalten. Die konkrete Ausgestaltung und Festlegung auf bestimmte Zielgruppen erfolgt lokal in den einzelnen Jugendhäusern. Dazu erstellen die Verantwortlichen der Jugendhäuser ein eigenes Grundkonzept (CAG, „Concept d'action général“) in dem unter anderem die Zielgruppen der pädagogischen Angebote genauer beschrieben werden. „Es sollte jedoch betont werden, dass auch wenn die Angebotsstruktur der Jugendarbeit spezifische Zielgruppen in den Blick nimmt, die Rolle der Jugendarbeit nicht primär in der Zuwendung zu bestimmten Problemgruppen besteht.“ (Bodeving, 2009, S. 747).

Da sich die Besucher der Einrichtungen vor allem aus dem näheren Einzugsgebiet rekrutieren, ist die Besucherstruktur stark von der Bevölkerungsstruktur der jeweiligen Umgebung beeinflusst. So zählen Jugendhäuser, die sich in einer ländlichen Region mit geringem Ausländeranteil befinden, tendenziell seltener Ausländer zu den regelmäßigen Besuchern als etwa Jugendhäuser in einem Stadtteil mit einem hohen Ausländeranteil.

Für die folgende empirische Beschreibung greifen wir auf die vorhandenen Daten zur Mitgliedschaft und zur Nutzungshäufigkeit der Jugendhäuser in einzelnen Kommunen und Regionen zurück (Stadt Luxemburg, Gemeinden in der Südregion, usw.). Obwohl die Daten nur einen Teil des Landes abdecken, ergeben sie in ihrer Zusammenschau einen differenzierten Überblick über die Besuchergruppen der Jugendhäuser in Luxemburg.

### MÄDCHEN WEITERHIN UNTERREPRÄSENTIERT

Die luxemburgischen Jugendhäuser haben sich in den vergangenen Jahren verstärkt den Mädchen und ihren spezifischen Bedürfnissen zugewandt. Dennoch sind Jungen auch heute noch deutlich in der Überzahl. Nach Mann (2012) variiert die Geschlechterzusammensetzung in den Jugendhäusern der Stadt Luxemburg zwischen einem Mädchenanteil von 20% bis 46%. Im Durchschnitt liegt der Anteil weiblicher Besucher in den städtischen Jugendhäusern bei einem Anteil von lediglich 28%. Umfragedaten aus anderen luxemburgischen Gemeinden ergeben ein ähnliches Ergebnis. Auch hier sind männliche Besucher in der Überzahl während weibliche Besucher zur Minderheit gehören (Boulton, Heinen, & Willems, 2007).

Für diese geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es verschiedene Erklärungsmodelle. So haben Studien für Luxemburg gezeigt, dass Mädchen häuslicher orientiert sind (und wer-



den) als Jungen, was unter anderem auf eine strengere familiäre Kontrolle zurückzuführen ist (Meyers & Willems, 2008; Mann, 2010). Außerdem benutzen Mädchen das Jugendhaus viel zielgerichteter und funktionsbewusster als Jungen, die das Jugendhaus eher als regelmäßigen Cliquentreffpunkt zum „Abhängen“ besuchen und deshalb auch häufiger dort anzutreffen sind (Mann, 2010).

## JÜNGERE JUGENDLICHE ALS HAUPTBESUCHERGRUPPE

Die Angebote der Jugendhäuser in Luxemburg richten sich dem Gesetz zufolge an Jugendliche im Alter zwischen 12 und 26 Jahren. Dabei werden die Jugendhäuser in Luxemburg vor allem von jüngeren Jugendlichen besucht. In den Häusern in der Stadt Luxemburg bilden die 14- bis 19-Jährigen die Hauptbesuchergruppe (Mann, 2012). In anderen Gemeinden Luxemburgs zeigen sich ähnliche Tendenzen. So sind es beispielsweise in Esch-sur-Alzette und Mersch die 12- bis 17-Jährigen, die das Jugendhaus am Häufigsten besuchen (Heinen, Boultsen, & Willems, 2007; Meyers, Heinen, & Berg, 2012). Diese starke Frequentierung durch Jüngere erklärt sich unter anderem durch die stärkere Ausrichtung der Freizeitaktivitäten der jüngeren Jugendlichen auf ihr nahes räumliches Umfeld. Die Unter-18-Jährigen verbringen vor allem wegen ihrer geringeren Mobilität einen Großteil ihrer Freizeit in der Nähe ihres Wohnortes. Und genau für diese Jugendlichen bieten die Jugendhäuser mit ihrer sozialräumlichen Ausrichtung ein attraktives Angebot. Bei den älteren Jugendlichen stehen die Jugendhäuser dagegen in einer starken Konkurrenz zu anderen (kommerziellen) Freizeitangeboten, die sich teilweise auch außerhalb des Wohnortes befinden (Café, Kino, Disko, usw.). Für diese Jugendlichen ist das Jugendhaus ein Angebot unter Vielen. Auch der Stellenwert von Freundesgruppen erklärt die höhere Bedeutung des Jugendhauses für die Jüngeren. Da Jugendhäuser häufig zusammen mit Freunden besucht oder als Cliquentreffpunkt genutzt werden, sind sie vor allem für jüngere Jugendliche attraktiv, da diese besonders stark in Peergroups eingebunden sind (Boultsen, Heinen & Willems, 2007).

## MIGRANTENJUGENDLICHE ALS WICHTIGE BESUCHERGRUPPE

Die Bevölkerung in Luxemburg hat im Vergleich zu anderen europäischen Ländern einen der höchsten Migrantenanteile. In der jungen Generation ist der Anteil besonders hoch: In der Gruppe der 12- bis 29-Jährigen hat etwa jeder Zweite eine ausländische Nationalität (47,0%). Zu der größten Gruppe gehören Jugendliche mit portugiesischer Nationalität (20,0%). Aber auch Jugendliche aus den Nachbarländern und anderen EU-Ländern machen einen hohen Anteil an der Altersgruppe aus (Willems et al., 2010).

Diese Nationalitätenvielfalt spiegelt sich zum Teil auch in der Besucherstruktur der Jugendhäuser wider. Sämtliche Studien für Luxemburg zeigen, dass die meisten Jugendhäuser deutlich häufiger von Jugendlichen mit ausländischer Nationalität besucht werden als von Jugendlichen mit luxemburgischer Nationalität (Boultsen et al., 2007; Heinen et al., 2007; Meyers et al., 2012). In den Jugendhäusern der Stadt Luxemburg machen Jugendliche mit portugiesischer Nationalität einen Anteil von 40% an den regelmäßigen Besuchern aus. Jugendliche mit luxemburgischer Nationalität kommen nur auf einen Anteil von 25% (Mann, 2012). Nach Mann (2012) gehören die minderjährigen Jugendlichen mit portugiesischer Nationalität zur Hauptbesuchergruppe der Jugendhäuser in der Stadt Luxemburg. Die hohe Besuchsfrequenz von



Jugendlichen mit ausländischer Nationalität kann unterschiedliche Gründe haben. So bieten Jugendhäuser im Vergleich zu der Mitgliedschaft im Verein oder auch der Nutzung kommerzieller Angebote (Café, Kino) ein kostengünstiges Angebot der Freizeitgestaltung. Dadurch gelten sie insbesondere für ausländische Jugendliche mit geringen sozio-ökonomischen Ressourcen als ein attraktives Angebot. Diesen Jugendlichen eröffnen die Jugendhäuser Möglichkeiten, die in ihrer Herkunftsfamilie oft nicht vorhanden sind. Dazu gehört beispielsweise das räumliche Angebot um sich mit Freunden zu treffen aber auch die weiteren Infrastrukturen (Computer, Spielkonsole) in den Häusern.

Boultgen et al. (2007) verweisen in diesem Zusammenhang weiterhin auf die gruppendynamischen Prozesse. Ihre Studie zeigt für den Süden Luxemburgs, dass außenstehende Jugendliche die Jugendhäuser oft als Einrichtungen wahrnehmen, die von jugendlichen Gruppen mit anderer Nationalität okkupiert werden. Eine häufige Folge dieser Wahrnehmung ist, dass außenstehende Jugendliche die Jugendhäuser meiden.

## WAHRNEHMUNG UND STIGMATISIERUNG DER BESUCHER

Die Jugendhäuser in Luxemburg werden tendenziell häufiger von Jugendlichen mit niedrigen Bildungsambitionen/-abschlüssen besucht. Boultgen et al. (2007) konnten für die Jugendhäuser in den Gemeinden in der Südregion Luxemburgs aufzeigen, dass Jugendhausbesucher überdurchschnittlich oft ein technisches Lyzeum besuchen. Zugleich sind die Jugendhausbesucher vermehrt mit Stigmatisierungen konfrontiert. Boultgen et al. (2007) stellen in ihrer qualitativen Studie heraus, dass außenstehende Jugendliche die Jugendhausbesucher häufig als eine Klientel wahrnehmen, die durch abweichende Verhaltensweisen (Alkohol, Drogen, Gewalt) auffällig wird. Dieses zum Teil negative Image der Jugendhäuser und ihrer Besucher kann dazu führen, dass andere potenzielle Besucher das Jugendhaus meiden. Das hat wiederum zur Folge, dass die Jugendhausbesucher eher unter sich bleiben und jene homogene, nach außen abgeschlossene Gruppe bilden, die sich die Jugendlichen, die nicht zur Besuchergruppe gehören, vorgestellt haben („self-fulfilling prophecy“).

## D. METHODEN ZUR IDENTIFIZIERUNG UND BESCHREIBUNG DER ZIELGRUPPEN

Vor dem Hintergrund einer verstärkten Ausdifferenzierung von Lebenslagen und Lebensstilen ist die Offene Jugendarbeit in den verschiedenen Sozialräumen und Nachbarschaften heute grundsätzlich mit einer sehr heterogenen Besucher Klientel konfrontiert. Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies, sich auf die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Besucher und Zielgruppen immer wieder aufs Neue einzustellen. Dazu muss die Jugendarbeit in der Lage sein, ihre Zielgruppen zu identifizieren und differenziert zu beschreiben.

Dabei wird die Identifizierung und Beschreibung der Zielgruppen mithilfe unterschiedlicher Verfahren durchgeführt. Einige Jugendhäuser in Luxemburg verfügen über Besucher- oder Mitgliederlisten, mittels derer die Jugendlichen erfasst werden. Auf der Grundlage dieser Listen können die Besuchergruppen nach verschiedenen Merkmalen beschrieben werden



(Alter, Geschlecht, Nationalität, Wohnort) (Mann, 2012). Darüber hinaus ermöglichen diese Informationen auch, die Entwicklung der Besucherstruktur im Zeitverlauf nachzuzeichnen.

Neben den Informationen zu den Besuchern ist es für die Jugendhäuser auch von Bedeutung, die potentiellen Besucher aus dem näheren Einzugsgebiet möglichst genau zu kennen. Eine Beschreibung der Bevölkerung der Gemeinde oder des Stadtteils nach sozialstrukturellen Merkmalen kann hier wichtige Informationen liefern. Die Jugendhäuser in Luxemburg nutzen dazu vor allem Daten aus der amtlichen Einwohnerstatistik. Bei der Definition der Zielgruppen im „Concept d'action général“ (CAG) des Jugendhauses wird auf diese Daten zurückgegriffen.

Neben diesen quantitativen Daten haben auch qualitative Zugänge an Bedeutung gewonnen, um stärker die subjektive Perspektive der Jugendlichen zu berücksichtigen. Hier gibt es heute ein breites Methodenrepertoire zur Identifikation von Zielgruppen (z.B. Sozialraumbegehung, Nadelmethode (Deinet & Krisch, 2002)). In der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg werden diese heute allerdings noch kaum angewendet.

Schließlich liefert auch die universitäre Jugendforschung in Luxemburg wichtiges Grundlagenwissen für die Praxis der Offenen Jugendarbeit. In den vergangenen Jahren wurden für viele luxemburgische Gemeinden empirische Studien zur Situation der Jugend erstellt (Heinen et al., 2009). Diese mehrmethodisch ausgerichteten Studien (qualitativ/quantitativ) liefern eine umfassende, differenzierte Beschreibung der Lebenslagen, Freizeitinteressen und Bedürfnisse der Jugendlichen. Mit ihrer kommunalen Ausrichtung bieten die Studien insbesondere für die Jugendhäuser eine umfassende Informationsgrundlage zur Identifizierung und Beschreibung der Zielgruppen im jeweiligen Einzugsgebiet.

---

#### Literaturverzeichnis



Baier, D., Rabold, S., & Pfeiffer, C. (2010). Peers und delinquentes Verhalten. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 309–337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bodeving, C. (2009). Das Profil der Jugendarbeit. In H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M.A. Rodesch-Henges, C. Schmit (Hrsg.), *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg* (S. 745–757). Luxemburg: Éditions Saint Paul.

Böhnisch, L., & Münchmeier, R. (1987). *Wozu Jugendarbeit?: Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung u. Praxis*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Bommès, M. (2005). Ausländische Jungen und Mädchen - Jugendliche mit Migrationshintergrund. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder und Jugendarbeit* (3. Auflage, S. 104–113). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boultgen, D., Heinen, A., & Willems, H. (2007). *Les jeunes dans un espace urbain. Analyse des structures, habitudes et problèmes de jeunes dans la région sud. Rapport final.* (document non publié). Luxembourg.

Cloos, P., & Schulz, M. (2011). Forschende Zugänge zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Methodologie und Methoden empirischer Forschung. In H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 239–268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, U. (2009). Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In U. Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (3. Auflage, S. 13–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, U., & Krisch, R. (2002). *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit: Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*. Opladen: Leske und Budrich.



- Deinet, U., Nörber, M., & Sturzenhecker, B. (2002). Kinder- und Jugendarbeit. In W. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Deinet, U., & Sturzenhecker, B. (Hrsg.). (2005). *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drogand-Strud, M., & Rauw, R. (2005). Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. Auflage, S. 167–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinen, A., Boulting, D., & Willems, H. (2007). Die Jugend in Esch: Lebenslagen, Freizeitinteressen und Freundesgruppen. Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Befragung von 12-25-jährigen Jugendlichen in Esch. Luxemburg.
- Heinen, A., Meisch, N., Meyers, C., & Willems, H. (2009). Jugendforschung zwischen Partizipation und lokaler Politikplanung. Die Jugendstudien im Rahmen des „Plan communal jeunesse“. In C. Berg, L. Kerger, N. Meisch, & M. Milmeister (Hrsg.), *Savoirs et engagements. Hommage à Georges Wirtgen* (Vol. 5, S. 271–282). Differdange, Luxemburg: Phi; Université du Luxembourg.
- Klawe, W. (2000). *Arbeit mit Jugendlichen* (5. Auflage). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Koch, S. (2002). Interkulturelle Jugendarbeit. In W. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 735–754). Weinheim, München: Juventa-Verlag
- Krafeld, F. J. (2005a). Cliquesorientiertes Muster. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. Auflage, S. 189–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krafeld, F. J. (2005b). Jungen und Mädchen in Cliques. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. Auflage, S. 71–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mann, C. (2010). Auswertung der Besucherumfrage in den Jugendhäusern der Stadt Luxemburg. Luxemburg.
- Mann, C. (2012). *Jugendhäuser in der Stadt Luxemburg: Statistikspiegel 2011*. Luxemburg.
- Meyers, C., Heinen, A., & Berg, C. (2012). Die Jugend der Gemeinde Mersch. Entwicklungen und Perspektiven: Ergebnisbericht der Jugendstudie im Rahmen des Jugendkommunalplanes für die Gemeinde Mersch. Luxemburg.
- Pfeiffer, S., Rabold, S., & Baier, D. (2008). Sind Freizeitzentren eigenständige Verstärkungsfaktoren der Jugendgewalt? *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 19(3), 258–268.
- Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes.
- Schmidt, H. (2011). Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Eine Sekundäranalyse. In H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 13–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sielert, U. (2005). Jungen. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. Auflage, S. 65–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon, T. (2011). Aus der Gewalt Jugendlicher resultierende Konsequenzen für die Praxis der offenen Jugendarbeit. In H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 147–157). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, B. (2005). Institutionelle Charakteristika der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. Auflage, S. 338–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willems, H., Heinen, A., Meyers, C., Biewers, S., Legille, S., Milmeister, P., Residori, C., Roob, C. (2010). Zentrale Aspekte zur aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen in Luxemburg. In Ministère de la Famille et de l'Intégration, Luxembourg (Hrsg.), *Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg* (S. 1–377). Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.
- Zinnecker, J. (1997). Metamorphosen im Zeitraffer: Jungsein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In G. Levi & J. C. Schmitt (Hrsg.), *Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (S. 460–505). Frankfurt am Main: Fischer.



3

# Aufgaben, Verfasstheit und Mission der Träger der Jugendhäuser am Beispiel der „Jugendhaus asbl“



Simone Grün



Stichwörter:

Asbl (associations à but non lucratif)

Betriebserlaubnis

Führung

Gesellschaften (sociétés)

Kooperation  
Kooperative Führung

Nonprofit-Organisation (NPO)

Öffentlichkeitsarbeit

Qualitätssicherung und -entwicklung

Selbsthilfe-Organisationen  
Stakeholder  
Stiftungen (fondations)  
Subsidiaritätsprinzip

Träger

Vernetzung



3

## AUFGABEN, VERFASSTHEIT UND MISSION DER TRÄGER DER JUGENDHÄUSER AM BEISPIEL DER „JUGENDHAUS ASBL“



Simone Grün

### TRÄGERSTRUKTUREN

Strukturell unterteilen sich die Trägerformen im Hinblick auf ihre Rechtsform in Asbl (associations à but non lucratif), Gesellschaften (sociétés) und Stiftungen (fondations), wobei die Asbl den weitaus größten Teil der Träger abdeckt. An der Spitze der meisten Strukturen steht ein im Sinne eines Aufsichtsrats und/oder zur Geschäftsführung eingesetztes ehrenamtliches Leitungsgremium.

Ein Kriterium der Diversifizierung der Trägerlandschaft stellt die Größe des Trägers und somit die Zahl der Abteilungen und folglich auch der professionellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dar. In größeren Organisationen sind die Jugendhäuser meist in einer separaten Abteilung, bzw. in der Kinder- und Jugendarbeitsabteilung eingeordnet, und es gibt Abteilungsleiter, die als Ansprechpartner fungieren. In den kleineren, ehrenamtlichen Trägerstrukturen stehen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Vorstandsmitglieder direkt zur Absprache zur Verfügung.

Insgesamt gibt es in Luxemburg 34 Träger von Jugendhäusern, bei 7 von ihnen ist das ehrenamtliche Führungsgremium nicht der direkte Ansprechpartner für die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter. Bei 27 Trägern handelt es sich um eine ehrenamtliche Asbl, welche selbst sämtliche Verantwortungsbereiche des Trägers übernimmt.

Bei allen Trägern der Jugendhäuser handelt es sich – im Gegensatz zu privatwirtschaftlichen Unternehmen - um soziale Nonprofit-Organisationen.

#### Definition

---

*Nonprofit-Organisation / Association à but non lucratif: Produktives soziales System, welches ergänzend zu Staat und marktgesteuerten erwerbswirtschaftlichen Unternehmen spezifische Zwecke der Bedarfsdeckung, Förderung und/oder Interessenvertretung/Beeinflussung (Sachziel Dominanz) für ihre Mitglieder (Selbsthilfe) oder Dritte wahrnimmt. Als Verein, Verband, Stiftung, [...] wird sie von gewählten Ehrenamtlichen geleitet und kann durch freiwillige Helfer in ihrer Arbeit unterstützt werden. Sie finanziert ihre Leistungen [...] über Mitgliederbeiträge, Spenden, Zuschüsse und/oder Preise/Gebühren. Allfällig erzielte Überschüsse dürfen nicht als Kapitalrendite direkt an Mitglieder oder Träger ausgeschüttet werden (non-distribution constraint). Gewisse Rückvergütungen sind im Verhältnis zur Leistungsbeanspruchung*



*möglich. Übergänge von der Privatautonomie zur Staats- und/oder Marktsteuerung in Teilbereichen sind möglich bzw. häufig.*

*Gmür, Lichtsteiner (Hg.) 2010: Stichwort: NPO-Management. Ein Nachschlagewerk für Vereine, Verbände, Stiftungen, Genossenschaften und NGO, Bern, Stuttgart Wien.*

---

In Luxemburg sind derartige Not-for-Profit-Organisationen oder Nonprofit-Organisationen (NPOs) im Rahmen einer Konvention auf eine Partnerschaft mit dem Staat angelegt, da ihnen eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung des sozialen Sektors zukommt.

Die Partnerschaft zwischen den Asbls und dem Staat ist vor allem dem sogenannten Subsidiaritätsprinzip zu verdanken, welches die staatliche Förderung der freien Träger begründet. Die Förderung der Asbls liegt im vitalen Interesse des Staates, denn sie gewährleisten, dass dieser seinen zivilgesellschaftlichen Aufgaben innerhalb der Zivilgesellschaft mit möglichst geringem administrativem und personellem Aufwand effektiv nachkommen kann. Auf diese Weise trägt er dem Primat der Bürgernähe und seiner Fürsorgepflicht Rechnung.

Das Budget der Jugendhaus Asbl z.B. setzt sich zu 50 % aus Mitteln des Familienministeriums (Ministère de la Famille et de l'Intégration) und zu 50 % durch die Gemeinde zusammen. Dieses Kapital dient zuallererst der Gewährleistung der Erfüllung der gestellten Aufgabenlagen, niemals jedoch der Erzielung eines Ertrages auf das eingesetzte Kapital.

#### *Definition*

---

*Subsidiaritätsprinzip: Prinzip, das auf die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten, der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung abstellt. Nur dort, wo die Möglichkeiten des Einzelnen bzw. einer kleinen Gruppe nicht ausreichen Aufgaben zu lösen, sollen staatliche Institutionen subsidiär eingreifen. Dabei ist der Hilfe zur Selbsthilfe der Vorrang vor einer unmittelbaren Aufgabenübernahme durch den Staat zu geben. Bereich Sozialpolitik: Im Rahmen der Sozialpolitik bedeutet der Grundsatz der Subsidiarität, dass eine Wahrnehmung von (sozialen) Aufgaben durch den Staat nur dann erfolgen soll, wenn diese von nichtstaatlichen Einrichtungen (z.B. freie Wohlfahrtspflege, Sozialverbände, Kirchen) nicht erfüllt werden können.*

*Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Subsidiarität, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/7930/subsidiaritaet-v11.html>*

---

Im Beispiel der Jugendhaus Asbl bedeutet das Subsidiaritätsprinzip, dass der Staat gehalten ist, Aufgaben der allgemeinen Daseinsvorsorge nur dann zu übernehmen, wenn eine untergeordnete Institution, also z.B. eine Asbl, nicht dazu in der Lage ist. Sobald die Asbl die betreffende Aufgabe – die Betreuung eines offenen Jugendtreffs – genauso wie der Staat wahrnehmen kann, zieht sich dieser aus der Verantwortung zurück. Die Unterstützung der Träger ergibt sich somit erst aus einem zweiten Schritt, in welchem der Staat dafür Sorge zu tragen hat, dass die Asbl seine Aufgabe übernehmen kann. Der Staat verzichtet darauf, die genaue inhaltliche und fachliche Ausgestaltung der Arbeit zu reglementieren, dennoch



werden in der Praxis bestimmte Qualitätsanforderungen an die Träger gestellt.

Die Partnerschaft zwischen Familienministerium, Gemeinde und den Träger-Asbl beruht demnach auf Leistungen und Gegenleistungen. Eine Aufzählung der konkreten Leistungen, welche eine Asbl erbringen muss, um vom Staat als förderungswürdig erachtet zu werden, befindet sich im Kapitel „Qualitätsentwicklung in der Offenen Jugendarbeit“ in diesem Handbuch.

Schwarz u.a. (in Schwarz, Purtschert, Giroud, Schauer, S. 19) definieren die NPO als Gebilde „zwischen“ dem Staat und den privaten Unternehmungen, welche:

1. grundsätzlich von Privaten (Personen, Betriebe, andere NPO) getragen werden, die in der juristischen Form des Vereins oder der Stiftung (seltener Genossenschaft) konstituiert sind (...);
2. als Gebilde / System selber keiner erwerbswirtschaftliche Zwecke verfolgen, sondern als Auftrag (Mission) die Erbringung spezifischer Leistungen zur Deckung eines bestimmten Bedarfes abgrenzbarer Leistungsempfänger haben und deshalb als Bedarfswirtschaften und / oder Förderwirtschaften bezeichnet werden. Dieser Auftrag ist von der NPO selbstbestimmt oder wird ihr – mindestens teilweise – vom Staat übertragen bzw. überlassen;
3. entweder mitgliedschaftlich strukturiert sind und als Zweck die „Bearbeitung“ der Interessen und Bedürfnisse der Mitglieder haben (Selbsthilfe-Organisationen); oder
4. Leistungen an Dritte abgeben (Drittleistungs-NPO) im Sinne von Hilfe, Unterstützung, Förderung aufgrund eines ethisch, religiös oder ideologisch begründeten Auftrages (...). Auch hier ist eine mitgliedschaftliche Trägerschaft möglich, wobei aber nicht die Mitglieder Adressaten der Leistungen der Organisation sind, sondern Dritte (Klienten, externe Zielgruppen);
5. die Interessen ihrer Mitglieder oder Klienten gegenüber dem Staat und anderen Organisationen vertreten (Interessenvertretung, Lobbying);
6. sowohl Dienstleistungen an einzelne Personen erbringen (sog. Individualgüter) wie auch Wirkungen, Vorteile für ganze Bevölkerungsgruppen erzeugen (sog. Kollektivgüter);
7. alle durch ehrenamtliche Mitarbeit von Mitgliedern oder engagierten Personen in den obersten Organen (z.B. Vorstände, Stiftungsräte) gekennzeichnet sind. Diese ehrenamtliche Tätigkeit von Mitgliedern oder Dritten in Entscheidungs- und Beratungsgremien ist eines der Hauptmerkmale von NPO. (...);
8. In vielen Fällen Mitglieder oder Dritte als freiwillige Helfer rekrutieren, die meist unentgeltlich in der Erbringung der NPO-Leistungen mitwirken. (...).

## GRUNDLEGENDE GESETZE FÜR DIE TRÄGER DER ASBLS

Die folgenden Gesetze regeln die rechtlichen Rahmenbedingungen der Trägerschaft einer Jugendhaus Asbl oder einer gemeinnützigen Einrichtung:

- Loi du 21 avril 1928 sur les associations et les fondations sans but lucratif  
Mémorial no 23 du 5 mai 1928 modifié par la loi du 22 février 1984 – Mémorial A no 20 du 10 mars 1984 et modifié par la loi du 4 mars 1994 – Mémorial A no 17 du 4 mars 1994

Dort findet man unter anderem die Voraussetzungen für die Gründung einer Asbl. Im Sinne dieses Gesetzes ist eine Asbl der Zusammenschluss mehrerer Personen ohne Gewinnzweck.



Die Asbl ist dadurch gekennzeichnet, dass sich in ihr

- mehrere Personen
- auf eine gewisse Dauer
- zu einem gemeinsamen Zweck
- unter einem gemeinsamen Namen verbinden,
- die Asbl durch einen Vorstand vertreten wird und
- der Fortbestand der Asbl vom Wechsel der Mitglieder unabhängig sein soll.

Große Wichtigkeit kommt der Satzung, den sogenannten Statuten zu. Deren Inhalt wurde von den Gründern der Asbl erarbeitet und gemeinschaftlich beschlossen. Unabhängig von gesetzlichen Regelungen bleibt in den Statuten genügend Raum zur Ausgestaltung solcher Inhalte der Asbl, die sie zur Erfüllung ihrer Aufgaben erforderlich hält. Die Statuten sollten schriftlich abgefasst und unterzeichnet werden, den Tag der Errichtung sowie den Zweck, Namen und Sitz der Asbl enthalten.

Darüber hinaus sollen die Statuten Auskunft geben über

- den Ein- und Austritt der Mitglieder
- die Beiträge
- den Vorstand
- die Voraussetzungen, unter denen die Mitgliederversammlung (assemblée générale) einzu-berufen ist
- die Form der Einberufung der Mitgliederversammlung und
- die Beurkundung der Beschlüsse.

Damit die Asbl in das Handelsregister (régistre de commerce) eingetragen wird, müssen die Statuten bestimmte formale Kriterien erfüllen. Da die Satzung als Verfassung der Asbl herausragende Bedeutung hat, lohnt sich eine sorgfältige Ausarbeitung.

- Loi modifiée du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes oeuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique (dite ASFT)  
(Loi modifié du 28 juillet 2011) Mémorial no 82 du 24 septembre 1998

Dieses Gesetz regelt die Beziehung zwischen dem Staat und den Sozial-, Familien- und therapeutischen Einrichtungen. Es ist in sechs Kapitel unterteilt, welche die Betriebserlaubnis, die finanzielle Beteiligung von staatlicher Seite, die „Commission d' Harmonisation“ und das „Comité de Concertation“, die Strafbestimmungen, die Übergangsbestimmungen und die Schlussbestimmungen beschreiben.

Ergänzend zu diesem Gesetz gelten allgemeine Bedingungen (conditions générales), die das Gesetz (loi dite ASFT) konkretisieren. Die „Conditions générales“ regeln die konkreten Leistungen von Staat und Träger. Darunter fallen: die Inhalte der Konvention zwischen Staat und Träger, die Verpflichtung des Trägers zur Erstellung eines Gesamtkonzepts (concept d'action général), die detaillierte Beschreibung der finanziellen Leistungen des Staates, sonstige Unterstützungsleistungen von Seiten des Staates, die Terminierung und Abrechnung dieser Finanzleistungen, die Kooperation zwischen den Vertragsparteien sowie weitere Vertragsmodalitäten.

- Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires des services pour jeunes / Mémorial A no 9 du 11 février 1999



Diese großherzogliche Regelung bildet die Anerkennungsbasis für Träger von Jugenddiensten, eine Kategorie, unter die auch die Jugendhäuser fallen. Darin werden die Betriebserlaubnis, die konkreten Angebote des Jugendhauses, die Aufgaben/Missionen des Jugendhauses, die generellen Verpflichtungen, die Personalbestimmungen, die Infrastruktur, die Finanzierung, die staatliche Überwachung, die Antragsmodalitäten u.a. definiert.

Alle hier angegebenen Gesetzestexte sind im Internet unter [www.legilux.public.lu](http://www.legilux.public.lu) zu finden.

## VERANTWORTLICHKEITEN DES JUGENDHAUSTRÄGERS

Im ersten Teil des Kapitels wurden die Träger von Jugendhäusern anhand einer Einordnung in staatliche Zusammenhänge dargestellt, die Trägerformen definiert und die wichtigsten gesetzlichen Grundlagen erläutert. Auf die institutionellen und juristischen Rahmenbedingungen wurde eingegangen. Im zweiten Teil des Kapitels soll nun die Frage behandelt werden, wie die trägerpolitischen Vorgaben an die Basis transportiert werden können.

## FÜHRUNG ALS ERFOLGSFAKTOR

### *Definition*

---

*Führung: Durch Interaktion vermittelte Ausrichtung des Handelns von Individuen und Gruppen auf die Verwirklichung vorgegebener Ziele; beinhaltet asymmetrische soziale Beziehungen der Über- und Unterordnung. Neben der Orientierung auf die Erreichung von Zielen durch Individuen und Gruppen in Organisationen, Unternehmen, Betrieben etc. bestehen Führungsfunktionen in der Motivation der Mitarbeiter (Untergebenen) und in der Sicherung des Gruppenzusammenhalts. (...)*

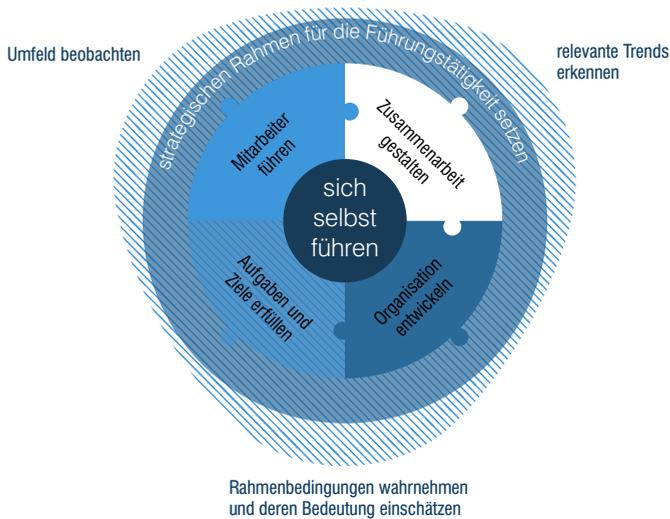
*Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Führung, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/78154/fuehrung-v5.html>*

---

In der folgenden Abbildung werden in 7 Feldern die 7 Führungsaufgaben des Trägers dargestellt.



Abb. 1: 7 Felder – 7 Führungsaufgaben; Quelle: Simsa/Patak, 2008, S. 42 Simsa/Patak (2008, S. 42ff.) beschreiben 7 Aufgabenfelder der Führung im Führungspuzzle:



## FÜHRUNGSAUFGABEN

### Sich selbst führen

Hierunter fallen Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Reflexion, Bereitschaft zu Weiterentwicklung, Verantwortungsbewusstsein usw. Nur wer sich selbst hinterfragt, kann anderen ein gutes Vorbild sein. Wichtig ist auch eine gesunde Selbstorganisation, die einerseits einen guten Umgang mit sich selbst und andererseits auch eine bewusste eigene Arbeitsorganisation beinhalten sollte.

### Mitarbeiter führen

Eine gute Mitarbeiterführung verlangt einen guten Umgang mit Menschen und das Einschätzen ihrer Fähigkeiten und Potenziale, aber auch das Erkennen ihrer Grenzen. Schließlich wird eine gute Mitarbeiterführung durch „Fördern und Fordern“ beschrieben. Des Weiteren gehören zur Mitarbeiterführung auch die Evaluation der Einhaltung der Inhalte des Arbeitsvertrages und die Kontrolle der Einhaltung. Ein wichtiges Führungsinstrument ist hier das Mitarbeitergespräch, welches u.a. Zielvereinbarungen sowie Entwicklungs- und Bildungsmaßnahmen enthalten sollte.



### Die Zusammenarbeit gestalten

Unter diesem Punkt lassen sich vier Hauptkriterien zusammenfassen: räumliche Gestaltung (Arbeitsplätze), Regeln der Zusammenarbeit (Teamarbeit), Gestaltung der Kultur (Regeln des Umgangs, z.B. Pünktlichkeit) und Organisation von Feedback (Rückmeldung Mitarbeiter an Führungskraft und umgekehrt). Wichtige Führungsinstrumente in diesem Bereich sind u.a.: Moderation und Gestaltung von Teamsitzungen, Reflexion und Feedback im Team, bewusste Teambzusammensetzung.

### Die Organisation entwickeln

Die Organisation entwickelt sich durch das Erkennen und die Beschreibung der vorhandenen Regeln, Strukturen und Prozesse. Darüber hinaus geht es darum, Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen (AKV) zu definieren. Im Idealfall wird die Organisationsentwicklung so vorgenommen, dass sowohl ein Zuviel als auch ein Zuwenig an Regelungen vermieden wird. Die Führungsinstrumente bestehen aus: Definition und Vermittlung AKVs; Erstellung von Organigrammen; Maßnahmen des Veränderungsmanagements; Gestaltung von Leistungsmessungen und Sanktionen; Einrichten von Strukturen und die Gestaltung von Prozessen.

### Die Aufgaben und Ziele erfüllen

Im Mittelpunkt dieser Führungsaufgabe steht das Identifizieren von Messgrößen und Indikatoren in Bezug auf die Erfassung der Zielerreichung und deren Evaluation. Hierunter fallen Reflexionen über die Definition fachlicher Standards für die Mitarbeiter, aber auch die Beantwortung folgender Fragestellungen:

Für wen erbringen wir unsere Leistungen? (Inbetrachtziehen des Stakeholder-Ansatzes) (siehe Abbildung 3 in diesem Kapitel)

Mit wem vergleichen wir uns? (Wer sind relevante andere? Wo liegen die Benchmarks?¹)

Wie ist der Umgang mit Fehlern?

Führungsinstrumente sind Entwicklung und Definition von Zielen und Leistungsindikatoren, Controlling und Fehler-Management.

### Den strategischen Rahmen für die Führungsaktivitäten setzen

Dieses Aufgabenfeld umfasst die grundlegende Orientierung der Organisation, die Ausarbeitung ihrer Strategie. Dies geschieht anhand von Leitbildern, Visionen und Werten der Organisation. Die Erarbeitung der Strategie verlangt viel Einfühlungsvermögen, um einerseits den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und andererseits den Stakeholdern gerecht zu werden. Zu den Führungsinstrumenten in diesem Bereich gehören Strategieworkshops, strategische Pläne, Prozessgestaltung der Leitbildentwicklung usw.

### Umfeld beobachten, Trends erkennen, Rahmenbedingungen wahrnehmen

Diese Führungsaufgabe beinhaltet den „Blick über den Tellerrand“ der eigenen Organisation hinaus und die Interpretation des Beobachteten im Hinblick auf Anpassung und Entwicklung der eigenen Organisation. An dieser Stelle seien lediglich entsprechende Stichworte aufgezählt, welche beobachtet und interpretiert werden sollten: Personalmarkt, demographische

(1) Benchmarks sind innerhalb einer Institution jene Variablen, die den entscheidenden Anteil an der Erfüllung der gestellten Aufgabe innehaben. Sie zu identifizieren und zu optimieren entscheidet über den Erfolg und die Effizienz einer Einrichtung bei der Bewältigung der ihr gestellten Aufgabe.



Trends, gesellschaftliche Entwicklungen, Rahmenbedingungen ehrenamtlicher Tätigkeiten, Entwicklungen im relevanten Umfeld, Entwicklungen auf Spendenmärkten.

Diese 7 Führungsaufgaben verlangen von den ausübenden Personen (Asbl Vorstände, Leitungen) unter anderem ein großes Maß an Reflexionsfähigkeit, strukturiertem Vorgehen, analytischem Denken und Leitungsgeschick. In einer Asbl verteilen sich die Führungsaufgaben auf mehrere Schultern, durch Mitbestimmung und Mitwirkung aller Beteiligten entsteht „kooperative Führung“ (Lackenbauer 2007, S.13). Lackenbauer zählt folgende Führungseigenschaften auf, die eine/n Vorsitzende/n auszeichnen sollten:

- Entscheidungsfreude und Durchsetzungsvermögen
- Verantwortungsbewusstsein und Disziplin
- Fähigkeit, Mitglieder zu motivieren
- Fähigkeit, Aufgaben zu delegieren
- soziale Kompetenz und Gerechtigkeitssinn
- Zuverlässigkeit und Vertrauenswürdigkeit

Die folgende Abbildung zeigt die einzelnen Schritte des Führungsprozesses. Lackenbauer verdeutlicht, dass erfolgreiches Führungsverhalten von der Person selber bestimmt wird und von vielen persönlichen Faktoren abhängig ist. „Angeborene Merkmale, Vorerfahrung und Lerngeschichte, Aufgabe und Situation sowie das Verhalten der Vereinsmitglieder beeinflussen das Führungsverhalten und entscheiden somit auch über die Leistung und den Erfolg.“ (Lackenbauer 2007, S. 15)

Abb. 2: Der Führungsprozess. Quelle: Lackenbauer, 2007, S. 15





## DER STAKEHOLDER ANSATZ

Stakeholder sind die verschiedenen Personengruppen und Institutionen, die offiziell oder inoffiziell von der Arbeit eines Trägers profitieren können oder darauf angewiesen sind. Diese Stakeholder melden deshalb auch latente oder manifeste Ansprüche an den Träger und die von ihm erbrachten Leistungen an. Diese verschiedenen Ansprüche sollten deshalb bei der Planung berücksichtigt werden.

### *Definition*

---

*Stakeholder Ansatz: Konzept, nach dem die Unternehmensführung nicht nur die Interessen der Anteilseigner (Shareholder), sondern aller Anspruchsgruppen, ohne deren Unterstützung das Unternehmen nicht überlebensfähig wäre, zu berücksichtigen hat. Die Gruppe der Stakeholder ist folglich sehr heterogen und umfasst z.B. die Arbeitnehmer, Kunden und Lieferanten, den Staat und die Öffentlichkeit.*

*Der Stakeholder-Ansatz baut auf der Koalitionstheorie der Unternehmung auf. Die Unternehmung wird als Organisation betrachtet, in der verschiedene Interessengruppen (Stakeholder) zusammengeschlossen sind. Aufgabe der Unternehmensleitung ist es, zwischen den unterschiedlichen Gruppen zu vermitteln, um einerseits die Kooperation im Rahmen der unternehmerischen Leistungserstellung zu sichern und andererseits Kompromisse hinsichtlich der Verteilung des erwirtschafteten Unternehmenserfolgs auszuarbeiten.*

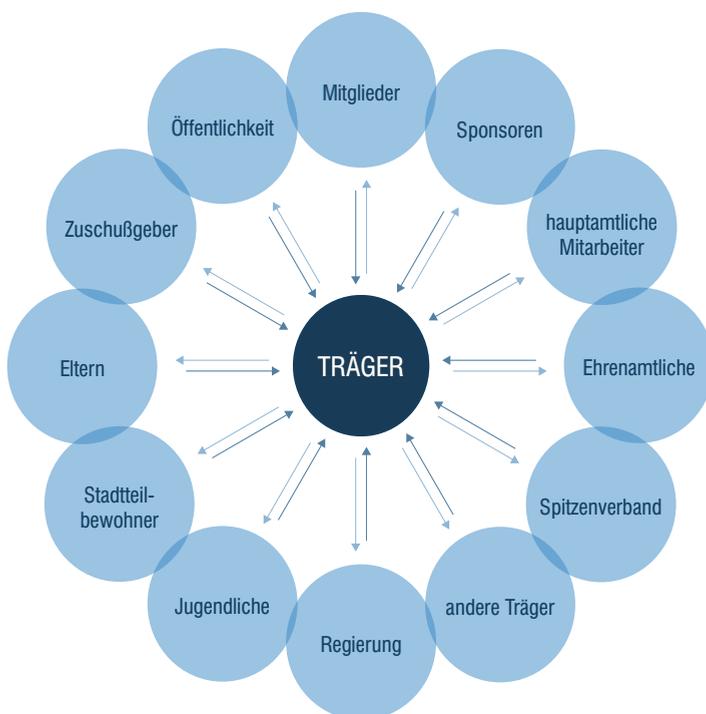
*Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Stakeholder Ansatz, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/stakeholder-ansatz.html#definition>*

---

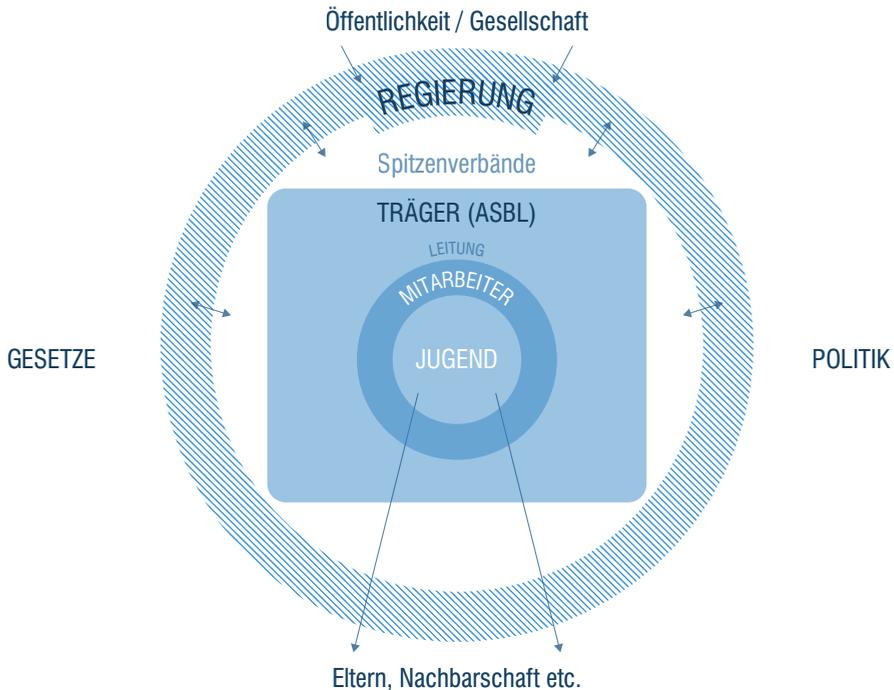
Neben der Partnerschaft mit dem Staat existieren noch viele andere Koalitionen, Partnerschaften und wechselseitige Abhängigkeiten, mit denen sich die Träger bei ihrer Planung auseinandersetzen sollten. Insbesondere die Positionen Regierung, Öffentlichkeit (wählt die Regierung, kann Druck ausüben), Spitzenverbände (verhandeln mit der Regierung und nehmen die Partikularinteressen der Träger und der Einrichtungen wahr) etc. sind interessante Positionen innerhalb des Schaubildes.



Abb.3: Bezugsgruppen im Stakeholder Ansatz; Quelle:BMFSFJ (Hg.),1997,S.17



Die folgende Abbildung verdeutlicht das wechselseitige Zusammenspiel der in Abbildung 3 dargestellten Akteure. Hierbei wird deutlich, dass Gesellschaft, Politik und Gesetze den Aktionshintergrund für die Regierung bilden (Familienministerium und SNJ im Falle der Jugendhäuser), welche sich mit den Spitzenverbänden (EGMJ als Dachverband für die Jugendhäuser) austauscht, was wiederum die Basis für die Trägerarbeit der Asbls schafft.



## DIE ENTENTE DES GESTIONNAIRES DES MAISONS DE JEUNES ASBL ALS DACHVERBAND DER JUGENDHÄUSER

Die EGMJ wurde 1993 von Trägern der ersten Jugendhäuser parallel zu deren Auf- und Ausbau als Zentren professioneller Jugendarbeit gegründet, weil die Träger bereits zu diesem Zeitpunkt die Notwendigkeit für systematischen Austausch und Vernetzung erkannt hatten. Heute sind 37 Träger von insgesamt 69 Jugendhäusern und Jugenddiensten Mitglieder der Entente.

Die Mitgliedschaft in der Entente steht allen Trägern von Jugenddiensten im weitesten Sinn offen, sofern sie die Statuten der EGMJ akzeptieren und deren allgemeine Ziele teilen. Die EGMJ hat den rechtlichen Status einer Asbl und wird – durch eine Konvention mit dem Familienministerium (Ministère de la Famille et de l'Intégration) geregelt – zu 100 % staatlich gefördert.



Im operationalen Bereich besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem SNJ. Organe der Entente sind:

- das Vorstandsbüro (aktuelle Liste der Vorstandsmitglieder im Anhang)
- der Verwaltungsrat (Conseil d'Administration)
- die Generalversammlung (Assemblée Générale)
- der Qualitätszirkel

#### Die Aufgaben der Entente im Überblick:

- Repräsentation der gemeinschaftlichen Interessen der Mitglieder gegenüber Dritten
- Sensibilisierung für die landesweite Entwicklung und Konsolidierung des Jugendhaussektors
- Förderung der Verbandsarbeit von Jugendhäusern und Jugenddiensten und Verteidigung ihrer Interessen in allen Formen
- Unterstützung des Kontakts und Austauschs zwischen den Trägern
- Sicherstellung der Koordination und Zusammenarbeit zwischen den Jugendhäusern und Jugenddiensten, insbesondere:
  - durch Einrichtung und Unterstützung des Kontakts zwischen den Trägern wie auch durch Förderung des Erfahrungs- und Informationsaustauschs zwischen den einzelnen Zentren
  - durch Vorhalten praktischer Hilfen in den Bereichen Personalführung und Buchhaltung
- Unterstützung bei der Umsetzung folgender Aufgaben in den Jugendhäusern: Information, Offener Treff (Rencontre), Animation, Prävention, Fortbildung, Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen
- Mitarbeit an der Ausarbeitung, Einführung und Supervision von Regeln im Hinblick auf die Personalführung und die Finanzen
- Repräsentationsorgan im Rahmen der Verhandlung des Kollektivvertrags

#### Anforderungen der Mitglieder an die EGMJ

Als Dachverband der Jugendhausträger soll die EGMJ die Meinungsbildung der Mitglieder initiieren, fördern und nach außen vertreten.

Sie soll deren Mitspracherecht in allen den Jugendbereich betreffenden politischen und thematischen Gremien wahrnehmen und deren Position weitergeben.

Sie soll dafür Sorge tragen, dass ein permanenter Informationsfluss zwischen der Entente und ihren Mitgliedern sowie unter den Mitgliedern selbst sichergestellt ist.

Sie soll gegenüber den öffentlichen Stellen wie Ministerium, SNJ und Gemeinden die Interessen der Mitglieder vertreten, sofern diese die Funktion nicht selbst ausüben, und wenn sie dazu aufgefordert wird.

Sie soll in allen Gremien und Arbeitsgruppen, wann immer möglich, die mehrheitliche Meinung ihrer Mitglieder zu spezifischen Aspekten der Jugendarbeit und Jugendpolitik vertreten.

Darüber hinaus soll die EGMJ konkrete Unterstützungsleistungen anbieten, vor allem in Bezug auf:

- Administration des Jugendhauses, insbesondere in den Bereichen Gehaltsrechnung und Buchhaltung



- Öffentlichkeitsarbeit
- Informationsversammlungen, Fortbildungen, Qualitätszirkel
- Mitarbeit in den jeweiligen Asbl-Versammlungen vor Ort
- Durchführung von Veranstaltungen zu spezifischen Themen
- Unterstützung bei der Personalführung
- Mitarbeit und Prozessbegleitung bei der Ausarbeitung von Asbl-Konzepten und Unterstützung beim Aufbau einer Asbl.

Die Mitglieder erwarten, dass die EGMJ bei der Durchführung aller Aufgaben die unterschiedlichen Strukturen, Bedingungen und Ansprüche der Trägerlandschaft beachtet und ihnen in der Wahrnehmung des Mandats gerecht wird.

In folgenden nationalen Gremien vertritt die EGMJ zurzeit ihre Mitglieder:

- Steuerungsgruppe und Qualitätskommission zum Gesetzesprojekt 6410 (Enfance et Jeunesse), einberufen vom Familienministerium mit SNJ, EFJ und Syvicol
- Steuerungsgruppe „Qualitätssicherung der Jugendhäuser“ & „Journal de bord“ einberufen vom Jugenddienst des Familienministeriums mit SNJ, Uni Luxemburg, Jugenddienst der Stadt Luxemburg
- Conseil supérieur de la Jeunesse, einberufen vom Familienministerium
- Steuerungsgruppe, Arbeitsgruppe und Netzwerk „Jugendinfo Label“, Kooperationsprojekt mit CIJ, SNJ, Familienministerium
- Steuerungsgruppe „Formation continue pour le personnel du secteur jeunesse“, einberufen von SNJ mit Familienministerium, Uni Luxemburg, Jugenddienst der Stadt Luxemburg
- Commission d'Harmonisation, Sous-Commissions: IT, Travailleur désigné, Conditions Générales
- Steuerungsgruppe, Arbeitsgruppe und Verhandlungsdelegation des Kollektivvertrags CCT-SAS, Patronatsvertreter: COPAS, EGCA, EFJ und Gewerkschaften: OGB-L, LCGB

---

#### Literaturverzeichnis



Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) 1997, QS – Materialien zur Qualitätssicherung, Band 14: Qualität fängt im Vorstand an – Qualitätsentwicklung in der ehrenamtlichen Vorstandsarbeit, Bonn.

Entente des Gestionnaires des Maisons de Jeunes (EGMJ a.s.b.l.) 2012 : Qualitätsmanagement-Handbuch EGMJ a.s.b.l., Luxemburg.

Entente des Gestionnaires des Maisons de Jeunes (EGMJ a.s.b.l.) 2013 : Aktivitätenbericht EGMJ 2012, Luxemburg.

Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Subsidiarität, online im Internet: Hyperlink "<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/7930/subsidiaritaet-v11.html>" <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/7930/subsidiaritaet-v11.html>

Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Führung, online im Internet: Hyperlink "<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/78154/fuehrung-v5.html>" <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/78154/fuehrung-v5.html>

Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Stakeholder Ansatz, online im Internet: Hyperlink "<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/stakeholder-ansatz.html#definition>"

Gmür/Lichtsteiner (Hg.) 2010: Stichwort: NPO-Management. Ein Nachschlagewerk für Vereine, Verbände, Stiftungen, Genossenschaften und NGO, Bern, Stuttgart Wien.

Graf Strachwitz in Hauser/Neubarth/Obermair (Hg.) 1997: Handbuch soziale Dienstleistungen, Neuwied, Kriftel, Berlin.

Lackenbauer 2007: Handbuch für ehrenamtliche Vereinsführung, Reutlingen.

Schwarz/Purtschert/Giroud/Schauer 2009: Das Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen (NPO), Bern, Stuttgart, Wien.



4

# Arbeitsrollen in der Offenen Jugendarbeit



Christof Mann



Stichwörter:

---

Administrative Aufgaben  
Arbeitsrollen

---

Beratung  
Berufsrollenmodell

---

Dispatcher  
Dress-und Sprachcode  
Drogen

---

Gewalt

---

Institutionalisierung

---

PR-Arbeit  
Professionalisierung

---

Regelverstöße  
Rollen  
Rollenkonflikte

---

Sanktionen

---

4

## ARBEITSROLLEN IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT



Christof Mann

In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich die Offene Jugendarbeit (OJA) in den meisten Luxemburger Gemeinden in einem beachtlichen Kraftakt von ehrenamtlichen Jugendprojekten hin zu festen Institutionen entwickeln können, sodass sich heute OJA als eine professionelle, von Staat und Gemeinden finanzierte Dienstleistung darstellt. Innerhalb dieses Prozesses hat sich der Zielkorridor der OJA nach und nach von einer allumfassenden emanzipatorisch-politischen Ausrichtung hin zu einem sozialpädagogischen Freizeitangebot für spezifische Zielgruppen verschoben. Gleichzeitig wurde die OJA professionalisiert, zunehmend reglementiert und standardisiert.

Aber auch nachdem die OJA diesen Prozess der Institutionalisierung durchlaufen hat, bleibt sie eine vielschichtige Aufgabe, bei welcher der Mitarbeiter nie im Voraus sagen kann, was ihn im Laufe eines Tages erwartet. Die Unter- und Überforderungssituationen, die die partielle Unplanbarkeit des Tagesablaufs mit sich bringt, sind für die Mitarbeiter nicht unerhebliche Stressfaktoren, sowohl im Hinblick auf das berufliche Selbstbild als auch im Hinblick auf die Außendarstellung ihrer Berufsrolle.

Die konzeptionelle Offenheit bringt aber auch mit sich, dass widersprüchliche Erwartungen an die Mitarbeiter herangetragen werden, implizit wie explizit. Ein „Klassiker“ ist in diesem Zusammenhang die Forderung, dass einerseits im Haus „immer etwas los sein soll“ und „die Jugendlichen von der Straße geholt werden sollen“, dies andererseits aber in Stille und nach Möglichkeit ohne sichtbare Präsenz der Jugendlichen vor dem Haus zu geschehen hat.

So wirken vielfältige Anforderungen seitens besorgter Eltern, Gemeindepolitiker, genervter Anwohner und Mitglieder des Trägers auf die Mitarbeiter ein, die in der Arbeitssituation zu meist auf sich allein gestellt sind, wo sie dann oft schnelle Entscheidungen treffen müssen.

Angesichts der geschilderten Komplexität dieser Situation würde man sich daher für die OJA erfahrene, gut ausgebildete Kräfte wünschen; allerdings entspricht dies in den seltensten Fällen der Realität. Die Fluktuation in diesem Sektor ist ziemlich hoch. Oft kommen die Mitarbeiter der Jugendhäuser frisch aus der Ausbildung und sammeln in der Jugendarbeit ihre ersten beruflichen Erfahrungen. Sie stammen zudem nicht selten aus dem nahen Ausland oder wurden dort zumindest ausgebildet, und müssen daher sogar grundlegende Feldkenntnisse (Schulsystem, soziale Einrichtungen, politisches System etc.) erst erwerben.

In den meisten Curricula der sozialpädagogischen Ausbildungsstätten der Region nimmt das Thema „Offene Jugendarbeit“ nur eine Randstellung ein. Das bedeutet, dass sich die

Mitarbeiter spezifische, methodische, didaktische und inhaltliche Kenntnisse erst „en passant“ aneignen können. Dies und die Tatsache, dass in der OJA immer noch nur wenig Arbeitsdokumentation stattfindet, führen dazu, dass die gewonnenen Erfahrungen oft mit einem scheidenden Mitarbeiter die Einrichtung verlassen.

Das Familienministerium hat auf diese Probleme mit einer angepassten Fortbildung für neu eingestellte Mitarbeiter in der Offenen Jugendarbeit reagiert und eine Fortbildungsverpflichtung mit in die Jugendhauskonventionen aufgenommen.

Es gibt also gute Gründe, über eine methodische Strukturierung in der Offenen Jugendarbeit nachzudenken. Wenn die Jugendarbeit eine professionelle Tätigkeit ist, dann muss sie sich jenseits vom helfenden „goodwill“ auch durch professionelle Methoden vom Ehrenamt abheben. Diese Methoden sollten sich nicht nur auf vage Prämissen beziehen, sondern den Akteuren auch konkrete Hinweise zur Situationsanalyse und nützliche Handlungsempfehlungen bieten können. Dabei sind sicherlich verschiedene Herangehensweisen möglich.

Ich möchte hier den Zugang über ein Berufsrollenmodell vorschlagen, das der Komplexität der verschiedenen Interessenlagen einerseits und der Berufsrealität andererseits Rechnung trägt. Hierzu möchte ich in Anlehnung an GOFFMAN (1969) und SCHULZ VON THUN (1999) das Modell einer Theatervorführung benutzen, weil sich dieses meiner Meinung nach sowohl analytisch als auch strukturell gut für eine methodische Strukturierung des professionellen Handlungsfeldes OJA eignet. Wie in einem Theaterstück geht es auch in einem Jugendhaus um die erfolgreiche Inszenierung von Situationen vor Publikum, und zwar in Interaktion mit verschiedenen anderen Rollen, mittels der folgenden Grundelemente:

- Die **Vorderbühne**, wo die unmittelbare Interaktion einer Situation stattfindet. Hier gibt es **Hauptdarsteller**, Statisten und **Nebenrollen**, die auch zu unterschiedlichen Zeiten aufgerufen werden (können).
- Die **Hinterbühne**, von wo aus das Geschehen auf der Hauptbühne vorbereitet wird. Die Hinterbühne soll vom Zuschauerraum nicht einsehbar sein, da hier die Schauspieler die Rolle ablegen, die sie auf der Vorderbühne spielen.
- Das **Publikum**, für das die Inszenierung aufgeführt wird, und das auch mit in das kommunikative Geschehen eingebunden werden kann.

Die Vorderbühne umfasst also das sichtbare Situationsgeschehen, während die Hinterbühne eher das „*hidden curriculum*“ meint, das hinter der Aktion liegende Konzept. Die grundlegende Idee ist dabei, dass der Mitarbeiter sich je nach Rolle unterschiedlich inszeniert, Handlungen auf verschiedenen Ebenen vornimmt und mit unterschiedlichen Partnern interagiert.

So wird z.B. die Rolleninszenierung eines Mitarbeiters, der im Offenen Bereich Animation organisiert, ganz anders aussehen als diejenige desselben Mitarbeiters, der abends um 19:00 Uhr für die Eltern der Gemeinde einen Suchtpräventionsabend anbietet: Dress- und Kommunikationscodes, physisches Auftreten und Mimik sollten der jeweiligen Situation angepasst werden, da der Mitarbeiter ansonsten an keinem der beiden Settings ernst genommen wird. Wieder anders geht er dann am nächsten Morgen mit seinem Mitarbeiter ins Gespräch, um mit ihm die Woche zu strukturieren. Weitere Rollen, die übernommen werden müssen, sind

technische Rollen: Als Hausmeister und Sicherheitsbeauftragter muss der Mitarbeiter regelmäßig verschiedene Kontrollaufgaben wahrnehmen. Als „Hauspolizist“, der die Einhaltung des internen Regelwerks überprüft und Sanktionen veranlasst, muss er sich situativ durchsetzen können. Die Vielfalt der Rollen wird von Anfängern meist unterschätzt, ja oft verweigern junge Kollegen die Rollenvarianz mit der Begründung, „als Mensch dann nicht mehr authentisch zu sein“, was dann fatale Folgen für die Arbeitsqualität hat.

Auf den folgenden Seiten wird versucht, einige der Rollen, die bei einem in der OJA tätigen Mitarbeiter anfallen, einander gegenüberzustellen. Bei der Beschreibung der Rollen werden vor allem die folgenden Aspekte berücksichtigt:

- **Funktion:** Kurzbeschreibung der Funktion der Rolle im Kontext der Jugendarbeit.
- **Mitspieler / Publikum:** Wer sind die unmittelbaren Interaktionspartner und Zielgruppen der Rolle? Welche Überlegungen sind gegenüber Dritten zu machen, die nur beobachtend anwesend sind?
- **Spielort / Spielzeit:** Wann und wo findet die „Aufführung“ statt? Wo beginnt und wo endet sie? Welche Wiederholungen sind angedacht?
- **Vorderbühne / Hinterbühne:** Wie sehen die Zielsetzungen der Rolle auf der offenen, wie auf der verdeckten Handlungsebene aus?
- **Dresscode / Maske:** Worauf muss beim „Kostüm“ geachtet werden?
- **Mimik / Gestik:** Wie kann man sich physisch optimal inszenieren?
- **Sprachcode:** Welcher Sprachcode ist sinnvoll, um die Inszenierung optimal herüberzubringen?
- **Konflikte:** Gibt es „klassische“ Rollenkonflikte mit anderen Berufsrollen? Wie können Lösungen aussehen? Wie können Konflikte vermieden werden?
- **Qualitätsmerkmale:** Woran kann festgestellt werden, dass die Rolle gut gespielt wurde?

Die Rollen wurden alphabetisch geordnet, ihre Anordnung stellt keine Aussage über ihren Stellenwert dar. Im Artikel wird der Lesbarkeit halber nur die männliche Form verwendet; immer aber sind auch die Sozialpädagoginnen, Erzieherinnen, Besucherinnen etc. gemeint.

## ANIMATEUR

Die Rolle des Animateurs ist eine zentrale innerhalb der OJA. In der Rolle des Animateurs hat der Mitarbeiter die Aufgabe, im Offenen Bereich präsent zu sein, die „Stimmung“ zu erspüren und bei Bedarf dynamische Akzente zu setzen. Besonders, wenn im Haus wenig los ist, wird es wichtig, dass sich Mitarbeiter auch als Mitspieler anbieten, Konversationen anregen und so „Leben in die Bude“ bringen. Je weniger im Haus „los“ ist, desto mehr Inputenergie ist erforderlich; füllt sich das Jugendhaus, kann der Mitarbeiter sich als Animateur verstärkt zurückziehen. Bei viel Betrieb im Haus rückt die Rolle des „Hauspolizisten“ verstärkt in den Vordergrund.

Die Bühne des Animateurs ist der Offene Bereich des Jugendhauses, wo er potenzielle Spiel- und Interaktionspartner animiert. Die Hinterbühne umfasst sowohl die Beobachtung der anwesenden Jugendlichen, und zwar auf der Einzelfallebene (Auffälligkeiten, Hinweis auf innere Befindlichkeit etc.), als auch auf der Gruppenebene (Inklusion, Exklusion, Freundschaften,

Antipathien etc.). Wenn die Situation es erlaubt, kann der Jugendliche im Rahmen der Animation auf einzelne Beobachtungen angesprochen werden. Eine weitere Aufgabe des „Animateurs“ ist es, sich personenbezogenen Namen und wichtige Gesprächsinhalte zu merken, an die in anderen Kontexten wieder angeknüpft werden kann. Ziel ist nicht, mit jedem Besucher eine freundschaftliche Beziehung einzugehen, sondern jedem Besucher mit einer professionell empathischen Haltung zu vermitteln, dass der Mitarbeiter an ihm als Person interessiert ist.

Hinsichtlich des *Dresscodes* ist darauf zu achten, sich weder allzu anbiedernd „jugendlich“ noch allzu förmlich zu kleiden. Das Gleiche gilt für die Sprachcodes: Auch hier bietet sich ein Mittelweg zwischen dem „Erwachsenencode“ und dem „Jugendcode“ an.

In der Rolle des Animateurs können Konflikte mit der Rolle des Hauspolizisten auftreten, insbesondere dann, wenn im Spiel eine allzu kumpelhafte Beziehung mit den Jugendlichen aufgebaut wird. Daher ist es besser, auch in der Rolle des Animators einen Rest an Distanz zu den Besuchern zu wahren.

Die Rückmeldung an die Rolle des Animateurs erfolgt oft „mit den Füßen“: Die Präsenzzahlen in der OJA sind meist extrem abhängig von der Qualität der Animation im Offenen Bereich.

## BERATER / DISPATCHER

Eine zentrale Rolle des Mitarbeiters in der OJA ist die des niederschweligen Beraters. Grundlage dieser Rolle ist ein gewisses Vertrauensverhältnis, das sich unmittelbar zwischen Besuchern und dem einzelnen Mitarbeiter einstellt. Basis dieses Vertrauensverhältnisses wiederum ist die Zusicherung einer gewissen Verschwiegenheit der anvertrauten Informationen. Kein Besucher wird bspw. offen über ein Drogenproblem sprechen, wenn dies sofort zur Anzeige gebracht wird.

Beratung findet auf ein Signal des Jugendlichen hin statt, sei es durch einen versteckten Hinweis im Gespräch oder ganz offen durch eine Nachfrage. Sie kann sowohl als sogenanntes „Tür- und Angelgespräch“ als auch in einem vertiefenden Gespräch unter vier Augen stattfinden.

Situativ handelt es sich bei einer Beratungssituation immer um eine Zweierbeziehung zwischen dem oder den Berater(n) und des oder der zu Beratenden. Der Bühnenvorhang sollte geschlossen bleiben, d.h. das Publikum ist nach Möglichkeit ausgeschlossen. Am Anfang des Beratungsgesprächs sollte das aktive Zuhören stehen, das heißt die minimale Animation und Paraphrasierung des durch den Klienten Vorgetragenen. Wenn das Problem klar umrissen ist, sollte entschieden werden, ob es durch den Berater lösbar ist oder ob andere Ressourcen mit hinzugezogen werden müssen (Dispatching). Vertiefende Gespräche sollten immer kurz dokumentiert und die möglichen Lösungen festgehalten werden, womit das Beratungsgespräch endet. Ziel ist die Definition des Problems und das gemeinsame Erarbeiten eines tragfähigen Lösungsvorschlags. Eine spätere Überprüfung der Lösung sollte vereinbart werden (zur situativen Gestaltung siehe BALTES 1993).

Es sollte auch auf einen ungestörten Ablauf der Beratung geachtet werden. Das kann bspw.

bedeuten, dass man der Beratungsanfrage nicht sofort nachkommen kann, sondern einen ungestörten Termin vereinbart. Außenstehende sollten von der Beratungsanfrage und dem Beratungsinhalt nichts mitbekommen. Die Beratungssituation selbst sollte durch eine non-direktive Gesprächsführung sowie Lösungsorientierung gekennzeichnet sein. Dabei ist es günstig, den Sprachcode an den des Klienten anzupassen.

Die Rolle des Beraters birgt viel Konfliktpotenzial zu anderen Rollen: Oft kommen im Beratungsgespräch Inhalte zur Sprache, die in anderen Kontexten Regelverletzungen im Haus darstellen (Drogenkonsum, Sexualität Minderjähriger, Gewalt etc.) oder die in sich Gesetzesverstöße darstellen. So ist der suchtkranke Jugendliche im Haus auch immer ein im Haus anwesender Drogenbesitzer (und sogar potenzieller -verkäufer). Problematisch sind auch Fluchtsituationen von zu Hause oder Informationen über geplante Straftaten. Es muss nicht gesondert erwähnt werden, dass Jugendliche oft Meister darin sind, dem Berater diese Probleme mit allen Widersprüchlichkeiten aufzubürden.

Für die Rolle des Beraters in Jugendhäusern sind daher die folgenden Eckpunkte von Nutzen:

- In problematischen Beratungssituationen ist es immer von Vorteil, die Verantwortung auf möglichst viele Schultern zu verteilen, also im Zweifel andere Fachleute und die zuständigen Behörden mit einzubeziehen. Im Zweifelsfall sollte auf eine weitere Beratung durch kompetente Stellen verwiesen werden.
- Die Beratungssituation entbindet den Berater nicht von seinen Bürgerpflichten. Im Zweifelsfall wird der Tatbestand der unterlassenen Hilfeleistung (und zwar gerade bei Minderjährigen) sehr viel schwerer bestraft als ein gebrochenes Beratungsgeheimnis. Dies muss bei schwerwiegenden Fällen (bspw. Mitwisserschaft bei Kapitalverbrechen, Selbstmordgefahr, schwere Suchtgefährdung Minderjähriger) immer berücksichtigt werden.
- Es sollte dem Jugendlichen klar gemacht werden, dass die Beratungssituation einen Sonderfall darstellt, der ihm keinen herausgehobenen Status im Hinblick auf die allgemeingültigen Regeln im Haus verleiht.
- Dennoch sollte in einem Beratungsgespräch immer das Ziel, eine tragfähige Lösung zu erarbeiten, handlungsleitend sein. Diese muss aber immer vom Klienten und nicht für den Klienten umgesetzt werden.
- Qualitätsmerkmal für eine erfolgreiche Beratung ist die Rückmeldung, dass mit dem oder den Beratungsgesprächen das Problem erfolgreich und nachhaltig gelöst werden konnte.

## GRUPPEN- / PROJEKTLLEITER

Die Rolle des Gruppenleiters tritt in der OJA überall dort auf, wo in Aktivitäten oder Projekten eine bestimmte Gruppe über eine definierte Zeit hinweg mit einer gemeinsamen Aufgabe ein bestimmtes Ziel verfolgt und wo der Mitarbeiter eine lenkende und leitende Funktion innehat. Dies können sowohl hausinterne Projekte mit Jugendlichen als auch hausübergreifende Arbeitsgruppen sein. „Mitspieler“ dieser Rolle sind dann vor allem die Mitglieder der Gruppe, für die der Gruppenleiter Ansprechpartner, Mittelsperson, oder Organisator demokratischer Entscheidungsprozesse ist. Der Gruppenleiter hat auch die Aufgabe, die Dynamik des Gruppenprozesses zu gestalten und Konflikte zu handhaben. Hierzu sollte er sich ausreichend

methodisches und gegenstandsorientiertes Wissen angeeignet haben.

„Spielort“ und „Spielzeit“ sind abhängig vom Gegenstand und werden vom Gruppenleiter und der Gruppe festgelegt. Wichtig ist, dass nicht nur der Anfangspunkt, sondern auch der Endpunkt der Gruppenarbeit kommuniziert wird.

Die „Vorderbühne“ der Gruppenarbeit besteht dabei im offiziell deklarierten Gruppenzweck (z.B. die Planung eines Events oder die Herstellung eines Menus), die „Hinterbühne“ umfasst verschiedene versteckte Curricula, z.B. die Handhabung der Gruppendynamik, die Übung, gewaltlose Konfliktlösung, aber auch eine positive Außendarstellung der OJA.

Die Herausforderung an den Gruppenleiter besteht darin, sowohl alle Handlungsebenen im Blick zu behalten als auch „on stage“ die richtigen Entscheidungen zu treffen.

Der „Dresscode“ eines Gruppenleiters ist abhängig vom Inhalt der Gruppenarbeit; hinsichtlich Sprachcode und Körpersprache ist es von Vorteil, durch Körperspannung und „teiloffiziellen“ Sprachcode der Leitungsfunktion Rechnung zu tragen und sich so einen gewissen Respekt zu verschaffen, ohne jedoch auf Empathie zu verzichten.

Da die Planung der verschiedenen Projekte in der OJA meist auch schriftlich niedergelegt wird, kann die nachträgliche Überprüfung der definierten Projektziele bequem anhand der vorher definierten Ziele erfolgen. Ein weiteres wichtiges Instrument ist das systematische Erfragen der Teilnehmerzufriedenheit.

## HAUSMEISTER

In vielen Konventionen für Jugendhäuser taucht der Term „*gérer la maison en bon père de famille*“ auf, was im übertragenen Sinn die sorgfältige Behandlung und Führung des Hauses bedeutet. Der französische Terminus zielt dabei auf das Bild ab, das Haus so zu führen, als ob es das eigene wäre. Damit ist die Hausmeisterrolle fast schon ausreichend beschrieben: Das Haus und die Einrichtung soll in neuwertigem Zustand erhalten und kleinere Schäden so schnell wie möglich ausgebessert werden, die Spiele sollen funktionsbereit sein und alles in allem soll ein freundliches, hygienisches Ambiente gestaltet werden. Die notwendigsten technischen Kenntnisse in Bezug auf die Strom-, Gas- und Wasserversorgung, Alarmanlage, Internet und Telefonnetz sollten inklusive Störungsnummern vorliegen, Sicherheits- und Evakuierungsbestimmungen bekannt sein.

„Mitspieler“ der Hausmeisterrolle sind vor allem der technische- und der Sicherheitsdienst der Gemeinde, die technischen Wartungsdienste und die Vertreter der zuständigen Ministerien. Hier sollten die Mitarbeiter des Hauses Grundkompetenzen im Hinblick auf die technische Ausstattung besitzen. In Bezug auf die jugendlichen Besucher sollte dafür gesorgt werden, dass systematisch ein festes Zeitkontingent zur Erledigung der wichtigsten technischen Aufgaben eingeplant wird.

Rollenkonflikte in Bezug auf die Hausmeisterrolle können oft dort entstehen, wo Jugendliche im Rahmen eines Projektes an der Gestaltung des Hauses beteiligt werden sollen. Werden

die Jugendlichen bspw. an einer Renovierung beteiligt, ist zwar die Ausführung nicht so perfekt wie vom Maler, aber der Prozesswert (Außendarstellung, Nachhaltigkeit im Hinblick auf den Umgang mit dem Haus) hoch. Zu bedenken ist aber, dass auch die Vertreter der Gemeinde als Besitzer der Immobilie gewisse Vorstellungen über den Erhaltungszustand haben.

Die Rolle des Hausmeisters ist dann erfolgreich ausgefüllt, wenn das Haus in einem Zustand ist, mit dem sich sowohl die Jugendlichen als auch die Gemeindevertreter positiv identifizieren können.

## HAUSPOLIZIST

Es ist eine Tatsache, dass jugendliche Besucher der OJA systematisch mit Regelverletzungen spielen und die Toleranz der Mitarbeiter austesten. Im Hinblick auf Drogen, Alkohol und Gewalt sind durch gesellschaftliche Konventionen inzwischen enge Toleranzgrenzen gezogen, die sich so auch im Reglement der meisten Jugendhäuser wiederfinden. Gleichzeitig sind es soziologisch gesehen aber gerade die Jugendhausbesucher, die besonders oft mit Gewalt und Drogenphänomenen zu tun haben.

Es kommt nicht selten vor, dass in einem Jugendhaus das Hausrecht durchgesetzt werden muss. Diese Situationen sind oft heikel, weil der Mitarbeiter nur kommunikativ agieren kann. Hinzu kommt, dass es sich bei der Durchsetzung hausinterner Sanktionen immer auch um einen Machtkampf handelt, der zumeist auf ein interessiertes Publikum (Kollegen, Cliquenmitglieder, andere Besucher) trifft. Grundsätzlich sind folgende Handlungstipps hilfreich:

- Im Vorfeld klare Regeln aufstellen und vermitteln, nach Möglichkeit gemeinsam mit den Besuchern.
- In jedem Fall auf eine wahrgenommene Regelverletzung reagieren. Ignorieren führt nur zu einer Verschärfung der Situation. Die meisten Regelverletzungen werden von den Besuchern wissentlich und absichtlich begangen. Reagieren heißt aber nicht unbedingt sanktionieren.
- Keine Pauschalsanktionen androhen, die nachher gehalten werden müssen.
- Bei akuten Regelverletzungen, bei denen die Schuldfrage nicht zu klären ist und die zu eskalieren drohen, zunächst alle Beteiligten nach Hause schicken und sich nicht auf hitzige Diskussionen einlassen. Danach in Ruhe mit jedem Einzelnen sprechen.
- Person und Regelverletzung voneinander trennen („Du weißt, wir kommen gut miteinander klar, aber diese Regelverletzung kann ich nicht tolerieren. Deshalb...“)
- Sich nicht auf Kesselsituationen einlassen, sondern besser zu Einzelgesprächen ins Büro einladen.
- Durch einen sicheren Schritt und Stand sowie der entsprechenden Mimik anzeigen, wann es „ernst wird“.
- Ruhig bleiben. Sich nie auf körperliche Händel einlassen, auch nicht schieben, am Arm packen etc. Im Falle, dass Besucher trotz Sanktion das Haus nicht verlassen wollen, gebetsmühlenartig die Sanktionen wiederholen. Wenn das nichts bringt, darauf verweisen, dass man notfalls die Polizei kontaktieren kann, um das Hausrecht durchzusetzen.

Der letzte Punkt deutet auf einen Rollenkonflikt in diesem Zusammenhang hin: Viele der sanktionierten Regelverstöße sind nicht nur innerhalb des Hauses verboten, sondern stellen auch außerhalb des Hauses eine gesetzliche Straftat dar (z.B. Drogendelikte). Hier stellt sich dann immer die Frage, inwieweit Behörden und Sorgeberechtigte in einem solchen Fall benachrichtigt werden müssen. Hier muss der Mitarbeiter seine Bürgerpflichten, den Verlust des Rufes des Hauses und den Verlust seiner Glaubwürdigkeit als Berater der Jugendlichen sorgfältig gegeneinander abwägen.

Ein Qualitätsmerkmal für einen gut ausgeführten Hauspolizistenauftritt ist, wenn die Lage in einem ersten Schritt schnell deeskaliert werden konnte, kein Dritter zu Schaden kam, die Sanktion durchgesetzt werden konnte und im Nachhinein mit allen Beteiligten im Detail geklärt wurde.

## MODELLERWACHSENER

Die Rolle eines „Modellerwachsenen“ ist keine, die aktiv und zielgerichtet vom Mitarbeiter inszeniert werden kann, sondern eher eine, die situationsorientiert von den Jugendlichen erfragt wird, dann aber situative Handlungsbedeutung hat. Grundlage der Rolle ist die Tatsache, dass sich die Mitarbeiter in verschiedenen Kontexten der OJA als nahe an den Sprach-, Kleidungs- und Verhaltenscodes der Jugendlichen inszenieren, auch, um ein Vertrauensverhältnis zu ihnen herzustellen. Sie sind dann teilweise „einer von ihnen“, gleichzeitig aber bleiben sie immer Erwachsene, mit all den Lebenskontexten, in denen sie beruflich und privat eingebunden sind. Diese Ambivalenz macht sie für Jugendliche interessant: So bietet sich die Gelegenheit, gleichsam „live“ das Innenleben eines Erwachsenen mit allen Verpflichtungen, Widersprüchen und Entscheidungsgrundlagen zu betrachten, ohne sich die Blöße geben zu müssen, bei den Eltern oder anderen Autoritätspersonen nachfragen zu müssen. Das Offenlegen des Umgangs mit Problemen, Widerständen, Enttäuschungen und freudigen Momenten seitens der Mitarbeiter kann so dazu beitragen, Jugendlichen authentische Modellanregungen zu geben und sie zu einem verantwortlichen Umgang mit ihrem Leben anzuleiten.

Damit liegt natürlich auch das Konfliktpotenzial der Rolle auf der Hand: Der Mitarbeiter macht sich dadurch immer auch persönlich verletzbar, daher ist anzuraten, das Maß der angemessenen Transparenz stets sorgfältig abzuwägen.

Positive Rückmeldung auf die beschriebene Rolle können bspw. Beratungsanfragen seitens der Jugendlichen sein.

## REISELEITER

Die Rolle des Reiseleiters kommt dann zum Tragen, wenn der Mitarbeiter des Jugendhauses gemeinsam mit einer Gruppe von Jugendlichen einen mehrtägigen Ausflug macht. Obwohl sich die Arbeit mit den Jugendlichen selbst dabei nicht sonderlich vom Jugendhausalltag unterscheidet, hat der Mitarbeiter hier doch auch formal eine andere Rolle mit einem abweichenden Verantwortungsprofil, da er, wenn es sich um minderjährige Jugendliche handelt, auch formell die Erziehungsverantwortung übernimmt. Damit ist er direkt und umfassend für den einzelnen Jugendlichen verantwortlich.

Die Mitspieler des Reiseleiters sind, neben den Jugendlichen, die Eltern, die Organisatoren am Bestimmungsort sowie alle Partner, mit denen die Reisegruppe freiwillig oder unfreiwillig zu tun hat. Die Vorderbühne umfasst hier das unmittelbare Reiseszenario selbst, also Unterbringung, Gruppengeschehen, Aktivitäten, Stimmung, Konfliktlösung und Animation; die Hinterbühne betrifft die Absprachen mit Eltern, Krisen- und Abbruchszenarien, Aufstellen und Durchsetzen von Regeln, vor allem in Bezug auf Rauchen, Alkohol, Drogen, Sexualität, Gesundheit und Medikamente, ferner Unfallprävention, die Versicherungssituation und die Prävention potenziell kritischer Gruppenentwicklungen.

Es liegt auf der Hand, dass die hier getroffenen Absprachen schriftlich kommuniziert und gegengezeichnet werden müssen, da es sich oft um juristisch relevante Zusammenhänge handelt (Reiserecht, Reiserücktritt und Abwicklung, Fragen der Verantwortlichkeit bei Unfällen etc.).

Was die Dress- und Sprachcodes betrifft, so ist bei allen Kontakten mit Eltern und Reiseveranstaltern zu einem seriösen Auftreten zu raten, schriftlich wie mündlich, einerseits um eventuelle Bedenken zu zerstreuen, andererseits, um auch in puncto Autorisationen, Absprachen und Finanzen ernst genommen zu werden. Besonders wichtig ist, gleich zu Beginn ein glaubhaftes Abbruchszenario festzulegen, das bei größeren Regelverletzungen greift.

Was die Gruppensituation selbst betrifft, so muss der Mitarbeiter eine erfolgreiche Gratwanderung zwischen der Vermeidung von „Spaßbremsenverhalten“ einerseits und Autoritätsverlust andererseits vollziehen. Gerade im Ausland ist es in vielen Situationen unabdingbar, dass er sich blind auf das Einhalten von Absprachen verlassen kann.

Qualitätsmerkmale in Bezug auf diese Rolle sind das Fehlen von organisatorischen Unsicherheiten, Unfällen und „bösen Überraschungen“, aber auch die Zufriedenheit der Eltern sowie positive Rückmeldungen der Teilnehmer.

## PÄDAGOGISCHER FACHMANN

Immer wieder werden Mitarbeiter aus den Jugendhäusern von der Gemeinde, der Presse oder von Eltern als pädagogische Fachleute oder Fachleute für Jugendphänomene angesprochen. Diese Expertenrolle bietet die Möglichkeit, sich systematisch vom Bild desjenigen, „der mit den Jugendlichen Kicker spielt und dafür noch Geld bekommt“ abzuheben. Es ist den Mitarbeitern eines Jugendhauses anzuraten, systematisch jede Gelegenheit zu nutzen, sich als Jugendexperte zu inszenieren und in diese Inszenierungen ausreichend Energie zu investieren. Mittelfristig zahlt sich dies sowohl für den Träger als auch für die Gemeinde, aber auch für die Karriereplanung der Mitarbeiter aus, vor allem, wenn man sich die geringe Größe dieses Sektors in Luxemburg vor Augen führt. Der „Hinterbünnenauftrag“ der Rolle besteht darin, den professionellen Anteil der alltäglichen Arbeit im Jugendhaus im Hinblick auf Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaften und Methodenlehre hervorzuheben, indem sich der Mitarbeiter an Diskussionen über Erziehungsfragen, Suchtprävention oder Jugendphänomene beteiligt. Dies kann über schriftliche Beiträge oder durch persönlichen Kontakt erfolgen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass der Dress- und Sprachcode, der in diesen Kontexten gewählt wird, das Curriculum nicht konterkariert.

Konflikte können auftreten, wenn diese Rolle ins Jugendhaus zu den Jugendlichen mitgenommen wird; ebenfalls muss natürlich darauf geachtet werden, den eigenen Expertenstatus nicht zum Fachsnobismus zu überzeichnen.

Ein Qualitätsmerkmal dieser Rolle kann sein, dass der Mitarbeiter in „seiner“ Gemeinde und von seinem Träger zunehmend um Rat und Unterstützung gefragt wird.

## PERSONALVORGESETZTER

Auch wenn es sich beim Großteil der Jugendhäuser um sehr kleine Arbeitseinheiten handelt, wird in den allermeisten Jugendhäusern hierarchisch differenziert, es gibt also einen „responsible“, meist ein Sozialpädagoge, und mindestens einen Mitarbeiter, der zumeist ein ausgebildeter Erzieher ist. Für den Sozialpädagogen ist es oft die erste Stelle, bei der er Personalverantwortung übernehmen muss. Da die beiden Mitarbeiter über weite Teile des Tages aber Seite an Seite im unmittelbaren Kontakt mit den Jugendlichen arbeiten, birgt die Situation für den Leiter einige Tücken. Hier gilt es, bei der Einsatzplanung auch die administrativen und organisatorischen Aufgaben zu berücksichtigen. Hinzu kommen noch die Aufgaben der Personalführung: Dienstplanung, administrative Führung, aber auch fachliche Führung, Konzeptanleitung und Leistungsbeurteilung.

Für den Sozialpädagogen als Personalvorgesetzter ist die sorgfältige „Bühnengestaltung“ ein Muss: Während des Hauptgeschehens auf der Vorderbühne, also der Arbeit mit den Jugendlichen, sollte weitestgehend auf hierarchische Differenzierungen (z.B. offene Anweisungen und Kritik gegenüber dem Mitarbeiter u.Ä.) verzichtet werden, um die Autorität des Mitarbeiters vor den Jugendlichen nicht zu untergraben. Vor den Jugendlichen sollte das Team immer als Team funktionieren, selbst auf die Gefahr hin, dass der Leiter einmal nicht mit einer Entscheidung, die der Mitarbeiter getroffen hat, einverstanden ist.

Eine weitere Ebene ist die Darstellung des Hauses vor dem Publikum, also der Gemeinde oder der Öffentlichkeit. Hier ist es von Vorteil, die Außendarstellung in die Hände des Leiters zu legen, der dann auch weitestgehend die Außenkontakte in der Hand hat (siehe hierzu auch den nächsten Punkt).

Um die beiden Ebenen organisatorisch zu koordinieren, ist eine tragfähige Organisation der Hinterbühne von Nutzen: Regelmäßige, dokumentierte Dienstbesprechungen sind auch in kleinen Teams von Nutzen, um die konzeptionelle Linie des Hauses und seine praktische Umsetzung zu diskutieren, Meinungsverschiedenheiten auszufeuchten und Informationen von einer auf die andere Arbeitsebene zu transferieren. Dabei ist es von Vorteil, den Sprachcode während solcher Besprechung von der kollegialen Alltagssprache abzuheben, um den Stellenwert der Kommunikation zu unterstreichen und eine präzise und sachorientierte Kommunikation zu fördern.

„Klassische“ Rollenkonflikte für den Vorgesetzten sind Probleme beim kritischen Gespräch mit dem Mitarbeiter, die dann auf das „reguläre“ Betriebsklima abfärben, sowie Rollenkonfusionen in Bezug auf den Mitarbeiter, der gleichzeitig Kollege und hierarchisch Unterstellter ist.

Ein Qualitätsmerkmal für die Rolle als Vorgesetzter ist, wenn diese klar von der Kollegenrolle abgegrenzt werden kann und auch kritische, aber sachorientierte Kommunikation aushält.

## PR-MANAGER

In einer medial geprägten Welt gehört das „Klappern“ zum Beruf. Daher reicht es nicht aus, gute Jugendarbeit zu machen, sondern diese Tatsache muss auch verkauft werden. Die Rolle des PR-Managers des eigenen Jugendhauses umfasst das Bewerben des Jugendhauses bei den unterschiedlichen Partnern und Zielgruppen, also den jugendlichen Besuchern, den jugendlichen Nicht-Besuchern in der Gemeinde, den Eltern, den Nachbarn, der Gemeinde, dem zuständigen Ministerium sowie den Kollegen in der Fachwelt. Die Grundaussage „wir machen gute Jugendarbeit“ muss dabei zielgruppengerecht angepasst werden, um das Grundziel, nämlich eine gut besuchte OJA zu bieten und das eigene Haus bekannt zu machen, zu erreichen. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die wichtigsten Zielgruppen, die passenden Botschaften sowie mögliche Kommunikationsmethoden:

Zielgruppe	Botschaft an die Zielgruppe	Mögliche Medien / Methoden
Jugendliche Besucher	Komm wieder! Hier gibt es immer ein interessantes Angebot! Du kannst Dich mit Problemen immer vertrauensvoll an uns wenden!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schriftliche Programme</li> <li>- Internetseite</li> <li>- regelmäßige Mailings</li> <li>- social networks</li> <li>- SMS</li> </ul>
Jugendliche Nicht-Besucher	Trau Dich rein und lerne unser Haus und unser Angebot kennen! Wir sind offen für jeden! Du kannst Dich mit Problemen immer vertrauensvoll an uns wenden!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Briefe an alle Jugendlichen der Altersgruppe im Einzugsgebiet</li> <li>- Plakate, Radiosendungen, Eigene Homepage, Aufkleber, Mailings</li> <li>- Tag der Offenen Tür</li> <li>- Persönliche Einladungen</li> <li>- social networks</li> <li>- Teilnahme an Events</li> </ul>

<p>Eltern besonders der jüngeren Jugendlichen</p>	<p>Unser Haus ist für deinen Sohn/ deine Tochter sicher! Dein Kind ist hier gut aufgehoben und wird professionell betreut! Wir schützen dein Kind vor möglichen Risiken und bieten im Bedarfsfall Beratung und Hilfe!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pressereportagen</li> <li>- spezielle Faltblätter für Eltern, Präventionsaktionen (Drogen, Alkohol, Mobbing etc.) gemeinsam mit externen Partnern</li> <li>- persönliche Ansprache der Eltern beim Erstkontakt, Einladung zur Hausbesichtigung</li> </ul>
<p>(Kritische) Nachbarn</p>	<p>Während der Zeit, in der sich die Jugendlichen bei uns aufhalten, passen wir auf sie auf und übernehmen die Verantwortung.  Bei Streit können wir vermitteln!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hausbegehungen</li> <li>- Persönlicher Kontakt</li> <li>- Verabreden von „Notrufnummern“ im Falle von kritischen Vorkommnissen</li> <li>- Vorstellen neuer Mitarbeiter</li> <li>- Einladung zum Tag der Offenen Tür</li> </ul>
<p>Gemeindeverwaltung</p>	<p>Wir sorgen für einen reibungslosen Ablauf in einem schwierigen Geschäft. Wir gehen offen mit problematischen Vorfällen um. Wir informieren die Gemeinde umgehend, wenn Probleme auftreten. Wir tun unser Möglichstes, um Probleme zu vermeiden. Wir sind örtlicher Ansprechpartner in Jugendfragen!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konzept,</li> <li>- Aktivitäts- und Qualitätsberichte</li> <li>- Plattformen, Arbeitskreise und sonstige Treffen</li> <li>- Verabredung von Workflows im Krisenfall</li> <li>- Hausbegehungen</li> <li>- Teilnahme an Diskussionen zu Jugendfragen</li> <li>- Mitarbeit in den kommunalen Jugendgremien</li> </ul>
<p>Ministerien</p>	<p>Bei uns ist das Budget gut angelegt! Wir arbeiten transparent!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konzept</li> <li>- Aktivitäts- und Qualitätsberichte</li> <li>- Plattformen</li> <li>- Rechnungsprüfungen</li> </ul>
<p>Kollegen in der Fachwelt</p>	<p>Wir versuchen, mit den vorhandenen Ressourcen eine optimale Jugendarbeit zu realisieren! Wir sind offen für Austausch und Zusammenarbeit!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitskreise</li> <li>- Fachpublikationen</li> <li>- Austausch</li> <li>- gemeinsame Projekte</li> </ul>

In der Rolle des PR-Managers eines Jugendhauses geht es also darum, die unterschiedlichen Synonyme von „Wir machen gute Jugendarbeit“ an die verschiedenen Zielgruppen zu überbringen, Vertrauen zu schaffen, mit Krisensituationen, die überall auftreten, wo mit Jugendlichen gearbeitet wird, umzugehen, und Konstanz zu präsentieren.

Die Rolle muss also zielgruppensensibel gehandhabt und an die verschiedenen „Spielorte“ (Jugendhaus, Umfeld, Gemeindeverwaltung, Ministerium etc.) angepasst werden. Oft wird darüber diskutiert, bei der Gestaltung der Außendarstellung des Jugendhauses auch jugendliche Besucher mit einzubeziehen. Angesichts der verschiedenen Zielgruppen wird klar, dass dies nur in einem ganz kleinen Rahmen geschehen kann.

Am Beispiel einer Homepage für ein Jugendhaus wird dies deutlich: Eine Homepage muss technisch, juristisch, sicherheitstechnisch, formal und inhaltlich allen Zielgruppen und Botschaften Rechnung tragen, was von Jugendlichen in Eigenregie schlichtweg nicht zu leisten ist. Auch hier zeigt sich also die notwendige Abwägung zwischen Ergebnis- und Prozesswert, die im Hinblick auf die Arbeitsqualität zu berücksichtigen ist.

Auch im Hinblick auf den Kommunikationscode der verschiedenen PR-Projekte ist diese Abwägung enorm wichtig. Gerade bei der Gestaltung von Logos, Faltblättern, Plakaten, Visitenkarten und ähnlichen Medien kann es zwar wünschenswert sein, Jugendliche mit einzubinden, wo und in welcher Phase muss aber gut überlegt werden. Ein Printprodukt, das gleich auf den ersten Blick wie selbstgebastelt aussieht, wird in einer Zeit der Überreizung durch professionell gestaltete Werbung schlichtweg nicht wahrgenommen.

Qualitätsmerkmale für eine gute PR-Arbeit sind ein „guter Ruf“ und positive Rückmeldungen der verschiedenen Zielgruppen, was sich unter anderem durch eine hohe Anzahl von Neubesuchern im Anschluss an eine Kampagne ausdrückt. Auch das Ausbleiben von negativen Schlagzeilen bei einem Jugendhaus vor Ort kann ein Qualitätsmerkmal sein (keine Nachrichten sind gute Nachrichten!).

## REPRÄSENTANT DES TRÄGERS / DER GEMEINDE

Ob der Mitarbeiter eines Jugendhauses will oder nicht, immer wird er auch als Vertreter der zuständigen Gemeinde sowie des Trägers wahrgenommen werden. Damit wird jeder Auftritt auf der „Vorderbühne“ vom Publikum auch in diese Richtung interpretiert werden (Sitzungen mit Mitarbeitern anderer Jugendhäuser, Auftritte als „pädagogischer Fachmann“, Plattformen, Auftritte vor Eltern, Festivitäten in der Gemeinde etc.). In diesem Sinne sollten die Mitarbeiter ihre Auftritte im Hinblick auf ihren Dress- und Sprachcode sensibel gestalten. Ein Mitarbeiter, der in T-Shirt und verwaschener Jeans zu einem Festakt der Gemeinde erscheint, wird nicht als authentisch, sondern deplatziert wahrgenommen werden, wobei das schlechte Licht mit hoher Wahrscheinlichkeit bis zum Träger leuchten wird.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, öffentliche Auftritte nicht dazu zu nutzen, interne Konflikte mit der Gemeinde oder dem Träger auszufeuchten. Hierzu sollte immer die passende „Hinterbühne“, also z.B. interne Sitzungen benutzt werden, während nach außen die notwendige Loyalität handlungsleitend sein sollte.

## SEKRETÄR

Die Rolle des Sekretärs beinhaltet verschiedene administrative Facetten: Buchhaltung und Verwaltung der zur Verfügung gestellten Budgets, schriftliche Korrespondenz, Email-Verkehr und Telefondienst, hauseigene Homepage, Arbeitsdokumentation, Erstellen der notwendigen Berichte und Konzepte, Mitgliederverwaltung, Dokumentation des Personaleinsatzes, Erstellen der Dienstpläne sowie Qualitätssicherung. In der Rolle des Sekretärs des Jugendhauses richtet sich der Mitarbeiter nicht an die Jugendlichen, sondern an die Fachwelt, die Gemeinde, den Träger, die anderen Jugendhäuser und die Eltern. Entsprechend kommt es hier darauf an, sich als Institution professionell darzustellen. Das heißt vor allem, zuverlässig zu den angegebenen Zeiten ansprechbar zu sein, E-Mails, Briefe, Faxe und den Anrufbeantworter zeitnah zu beantworten, die administrativen Aufgaben gewissenhaft und mit der gebotenen Sorgfalt zu erfüllen, in der Korrespondenz ein akzeptables Fehlermanagement zu beachten, den gebotenen administrativen Sprachcode zu benutzen sowie die Kassen und Budgets inklusive aller Nachweise fehlerfrei und nachvollziehbar zu führen. Es ist von Vorteil, wenn sich dieser Anspruch auch in der Gestaltung des Büros spiegelt: Kaffee und Fettflecken werfen selbst auf rechnerisch perfekte Abrechnungen ein schlechtes Licht. Ein Mindestmaß an Ordnung im Büro ist immer ein äußerlich sichtbares Zeichen innerer Systematik.

Viele Jugendhäuser erledigen die administrative Arbeit „en passant“ während der Öffnungszeiten; wahrscheinlich ist es aber sinnvoller, diese Aufgaben zumindest 1 bis 2 Mal pro Woche außerhalb der Öffnungszeiten zu erledigen. Auch wäre es sicherlich eine Überlegung wert, das Sekretariat eines einzelnen Jugendhauses auszulagern und mit dem einer oder zweier anderer kleiner sozialer Institutionen zusammenzulegen.

## AUSBLICK

Das hier entwickelte Rollenmodell bietet einen Überblick über die vielfältigen und komplexen Anforderungen, die aktuell an Mitarbeiter der OJA in Luxemburg gestellt werden. Legt man diesen Rollen auch noch die aktuellen Qualitätsansprüche zugrunde (vgl. den Artikel von BIEWERS, BODEVING und MANN in diesem Buch), so muss die kritische Frage erlaubt sein, welche Kandidaten denn für ein solches Berufsprofil überhaupt noch verfügbar sind. Ebenso wie die berühmte „eierlegende Wollmilchsau“ scheinen solche Exemplare ihrer Spezies extrem selten zu sein.

Die aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt bestätigen dies leider. Spätestens nach dem Einführen der maison relais im Land Luxemburg wird es immer schwieriger, offene Stellen in der OJA mit passenden Fachkräften zu besetzen, was bedeutet, dass bei der Einstellung zunehmend Abstriche in Bezug auf Fach- und Sprachqualifikation sowie Erfahrung gemacht werden müssen.

Die OJA im Land steht an einem Scheideweg: Einerseits ist sie, so wie sie sich historisch entwickelt hat, geprägt durch zunehmende Professionalisierung und Reglementierung, Qualitätsansprüche und die vielfältigen Rollenansprüche, die daraus für die tägliche Arbeit im Jugendhaus erwachsen. Andererseits ist sie konfrontiert mit den Realitäten der Aus-

bildungs- und Arbeitsmarktsituation. Es ist fraglich, wie lange diese Entwicklungen noch miteinander in Einklang zu bringen sind.

## WIE KÖNNTE EINE LÖSUNG DER SITUATION AUSSEHEN?

Einerseits wäre es wünschenswert, dass das für die OJA spezifische Kompetenzprofil verstärkt Eingang in die Ausbildungscurricula im In- und nahen Ausland findet. In diesem Zusammenhang müsste auch die formelle Anerkennung einer solchen Spezialisierung angedacht werden.

Andererseits könnte auch über die Möglichkeit einer funktionalen Differenzierung in der der OJA nachgedacht werden. Damit würde sich die OJA in den Jugendhäusern wieder verstärkt auf ihr „core business“ besinnen, also die unmittelbare Arbeit mit den Jugendlichen in all ihren Facetten. Wichtig wäre allerdings, gerade neuen Mitarbeitern im Sektor verstärkt fachliche Anleitung zu bieten (Fachsupervision, regionale Begleitung, Austausch in Arbeitskreisen, Peer-Coaching etc.).

„Fachfremde“ Funktionen wie PR-Management, Sekretariat, Finanz- und Kassenführung könnten durchaus aus dem Jugendhaus ausgelagert und professionalisiert werden. Wo diese Stellen angelagert werden könnten, bliebe noch zu bestimmen; die Entente des gestionnaires des maisons des jeunes, Gemeindeverwaltungen oder Syndikate wären nur einige von verschiedenen Möglichkeiten.

Schließlich sollte am Ende nicht aus dem Blick geraten, worum es in der OJA eigentlich gehen sollte: Die Arbeit mit dem Jugendlichen.

---

### Literaturverzeichnis



- Baltes, P. 1993: *Lebenstechnik. Eine kritische Theorie des Alltags*, Darmstadt.
- Bauer, W. 1991: *Jugendhaus. Geschichte, Standort und Alltag Offener Jugendarbeit*, Weinheim und Basel.
- Claessens, D. 1974: *Rolle und Macht*, München.
- Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) 1997: *Handbuch Offene Jugendarbeit*. Münster.
- Dockendorf, M. 1979: *Animateur am Jugendgrupp*. Publikation *Der Pfadfinder in Luxemburg*, keine Ortsangabe.
- Goffman, E. 1969: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München.
- Schulz von Thun, F. 1999: *Miteinander reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*, Reinbek bei Hamburg.
- Ville de Luxembourg 2005: *Jugendkommunalplan, Abschlußbericht*. Luxemburg.





5

# Qualitätsentwicklung in der Offenen Jugendarbeit



Sandra Biewers  
Claude Bodeving  
Christof Mann



---

Stichwörter:

---

Ergebnisqualität  
Externe Evaluation

---

Institutionalisierung

---

Konzeptqualität

---

Partizipation  
Peer-learning-Ansatz  
Potentialanalyse  
Prozessqualität

---

Qualitätssicherung  
Qualitätsentwicklung  
Qualitätszirkel

---

Selbstevaluation  
Strukturqualität  
SWOT-Analyse

---

Zielqualität

---



5

## QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT



Sandra Biewers  
Claude Bodeving  
Christof Mann

### 1. WARUM QUALITÄTSÜBERLEGUNGEN IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT?

Verfolgt man die Diskussionen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der sozialen Arbeit bis hin zu ihren Anfängen, so findet man in den meisten Beiträgen Hinweise auf betriebswirtschaftliche Zusammenhänge, auf industrielle Produktionsprozesse, auf Begriffe wie TQM und EFQM, aber auch auf die Dienstleistungsnormen nach DIN-ISO 900X. Hierbei geht es in erster Linie um die Rentabilisierung von Produktionsprozessen, wobei Qualität so definiert wird, dass ein „Muster“ erstellt wird, nach dessen möglichst genauem Ebenbild eine Folgeproduktion des Produktes erfolgt. Eine derart gestaltete Qualitätssicherung wird sowohl auf industriell gefertigte Produkte (z.B. ein Sportlenkrad) als auch auf Dienstleistungen (z.B. die kleine mobile Morgenpflege einer bettlägerigen Person) angewendet. In all diesen Fällen dient die Qualitätssicherung der Sicherstellung eines einmal definierten Produktstandards. Ziel ist vor allem die Perfektionierung des Produktionsablaufes sowie die Steigerung der Kundenzufriedenheit.

Es liegt aus unserer Sicht auf der Hand, dass diese Art von Qualitätssicherung nicht ohne Weiteres auf die Offene Jugendarbeit (im folgenden OJA) übertragen werden kann. Während beim Sportlenkrad der Verwendungszusammenhang konstant bleibt, zeigt sich die Jugendarbeit als komplexeres Arbeitsfeld mit vielen zum Teil widersprüchlichen Zielen und unterschiedlichen Zielgruppen (vgl. auch den Artikel von C. Mann zu den Berufsrollen in diesem Buch). Während man beim industriellen Produktionsprozess mit seinen überwiegend maschinellen Fertigungsabläufen von einer sehr hohen qualitativen und quantitativen Konstanz der Produktion ausgehen kann, ist dies im Bereich der Dienstleistung am Menschen, insbesondere im speziellen Fall der OJA nicht der Fall. Hier trägt der Klient im Interaktionsprozess entscheidende Mitverantwortung für das Ergebnis des „Produktionsprozesses“ der Leistung. Dies führt dazu, dass Methode X eben nicht immer zu Ergebnis Y führt. Es müssen also spezifische Kennzeichen existieren, welche die OJA von den hochrationalisierten Arbeitsabläufen der industriellen Fertigung unterscheiden und die dazu führen, dass die darin zum Tragen kommenden Qualitätssicherungskriterien nicht ohne Weiteres auf die OJA angewendet werden können. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. VON SPIEGEL 2003):



- **Individualität:** Die OJA arbeitet individuell auf verschiedenen Zielebenen: Das, was für einen Klienten eine erfolgreiche Jugendarbeit ausmacht, muss vom öffentlichen Träger oder den Mitarbeitern der OJA nicht geteilt werden.
- **Technologiedefizit:** Konkrete, allgemeingültige Ziel-Mittel-Zusammenhänge existieren nicht. Es mangelt an reliablen zielführenden Methoden.
- **Koproduktion:** Der Klient ist immer Koproduzent der sozialen Leistung.
- **Kontextgebundenheit:** Deutungen, Urteile und Prioritäten wandeln sich kontextgebunden (z.B. vor dem Hintergrund politischer Programme, fachpolitischer Entwicklungen etc.).

Nach eingehender Betrachtung des Sachverhaltes wird wohl kaum ein an der Jugendarbeit beteiligter Partner sich gegen das Ziel, qualitativ hochwertige Jugendarbeit zu leisten, aussprechen.

Anhand der Kennzeichen von OJA wird deutlich, dass die Qualitätskriterien „schwimmend“ in den jeweiligen Kontexten und Zielebenen angelegt und somit nicht immer eindeutig zu benennen sind. Die OJA ist multidimensional im Hinblick auf Zielgruppen (jugendliche Besucher, jugendliche Nichtbesucher, Eltern, Gemeinde/Stadtteil etc.) und auch im Hinblick auf die Interpretationskontexte (pädagogisches Konzept, ordnungspolitische Zusammenhänge, Sicherheitskonzept, individuelle Notlagen). Hieraus ergeben sich zwei wichtige Prämissen für Qualitätsarbeit in der OJA:

- Qualitätsarbeit in der OJA muss immer die Zielebene *und* den Interpretationskontext im Blick haben. Eine reine Qualitätssicherung im Sinne industrieller Verfahren greift zu kurz. Daher muss neben der Qualitätssicherung auch immer die Qualitätsentwicklung mitgedacht werden.
- Daraus folgt, dass die Mitarbeiter der OJA über die Rolle des Überprüfenden hinaus eine aktive Rolle in diesem Qualitätsprozess einnehmen müssen. Qualitätsentwicklung muss daher in einer qualifizierenden und partnerschaftlichen Perspektive gedacht werden. Eine konzeptionelle Leitlinie könnte hier das Modell der „lernenden Organisation“ sein.

Das Konzept der Selbstevaluation (maßgeblich fortentwickelt von Maja Heiner und Hiltrud von Spiegel) ist im Sinne dieser Prämissen das Evaluationsmittel der Wahl, weil es Offenheit sowohl auf der Ziel- als auch auf der Evaluationsebene bietet. Dabei werden in der aktuellen Qualitätsdiskussion die folgenden Fragen zugrunde gelegt (vgl. SCHENK 2003):

1. „Tun wir die richtigen Dinge?“ (Die Frage nach der Konzept- und Zielqualität) sowie
2. „Tun wir die Dinge richtig?“ (Die Frage nach der Prozess- und Ergebnisqualität), und schließlich:
3. „Verfügen wir über die richtigen Mittel, um die Dinge anzupacken?“ (Die Frage nach der Strukturqualität).

Aus diesen Grundfragen ergeben sich für die Selbstevaluation die folgenden Hauptqualitäts-ebenen (vgl. ebd. S. 94):

- **„Die Ergebnisqualität**, die sich auf Wirkungen und Leistungen bezieht, also beleuchtet, was erreicht wurde.



- **Die Prozessqualität**, die sich darauf bezieht, wie ein bestimmtes Ergebnis erreicht wurde.
- **Die Strukturqualität**, deren Hintergrund die materiellen, räumlichen, personellen, finanziellen Rahmenbedingungen bilden und mit der hinterfragt wird, unter welchen Bedingungen und mit welchem Aufwand ein Ergebnis erzielt wurde.
- **Die Konzeptqualität**, die sich auf die Klarheit, Stimmigkeit und Angemessenheit der Zielsetzung begründet.“

Diese Hauptqualitätsebenen bilden eine nützliche Grundlage für alle Qualitätsüberlegungen in der OJA.

## 2. ÜBERGREIFENDE ASPEKTE DER QUALITÄTSENTWICKLUNG

Legt man diese Qualitätsebenen der Selbstevaluation der täglichen Arbeit zugrunde, wird schnell deutlich, dass die konsequente Umsetzung des Qualitätsanspruchs den Verantwortungshorizont der Jugendhausmitarbeiter übersteigt. Vor allem die Struktur- und die Konzeptqualität hängen von vielen externen Faktoren wie der Begleitung durch den Träger, den Finanzen, der Gesetzgebung und den Rahmenprozeduren ab. Damit zeigt sich implizit, dass die Qualitätsüberlegungen in der OJA immer auch die Qualität des organisatorischen Rahmens umfassen müssen. Fragen der Qualitätsentwicklung gehen also nicht nur die konkrete Einrichtung etwas an, sondern richten sich darüber hinaus auf die gesamte institutionelle Einbettung, in der die Einrichtung arbeitet. Sie wird somit zum übergreifenden Leitziel, das sowohl auf die Arbeitsabläufe der Kostenträger als auch des Jugendhauses anzuwenden ist. Auf diese Weise wird die Qualität der Arbeitsabläufe auf verschiedene Schultern verteilt und ist auch wechselseitig einforderbar.

Abb.1: Die Verantwortlichkeiten können wie folgt skizziert werden (vgl. VDL 2008):

Zuständiges Ministerium	Gesetzgebung, Ausführungsbestimmungen und deren Kontrolle, Allgemeine Jugendplanung und -forschung, Unterstützung von Fachentwicklung, Bereitstellung eines entsprechenden Budgets zur Umsetzung (50 % anteilige Finanzierung), Schaffung adäquater Angebote zur Unterstützung der Qualitätssicherung
----------------------------	---



Gemeinde	Kommunale Jugendplanung, lokale Jugendforschung, konzeptionelle Einordnung der OJA in den Kontext der lokalen Angebote, Vorgabe von konzeptionelle Leitlinien zum konkreten Jugendhaus, Bereitstellung eines angemessenen Budgets zur Umsetzung (50% anteilige Finanzierung), Schaffung adäquater Angebote zur Unterstützung der Qualitätssicherung
Träger	Ausarbeitung eines Generalkonzeptes auf der Basis der Vorgaben von Ministerium und Gemeinde, Einstellung und Verwaltung des Personals, Verwaltung des Budgets, Geschäftsführung, Garantie eines angemessenen Betriebes im Jugendhaus, Organisation und Redaktion der Verwaltungsplattformen, Versicherungen, Gewährleistung adäquater Öffnungszeiten

Die Tabelle verdeutlicht, dass die konkrete Arbeit im Jugendhaus innerhalb eines genau definierten gesetzlichen, finanziellen, administrativen, sozialräumlichen, trägerpolitischen und fachlichen Kontextes abläuft, in dem die verschiedenen Aufgaben klar verteilt sind. Qualitätsarbeit sollte für alle Interakteure damit beginnen, diesen Kontext anzuerkennen und den eigenen Beitrag zum „Gesamtprodukt Jugendarbeit“ nach bestimmten Qualitätsmaßstäben zu gestalten, diese Gestaltung zu reflektieren und zu dokumentieren sowie Qualität, wenn nötig, auch von anderen Partnern einzufordern.

Für das einzelne Jugendhaus bedeutet das konkret, auf der Basis der allgemeinen Jugendforschung, der bestehenden Gesetzgebung, der Ergebnisse der Jugendkommunalplanung, der trägerpolitischen Ausrichtung sowie des konkreten Auftrags der Kostenträger ein pädagogisches Hauskonzept zu entwickeln, das den Kontext, die Hauptangebote, die eingesetzten Ressourcen sowie die Ziele zur Umsetzung dieses Konzepts umreißt, die Umsetzung zu dokumentieren und schließlich die Zielerreichung schriftlich zu reflektieren. Falls in diesem Zusammenhang noch fehlende Ressourcen, Zielformulierungen oder Informationen deutlich werden, die in das Verantwortungsfeld einer der anderen Akteure fallen (Träger, Ministerium, Gemeinde) so müssen diese in den jeweiligen Berichten thematisiert werden, damit sie an passender Stelle ergänzt werden können (vgl. VDL 2008).



### 3. PROZESS DER QUALITÄTSSICHERUNG IM JUGENDHAUS

Für das Jugendhaus ergibt sich als logische Sequenz von Zielformulierung, Dokumentation und Reflexion der gemachten Erfahrungen demnach folgender Dreischritt:

1. Das **Konzept** als eine Zusammenfassung der Arbeitsressourcen, der Positionierung im Sozialraum und in der Landschaft der sozialen und Jugendeinrichtungen sowie der Skizzierung der zentralen Ziele, Methoden und Arbeitsweisen (z.B. zielgruppen- oder sozialraumorientiertes Konzept, Beschreibung der Adressatengruppe etc.). Das Konzept wird generell im Dreijahresrhythmus oder aber bei Bedarf überarbeitet. Es bildet die **Zielebene** ab und wird spätestens alle 5 Jahre oder aber bei Bedarf überarbeitet und den Kostenträgern vorgelegt.
2. Der **Aktivitätsbericht**, der am Ende jedes Jahres den Kostenträgern und dem Träger vorgelegt wird und der die zentralen Linien der Arbeit des vergangenen Jahres dokumentiert. Hier wird also über das tatsächlich Umgesetzte berichtet.
3. Der **Qualitätsbericht**, der die Qualitätsarbeit, also die Qualitätsentwicklung und -sicherung des vergangenen Jahres dokumentiert. In diesem Bericht werden die Instrumente zur Qualitätsentwicklung genannt (z.B. regelmäßige und außerplanmäßige Sitzungen und Seminare, Qualitätszirkel, Audits, POTs (plan d'organisation de travail), Statistiken, Protokolle, Hausregeln und Routinen, Dokumentationen, Besucherbefragungen etc.), die erhobenen Informationen und Kennzahlen dargelegt (Auswertung der Besucher- und Mitgliederstatistiken, Tagesbesucherstatistik, tatsächliche Öffnungszeiten, Mitgliederbefragungen, Aktivitäts- und Projektstatistiken, Auswertung von Selbst- und Fremdevaluationen, Ergebnisse technischer Überprüfungen etc.). Diese Informationen werden dann mit denen zu Beginn des Jahres im Konzept und/oder Jahresbericht definierten Zielen verglichen. Die daraus resultierenden Reflexionen sollten die Ergebnisse kurz und präzise kommentieren und daraus eventuell resultierende Zieländerungen nennen, die dann wieder die Zielebene für das folgende Jahr bilden. Auch der Qualitätsbericht wird am Ende des Jahres vorgelegt (vgl. VDL 2008).

Aus Konzept, Aktivitäts- und Qualitätsbericht ergibt sich also ein kontinuierlicher, sich selbst regulierender Kreislauf.

#### 3.1. SELBSTEVALUATION ALS BAUSTEIN DER QUALITÄTSSICHERUNG

Das seit 2004 eingeführte Verfahren zur Qualitätssicherung stellt für die Träger der Offenen Jugendarbeit ein Entwicklungsmodell dar, welches Wege aufzeigt, die eigenen Organisationsabläufe zu hinterfragen und an den Strukturen und Abläufen zu arbeiten: Das Verfahren ist nicht als Prüfmodell angelegt, vielmehr soll dadurch eine permanente Weiterentwicklung der institutionellen Arbeit in unterschiedlichen Qualitätsbereichen erreicht und damit auch das pädagogische Grundkonzept des jeweiligen Hauses weiter optimiert werden.

Da die Qualität aus den verschiedensten Blickwinkeln heraus betrachtet werden kann (räumliche Bedingungen, Personal, Klientel etc.) und abhängig vom lokalen Kontext ist, geht es nicht alleine darum, im Voraus definierte Standards zu erfüllen. Der Prozess der Verbesse-



rung oder Sicherung von Qualitätsansprüchen beginnt zunächst mit einer Selbstevaluation der Einrichtung: *„Die Fokussierung der Qualifizierungsoffensive in Luxemburg auf Selbstevaluierung ist die Anerkennung, dass es verschiedene soziale Realitäten gibt, die von den jeweils in diesen Realitäten Agierenden auch selbst evaluiert werden sollten.“* (Ministère de la Famille et de l'Intégration 2008, S. 47).

Für das pädagogische Team eines Jugendhauses heißt dies, dass am Anfang der Qualitätssicherung ein reflexiver Prozess steht: Welche Strukturen, Abläufe, Kooperationen und Ansätze werden als verbesserungswürdig angesehen? Der Leitfaden von 2004 (Ministère de la Famille et de l'Intégration 2008) unterstützt diesen Prozess der Selbstevaluation mit Indikatoren zu verschiedenen Bereichen:

- Exploration des Umfeldes: Sozialraumbezug, Bedürfnisbezug, Vernetzung
- Personelle und materielle Ausstattung
- Konzeptionsentwicklung als wesentliche Qualitätsentwicklung
- Pädagogisches Handeln: Wirkungsziele und Handlungsziele
- Pädagogisches Handeln: Arbeiten im Team
- Pädagogisches Handeln: Evaluation, Darstellung nach innen und außen, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung.

Ein solcher Leitfaden soll zunächst Denkanstöße geben, darüber hinaus geht es aber auch darum, in einem nächsten Schritt gemeinsame Projekte zur Verbesserung der Qualität zu definieren: *„Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung dienen neben der Sicherung dessen, was sich als gut und erfolgreich bewiesen hat, der Überwindung von selbst erkannten Schwachstellen, die verschiedenen Aspekten nicht entsprechen können: sei es dem eigenen Leitbild für die Arbeit als Jugendhaus oder der Exploration des Sozialraumbezugs oder des Bedürfnisbezugs im Hinblick auf die Jugendlichen oder der Vernetzung mit anderen Einrichtungen der Jugendarbeit oder der Nachhaltigkeit der eigenen Arbeit oder der Professionalität oder der eigenen beruflichen Qualifizierung, um die wichtigsten anzusprechen.“* (Ministère de la Famille et de l'Intégration 2008, S. 46)

### 3.2. DAS QS-MODELL DER STADT LUXEMBURG

Innerhalb der letzten zehn Jahre hat die Stadt Luxemburg für die fast 10 Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit ein eigenes Modell der Qualitätsentwicklung und -sicherung entwickelt. Ausgangspunkt der Überlegungen war auch hier, dass die Qualitätsentwicklung maßgeblich in den Händen der Akteure liegen soll, dass aber auch einige Rahmenstandards notwendig sind, um die Überlegungen der Praxis zu begleiten. Die Struktur der Qualitätssicherung für die Jugendhäuser in der Stadt Luxemburg greift auf die folgenden Elemente zurück:

- **Qualitätszirkel:** Über den regelmäßigen Austausch in einer begleiteten Arbeitsgruppe, dem sogenannten **Qualitätszirkel**, wird der inhaltliche und persönliche Austausch der Mitarbeiter im Sozialraum „Stadt“ gefördert. Der Qualitätszirkel wird geleitet vom städtischen Jugenddienst, der auch das Sekretariat führt und die Dokumentation gewährleistet. Jeweils ein Vertreter eines jeden Hauses wird als Qualitätsbeauftragter entsandt.
- **Learning Organisation:** Dieser Aspekt der Qualitätssicherung ist für viele Mitarbeiter der



OJA noch Neuland. Methodik und Auswertung erfordern zusätzliche Anleitung. Im Qualitätszirkel findet daher regelmäßig eine Einführung in die wichtigsten Selbstevaluationsmethoden statt. Dort werden Instrumente und Auswertungsmöglichkeiten vorgestellt und diskutiert.

- **Qualitative und quantitative Methoden:** Der Selbstevaluationsansatz wird ergänzt durch flankierende Jahresstatistiken, für die der städtische Jugenddienst ein Raster entwickelt hat, das in den Häusern ausgefüllt wird. Die Daten erlauben eine geschlechtssensible Gesamtschau der Mitglieder-, Besucher-, Aktivitäts- und Beratungssituation in den Häusern. Die Auswertung erfolgt durch den städtischen Jugenddienst.
- **Inhaltlicher Input:** Aus dem Qualitätszirkel heraus werden inhaltliche Themenschwerpunkte der Jugendarbeit entwickelt. Der städtische Jugenddienst sorgt für die Recherche und Aufbereitung des inhaltlichen Inputs, entweder durch Eigenmittel oder durch externe Fachleute.
- **Trägerkonferenz:** Die Qualitätssicherung wird ergänzt durch eine Trägerkonferenz, in der die beteiligten Träger gemeinsam mit dem städtischen Jugenddienst die konzeptionellen Leitlinien der Qualitätssicherung besprechen.

Die Qualitätssicherung in der Stadt Luxemburg ist in dem Grundverständnis geschaffen worden, dass für das Resultat guter Arbeitsqualität verschiedene Systeme im gemeinsamen Interesse, aber in unterschiedlichen Funktionen ineinandergreifen müssen: der Träger, die Mitarbeiter in den Häusern und die Kostenträger (vgl. auch die weiter oben angeführten Überlegungen). Daneben wird auch der Tatsache Rechnung getragen, dass Selbstevaluation zwar ein wertvolles Arbeitsinstrument ist, aber auch von fremdevaluativen Elementen begleitet werden muss, um so die Validität der selbstevaluativen Elemente in einen Kontext zu stellen und die Ergebnisse vergleichbar zu machen.

Neben diesen spezifischen Elementen arbeitet der Qualitätssicherungsprozess der Stadt Luxemburg Hand in Hand mit dem des Ministeriums (vgl. die Prozessbeschreibung im nächsten Punkt); das Gesamtmodell ist gemeinsam mit der Uni Luxemburg, dem Familienministerium und der Stadt Luxemburg entwickelt worden.

### 3.3. DAS AKTUELLE MODELL DER QS IM LAND LUXEMBURG

Wie bereits oben erläutert, steht die Selbstevaluation am Anfang der Qualitätssicherungsmaßnahmen. Die Festlegung einer „Schwachstelle“ oder „Problematik“ im Jugendhaus, die sich bspw. aus dem Evaluationsprozess des vergangenen Jahres ergeben hat, ist dann ein nächster Schritt, bei welchem auch „Entwicklungspotenziale“ festgelegt werden.

Die daraufhin zu definierenden Projekte bestimmen konkrete Handlungsziele und sind als Entwicklungsmaßnahmen in einem fortlaufenden Prozess zu bewerten. Konkret wurden in den letzten Jahren von den Jugendhäusern bei den sogenannten Qualitätssicherungsprojekten Schwerpunkte in den Bereichen Öffentlichkeitsarbeit, Partizipation der Jugendlichen, Mädchenarbeit und Konzeptionsentwicklung gesetzt (siehe Beispiele Abbildung 1).

Die Ergebnisse werden im Idealfall auf der Basis der vorher festgelegten Indikatoren bewertet. Die daraus folgenden Überlegungen sollten in einem nächsten Schritt in das pädagogi-



sche Konzept einfließen. Wenn beispielsweise ein Jugendhaus die internen Abläufe und den Kommunikationsfluss im pädagogischen Team als eine organisatorische Schwachstelle bewertet und eine Supervision zum Ziele der klaren Festlegung von Rollen, Aufgabenschritten und Kommunikationswegen angeboten wird, so sollten sich diese Ergebnisse in dem neuen Konzept des Jugendhauses wiederfinden.

Abb. 2: Projektbeispiele Assurance-Qualité 2011

<b>Projekt</b>	<b>Stichwort</b>	<b>Beschreibung</b>
MJ Mondorf Aufsuchende Jugendarbeit	Sozialraumanalyse Abstimmung der Angebote	Sozialraumanalyse u.a. mittels Stadtteilbege- hung und Nadelmethode. Erfassung der Lebensräume und u.a. Erstel- lung einer „Jugendkarte“. 2. Phase: Jugendhausangebote im öffentli- chen Raum.
MJ Hesperange Responsabel young girl's	Attirer une nouvel- le clientèle dans la MJ	Elaboration d'un journal pour et par les filles avec un accent spécifique sur le thème de la prévention. Réalisation d'ateliers pour les filles.
Amigo(asti) Info@amigo	Profil social des jeunes Connaissances sur le système scolaire Sensibilisation des jeunes-monde professionnel et scolaire	Elaboration et distribution d'un questionnaire pour les jeunes et réalisation d'un quizz sur le sujet du système scolaire et le monde pro- fessionnel. Organisation de journées « Chantier » avec présentation de divers métiers. Soirée d'in- formation et élaboration de matériel d'infor- mation sur le système scolaire luxembour- geois.
MJ Mamer Do it yourself	Partizipation der Jugendlichen Gemeinsames Planen und Ko- operation von Jugendlichen und Erziehern	Gründung eines „Jugendhausrates“. Gemein- same Erstellung eines Aktivitätenprogram- mes. Miteinbeziehung der Jugendlichen in puncto Planung des „neuen“ Jugendhauses.



<p>MJ Walferdange Jungenarbeit</p>	<p>Jungenarbeit Rollenverhalten und Ansprüche Prävention</p>	<p>Bestandsaufnahme der bisherigen Arbeit mit Jungen. Bildung einer Arbeitsgruppe „Jungenarbeit“ mit männlichen Besuchern. Projekttag zu Themen wie Gewalt, Sexualität und Wohlbefinden. Einrichtung eines Jungenraums.</p>
--	--	---

Vorgehen und Verantwortlichkeiten bezüglich der Konzepterstellung (*concept d'action général*) sind dabei, genauso wie die Maßnahmen der Selbstevaluation, in den Jugendhaus-Konventionen zwischen Träger, Gemeinde und Ministerium verbindlich festgelegt:

*„L'organisme gestionnaire développe, en partant des lignes directrices et des plans d'actions définis par le Ministre compétent en matière de politique jeunesse et des dispositions prévues au règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes, un concept d'action général. Le système d'évaluation interne continue développée en vue d'assurer et de garantir la qualité des prestations à fournir fera partie intégrante du programme de mise en œuvre annuel.“* (Auszug aus Convention 2011 Services pour jeunes)

Eine Außenperspektive bringt noch eine zusätzliche, differenziertere Sichtweise, und so ist eine externe Evaluation der Universität fester Bestandteil des Qualitätssicherungsprozesses: *„Le gestionnaire s'engage à collaborer à toute action d'évaluation externe réalisée par le Ministère de la Famille et de l'Intégration.“* (Auszug aus Convention 2011 Services pour jeunes)

Allgemein zielt die Qualitätsentwicklung auf die Kompetenzen der Mitarbeiter, die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Abläufe sowie auch auf die Zufriedenheit der Auftraggeber und Empfänger ab. Es würde aber zu kurz greifen, die Qualitätsentwicklung lediglich mit dem momentanen Qualitätssicherungsprozess gleichzustellen. Idealerweise sollten sämtliche Qualitätsbereiche kritisch hinterfragt und nachhaltig unterstützt werden. Neben Begleitung und Beratung bei aktuellen Projekten wird Qualitätsentwicklung auf nationaler Ebene auch durch folgende Maßnahmen unterstützt:

- Fachpublikationen zu spezifischen Bereichen (z. B. aufsuchende Jugendarbeit, interkulturelle Jugendarbeit, Mädchenarbeit)
- Fachtagungen (z.B. Jungenarbeit, Jugend und Gewalt)
- Supervisionsangebote
- Fortbildungsangebote
- Externe Beratungsangebote für spezielle pädagogische Fragestellungen (z.B. Begleitung der Projekte „assurance-qualité“).

Das Aufgreifen von Schwerpunkten, die im Prozess der Selbstevaluation als Schwachstellen identifiziert wurden, gilt hierbei als besonders wichtiger Anhaltspunkt für die Gestaltung themenspezifischer Angebote. Bei dieser Auflistung fehlt bisher jedoch noch die Schaffung von Arbeitskreisen zu verschiedenen pädagogischen Zielsetzungen, in denen eine praxis-



nahe Vertiefung erleichtert und die fachliche Auseinandersetzung noch verstärkt fokussiert werden könnte.

Wie bereits oben beschrieben, sollten sämtliche Ergebnisse von Qualitätsverfahren wiederum in das Leitbild und die Konzepte der betreffenden Struktur einfließen. Auf diese Weise kann der Qualitätskreislauf in eine lernende Organisation implementiert werden. Dies kann nur gelingen, wenn die Maßnahmen und Ergebnisse allen Beteiligten bekannt sind, allgemein nachvollziehbar begründet wurden (d.h. sich auch auf das Grundkonzept beziehen), und systematisch, also nicht nur episodenhaft und abhängig vom Engagement einzelner Mitarbeiter, dokumentiert wurden.

Abb. 3: Kreislauf der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung



Neben der Durchführung eines Qualitätssicherungsprozesses, der die Bearbeitung von Schwachstellen verfolgt, ist dabei auch zu beachten, wie die Stärken einer Struktur zur Geltung kommen und bewusst herausgestellt werden können. Auch Fragen nach dem „Alltäglichen“ (Welche Projekte, welche Angebote oder welche Methoden sind im Alltag unserer Einrichtung wichtig und genießen Priorität bzw. werden sehr routiniert angewendet?) und nach „Zukünftigem“ (Welche Methoden und Projekte sollten noch entwickelt werden, um die vorhandenen zu ergänzen und zu erweitern?) sind hier zu beachten.



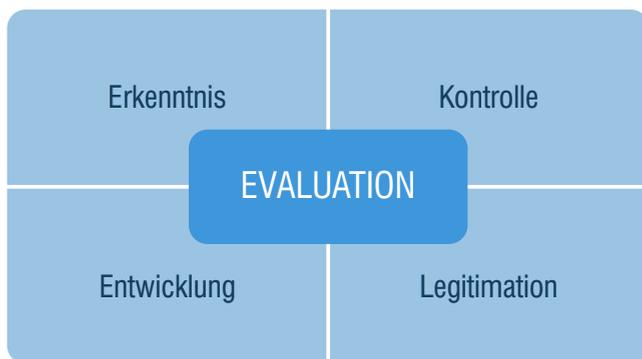
## 4. DIE EXTERNE EVALUATION DURCH DIE UNI LUXEMBURG

Die beschriebenen Elemente des Qualitätssicherungsprozesses und die vielseitigen Anforderungen, die hierdurch an die Akteure der Offenen Jugendarbeit gestellt werden, sind regelmäßig Gegenstand externer Evaluationen der Universität Luxemburg, durch die der gesamte Qualitätssicherungsprozess kontinuierlich begleitet wird.

In Anlehnung an die vorab dargestellten Anforderungen an einen erfolgreichen und nachhaltigen Qualitätssicherungsprozess handelt es sich hierbei um eine formative und partizipativ angelegte Evaluationsstudie. Diese hat das Ziel, die Komplexität des Handlungsfeldes in der Analyse aufzugreifen und abzubilden. Trotz ihres außenperspektivischen und objektivierenden Charakters beinhaltet sie auch dialogische Elemente. Die Evaluation verfolgt das übergeordnete Ziel, den Prozess der Qualitätssicherung kontinuierlich zu verbessern. Durch die Analyse und Bewertung einzelner Elemente des Qualitätssicherungsprozesses will sie ziel- und nutzenorientierte Informationen aufbereiten und den Akteuren der Offenen Jugendarbeit zur Verbesserung ihrer Handlungspraxis zur Verfügung stellen (WOTTAWA und THIERAU 2003). Generell dienen Evaluationen dazu, die Sicherstellung und Entwicklung der Qualität von Programmen und Maßnahmen zu unterstützen. Damit können sie als integraler Bestandteil eines Prozesses der Qualitätssicherung verstanden werden. Nach STOCKMANN (2006) erfüllen sie dabei die folgenden miteinander verbundenen Leitfunktionen:

- (a) Die Gewinnung von Erkenntnissen und Wissen
- (b) Die Ausübung von Kontrolle (über einen Entwicklungsprozess)
- (c) Die Schaffung von Transparenz und Dialogmöglichkeiten, um Entwicklungen voranzutreiben und
- (d) Die Legitimation der durchgeführten Maßnahmen

Abb. 4: Leitfunktionen der Evaluation, STOCKMANN 2006, S. 67





Im Hinblick auf die Evaluation des Qualitätssicherungsprozesses in der Offenen Jugendarbeit bedeutet dies konkret, dass

- (a) sie Erkenntnisse liefern soll, die dazu dienen, die vorab gemeinsam mit dem Auftraggeber (dem Familienministerium) definierten Ziele zu erreichen, und die gleichzeitig den Beteiligten (den Beschäftigten in den Jugendhäusern, den Mitgliedern der Träger und anderen relevanten Akteuren) in ihrer jeweiligen Arbeit konkret nutzen<sup>1</sup>. Die Evaluation soll dabei das Wissen und die Erfahrungen der an der Evaluation beteiligten Akteure zu bestimmten Gegenständen erheben und analysieren, um die hieraus gewonnenen Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der Handlungspraxis wieder an dieselben zurück zu spiegeln.
- (b) Gegenstände der Evaluation können beispielsweise der Organisationsablauf im Jugendhaus und die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern des Jugendhauses und dem Träger sein, die Art und Weise der Programm- und Maßnahmenplanung und deren Umsetzung, die Auswirkungen von Veränderungen durch personelle Wechsel oder durch Einwirkungen aus dem institutionellen Umfeld des Jugendhauses, die Art und Weise der Öffentlichkeitsarbeit etc.
- (c) Neben der Gewinnung von Erkenntnissen legt eine Evaluation auch offen, ob alle in einem Programm definierten Ziele erfüllt werden konnten, ob hierfür die richtigen Maßnahmen getroffen wurden und ob die Maßnahmen auch im Sinne der Zielsetzung „richtig“ erfüllt wurden. Es geht auch darum zu klären, ob die hierzu benötigten Ressourcen vorhanden sind und zielgerichtet eingesetzt wurden oder ob z.B. unvorteilhafte, nicht zielführende Prozesse durchgeführt wurden, ob ein Mangel an Kommunikation besteht oder andere Faktoren die Qualität der Maßnahme hemmen. D.h. mit jeder Evaluation ist direkt oder indirekt auch eine Form von Qualitätskontrolle verbunden.
- (d) Wenn die durch die Evaluation gewonnenen Erkenntnisse offengelegt werden, dann bieten Evaluationen auch die Chance für Transparenz und Dialog unter den Akteuren. Gerade der Dialog zwischen verschiedenen „Stakeholdern“ (Mittelgeber, Durchführungsorganisation, Zielgruppen, sonstige Akteure) beinhaltet eine besondere Qualität, denn in ihm können unterschiedliche Perspektiven und Blickrichtungen auf die Handlungspraxis der Offenen Jugendarbeit ausgetauscht werden. Die Akteure erhalten so die Möglichkeit, gemeinsam zu reflektieren, wie die Zusammenarbeit erfolgreich gestaltet werden kann, Synergieeffekte genutzt oder Defizite verringert werden können. Jede Evaluation beinhaltet daher eine Basis für gemeinsames Lernen.
- (e) Letztlich bietet die mit Hilfe der Evaluation gewonnene Datenbasis die Möglichkeit, auch über einen längeren Zeitraum hinweg generelle Entwicklungen im Bereich der Offenen Jugendarbeit überprüfbar nachzuweisen und langfristig aufzuzeigen, d.h. mit welchem Input welcher Output bzw. welche Wirkungen im Rahmen eines fortdauernden Prozesses erzielt wurden. Hierdurch kann Legitimität sichergestellt werden.

Damit die Evaluation des Qualitätssicherungsprozesses innerhalb ihres Projektrahmens praktikabel bleibt, wird sie anhand von Fallstudien durchgeführt, die in Form eines rotierenden und emergenten Forschungsprozesses organisiert werden. Das Familienministerium wählt dabei jedes Jahr eine bestimmte Anzahl an Jugendhäusern aus, die an der Evaluation teilnehmen.

Aus der zuvor beschriebenen Komplexität des Handlungsfeldes und seiner Wirkfaktoren auf

(1) Siehe hierzu: DeGEval. Gesellschaft für Evaluation e V. (2004).



die Qualität der Offenen Jugendarbeit ergibt sich für das Design der Evaluation, dass ihr Gegenstand sich nicht mit einem Ursache-Wirkungsautomatismus erklären oder messen lässt. Viel eher wird ein umfassenderes Forschungsprogramm benötigt, in dem im Idealfall sämtliche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand (die Qualitätssicherung) zusammengeführt werden und mit dem die Qualität der Offenen Jugendarbeit anhand bestimmter Kriterien rekonstruiert werden kann (vgl. FLICK 2006):

Im ersten Evaluationsschritt, der Sekundäranalyse, werden parallel die drei zentralen Dokumente und konzeptionellen Handlungsleitlinien der Jugendhäuser, das Grundkonzept (*Concept d'action général CAG*), der Jahresbericht (*Rapport Annuel*) sowie der Qualitätsbericht (*Rapport Qualité*) nebeneinander eingesehen und einer Bewertung unterzogen (vgl. hierzu Kap. 3).

Die Ergebnisse der Sekundäranalyse werden durch leitfadengestützte Interviews ergänzt. Ziel der Interviews ist es zu erforschen, wie der Gesamtprozess des Qualitätsmanagements innerhalb der Jugendhäuser nach Meinung und aus der Erfahrung der Fachkräfte, der Trägervertreter oder sonstiger relevanter Akteure<sup>2</sup> heraus organisiert, umgesetzt und bewertet wird.

Nach Einsicht in die Dokumente und der Interviewphase folgen die Auswertung und die Zusammenfügung der Daten zu einem detaillierten Profil der jeweiligen Jugendhaussituation.

Die Analyse der Daten erfolgt dabei anhand einer Kontextanalyse, durch welche die Komplexität des Handlungsfeldes aufgeschlüsselt werden kann.

In diesem zweiten Analyseschritt wird, mit Blick auf die folgenden fünf Betrachtungsdimensionen, versucht, die Ist-Situation jedes der beteiligten Jugendhäuser vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung zu beschreiben:

- Institutioneller Rahmen des Jugendhauses: Welche institutionelle Ausgangssituation liegt vor und welche Relevanz haben diese institutionellen Bedingungen für die Qualitätssicherung?
- Zusammenarbeit mit dem Träger des Jugendhauses: Wie ist die Zusammenarbeit mit dem Träger des Jugendhauses organisiert und wie wirkt sich diese auf die Qualität aus?
- Kommunale bzw. regionale Ausrichtung und Vernetzung: Gibt es ein kommunales bzw. regionales Konzept der Offenen Jugendarbeit und wie ist das Jugendhaus in den kommunalen oder regionalen Kontext integriert?
- Pädagogische Handlungspraxis: Hier geht es um den Kern der Jugendhausarbeit, nämlich darum, welche pädagogischen und konzeptionellen Ansätze, Maßnahmen und Methoden umgesetzt werden und welche Wirkungen dies auf die praktische Ausgestaltung der Arbeit hat.
- Maßnahmen der Qualitätssicherung: Wie wird die Qualität der Arbeit gesichert und welche Strukturen und Kontinuitäten sind zur Sicherung von Qualität im Arbeitsalltag des Jugendhauses vorhanden?

(2) In den vergangenen Jahren wurde das Forschungsdesign kontinuierlich weiterentwickelt und um die Perspektiven weiterer Interviewpartner auf den Stand der Qualitätssicherung ergänzt.



Die daran anschließende Potenzial- oder SWOT-Analyse dient dazu, das Bild des gegenwärtigen Qualitätssicherungsprozesses und seiner Entwicklungsmöglichkeiten anhand einer Stärken-Schwächen-Analyse weiter auszudifferenzieren. Als Betrachtungsdimensionen werden die in der Kontextanalyse beschriebenen Aspekte untersucht.

Als vierte Methode beinhaltet das Evaluationsdesign zudem dialogische Elemente, die zwei zentrale Funktionen ausüben: Zum einen sollen die Evaluationsergebnisse in einem moderierten Workshop mit den beteiligten Akteuren diskutiert und weiter vertieft werden. Dadurch können die Ergebnisse validiert und konkretisiert werden. Zum anderen sollen die Akteure durch Feedback und den durch die Gruppenarbeit entstehenden „*peer-learning-Ansatz*“ aus eigenen und benachbarten Handlungsansätzen lernen und diese weiterentwickeln.

Die Erfahrungen mit diesem Modell haben in den vergangenen Jahren gezeigt, dass gerade der multiperspektivische Blick und die Aufschlüsselung des Jugendhauskontextes wichtig sind, um die Qualität der Offenen Jugendarbeit als Ganzes zu umreißen. Der Blick auf die konzeptionelle Handlungspraxis, d.h. auf die Art und Weise, wie die Berichte verfasst sind und welche Informationen sie beinhalten, reicht nicht aus, um Aussagen über eine qualitativ gute Offene Jugendarbeit treffen zu können. Hierzu ist es einerseits notwendig, neben den Fachkräften in den Jugendhäusern auch die Trägervertreter, und im besten Fall auch Vertreter der Gemeinden sowie die Jugendlichen als Zielgruppe, in die Analyse zu integrieren, und andererseits sämtliche Einflussfaktoren auf die Qualität der Arbeit zu beschreiben.

Damit die Evaluation den größtmöglichen Nutzen hinsichtlich der Verbesserung der Qualität der Offenen Jugendarbeit erzielt, werden ihre Ergebnisse nicht nur durch die beteiligten Akteure, sondern auch durch die Auftraggeber bewertet, sodass die identifizierten Stärken und Schwächen für die Weiterentwicklung der formalen Anforderungen an den Qualitätssicherungsprozess genutzt werden können.

Trotz des Nutzens der Evaluation wird sie keineswegs überall als ein freudiges Ereignis begrüßt, insbesondere aufgrund der Befürchtung, ihre Kontroll- und Legitimationsfunktion stünden als Evaluationsziel weit vor dem Erkenntnisgewinn und einer angestrebten Verbesserung von Abläufen. Aber auch die zusätzliche zeitliche Belastung, die durch die Evaluation und den gesamten Prozess der Qualitätssicherung auf die Mitarbeiter der Jugendhäuser zukommt, führt nicht selten zu Misstrauen gegenüber dem Forschungsprogramm.

Betrachtet man aber den Gesamtprozess von Qualitätssicherung und Evaluation längerfristig, so zeigen sich dort insgesamt gute Erfolge. Es wird deutlich, dass sich nach und nach eine Kultur des Qualitätsmanagements in der Offenen Jugendarbeit etabliert, d.h. es ist festzustellen, dass der systemimmanente Aufbau entsprechender Strukturen in der Offenen Jugendarbeit Gestalt annimmt. Dies ist jedoch kein Endergebnis. Es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass der Prozess immer wieder neu angestoßen werden muss, und dies nicht zuletzt deshalb, weil jedes Jahr neue Jugendhäuser eröffnet werden. In den vorhandenen Jugendhäusern führt die relativ hohe Fluktuation von Mitarbeitern zudem häufig dazu, dass die Qualitätssicherung neu konzipiert und implementiert werden muss.



## 5. AUSBLICK/HERAUSFORDERUNGEN

Qualitätsentwicklung in der OJA wird auch in Zukunft eine Herausforderung bleiben, eben weil es sich um ein komplexes Arbeitsfeld handelt, in dem die Klienten eine wichtige Ko-produzentenrolle spielen. Aus diesem Grund wurde bei den gängigen Qualitätsentwicklungsmodellen den partizipativen und reflexiven Evaluationsmethoden der Vorzug gegeben. Wichtig ist dabei, die Evaluationsinstrumente so sparsam einzusetzen, dass sie die tägliche Arbeit nicht ersticken und gleichzeitig so offen, dass sie der Komplexität des Arbeitsfeldes Rechnung tragen. Dabei wurde in den verschiedenen Modellen stets mit einer Kombination aus Selbst- und Fremdevaluation gearbeitet. In den letzten Jahren konnte so in der luxemburgischen OJA wichtige Pionierarbeit geleistet werden, deren Ergebnisse nach und nach auch anderen Bereichen der sozialen Arbeit zugutekommen.

Dennoch bleiben einige Herausforderungen:

Auch in Zukunft wird es darauf ankommen, die erzielten Erkenntnisse und Ergebnisse der Qualitätsarbeit systematisch zu dokumentieren und somit einem Arbeitsfeld mit hoher Personalfuktuation dauerhaft zugänglich zu machen. Nur so kann das Leitbild der lernenden Organisation auch wirklich umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang sollte auch verstärkt ein Bogen hin zum Ausbildungssystem geschlagen werden.

Der Qualitätsanspruch darf nicht nur für die in der Praxis tätigen, professionellen Mitarbeiter gelten, sondern sollte als gemeinsame Aufgabe des gesamten Systems verstanden werden. Neue Herausforderung für die Zukunft könnte dabei die Entwicklung von Qualitätsstandards auch für die Träger und Kostenträger sein, um so auch deren Beitrag zum gesamten System der OJA zu optimieren. Es bleibt zu hoffen, dass dabei auch in Zeiten schlechterer Kassenlagen die OJA ein Arbeitsfeld mit hoher Priorität bleiben wird.

Mit den neuen Gesetzesprojekten von 2012 wird ein Teil dieser Überlegungen als verpflichtend übernommen. Sie setzen an den in der Jugendarbeit vorhandenen Qualitätsentwicklungsmodellen an und legen eine verpflichtende permanente Weiterbildung des Personals sowie die regelmäßige Erstellung pädagogischer Konzepte fest. Diese Maßnahmen werden, vor allem im Bereich der Prozessqualität, ergänzt durch die Erstellung eines Bildungsrahmenplanes auf ministerieller Ebene, welcher sowohl allgemeine Zielsetzungen als auch grundlegende pädagogische Prinzipien thematisiert. Der Bildungsrahmenplan („*Cadre de référence nationale Education non formelle des enfants et des jeunes*“) legt damit allgemeine Richtlinien der Konzepterstellung fest, überlässt jedoch den einzelnen Trägerstrukturen die lokale Ausrichtung und Schwerpunktsetzung. Diese Förderung der Konzeptqualität wird zudem unterstützt durch ein externes Monitoring und begleitende Gutachten.

Die Gesetzesprojekte beziehen sich sowohl auf die Strukturen der Jugendarbeit als auch auf diejenigen der Kinderbetreuung (Kindertagesstätten). Hieraus ergibt sich die Möglichkeit, Qualitätssicherung und -entwicklung in beiden Feldern gemeinsam zu betrachten und damit allgemein das Konzept der non-formalen Bildung mit seinen spezifischen Eigenschaften und pädagogischen Ansätzen deutlicher herauszuarbeiten und zu stärken (dies beinhaltet auch die Darstellung von Unterschieden, z.B. in der Jugendarbeit und in der Kinderbetreuung).



Hierbei kann auch die Jugendarbeitsforschung hilfreiche Dienste leisten, indem sie die dargestellten Entwicklungen in ihren Forschungsprogrammen aufgreift und praxisnahe Erkenntnisse über deren Verlauf und deren Wirkungen liefert.

Ein breit angelegter Diskurs zur Qualitätssicherung in der non-formalen Bildung sollte sämtliche Qualitätsebenen beeinflussen und für jeden mitverantwortlichen Akteur von Bedeutung sein. Schließlich bedeutet gelungene Qualitätssicherung, dass es zu einem reflexiven Prozess kommt und kommunikative Problemlösungsansätze erleichtert werden. Dialog ist dabei nicht nur innerhalb einer Struktur anzustreben, sondern betrifft auch die Kommunikation zwischen den einzelnen Strukturen der OJA.

Schließlich sei noch ein kritischer Ausblick erlaubt: Es liegt auf der Hand, dass auch der Prozess der Qualitätssicherung wie er hier beschrieben ist zur fortschreitenden Institutionalisierung der OJA in Luxemburg beiträgt. Zwar führt der Prozess zu einer internen Verbesserung der Arbeitsqualität, birgt durch die Formalisierung aber auch das Risiko, vermehrt potenzielle Nutzergruppen der OJA auszuschließen. In der Zukunft wird es auch darauf ankommen, inwieweit die OJA fachlich weiterentwickelt und dennoch offengehalten werden kann. Eine Qualitätssicherung aus dieser Metaperspektive, welche die Bedürfnisse der Jugend im Blick hat, wird eine der zukünftigen Herausforderungen sein.

---

#### Literaturverzeichnis



Caritas Jeunes et Familles a.s.b.l. (Hrsg.) 2003: Wege der Qualitätssicherung in der offenen Jugendarbeit. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung in Walferdingen am 8. November 2002, Luxemburg.

DeGEval. Gesellschaft für Evaluation e.V. 2004. Broschüre zu den Standards für Evaluation. Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation. 2. Druckauflage. Köln: Kunstdruck GmbH.

Flick, U. 2006 : Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbeck : Rowohlt Taschenbuchverlag.

Ministère de la Famille et de l'Intégration 2008: Manuel sur l'assurance et le contrôle de qualité dans les maisons de jeunes au Luxembourg. Luxemburg.

Schenk, M. 2003: Qualität und Qualitätssicherung in der Jugendarbeit. In: Caritas Jeunes et Familles a.s.b.l. (Hrsg.) 2003: Wege der Qualitätssicherung in der offenen Jugendarbeit. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung in Walferdingen am 8. November 2002, Luxemburg.

Simon, H. & von der Gathen, A. 2002. Das große Handbuch der Strategieinstrumente: Alle Werkzeuge für eine erfolgreiche Unternehmensführung. Frankfurt a.M. Campus Verlag.

Stockmann, R. 2006. Evaluation und Qualitätsentwicklung. eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster, New York, Berlin, München: Waxmann Verlag.

Ville de Luxembourg 2008: Leitlinien zur Qualitätsarbeit in den Jugendhäusern der Stadt Luxemburg. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Luxemburg.

Von Spiegel, H. 2003: (Selbst-)Evaluation in der Jugendarbeit. In: Caritas Jeunes et Familles a.s.b.l. (Hrsg.) 2003: Wege der Qualitätssicherung in der offenen Jugendarbeit. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung in Walferdingen am 8. November 2002, Luxemburg.

Wottawa, H. & Thierau, H. 2003: Lehrbuch Evaluation. 3., korrigierte Auflage. Bern.



6

# Offene Jugendarbeit im lokalen und regionalen Kontext



Tessy Oth



---

Stichwörter:

Interkommunale Kooperation

Kommunale Jugendarbeit  
Koordinationsstelle

Lebenswelt  
Lokale Jugendarbeit

Netzwerkarbeit

Organisation

Partizipation

Regional Governance  
Regionale Jugendarbeit  
Regionale Trägerschaft

Sozialraum



6

## OFFENE JUGENDARBEIT IM LOKALEN UND REGIONALEN KONTEXT



Tessy Oth

### 1. EINLEITUNG

Im Zeitalter der Globalisierung gewinnt paradoxerweise die Region wieder an Bedeutung. Gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturentscheidungen werden zwar auf einer europäischen oder globalen Ebene getroffen, doch auf regionaler Ebene sind komplexe „Governance“-Strukturen entstanden, in denen relevante und demokratisch beeinflussbare Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse ablaufen (vgl. Kolhoff, Wendt, Bothe, 2006, S.7). Die Regionalentwicklung, die viele Bereiche wie Wirtschaft, Politik und Ökologie mit einbezieht, rückt dabei als Ganzes in den Vordergrund. Auch die Jugendarbeit ist mit dieser Entwicklung konfrontiert und Schlagwörter wie Region und Regionalisierung finden allmählich Eingang in Praxis und Theorie der offenen Jugendarbeit.

In Bezug auf die **jugendlichen Lebenswelten** ist Regionalisierung längst zur Realität geworden. Gemeinde- und Landesgrenzen sind für Jugendliche längst passé und diese veränderten Lebenswelten führen dazu, dass auch Jugendliche den engen lokalen Kontext verlassen und **sich regional orientieren** (vgl. Kolhoff, Wendt, Bothe, 2006, S.7). Nicht nur die **berufliche Orientierung**, sondern auch die Gestaltung der sogenannten „freien Zeit“ löst sich zunehmend vom Wohnort und verlagert sich in größere regionale Zusammenhänge. Auf den folgenden Seiten möchte ich mich mit diesen Veränderungen beschäftigen, die anstelle des lokalen einen regionalen Rahmen setzen; insbesondere möchte ich den sich daraus ergebenden Perspektiven, Herausforderungen, Chancen und Konsequenzen für die offene Jugendarbeit nachgehen.

### 2. KLÄRUNG UND EINSCHÄTZUNGEN DER BEGRIFFE: REGION, SOZIALRAUM, REGIONALE JUGENDARBEIT

Über regionale Jugendarbeit zu schreiben heißt zunächst, sich mit einer unkonkreten und **uneinheitlichen Begrifflichkeit auseinandersetzen**: der Region. Meist wird die Region nur in Zusammenhang mit Rationalisierungs- und Umstrukturierungstendenzen (Zusammenlegung von Gemeinden, gemeindeübergreifende Ressourcennutzung etc.) von Verwaltungsstrukturen diskutiert. Region kann aber auch als Bezugspunkt und als Ressource



begriffen werden, in der Eigensinn, Identität und Lebensentfaltung produziert werden (vgl. Krafeld, 2006, S.55).

Unter zahlreichen Definitionen erscheint die folgende als passend zum Kontext der sozialen Arbeit: *„Region bezeichnet einen bestimmten Raumausschnitt, von dem vermutet werden kann, dass er für Kollektive von Menschen als Einheit aufgefasst wird und eine besondere Bedeutung hat.“* ( Klein/Krueger, 1998, S.7) . Das Regionale markiert also einen **bestimmten Raum**. Den Anspruch auf Raum erhebt auch die offene Jugendarbeit: *„Sie versucht durch Gestaltung von Räumen und offenen Settings Jugendliche anzusprechen und mit ihnen Rückzugs-, Aneignungs-, Erlebnis-, Entfaltungs- und Bildungsmöglichkeiten zu entwickeln.“* (vgl. Deinet, 2011, S.9f).

Beschäftigt man sich weiter mit dem Raum in der sozialen Arbeit, so stößt man in der gängigen Literatur unweigerlich auf zwei Begriffe: **Sozialraum** und/oder **sozialräumlich orientierte Jugendarbeit**. Die Lebenswelten der Jugendlichen und die Unterstützung bei der Lebensbewältigung stehen hier im Mittelpunkt. Den Sozialraum von Jugendlichen kann man als „Ort“ begreifen, an dem Jugendliche ihr Umfeld erobern, ihre Identität entwickeln und dabei von der (offenen) Jugendarbeit begleitet und unterstützt werden (vgl. Wendt, 2010 (9. Juni), S.2). Der Ansatz der sozialräumlichen Jugendarbeit integriert dabei die direkte und konkrete Lebensumgebung der Jugendlichen (z.B. ihr Dorf) und einen größeren sozialräumlichen Zusammenhang (z.B. weiterführende Schulen), wie etwa die Region. Ebenso wie die Jugendlichen zwischen verschiedenen oft weit entfernten Orten hin- und herspringen, muss die offene Jugendarbeit in ähnlicher Art und Weise mobil bleiben (vgl. Deinet, 2011, S.19f).

Unter diesem Blickwinkel wird der enge Zusammenhang zum Sozialraum als **Ausgangspunkt für eine offene Jugendarbeit** sichtbar. Offene Jugendarbeit, die der sozialräumlichen Bewegung von Jugendlichen entgegenkommt, bezeichnet man als raumorientierte oder regionale Jugendarbeit. Hierbei geht es darum, Jugendliche, Initiativen und Gruppen in einen größeren und sozialräumlichen Zusammenhang zu bringen, der sich nicht mehr nur auf deren engere Lebenswelt bezieht (Deinet, 2011, S.20)

An dieser Stelle kann allerdings angezweifelt werden, ob Region immer **identisch** ist mit der Lebenswelt, also dem Sozialraum, der Jugendlichen. *„Jugendarbeit findet ‚vor Ort‘ statt, ein großer Teil der Lebenswelten definiert sich im örtlichen Bereich. Nur bedingt lässt sich aus diesem Grund Region mit der Lebenswelt von Jugendlichen gleichsetzen.“* (Pletzer, 2006, S.160). Eingrenzungen in Regionen haben für Jugendliche kaum konkrete Bedeutung. Derartige administrativ-politische Konstrukte laufen immer Gefahr, von handelnden Subjekten unterlaufen oder überschritten zu werden. Die Region ist also vielmehr strukturell-politisches Element für die **Gestaltung von Rahmenbedingungen**, in denen sich lokale Jugendarbeit definieren und entwickeln kann. Jugendarbeit in der Region muss also als **Ergänzung** zu lokalen Konzepten gesehen werden. (vgl. Pletzer, 2006, S.160f)



### 3. ZUM UNTERSCHIED VON LOKALER UND REGIONALER JUGENDARBEIT

Jugendarbeit im lokalen und regionalen Kontext basiert vor allem auf **unterschiedlichen Konzeptentwicklungen**. Lokale bzw. kommunale Jugendarbeit beschreibt eine instituti-  
onsorientierte Konzeptentwicklung, in der eine Situationsanalyse – bspw. in Bezug auf die  
Besucher des Hauses, das Mitarbeiterteam und die Ressourcen des Hauses - erhoben  
wird. Jugendarbeit im regionalen Kontext baut auf einer Analyse der **sozialräumlichen  
Bedingungen** der Region, des Stadtteils oder des Dorfes auf (Deinet, 2007, S.11). Die sich  
daraus ergebenden Bedarfe in der Region sind dann die Grundlage für ein regionales  
Konzept offener Jugendarbeit. *„Regionale Jugendarbeit begreift sich als Netzwerkarbeit in  
und zwischen der Jugendarbeit auf lokaler Ebene: das generierte und gepflegte Netz und  
die gemeinsam realisierten Projekte und Angebote stellen so regional die für Jugendliche  
relevanten Informationen, Hilfen und Leistungen zur Verfügung.“* (Wendt, 2010, S.20).

Aus dem Bereitstellen dieser Möglichkeiten ergibt sich notwendigerweise, dass die so-  
zialräumlichen Bedingungen in regionalen Lebenswelten sich auch auf die **Gestaltung  
des Ortes** der offenen Jugendarbeit auswirken müssen. *„So scheint die immer wieder  
geforderte Schaffung von Jugendtreffs auch für kleine Dörfer fachlich richtig. Denken wir  
aber an die für Jugendliche so wichtige Erweiterung ihres Handlungsraumes im Sinne einer  
regionalen Orientierung, so muss es um konzeptionelle Elemente der Jugendarbeit gehen,  
die diese regionale Orientierung fördern, etwa durch mobile Angebote, die bewusst gerade  
nicht immer im Dorf stattfinden.“* (Deinet, 2011, S.20f). Für die offene Jugendarbeit bedeutet  
dies, dass eine gewisse „Verortung“ existieren soll, allerdings müssen die Orte der Jugend-  
arbeit flexibel und in einer sozialräumlichen Vielfalt gestaltet werden. Nur auf diese Weise  
wird dem Bedürfnis der Jugendlichen nach und ihrer Entwicklung hin zu einer Erweiterung  
des Raums sowie Bedeutung von Nahräumen und Inseln Rechnung getragen (vgl. Deinet,  
2009, S.22f) .

Eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer regionalen Jugendarbeit ist die **Koope-  
ration** zwischen den verschiedenen **Gemeinden einer Region und den Trägern**. *„Die Zu-  
sammenarbeit freier, öffentlicher, lokaler, regionaler und überregionaler Träger ist hochkom-  
plex“* (Kolhoff, 2006, S.13) ,doch kann diese offene regionale Jugendarbeit eine interlokale  
Kooperation zwischen Kommunen fördern, unterstützen und leben.

### 4. „REGIONAL GOVERNANCE“ ODER REGIONALE JUGENDARBEIT ALS INTERKOMMUNALE KOOPERATION

Die Lebenswelt der Jugendlichen hat sich räumlich erweitert und die Region wurde zum  
**überlokalen Lebensraum** der Jugendlichen. Dies hat Auswirkungen auf die Angebote  
der offenen Jugendarbeit. Kolhoff (2006) plädiert dafür, mit den Methoden der „Regional  
Governance“ unter einer politischen Regionalperspektive die Unterstützung von Selbstor-  
ganisationsprozessen als eine Möglichkeit für die Jugendarbeit zu forcieren, um so auf  
diese Veränderungen konstruktiv reagieren zu können (Kolhoff, 2006, S.20). So können



das Verfolgen regionaler Kooperationsoptionen und die Vernetzungs- und Kooperationsstrategie eine Antwort auf die Raumeignungsprozesse Jugendlicher in der Region geben. (Wendt, 2006, S.74). In diesem Sinne wird kritisiert, dass „*die Prozesse einer regional orientierten Bewältigung gemeinsamer Aufgaben in den Bereichen der Wirtschaftsförderung, der Verkehrsinfrastrukturplanung, der Abfallwirtschaft und sogar der Kulturentwicklung teilweise bereits weit fortgeschritten sind ...*“ (Wendt, 2006, S.74f) , die Jugendarbeit jedoch allzu oft als ausschließlich kommunale Leistung verharret. Um hier einen Fortschritt zu ermöglichen, ist es notwendig, institutionelle Alternativen zu entwickeln und sich z.B. zu einem „regionalen Zweckverband“ für die offene Jugendarbeit zusammenzutun (vgl. Wendt, 2006, S.74f). Das Aufkommen einer politischen Regionalperspektive (im Sinne einer „Regional Governance“) kann konkret bedeuten, dass regionale Jugendarbeit die lokale Ebene durch regionale Impulse stärkt und unterstützt. Allerdings ist als Voraussetzung die Möglichkeit einer interkommunalen Kooperation über Verwaltungsgrenzen und Zuständigkeitsgrenzen hinweg erforderlich (vgl. Wendt, 2011, S.69). Die enge Verstrickung zwischen Politik und regionaler Jugendarbeit wird ersichtlich, und nur eine Zusammenarbeit kann den veränderten Lebenssituationen der Jugendlichen Rechnung tragen. Für die Entwicklung einer geeigneten jugendpolitischen Strategie einer Region erweist sich eine solche Netzwerkpolitik als vielversprechendes Ziel und stellt einen Schlüssel für die **nachhaltige Entwicklung** im Jugendbereich dar (Pletzer, 2006, S.170).

**Regionen als interkommunale Kooperationspartner** sind somit sowohl Impulsgeber für die Entwicklung auf lokaler Ebene als auch Partner bei der Absicherung von entwickelten Standards. Dies kann durch Austausch, Vernetzung, Unterstützung, Beratung und Koordination geschehen (Pletzer, 2006, S.175). In diesem Sinne versteht sich die Leistung einer raum- bzw. regionalorientierten Jugendarbeit als Prozess, bei dem mehrere Aspekte und Ansprüche im Vorfeld beachtet und geklärt werden müssen:

- Integration von aufsuchenden, dezentralen Arbeitsformen in das Arbeitskonzept, um auch Jugendliche in abgelegenen Gemeinden zu erreichen.
- Bündelung von vorhandenen Strukturen und Ressourcen in den Gemeinden.
- Kooperation und Koordination mit dem Gemeinwesen: Um auf Dauer zu funktionieren und Akzeptanz zu finden, kann regionale Jugendarbeit nur Hand in Hand mit den politischen Akteuren und bereits vorhandenen Vereinen und Strukturen stattfinden.
- Offene Jugendarbeit als Vermittler, Sprachrohr (Interessenlagen vermitteln) und Katalysator (Ansprechpartner und Beteiligung außerhalb der Vereinsstrukturen) der Jugendlichen in den Gemeinden (vgl. Wolf, 2011, S.141ff & Wendt, 2010 (24. Juni), S.10).

Eine gelingende regionale Jugendarbeit bedeutet einen gewissen Anspruch an alle Beteiligten der offenen Jugendarbeit und eine bestimmte Sichtweise auf Jugendarbeit und Jugendliche im Allgemeinen. In diesem Sinne bietet eine regional ausgerichtete Jugendarbeit einige Vorteile, stellt aber auch Anforderungen an die Region und Organisation.



## 5. MEHRWERT UND SCHWIERIGKEITEN EINER REGIONALEN JUGENDARBEIT

Eine regional ausgerichtete Jugendarbeit bietet die Möglichkeit, Ressourcen, Ideen und Potentiale besser zu bündeln und Synergieeffekte entstehen zu lassen, durch die eventuelle Doppelangebote abgebaut werden können.

Weiterhin wird eine **breitere Basis** geboten, um Themen der Region anzusprechen und zu bearbeiten. Der Fokus wird nicht auf die Zielgruppe selbst, sondern auf jugendgerechte Strukturen gerichtet.

Einer regionalen Jugendarbeit ist es leichter möglich, Jugendliche **über die Gemeindegrenzen hinweg zu begleiten** und Angebote dort umzusetzen, wo sie sich aufhalten. Gleichzeitig finden die Interessen der Jugendlichen Gehör und können im regionalen Bezug bearbeitet werden.

Regionale Angebote können **die Defizite** der Gemeinden **kompensieren** und aufeinander abstimmen, sodass die Region gemeinsam die Ressourcen zur Verfügung stellt (z.B. für die Durchführung von großen Projekten), die für einzelne Gemeinden alleine nicht leistbar wären oder eine Überforderung darstellen würden.

Die Durchführung gemeinsamer Projekte mit anderen Einrichtungen erleichtert die **Kooperation und Vernetzung** in der Region. Auf diese Weise ist es auch möglich, Jugendliche in verschiedenen Lebenssituationen schnell und unbürokratisch an andere Einrichtungen weiterzuvermitteln.

Als letzter wichtiger Punkt ist die stärkere **Verankerung der Jugendarbeit** in den Gemeinden zu nennen. Diese stellt die Voraussetzung für eine längerfristige Planung und größere Nachhaltigkeit der Angebote in der Region dar.

Eine regional orientierte Jugendarbeit stellt aber auch große Herausforderungen an die Organisationen, deren Mitarbeiter und die Region:

In erster Linie benötigen Träger und Organisation eine gewisse **Flexibilität**, um den **Bedarf der Region**, aber auch die unterschiedlichen **Erwartungshaltungen** der Gemeinden zu erfüllen: Je mehr Gemeinden mit im Boot sitzen, desto mehr Erwartungen und Wünschen muss man gerecht werden. Notwendig sind hier vor allem **Überzeugungsarbeit und Zeitressourcen**, sowohl von Seiten der Mitarbeiter als auch des Trägers, damit die Region, aber auch die einzelnen Gemeinden für sich einen **Nutzen** in der regionalen Jugendarbeit erkennen. Dies ist eine sehr zeitintensive Arbeit und somit sind die Mitarbeiter in der regionalen Jugendarbeit intensiv gefordert: Als wichtige Aufgabe gelten der Aufbau und die Pflege einer guten **Kommunikation** unter der Vielzahl an Beteiligten. Wertschätzung und eine hohe Kompromissfähigkeit gegenüber den Vertretern des Gemeinwesens gilt als notwendig, damit sich das **Vertrauen in die gemeinsame Arbeit** entwickeln kann und so die Anliegen der politischen Vertreter ernst genommen werden. Neben dem Verständnis für Jugendliche (Offenheit, Wertschätzung, Umgang mit Nähe und Distanz, ungezwungene Herangehensweise, Gesprächs- und Beratungskompetenz, Authentizität und



Einfühlungsvermögen, fachliche Kompetenz) ist vor allem die Flexibilität, sich auf die **unterschiedlichen Bedingungen** in der Region einzustellen und damit umgehen zu können unverzichtbar. Relevant ist für die Mitarbeiter auch, den **Gesamtkontext der Region** in der täglichen Arbeit zu erkennen und umzusetzen. In letzter Instanz bedeutet dies eine gewisse Anforderung an **Leitung und Organisation**. Die genannten Herausforderungen für die Mitarbeiter setzen das Zurverfügungstellen von Sicherheit und Strukturen voraus: Teamidentität, klarer Organisations- und Administrationsapparat, Budgetklarheit (vgl. Wolf, 2011, S.143f).

## 6. REGIONALE JUGENDARBEIT IM LUXEMBURGISCHEN ARBEITSFELD

Der Gedanke der **Regionalisierung** findet nach und nach auch in der offenen Jugendarbeit in Luxemburg seinen Platz. Ein gesetzlicher Rahmen wird nicht vorgegeben und so scheint das **Verständnis von regionaler Jugendarbeit** in Luxemburg eher heterogen und abhängig von den jeweiligen Gemeinden und Trägern zu sein. Man findet sehr **unterschiedliche Konzeptions- und Umsetzungsformen**: von einer informellen Netzwerkarbeit zwischen verschiedenen Jugendhäusern, über „*regional aufgestellte*“ Angebote bis hin zu Jugendtreffs für kleine Gemeinden, den sogenannten „Annexen“. In diesem Sinne gibt es keinen Zehn-Punkte-Plan zur Umsetzung und „richtigen Konzeption“ regionaler Jugendarbeit, denn jede Region benötigt einen eigenen Ansatz, den es wahrzunehmen und zu gestalten gilt (vgl. Ludger, 2011, S.84). Zum Beispiel kann ein Jugendcafé als regionaler Treffpunkt Bestandteil der „*richtigen*“ Konzeption sein, während es in einem kleinen Dorf vielleicht um die Anbindung an den Diskobus am Wochenende geht (vgl. Deinet, 2005, S.417).

Unabhängig vom jeweiligen Bedarf vor Ort soll an dieser Stelle die Entwicklung der regionalen Jugendarbeit am Beispiel der „Nordstad“ geschildert werden:

Die **Basis** für die Entwicklung der regionalen Jugendarbeit in der „Nordstad“ wurde einerseits durch die Erstellung des „*Strategischen Masterplans für die Nordstad*“ im Jahre 2003/2004 gelegt, welcher die **politische Strategie** zur infrastrukturellen Weiterentwicklung der Region, in den verschiedenen Bereichen, u.a. der Wirtschaft, den Schulen und der Jugendarbeit der Region festlegte, und andererseits durch die **Zusammenführung** der beiden Jugendhäuser Diekirch und Ettelbruck zu einer kommunenübergreifenden/**regionalen Trägerschaft** – der Nordstadjugend a.s.b.l. – Anfang des Jahres 2007, mit der Aufgabe, Jugendarbeit in der Region zu leisten und die Arbeit in den Jugendhäusern weiterzuführen. Der Begriff „Nordstad“ umfasst dabei die sechs Gemeinden Bettendorf, Colmar-Berg, Diekirch, Ettelbruck, Erpeldange und Schieren, die zum Teil mit zwei Gemeindevertretern im Verwaltungsrat repräsentiert sind.

In Zusammenarbeit mit den Gemeinden und dem Familienministerium einigte man sich 2007 auf ein **einjähriges regionales Pilotprojekt**, das über eine Konvention aller Beteiligten finanziert und geregelt wurde. Zusätzlich wurde für das Pilotjahr eine regionale **Koordinationsstelle** mit den folgenden Zielsetzungen geschaffen: Aufbau eines Angebotes für die Jugendlichen aus der Region; regionale Jugendarbeit ohne feste Infrastruktur, sondern dezentralisiert in den verschiedenen Gemeinden; Vernetzung mit bestehenden Einrichtungen und Koordinierung der bestehenden Ressourcen der offenen Jugendarbeit; Unterstützung



für die Organisation der Gemeinden (Jugendkommissionen, Jugendvereine etc.); administrative Entlastung der beiden Jugendhäuser.

Die **praktische Umsetzung im Pilotjahr** wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Träger und dem Familienministerium durchgeführt und bestand vor allem aus der:

- Bekanntmachung der Projekte und Angebote der Jugendhäuser in der Region (z.B. Newsletter, Informationsbriefe und -stände, Homepage, Datenbank der interessierten Jugendlichen).
- Analyse der bestehenden Ressourcen und Strukturen der Region (z.B. Freizeitangebote, soziale Einrichtungen, freie Räume, Vereine, Verdeutlichung der Bedürfnisse und Probleme der Jugendlichen).
- Kontaktaufnahme (Klärung von Erwartungen, Abbau von Ängsten) und Vernetzung mit der Region (z.B. Zielgruppe, professionelle Einrichtungen, Gemeindevertreter, Vereine).
- „regionalen Aufstellung“ von bestehenden Projekten der Jugendhäuser und der Realisierung von Angeboten in den sechs Gemeinden (z.B. in Zusammenarbeit mit den Jugendhäusern sowie bestehenden Vereinen und Organisationen der Gemeinden).
- Evaluation des Projektraumes (Erfahrungswerte, Mehrwert, Ausblick etc.).

Aus dem ersten Pilotjahr wurden **Konsequenzen** gezogen und weitere **Entwicklungen** wurden in die Wege geleitet: räumliche Trennung von Koordinationsstelle und Jugendhäusern, Entstehung eines regionalen Arbeitsteams, neue Budgetierung, Weiterentwicklung von reinen Animationsangeboten zu zusammenhängenden und partizipativ orientierten Angeboten, Identitätsfindung und Zusammenwachsen der Nordstadjugend a.s.b.l. (gemeinsames Logo, Auftreten, gemeinsame Newsletter und gemeinsamer Jahresbericht etc.), Ausarbeitung des gemeinsamen pädagogischen Konzeptes.

Als nur ein Beispiel der offenen regionalen Jugendarbeit in Luxemburg sollen zum Schluss einige **Erfahrungswerte, Schwierigkeiten und Mehrwerte des Entwicklungsprozesses** der Nordstadjugend a.s.b.l. erläutert werden; teilweise werde ich hier einige Punkte aus meiner Darstellung unter Punkt 5. wieder aufgreifen. Folgende **Schwierigkeiten** im Entwicklungsprozess wurden festgestellt:

- kritische Bedenken bei den Beteiligten (Gemeindevertreter, Jugendliche, Mitarbeiter etc.);
- unterschiedliche Erwartungshaltungen (Gemeinde, Träger, Personal), verbunden mit dem Druck, „etwas“ für die Jugendlichen anzubieten;
- „Nordstad“ als politisches Konzept wurde nur an wenigen Stellen der Region gelebt;
- unklarer Auftrag an das Pilotjahr;
- langer, gemeinsamer Prozess aller Beteiligten;
- Beziehungsarbeit kam mit dem großen Anwachsen der Zielgruppe teilweise zu kurz;
- Zunahme der administrativen und organisatorischen Aufgaben;
- interne Kommunikationswege zwischen den vier entstandenen Dienstleistungsbereichen wurden länger, was wiederum die Komplexität der Institution Nordstadjugend a.s.b.l. widerspiegelt.

Nichtsdestotrotz bedeutet die Entwicklung der regionalen Jugendarbeit einen **Mehrwert** für die Region:

- verbesserte Koordination der Angebote bietet den Jugendlichen eine breitere Vielfalt an

- verschiedenartigen Angeboten;
- Erschließung neuer Gruppen von Jugendlichen jenseits der „klassischen Jugendhausbesucher“;
- Vernetzung mit anderen Organisationen vereinfacht den Austausch und die Zusammenarbeit;
- enger Kontakt mit den Gemeindevertretern (z.B. durch die Zusammenarbeit im Verwaltungsrat) vereinfacht den Kontakt und die Kommunikationswege.

Nach fünf Jahren Arbeit kann man behaupten, dass die regionale Jugendarbeit ihren Platz in der Region gefunden hat und als Ergänzung und Aufwertung der lokalen Jugendarbeit gesehen wird. Es ist mittlerweile selbstverständlich, dass neue Angebote nicht mehr nur für jeweils eine Gemeinde geplant, sondern gleich von vornherein „regional aufgestellt“ werden. So werden Synergien genutzt, Schnittstellen definiert und eine eventuelle Doppelgleisigkeit vermieden. Ausschlaggebend für den **Erfolg dieser Entwicklung** war die Schaffung einer regionalen Koordinationsstelle, durch die die beiden großen Gemeinden, deren Jugendarbeiter bereits viele Ressourcen und Engagement in die regionale Jugendarbeit investiert hatten, entlastet wurden. Die kleineren Gemeinden erhielten die Gelegenheit, ihr Angebot in der offenen Jugendarbeit zu ergänzen und auszubauen.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass ein Prozess, der eine gemeindeübergreifende Jugendarbeit anstrebt, eine gewisse **Organisation** und die nötigen **Zeitressourcen**, aber auch **Engagement und Flexibilität**, sowohl aufseiten des Trägers als auch aufseiten der Mitarbeiter, voraussetzt. In diesem konkreten Fall war es ein Vorteil, dass die Mitarbeiter schon vor dem Aufbau der regionalen Jugendarbeit eingearbeitet waren.

## 7. SCHLUSSWORT

Neue Impulse sind für Regionen und Gemeinden wichtig, um sie lebendig zu halten und einen Lebensort für Jugendliche zu schaffen. Dabei stehen sowohl Regionen/Gemeinden als auch die offene Jugendarbeit vor der Herausforderung, nachhaltige Angebote für die junge Generation zu schaffen, aber auch die Angebote laufend an deren Bedürfnisse anzupassen. Das Voranbringen des regionalen Blickes auf die offene Jugendarbeit kann Teil der Entwicklung sein, eine langfristige und zeitgemäße Jugendarbeit zu ermöglichen, regionale Synergien zu nutzen und so Orte für Lernmöglichkeiten, Begegnungen und Lebensbewältigung in der Region zu schaffen.

Die enge Verstrickung zwischen Politik und regionaler Jugendarbeit wird ersichtlich, und nur eine Zusammenarbeit kann den veränderten Lebenssituationen der Jugendlichen Rechnung tragen.

Vor allem die Politik spielt in den Gemeinden eine tragende Rolle wenn es darum geht, jugendpolitische Strukturen in den Gemeinden zu verbessern, entsprechende Themen zu diskutieren und eine Lobby für die Jugendlichen zu schaffen, die dabei hilft, dass Jugendinteressen im Gemeinwesen Akzeptanz finden.



Offene regionale Jugendarbeit kann dabei nicht nur nebenbei geschehen. „*Sie benötigt eine geeignete Organisationsform, die nach innen Halt und Stabilität bietet, sich nach außen hin jedoch immer an den wandelnden Bedarfen in ihren Angeboten anpassen kann, um den vielfältigen Herausforderungen einer regionalen Jugendarbeit gewachsen zu sein. Sie braucht genügend Zeit- und Personalressourcen, um den Bedürfnissen der Region, aber auch den Anforderungen der einzelnen Gemeinden gerecht zu werden sowie eine langfristige Finanzierung, denn auch regionale Jugendarbeit ist vor allem Beziehungsarbeit, die aufgebaut und gepflegt werden muss.*“ (Wolf, 2011, S.145).

Demnach bringt eine Regionalisierung der offenen Jugendarbeit vielerlei Chancen und Orte der Begegnungen mit sich. Eine Ermunterung an Gemeinden und Trägerorganisationen, sich unter Nutzung von regionalen Synergien gemeinsam in regionale Angebotsstrukturen zu geben.

---

#### Literaturverzeichnis



Deinet, Ulrich (2009): Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In: Deinet, Ulrich (2009): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 14-25.

Deinet, Ulrich (2005): Regionale Lebenswelten und sozialräumlich orientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2005): Handbuch der offenen Kinder- und Jugendarbeit. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Deinet, Ulrich (2011): Jugendarbeit, regional und vor Ort. In: Land Steiermark, Fachabteilung 6A – Landesjugendreferat (2011) (Hrsg.): jugendarbeit: vor ort. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, S. 9-23.

Douschan, Alexandra (2011): Ein Fremder kann das nicht verstehen. Regionale Jugendarbeit zwischen Erstickungsgefahr und Entfaltungsmöglichkeiten. In: Land Steiermark, Fachabteilung 6A – Landesjugendreferat (2011) (Hrsg.): jugendarbeit: vor ort. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, S. 25-31.)

Krafeld, Franz Josef (2006): Jugendarbeit in der Region – Wege in die Zukunft. In: Kolhoff, Ludger/ Wendt, Ulrich-Peter/ Bothe, Iris (Hrsg.) (2006): Regionale Jugendarbeit. Wege in die Zukunft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-64.

Kolhoff, Ludger (2011): Versorgung steuern im Zusammenwirken. Regional Governance in der Jugendarbeit. In: Land Steiermark, Fachabteilung 6A – Landesjugendreferat (2011) (Hrsg.): jugendarbeit: vor ort. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, S. 65-85.

Pletzer, Winfried (2006): Nachhaltige Jugendarbeit – Konzepte und Anmerkungen zu lokalen und regionalen Anforderungen für Jugendarbeit und Jugendpolitik. In: Kolhoff, Ludger/ Wendt, Ulrich-Peter/ Bothe, Iris (Hrsg.) (2006): Regionale Jugendarbeit. Wege in die Zukunft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 159-179.

Wendt, Peter-Ulrich (2006): Regionale Kooperation – Zur Notwendigkeit, über eine andere Organisationsform kommunaler Jugendarbeit in ländlichen Räumen (Regionen) nachdenken zu müssen. In: Kolhoff, Ludger/ Wendt, Ulrich-Peter/ Bothe, Iris (Hrsg.) (2006): Regionale Jugendarbeit. Wege in die Zukunft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 65-79.

Wolf, Sabine (2011): Jugendarbeit, regional und vor Ort. Regionale Jugendarbeit in ländlichen Regionen. In: Land Steiermark, Fachabteilung 6A – Landesjugendreferat (2011) (Hrsg.): jugendarbeit: vor ort. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, S. 139-146.

---

#### Internetquellen



Klein, Christian/ Krueger, Lydia (1998): Regionen in Europa. Schriftreihe des Zentrums für europäische Studien, Universität Trier. Internetquelle: [www.uni-trier.de](http://www.uni-trier.de) (02.09.2011).

Wendt, Peter-Ulrich, Prof. Dr. (2010): Lokal und regional. Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. 24.Juni 2010 in Verdern – Tagung des Landesamtes für Soziales, Familie und Jugend in Kooperation mit dem Landkreis Verdern. Internetquelle: [www.puwendt.de](http://www.puwendt.de) (20.06.2011).



Wendt, Peter-Ulrich, Prof. Dr. (2010): Von der Jugendpflege über den Sozialraum zur Region. Anfragen an Entwicklungsprozesse der Kinder- und Jugendförderung im ländlichen Bereich. 9. Juni 2010 – Jugendbildungsstätte Blossin – Tagung des Landesjugendamtes Brandenburg. Internetquelle: [www.puwendt.de](http://www.puwendt.de) (20.06.2011).

Wendt, Peter-Ulrich, Prof. Dr. (2011): Saupere aude! Strategiefachtag des Nds. Landesamtes für Soziales, Jugend und Familie zur Zukunftsfähigkeit der kommunalen Jugendarbeit (-pflege). Celle – 1. März 2011. Internetquelle: [www.puwendt.de](http://www.puwendt.de) (20.06.2011)



7

# Die Bedeutung der pädagogischen Haltung in der non-formalen Bildungsarbeit



Claude Bodeving



Stichwörter:

Beziehungsarbeit  
Bildungsziele

Entwicklungsaufgaben

Informelle Bildung  
Intrinsische Motivation

Komm-Struktur

Lebenslanges Lernen

Prozessorientiertes Lernen

Selbstbestimmtes Lernen

Non-formale Bildung

Pädagogische Haltung  
Partizipation  
Persönlichkeitsentwicklung

Selbstbildung  
Selbstwirksamkeit



7

## DIE BEDEUTUNG DER PÄDAGOGISCHEN HALTUNG IN DER NON-FORMALEN BILDUNGSARBEIT



Claude Bodeving

*„Also lautet ein Beschluss: dass der Mensch was lernen muss.“*

W. Busch

Mit „non-formaler Bildung“ werden nicht selten Ansprüche und Erwartungen wie Anerkennung, Validierung und Zertifizierung verbunden. Ob dieser Bildungstyp tatsächlich Anerkennung genießt, ist dabei sowohl eine Frage der sozialen Anerkennung (d.h. der Kommunikation nach außen), der politischen Anerkennung (d.h. z.B. die Anerkennung non-formaler Bildung von Jugendorganisationen) als auch eine Frage der individuellen Anerkennung (die praktische Ebene der Anerkennung non-formaler Bildung durch das Individuum). Die Forderung nach Anerkennung der non-formalen Bildung zieht daher unweigerlich die Notwendigkeit nach sich, die Merkmale und die Qualität der non-formalen Bildung zu definieren (Bodeving 2007). Was soll eigentlich genau anerkannt werden und weshalb? Mehrere Gesetzesvorschläge von 2012 (u.a. projet de loi portant modification de la loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse) schlagen Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der non-formalen Bildung sowohl im Jugendbereich als auch im Bereich der Kindertagesstätten vor und rücken damit den Begriff der non-formalen Bildung wieder stark in den Vordergrund.

Auf europäischer Ebene wird die Bedeutung non-formaler Bildung besonders im Rahmen des Schlüsselbegriffs „lebenslanges Lernen“ seit Langem hervorgehoben. Eine Entschließung des Rates der Europäischen Union betont besonders den Mehrwert, den non-formale Bildung hinsichtlich der Beschäftigungsaussichten („employabilité“) von Jugendlichen besitzt:

*„...Stellen fest, dass [...] nicht formales und informelles Lernen junge Menschen in die Lage versetzen kann, zusätzliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, und zu ihrer persönlichen Entfaltung, sozialen Integration und zur aktiven Bürgerschaft beiträgt, wodurch sich auch ihre Beschäftigungsaussichten verbessern ...“ (EU 2006: Entschließung über die Anerkennung des Wertes von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen im europäischen Jugendbereich).*

Die Anerkennungsdebatte non-formaler Bildung in der Jugendpolitik der Europäischen Union und des Europarates haben in den letzten Jahren zu Erstellung des „Youthpass“, einer Zertifizierung im Rahmen des Programmes „Jugend in Aktion“, und des „European portfolio



for youth leaders and youth workers“, einem Selbstevaluationsinstrument für ehrenamtliche und hauptamtliche Jugendarbeiter, geführt. Auf nationaler Ebene wurde mit dem Jugendgesetz von 2008 eine Zertifizierung (attestation de l'engagement) für im Ehrenamt engagierte Jugendliche eingeführt. Das vorhandene System der „Validation des acquis“ geht noch einen Schritt weiter und ermöglicht die Anerkennung von im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten erworbenen Kenntnissen durch ein Zeugnis, ein Diplom oder ein Zertifikat des technischen Sekundarunterrichts oder eines Meisterbriefes (vgl.: Loi du 19 décembre 2008 portant réforme de la formation professionnelle).

Wenn nun non-formale Bildung als Kernaktivität der Jugendarbeit bezeichnet wird, wie es sowohl in nationalen als auch in Texten der europäischen Union und des Europarates der Fall ist, heißt dies auch, dass ein gemeinsames Verständnis des Begriffes notwendig ist, das als Grundlage eines öffentlichen Diskurses dient. Dies ist besonders für die Diskussion zur Qualitätssicherung und die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte wesentlich.

Im Folgenden soll der Begriff der non-formalen Bildung genauer beleuchtet werden, insbesondere wie er im Feld der offenen Jugendarbeit Verwendung findet. Welche Grundvoraussetzungen im Sinne von Kompetenzerfordernissen auf Seiten der Jugendarbeiter und welche strukturellen und konzeptionellen Gegebenheiten sind notwendig, damit man überhaupt von non-formaler Bildung sprechen und ihren Nutzen optimieren kann? Ein Schwerpunkt wird dabei die Präsenz und die pädagogische Haltung des Jugendarbeiters sein.

## DER BILDUNGSBEGRIFF IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Bis vor kurzem wurden die Verantwortlichkeiten bezüglich Betreuung, Erziehung und Bildung abgegrenzt auf die verschiedenen Orte des Aufwachsens. Die Familie wurde als die zentrale Instanz sowohl für die Betreuung als auch für die Erziehung, und die Schule als diejenige für Bildung angesehen. Mehrere Entwicklungen haben zu einem Brüchigwerden dieser Aufteilung geführt, wie z.B. Veränderungen der Familienstrukturen, Anforderungen an Flexibilität und Mobilität der Eltern, vergrößertes Angebot im Freizeitbereich, die zunehmende Mediatisierung des Alltags sowie erhöhte Kompetenzerfordernisse im Berufsleben.

Die Aufteilung von Betreuung, Erziehung und Bildung auf bestimmte Altersbereiche wird heute ebenfalls differenzierter betrachtet: Auch im Jugendalter ist z.B. einer der Förderbereiche die Betreuung. Die oft zitierte „Beziehungsarbeit“ in der Jugendarbeit kann ebenfalls als eine Art der „Betreuungsarbeit“ angesehen werden. Schließlich umfasst Betreuung nicht nur Pflege und Ernährung, sondern auch Unterstützung und Hilfe.

Neben dem Befund eines verstärkten Ineinandergreifens von Bildung, Betreuung und Erziehung wird der Bildungsbegriff als solcher heute weiter gefasst und nicht mehr rein auf kognitive Wissensvermittlung reduziert. Ein modernes Bildungskonzept versteht unter Bildung einen Prozess der Auseinandersetzung des Einzelnen mit sich und seiner Umwelt. Im Vordergrund steht hierbei die Aneignung der Welt und die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit: „Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in



*der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimmulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt.“ (12. Jugendbericht, Deutscher Bundestag, 2005, S. 83)*

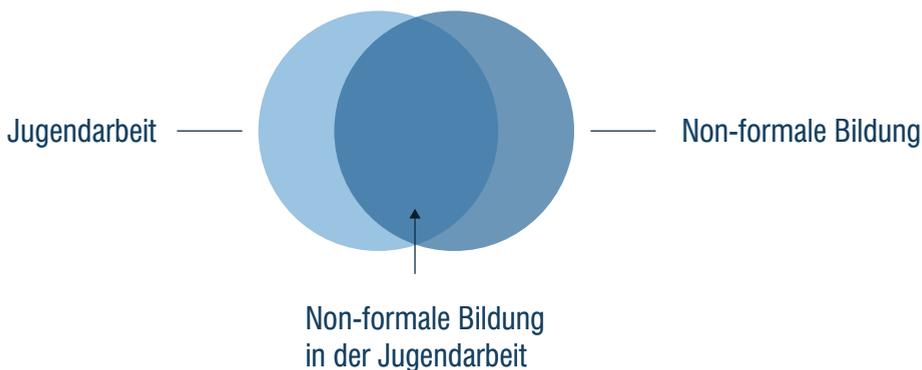
In der Jugendpolitik und Jugendarbeit in Luxemburg ist Bildungsarbeit ein wesentlicher Begriff, und so sieht das Jugendgesetz von 2008 zum Beispiel die Förderung der non-formalen Bildung als eine der Zielsetzungen der Jugendpolitik an: „ ... à promouvoir l'éducation non formelle et à soutenir les organismes actifs dans ce domaine“ (loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse).

Auch wird der vorgesehene Bildungsrahmenplan (Gesetzesprojekt von 2012), welcher sowohl für die Kinderbetreuung als auch die Jugendarbeit Gültigkeit besitzt, als „cadre de référence de l'éducation non formelle des enfants et des jeunes“ betitelt und unterstreicht somit die grundlegende Bedeutung der Bildungsarbeit.

Wenn wir also durchaus von einem Kernbereich der Jugendarbeit sprechen können, so sollte dennoch der Begriff „non-formale Bildung“ nicht überstrapaziert werden: „Nicht alles, was in der Jugendarbeit und Jugendhilfe geschieht, ist immer Bildung; aber nichts darf in der Jugendarbeit geschehen, was ‚bildungsfeindlich‘ ist oder die Voraussetzungen und Prämissen für Bildung schädigt.“ (Hornstein 2004, S. 31)

Teile der Jugendarbeit sind non-formale Bildungsangebote und umgekehrt finden auch Teilbereiche der non-formalen Bildung in der Jugendarbeit statt (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Non-formale Bildung & Jugendarbeit





Vergessen sollte man ebenfalls nicht die Tatsache, dass auch informelle Bildung im Jugendhaus alltäglich ist. Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben. Der Unterschied zwischen non-formaler und informeller Bildung zeigt sich am deutlichsten bei der Institutionalisierung der Lernaktivität: Informelle Lernaktivitäten sind nicht institutionalisiert und können praktisch überall stattfinden. So auch im Jugendhaus. Auch in diesem Bereich kann der Jugendarbeiter allerdings mehr oder weniger fördernd wirken.

Durch ihre Ausrichtung und insbesondere ihren Angebotscharakter („Komm-Struktur“) bieten die Jugendhäuser dabei eine Struktur an, welche auf die Interessen der Jugendlichen eingeht und ihnen gleichzeitig Verantwortlichkeiten zuschreibt, ohne dass es zu einem negativen Leistungsdruck kommt.

In den Definitionen zur non-formalen Bildung (z.B. Münchmeier et al. 2002) wird üblicherweise dieser freiwillige **Charakter** der Lernerfahrung betont. Non-formale Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung, die freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.

Die Ziele und die Methoden in der offenen Jugendarbeit sind geplant und pädagogisch abgestimmt. Die nationale Gesetzgebung, verschiedene Aktionspläne („plans d’action“, z.B. „Gesond iessen, méi bewegen“) oder Bildungsrahmenpläne legen Ziele allgemeiner Natur fest und die Struktur (z.B. der Träger) entscheidet, abhängig von Teilnehmern, lokalen Gegebenheiten und konzeptuellen Überlegungen, über die konkrete Umsetzung und die Gewichtung der verschiedenen Ziele. Es ist diese **Offenheit** der non-formalen Bildung, welche in der Praxis zu einer Vielzahl von konzeptionellen Grundmustern führt. Gleichzeitig bedeutet „Offenheit“ auch das Wegfallen eines „Leitungsnachweises“ und - da sowohl die Inhalte als auch die Ergebnisse offen sind - ebnet sie den Weg zur **aktiven Mitgestaltung** der Teilnehmer am Bildungsgeschehen.

Das Charakteristikum der aktiven Mitgestaltung ist wiederum eng verknüpft mit dem Merkmal der **Lernerzentriertheit**: Vermittlung und Aneignung des Bildungsangebotes sind von den Umständen und den Adressaten abhängig. Methoden und Zielsetzungen sind auf die jeweiligen Teilnehmer abgestimmt und nach Möglichkeit den Bedürfnissen und Interessen angepasst. Dabei kann es nicht nur in der Planung, sondern auch im Verlauf zu Änderungen im Sinne von neuen Schwerpunktsetzungen kommen. *„Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit sind demgegenüber zuallererst dadurch gekennzeichnet, dass sie an den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen selbst ansetzen. Sie verweisen stärker auf eine reale Lebenspraxis, in der sie Kinder und Jugendlichen zu entscheidenden Ko-Produzenten ihrer eigenen Bildungsbiografie werden. Damit gestalten diese ihr Leben und ihre Alltagsthemen selbst und schreiben gewissermaßen auch das Drehbuch mit – im Gegensatz zu vorgegebenen Lehrplänen.“* (Rauschenbach 2010, S. 48)

Da kein unmittelbarer „Zeitzwang“ und „Leistungsdruck“ besteht, kann offene Jugendarbeit ihre Methoden an die Lernenden anpassen, und auch „mehrere Wege“ und **prozessorientierte Lernangebote** können erprobt werden. Einen bestimmten Abschluss, was das Erlernen von Wissen und Fertigkeiten anbelangt, gibt es dabei nicht. Selbsterprobung und Selbstentfaltung werden ohne Zeitdruck angeregt.



Mit ihrem Charakteristikum der Offenheit gegenüber Jugendlichen und deren Bedürfnissen (freiwillig, adressaten- und ergebnisoffen) bietet diese Form der Jugendarbeit gute Möglichkeiten für die Realisierung der genannten Merkmale der non-formalen Bildung, d.h. für ein partizipatives, lernerzentriertes, prozessorientiertes und exploratives Lernen. Als Anerkennungsort, Rückzugsort, Begegnungsort und Aktionsraum (vgl. Böhnisch 2002) bietet Jugendarbeit einen unterstützenden Raum, in dem Bildung in ihrer Vielfalt gefördert werden kann, und dies geschieht auch dann, wenn der Bildungsgedanke mancherorts noch nicht explizit in der Konzeption verankert ist (vgl. Reichert 2007): Jugendhäuser leisten Bildungsarbeit, beziehungsweise zeigen die Rahmenbedingungen Potenziale für Bildungsarbeit auf.

## BILDUNGSaufTRAG UND BILDUNGSZIELE

Die Jugendarbeit hat vom Gesetzgeber einen definierten Bildungsauftrag und so wird in den zu erbringenden Leistungen der „services pour jeunes“ die Förderung der „aktiven Bürgerschaft“ und der „Persönlichkeitsentwicklung“ betont:

*„... de contribuer à l'épanouissement des jeunes en construisant avec eux les moyens leur permettant de prendre conscience de leurs aptitudes et de les développer, d'expérimenter, de s'exprimer et de développer une citoyenneté critique active et responsable.“ (règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes.)*

Allgemein geht man davon aus, dass in der Jugendarbeit vor allem die sozialen und personalen Kompetenzen gefördert werden. Einzelne Projekte und Aktionen können dabei durchaus mehrere unterschiedliche Kompetenzen gleichzeitig ansprechen:

- Wie trete ich auf, wie kann ich mich in einer Gruppe behaupten, ohne mich vorzudrängen (soziale und personale Kompetenzen)?
- Wie kann ich meine Ideen und Wünsche besser ausdrücken (personale Kompetenzen)?
- Wie kann ich ein Projekt verwirklichen, eine Aktivität planen (organisatorische Kompetenzen)?
- Wie plane ich ein Budget? Wie kann ich während einer Aktivität die Sicherheit maximal gewährleisten (methodische Kompetenzen)?
- Wie können wir zusammen erfolgreich arbeiten und in solcher Art und Weise, dass wir sowohl unser gemeinsames Ziel erreichen, aber auch die Wünsche und Ziele jedes einzelnen berücksichtigt werden (soziale Kompetenzen)?

Die verschiedenen Bildungsziele werden mit unterschiedlichen Projekten, Aktionen und strukturellen Angeboten verfolgt und finden sich auch in den schriftlichen Konzepten der Jugendarbeit wieder. Diese Pluralität, die Vielfalt von Methoden, Aktionen, Projekten, ist ein



Merkmal der Jugendarbeit, welches sich auch in den verschiedenen vorhandenen Strukturen der Jugendarbeit widerspiegelt (Bodeving 2009). Betrachten wir Bildung aus der Perspektive der Jugendlichen und weniger mit dem Fokus auf den Strukturangeboten der Jugendarbeit, so ist die Frage, inwieweit auf die Lebenswelt und die Bedürfnisse der Jugendliche eingegangen wird, von wesentlicher Bedeutung.

Braun und Wetzel gehen von sechs Entwicklungsaufgaben im Jugendalter aus (Braun/Wetzel 2005):

- Subjekt der eigenen Entwicklung werden
- die individuelle Sinnlichkeit gemeinsam entfalten
- mehr Selbständigkeit und Gleichwertigkeit in den sozialen Beziehungen erreichen
- die Widersprüche der schulischen Leistungsanforderungen bewältigen lernen
- zum sozialen und politischen Akteur werden
- die eigene Identität finden und aufbauen.

Die Jugendarbeit sollte den Jugendlichen bei der Bewältigung dieser Aufgaben Unterstützung und Absicherung anbieten. Ähnlich geht Walter Hornstein von mehreren Aufgabenkreisen aus, die es im Jugendalter zu „gestalten gilt“ (Hornstein 2004):

- Umgang mit der eigenen Sexualität, mit den neuen Formen und Möglichkeiten von Freundschaft ...
- Ausbildung, Arbeit, Arbeitsmarkt
- Politik-politische Beteiligung - Staatsbürgerrolle
- Erwerb einer elternunabhängigen Identität
- Erwerb einer Lebensphilosophie
- Entwicklung von selbstbestimmtem, autonomem Lernen.

Aufbauend auf diese Entwicklungsaufgaben oder „Aufgabenkreise“ lassen sich bestimmte Bildungsaufgaben im Jugendalter nennen:

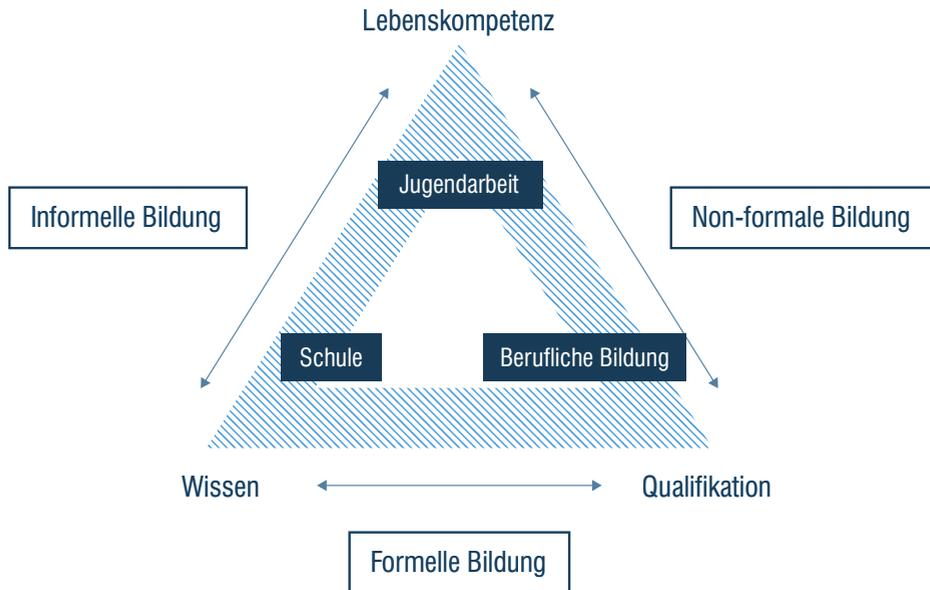
- Integration der Sexualität in die Person als Aufgabe und Teil der Persönlichkeitsentwicklung; Auseinandersetzung mit und Erwerb einer Geschlechterrolle
- Kompetenz im Umgang mit Unsicherheit und Risiko; Ich-Stärke und Autonomie
- Zivilgesellschaftliches Engagement.

Ebenfalls von diesen Bildungs- und Entwicklungsaufgaben ausgehend, stellt Hornstein die „Selbstwirksamkeit“ als ein zentrales Element von Bildungsarbeit in den Vordergrund:

*„Bildungsprozesse ermöglichen Ich-Stärke und die Erfahrung der Selbstwirksamkeit; damit wird die eigene Kraft erlebbar und einsetzbar; damit entsteht die Kraft, mit Risiken und Verführung umzugehen; Kompetenzen zur Problembewältigung werden erzeugt, erlebbar und einsetzbar.“ (Hornstein 2004, S. 25)*

Des Öfteren wird hier auch der Begriff „Lebenskompetenz“ angeführt. Die Befähigung zur Lebensführung und Lebensbewältigung beruht auf Eigenaktivität, Autonomie und Selbstbildung und wird vor allem in informellen und nicht-formellen Settings wie z.B. in der Jugendarbeit gefördert (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Bildungsformen, Strukturen und Funktionen (Hilmar, 2004)



Wie bereits erwähnt, sollten gerade (aber nicht ausschließlich!) die Jugendarbeit und ihre Methodik im Bereich der non-formalen Bildung in der Lage sein, Jugendliche bei der Bewältigung dieser typischen Lern- und Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Die Merkmale „Offenheit“ und „Freiwilligkeit“ ermöglichen Erfahrungen von Selbstbestimmung und es gibt Möglichkeiten des Ausprobierens und „unvermuteter Erfolge“, durch die Kompetenzen wie „Ich-Stärke“ und Frustrationstoleranz gestärkt werden können.

Auch das vom Europarat entwickelte Europäische Portfolio für Jugendleiter/innen und Jugendbetreuer/innen (Conseil de l'Europe 2007) beschreibt in seiner Funktionsanalyse als eine Aufgabe der Jugendarbeit (das Portfolio geht von 5 Funktionen aus) „junge Menschen zu autonomen Lebensformen, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung“ zu befähigen.

Wenn die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung (Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung) im Vordergrund der Jugendarbeit steht, so gibt es dennoch sehr unterschiedliche Gewichtungen von Zielsetzungen je nach Themenbereich. Maßnahmen für Problemgruppen (z.T. aufsuchende Jugendarbeit) oder im Bereich Übergang Schule-Beruf setzen andere Schwerpunkte und Handlungsziele als z.B. Freizeitprojekte, welche vor allem die Gruppendynamik in den Vordergrund stellen. Als Grundprämisse gilt es, den Sozialraum, die Interessen und die Bedürfnisse der Jugendlichen zu beachten. Die Aufgabe der offenen Jugendarbeit ist es, nach Möglichkeiten zu suchen, die Wünschäuberungen der Jugendli-



chen ernst zu nehmen und diese gleichzeitig mit der Zielsetzung der Steigerung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu nutzen (Sturzenhecker 2010).

## DIE PÄDAGOGISCHE HALTUNG IN DER NON-FORMALEN BILDUNG

Abhängig von ihrer Konzeption weisen die verschiedenen Aktionen der Jugendarbeit unterschiedliche Bildungspotenziale auf. Freizeitangebote wie z.B. erlebnispädagogische Angebote zielen, je nach Planung und Zielsetzung, auf unterschiedlich gewichtete emotionale, körperliche und soziale Lernerfahrungen ab. Elementar ist, dass es sich um eine geplante, organisierte pädagogische Aktivität handelt: Ein erlebnispädagogisches Angebot im Rahmen eines Projektes zum Thema „Konfliktlösung“ verfolgt klare pädagogische Zielsetzungen wie Aufbau von Kommunikationsregeln und Erlernen von Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung, wobei stets versucht wird, den Transfer des Gelernten in den Alltag zu sichern (vgl. Text von Jacques Welter zur Erlebnispädagogik im diesem Handbuch). Die verschiedenen Themenkreise, wie z.B. Jugendkulturarbeit, sind dabei sogar nur zum Teil für die Zielsetzungen bestimmend. Es gilt zu beachten, dass der methodische Ansatz der Partizipation für die Bildungsorientierung in der Jugendarbeit von grundlegender Bedeutung ist. Die Jugendlichen bestimmen das Bildungsgeschehen entscheidend mit und so werden Themen wie Interkulturalität, Prävention, Medien und Geschlechtsidentität unterschiedlich dargestellt, aufgenommen und bearbeitet, je nach Interesse und Lebenswelt des Einzelnen. Allgemein kann man festhalten, dass Jugendarbeit Themen weniger vorschreibt, sondern sich als „bildungsanregend“ definiert. Anlässe zur Bildung werden angeboten und der Jugendarbeiter wirkt unterstützend bei der selbstverantwortlichen Umsetzung. Die Jugendlichen werden dabei unterstützt, ihre latenten Interessen zu formulieren und sich mit ihrer Umwelt aktiv auseinanderzusetzen.

Bildung in der Jugendarbeit schreibt dann keine übergeordneten, zu erreichenden Kompetenzen oder Fähigkeiten verbindlich vor, sondern die Bildungsziele „Selbstbestimmung“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ stehen als sehr allgemein gehaltene Begrifflichkeiten im Vordergrund. Wenn Lernen in diesem Rahmen stattfinden soll, müssen die äußeren Bedingungen für den Bildungsprozess Anreize bieten und muss allgemein ein Rahmen geschaffen werden, der spezifische Aneignungsprozesse begünstigt. Neben grundlegenden konzeptuellen Überlegungen (Inwiefern geht das jeweilige Konzept auf die Methodik der non-formalen Bildung ein? Gibt es bildungsanregende Angebote?) sind vor allem die Art der Unterstützung und allgemein die Herangehensweise und die Beziehungsarbeit des Jugendarbeiters von entscheidender Bedeutung.

Das Portfolio für Jugendleiter/innen und Jugendbetreuer/innen (Conseil de l'Europe 2006) schreibt dazu, dass der Jugendarbeiter eine Anzahl von Kompetenzen haben sollte, welche ihn dazu befähigen, in seiner Arbeit „angemessene Lernmöglichkeiten“ herzustellen, wie unter anderem:

1. Ich achte auf Situationen, die Lernerfahrungen vermitteln können
2. Ich kann unterschiedliche Lernbedürfnisse und Lernstile von Jugendlichen analysieren
3. Ich kann geeignete pädagogische Ansätze und Methoden anwenden
4. Ich arbeite mit dem Ziel eines positiven Lernklimas, das auf aktiver Teilnahme, Kreativität und Freude beruht.



Das Ziel „angemessene Lernmöglichkeiten zu entwickeln“ weist darauf hin, dass es eine Umgebung zu schaffen gilt, die Anreize und ein positives Umfeld für Kreativität und Lernen bietet. Der Jugendarbeiter sollte auf Situationen achten, die geeignet sind, Lernerfahrungen zu vermitteln, und er sollte pädagogische Ansätze und Methoden anbieten können, welche auf die Lernbedürfnisse der Jugendlichen, sowohl individuell als auch kollektiv, eingehen können.

Müller et al. bezeichnen dies als die Fähigkeit der „Achtsamkeit“. Um bildungsrelevant in der Jugendarbeit zu arbeiten, sei die „pädagogische Präsenz“ entscheidend. Diese Haltung gelte dann auch als grundlegendes Unterscheidungsmerkmal zu anderen, z.B. kommerziellen Freizeitangeboten:

*„Nicht notwendig in der Art ihrer Angebote, wohl aber in der Fähigkeit zu solcher Wahrnehmung und sensiblen Begleitung jugendlicher Selbsttätigkeit, sollte sich Jugendarbeit von anderen Freizeitangeboten grundsätzlich unterscheiden.“ (Müller et al. 2008, S. 58)*

Die pädagogische Haltung des „Wahrnehmenkönnens“ heißt zu beobachten - nicht den Fehler zu begehen, sofort zu handeln - und erst daraufhin zu überlegen, wie die Entwicklung und Selbstbildung der Jugendlichen am besten gefördert werden könnte. Müller et al. betonen, dass es sich hierbei um eine doppelte Beobachtung handelt, welche die Selbstreflexion mit einschließt. Neben dem Beobachten des Verhaltens und Empfindens der Jugendlichen in ihrer Einrichtung sollten die Fachkräfte der Jugendarbeit auch ihre eigene Praxis im Umgang mit diesen Beobachtungen wahrnehmen können.

In ihren Untersuchungen heben Müller et al. vor allem Prozesse und Ergebnisse der informellen Bildung hervor. Eine geschilderte Situation sei hier übernommen, da sie exemplarisch schildert, wie die Wahrnehmung des Soziarbeiters hier eine Bildungsgelegenheit aufnimmt und nutzt:

*„Die Mitarbeiterin T. und ich sitzen im OT an einem Tisch und unterhalten uns. Ein jüngeres Mädchen kommt zu uns an den Tisch und begrüßt uns. T. fragt, ob sie heute schon im Computerraum war. Nein, noch nicht, fragt ob wir auf ihre Cola und ihr Geld aufpassen und rennt los. Einen Augenblick später kommt sie wieder zurück und setzt sich, ohne etwas zu sagen. „Sitzen da wieder die Jungen?“ fragt T.- „Ja“- „Getraust Du Dich nicht zu fragen, ob Du auch ran darfst?“- „Mhm.“ T. steht auf und geht mit dem Mädchen, ohne viel zu sagen, los zum Computerraum. Ich sehe, dass sie aber nur im Türrahmen stehen bleibt und das Mädchen alleine reingeht. Zu alldem sagt T. nichts, ist einfach nur da. Offenkundig ist T. klar, wie weit sie das Mädchen begleiten muss und welche Schritte sie dann allein zu gehen hat.“ (Müller et al. 2008, S. 48)*

Nach der Situationsbeobachtung und dem Hineinversetzen in die Lage der beteiligten Jugendlichen kann der Jugendarbeiter versuchen, bildungsfördernde Angebote zu machen. Diese Möglichkeit ergibt sich vor allem im offenen Bereich (z.B. Treffpunkt im Jugendhaus) und ist zu unterscheiden von den im Voraus geplanten bildungsfördernden Interventionen wie z.B. bei bestimmten Projekten und Aktionen.



*„Ebenso lässt sich zeigen, dass Bildungschancen in der Jugendarbeit nicht auf die Chancen expliziter Projekte der außerschulischen Jugendbildung reduziert werden dürfen. So wichtig diese sein mögen; sie sind in ihrem Erfolg ihrerseits davon abhängig, ob Jugendarbeiter die kleinen Chancen im alltäglichen Umgang mit Jugendlichen wahrnehmen und nutzen können.“ (Müller/Schulz 2005, S. 111).*

Es lässt sich daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass Jugendarbeit zu einem wesentlichen Teil Situationspädagogik ist und sich nicht auf Angebotspädagogik reduzieren lässt. Der Beziehungsaspekt rückt in den Vordergrund und gerade die Haltung des Jugendarbeiters muss als eine grundlegende Kompetenz für die Förderung der informellen und der non-formalen Bildung betrachtet werden.

Der Jugendarbeiter „macht“ dann keine Bildung, sondern wirkt anregend und unterstützend (vgl. z.B. Begriff der Assistenz ästhetischer Selbstbildung ; Sturzenhecker in diesem Band). Wenn wir uns die Definition von Bildung als Aneignung und aktive Auseinandersetzung mit der Welt vergegenwärtigen, so besteht die pädagogische Kunst „... dann darin, nicht das Ergebnis der Auseinandersetzung vorwegzunehmen, sondern die Kinder und Jugendlichen zu solch einer eigenen Auseinandersetzung mit der Welt anzuregen, deren Ergebnis offen ist.“ (Deller 2003, S. 325)

Mit den vorhandenen Strukturierungsbereichen - Treffpunkt, Animation und Information - bieten die verschiedenen Tätigkeitsfelder der offenen Jugendarbeit unterschiedlich ausgerichtete Orte der Unterstützung an (vgl. Bodeving 2013), bei denen sowohl von Anfang an Ziele festgelegt werden können (und sollen) als auch ergebnisoffenes pädagogisches Handeln ermöglicht wird. Auch für den Ansatz der aufsuchenden Jugendarbeit ist die pädagogische Haltung von wesentlicher Bedeutung. Als Bildungsziel gilt es hier, vertrauensbasierte Beziehungen zu entwickeln und damit weitere Bildungsprozesse und bildungsrelevante Beziehungen zu ermöglichen (vgl. Pohl & Walter und Text Aufsuchende Jugendarbeit von Jean-Paul Nilles in diesem Handbuch).

Um „Selbstbestimmung“ und „Selbstverantwortung“ zu fördern, ist es notwendig, dass Jugendarbeit Gelegenheiten und Anlässe schafft, in denen selbstverantwortliches Handeln ermöglicht und unterstützt wird. Dabei erzeugt Bildungsarbeit als aktiver Prozess Reibung: Konfliktsituationen, etwa im Jugendhaus, sollten als „Bildungschance“ genutzt werden (siehe Artikel Bodeving/Welter im vorliegenden Band). Die Auseinandersetzung mit anderen oder mit bestimmten Themen und Werten gehört zum Aneignungsprozess dazu und sollte im Alltag der Jugendarbeit, dies auch im Gegensatz zur Schule, gefördert und als wesentlicher Bestandteil der alltäglichen Arbeit angesehen werden.

Zusammenfassend ist die pädagogische Haltung der Fachkräfte ein entscheidender Faktor für das Erreichen der Bildungsziele, wie sie das Konzept der non-formalen Bildung in der offenen Jugendarbeit vorgibt. Bildungsprozesse in der Jugendarbeit werden gefördert durch Fachkräfte, welche

- Alltagssituationen wahrnehmen (beobachten) und dabei
- Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten erkennen;
- anregend und unterstützend wirken (Stichwörter wie Anerkennung und Empowerment



sind in der Jugendarbeit fest verankerte Prinzipien), und  
– biographie- und lebensweltbezogene Anreize zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung anbieten.

Abschließend sei noch einmal das Prinzip der freiwilligen Teilnahme an Aktivitäten und Projekten betont. Sie bedingt eine andere „Motivationslage und Partizipationsbereitschaft: *„Der den formalen Bildungssektor so tief beunruhigende Motivationsmangel hat im Jugendsektor keinen Platz. Jugendliche, die sich in diversen Projekten engagieren, tun dies, weil sie dazu Lust haben; dieses Lernen gehört in ihren Freizeitbereich, und der ist durch Zwangsfreiheit und Zwanglosigkeit definiert.“* (du Bois-Reymond, S. 62).

Non-formale Bildung kann eher auf intrinsische Motivation aufbauen und geht wenig von „individualistischen“ Methoden aus, sondern setzt auf aktive Methoden der Kooperation und auf gruppensdynamische Prozesse. Wie bei der Partizipation ist auch hier die Methodik bereits unmittelbar mit der Zielsetzung verbunden; gruppensdynamisches Arbeiten spricht soziale Fertigkeiten und Fähigkeiten an und führt zu einer Förderung in dem für die non-formale Bildung wesentlichen Bereich der sozialen Kompetenz. Bildungsarbeit in der offenen Jugendarbeit heißt auch eine permanente Arbeit mit Gruppen und gleichzeitiges Beobachten von gruppensdynamischen Entwicklungen. Lernen in der Jugendarbeit ist Lernen von anderen und gemeinsam mit anderen. Dann erst wird Bildung zu einem permanenten Prozess der Auseinandersetzung mit sich und den anderen.

---

#### Literaturverzeichnis



Bodeving, Claude (2007): Le portfolio européen pour travailleurs et amateurs de jeunesse: un exemple de la reconnaissance de l'éducation non formelle. In: Forum 21, No 9, Revue Européenne de politique de jeunesse. Berlin, London, Paris.

Bodeving, Claude (2009): Das Profil der Jugendarbeit. In: H.Willems, G.Rotnik, D.Ferring, J.Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M. Rodesch-Hengesch, Ch. Schmit (2009) (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxemburg, Editions Saint-Paul. S. 745-757.

Bodeving, Claude (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in Luxemburg. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit, 4.Auflage. Wiesbaden. S.853-862.

Böhnisch, L. (2002): Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit. In: deutsche Jugend 2, S. 70-77.

du Bois-Reymond Manuela (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2007.

Braun, Karl-Heinz /Wetzel. Konstanze (2005): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit. In Braun Karl-Heinz, Wetzel Konstanze, Dobsberger Bernd, Fraundorfer Andrea (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. LIT Verlag, Wien, 2005.

Deller, Ulrich (2003): Jugendarbeit- der Ort, an dem auf nicht –affirmative Weise Bildung entsteht. In deutsche Jugend 2003, H7/8, Juventa Verlag.

Deutscher Bundestag (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, Drucksache 15/6014.

Conseil de l'Europe (2007): Portfolio européen pour animateurs et travailleurs de jeunesse.

Hilmar, Peter (2004): Setzt doch mal die Bildungsbrille auf! Oder: wie der Bildungsansatz das Handeln verändern kann. In: Benedikt Sturzenhecker, Werner Lindner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2004.

Hornstein, Walter (2004): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Bene-



dikt Sturzenhecker, Werner Lindner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2004.

Müller Burkhard, Schulz Marc (2005): Hypothesen und empirische Hinweise zu den Bildungschancen von Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend 2005, H3, Juventa Verlag,

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

Münchmeier, Richard / Otto, Hans-Uwe / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (2002): Bildungs- und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, 2002.

Pohl, Axel/ Walter, Andreas: Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext. Expertise im Rahmen der „Konzeption Bildungsbericht: vor- und außerschulische Bildung“ am Deutschen Jugendinstitut, München, IRIS e.V.

Rauschenbach, Thomas: Kinder- und Jugendarbeit in neuer Umgebung. Ambivalenzen, Herausforderungen, Perspektiven. In: Martina Leschwange, Reinhard Liebig (Hrsg.): Aufwachsen offensiv mitgestalten. Impulse für die Kinder- und Jugendarbeit. Klartext Verlag, Essen, 2010.

Reichert, Claudine (2007): Bildung und Jugendarbeit. Eine empirische Studie am Beispiel ausgewählter Jugendhäuser in Luxemburg. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Trier, 2007.

Sturzenhecker, Benedikt (2010): Jugendarbeit ist Bildung. In: arc. Archiv für sozial arbeit, bildung an erziehung, Ausgabe 119, 2010, S. 12-27.



8

# Aufsuchende Jugendarbeit ...wohin und zurück



Jean-Paul Nilles



Stichwörter:

Aufsuchende Jugendarbeit

Bedürfnisorientierung

Geh-Struktur

Komm-Struktur

Lebenswelt

Lebensweltanalyse

Lebensweltorientierung

Partizipation

Ressourcenorientierung

Sozialraum

Sozialraumorientierung

Vernetzung



8

## AUFSUCHEDE JUGENDARBEIT ...WOHIN UND ZURÜCK



Jean-Paul Nilles

### READY - SUBJEKTORIENTIERUNG

Jugendliche nicht als bloße Objekte irgendwelcher, wie auch immer gearteter pädagogischer Interessen/ Zwecksetzungen (sei es in Form gut gemeinter Ratschläge oder Bevormundungen) zu betrachten, sollte in der Jugendarbeit oberstes Gebot sein. In der praktischen Umsetzung dieser Maxime entsteht jedoch nicht selten ein Spannungsverhältnis: Es zwick zwischen dem Anspruch nach selbstbestimmter Lebensführung (Realisierung von eigenverantwortlichen Lebensentwürfen) aufseiten der Jugendlichen und dem Beitrag, den Jugendarbeit leisten kann/soll, um die Jugendlichen zu einer aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit den ihnen auferlegten Lebensbedingungen zu stärken. Bock/Otto (2007, 208) formulieren diesen Balanceakt folgendermaßen: „Bildung kann innerhalb der Sozialpädagogik zunächst verstanden werden als ‚kritisches Konzept‘ zwischen derzeit bestehenden Lebensverhältnissen und ökonomischen Zumutungen, in denen die eigene Biographie immer wieder neu hergestellt werden muss, inmitten irrationaler und zum Teil vollkommen widersprüchlicher Angebote, Gestaltungsaufgaben und Zumutungen, die zwischen äußeren Vorgaben und eigenen Optionen zu bewältigen sind.“ (vgl. Thiersch 2002; Bock/Andresen/Otto 2006)

Wenn es darum geht, Jugendliche nicht zu Objekten zu degradieren oder als defizitär zu definieren und zu behandeln, muss danach getrachtet werden, Jugendlichen Chancen zur Entwicklung autonomer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zugänglich zu machen. Eine solcherart verstandene Jugendarbeit lässt sich als eine „Praxis der Subjekt-Bildung“ (vgl. Scherr 1997, 2008a, 2008b) charakterisieren.

Dabei unterscheidet Scherr (2002, 32) vier Kategorien der Subjektivität:

- Individuen erleben sich selbst als mit bestimmten Bedürfnissen und Empfindungen ausgestattete Wesen (*Subjektivität als Selbstgefühl und Selbstwahrnehmung*),
- sie nehmen zu ihren Eigenschaften, Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen bewertend Stellung (*Subjektivität als Selbstbewertung*),
- sie kommunizieren und handeln auf der Grundlage eines bestimmten Wissens über sich selbst (*Subjektivität als Selbstbewusstsein*),
- und sie sind in der Lage, zwischen Alternativen abzuwägen, Möglichkeiten zu ergreifen und zu verwerfen, also auf der Grundlage von Entscheidungen selbstbestimmt zu handeln (*Subjektivität als Selbstbestimmungsfähigkeit*).

Scherr schlägt vor, (offene) Kinder- und Jugendarbeit theoretisch und konzeptuell als subjektorientierte Bildungspraxis zu gestalten (vgl. Scherr 2008a, 167). Er hält dabei an einem subjektorientiert-emanzipatorischen Bildungsanspruch fest und versteht Jugendarbeit als pädagogisch zu verantwortende Praxis, die nicht auf den Anspruch verzichten kann, „Jugendliche zu befähigen, die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Lebensführung und Lebensgestaltung zu begreifen, ihnen Wege der aktiven Mitgestaltung zumindest ihres sozialen Nahraums, also auch in der Jugendarbeit selbst, in Schulen und Betrieben aufzuzeigen sowie politische Themen aufzugreifen, die sich Jugendlichen in ihrem Alltag oder mittels der Massenmedien immer wieder aufdrängen“ (Scherr 2008a, 172). Entsprechend kritisiert Scherr jene Kinder- und Jugendarbeit, die sich allzu sehr als Zulieferin von Qualifizierungen für den Arbeitsmarkt bzw. der Befähigung zur angepassten Erfüllung normativer Anforderungen der Gesellschaft versteht. An dieser Stelle ließe sich auch jene ‚Jugendarbeit‘ kritisieren, die sich vornehmlich als Animationsarbeit versteht und Jugendlichen vor allem nur aktuellen Modeerscheinungen folgende „Freizeitbeschäftigungen“ anbietet. Demzufolge ist es umso wichtiger, dass Jugendarbeit ihren eigenständigen Bildungsauftrag bestimmt (vgl. Scherr 2003, 88ff).

Jugendarbeit soll neue Erfahrungen und Erlebnisse (z.B. Raumanignungsprozesse) ermöglichen, Jugendliche bei der Entwicklung eines Lebensentwurfes begleiten, Spielräume selbstbewussten und selbstbestimmten Handelns in sozialen Beziehungen erweitern (vgl. Scherr 1997, 48). Subjektorientierte Jugendarbeit beruht auf Anerkennungsverhältnissen, trägt zur „Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung“ (Scherr 2002, 28) von Jugendlichen bei.

Für Scherr ist die Subjektorientierte Jugendarbeit ein „bewusster gesellschaftskritischer Gegenentwurf zu einer Erziehung zur Anpassung“ (Scherr 1997, 8) und keinesfalls als Belehrung zu verstehen. Jugendarbeit wird bei ihrer „Erziehung zur Mündigkeit“ den Subjekten in der alltäglichen und pädagogischen Interaktion ein Mehr an selbstbestimmter und rational verantwortbarer Handlungsfähigkeit zutrauen und zumuten müssen, als diese aktuell realisieren können (vgl. Scherr 1996, 220), nicht jedoch ein moralisch-ethisches Normgerüst aufdrängen, das von den Jugendlichen nicht als das Eigene anerkannt wird und folglich an ihren Problemen, Bedürfnissen, Potentialen, Fähigkeiten und Interessen vorbeigeht.

## STEADY - OFFENE JUGENDARBEIT

Jugendliche brauchen Freiräume, brauchen Raum, in dem sie sie selbst sein können bzw. so sein können, wie sie sein wollen. Mit zunehmendem Alter wehren sich Heranwachsende immer stärker und offensichtlicher gegen „Bevormundung“ und die Verplantheit ihres Lebensalltags. Es geht um „das für Kinder und jüngere Jugendliche so wichtige Lösen vom ökologischen Zentrum der Familie, das Erschließen weiterer ökologischer Ausschnitte, das Ausprobieren von neuen Verhaltensweisen und die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, all das geschieht heute stärker als früher auch im Jugendhaus“ (Deinet 1991, 255). Bei ihrer „Suche nach unkontrollierten Ecken und Nischen“ beziehen die Jugendlichen das Jugendhaus mit ein, d.h. Jugendeinrichtungen werden zu öffentlichen Räumen der Aneignung (vgl. Deinet 2009, 115ff).



Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) listet unter dem Begriff Offenheit in der Jugendarbeit folgende Prinzipien auf:

- öffentliche Innen- und Außenräume für Kinder und Jugendliche schaffen und zugänglich halten
- aktive Beteiligung ermöglichen
- die unterschiedlichen Interessen und Lebenslagen von Mädchen und Jungen berücksichtigen und thematisieren
- demokratisches Handeln unterstützen
- Eigenverantwortung entwickeln und fördern
- ein niedrigschwelliges Angebot bereithalten
- sich im Interesse von Kindern und Jugendlichen in die Gestaltung der Gesellschaft einmischen
- junge Menschen zu Engagement und Partizipation auffordern, durch Eröffnung von Möglichkeiten, Verantwortung und Leitung zu übernehmen, Meinungen zu artikulieren und zu diskutieren, Einfluss zu nehmen und mit zu entscheiden durch außerschulische Bildung, Erwerb von sozialen und kulturellen Schlüsselqualifikationen (AGJ 2005, 23).

Offen, spontan, unverbindlich soll nicht bedeuten, dass nicht auch programm- bzw. projektspezifisch mit Jugendlichen gearbeitet werden kann, doch sicher kein „angebotsfixiertes Jugendhaus“. Darüber hinaus sollen die Jugendarbeiter/innen die Anliegen der Besucher/innen subjektorientiert aufgreifen, ihnen Wege zur Verwirklichung ihrer Interessen aufzeigen, Bildungschancen eröffnen sowie Beratung, Orientierungshilfen und konkrete Hilfe anbieten (vgl. AGJ 2005, 24). Offen sind die Inhalte, die Methoden, sie orientieren sich an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen, d.h. Offene Jugendarbeit ist lebensweltorientiert, ihre Angebote orientieren sich an der Lebenslage der Jugendlichen und nicht umgekehrt. Welche Jugendlichen kommen, soll offen bleiben, d.h. der Zugang soll für alle Jugendlichen gewährleistet sein, auch wenn das Jugendhaus nicht 24/24 und 7/7 geöffnet hat, und die Jugendlichen sich an die Regeln des Hauses halten müssen. Wenn sie kommen („Kommstruktur“), können sie die Räume, die Infrastruktur als unverbindliche Treffpunkte nutzen. Die Jugendlichen eignen sich den Raum auf ihre Weise an, umgekehrt sollen ihnen „Räume mit Aneignungsmöglichkeiten“ geboten werden: Räume mit „partizipativ gestalteten Selbstentfaltung-, Erprobungs- und Lernprozessen [...] Rahmenbedingungen, die den Bedürfnissen der Besucher/innen nach Selbstverwirklichung, Anerkennung, Geselligkeit, Geborgenheit und Erlebnis entgegenkommen“ (vgl. AGJ 2005, 23f). Die Teilnahme an programm- und projektspezifischen (von ganz offen bis strukturiert-verbindlich, von offen für alle bis zielgruppen- und cliquenspezifisch) sowie auch an niedrigschwelligen Angeboten ist als „Möglichkeit“ zu sehen, und sie ist freiwillig, wobei großer Wert auf Selbstorganisationsprozesse gelegt wird, bei denen sich Jugendliche gesellschaftliche und soziale Wirklichkeit handelnd aneignen können. (vgl. Nilles/Ecker/Dabrowska 2006).

Offenheit verlangt von den Jugendarbeiter/innen „ein pädagogisches Handeln, das zwischen eher passivem Mitschwimmen und eher aktivem Eingreifen (also hier anbieten, aufgreifen, vorgeben, regeln usw.) oszilliert. [...] Jede Clique, jeder einzelne Besucher, jede Gruppe verlangt von dem Pädagogen und der Pädagogin eine neue minimale Situationsanalyse und ein darauf abgestimmtes Handeln“. Sturzenhecker bezeichnet dies als „das typische Pendeln des pädä-

gogischen Handelns in der Offenen Jugendarbeit zwischen Passivität und Handlungswahn“, ein „Seiltanzakt zwischen Strukturierung, Vorgabe, Autorität usw. auf der einen Seite und mit-schwingen, gewähren, nicht eingreifen auf der anderen Seite“ (Sturzenhecker 1997, 66).

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass in Luxemburgs Jugendhäusern vielerorts die jugendlichen Besucherzahlen rückläufig sind. Das Jugendzentrum steht in Konkurrenz zu anderen Orten, es ist ein Ort unter vielen, den Jugendliche aufsuchen. Vor allem hat das Jugendhaus den Anspruch, ein Ort für alle zu sein. Was aber bedeutet: alle Jugendlichen? Dies unterstellt förmlich, es handle sich dabei um eine Einheit. Die Jugend gibt es als solche jedoch nicht, vielmehr ist von einer stark ausdifferenzierten Jugend mit den unterschiedlichsten Interessen, Bedürfnissen, Bedarfen etc. auszugehen. Es fragt sich also, ob der Anspruch, eine real existierende „Jugend-Vielfalt“ mit dem Angebot einer Einrichtung anzusprechen, nicht von vornherein unrealistisch ist? Bestimmte Gruppen/Cliquen/Nationalitäten, aber auch ältere Jugendliche (über 18) sind in manchen Jugendhäusern nicht anzutreffen bzw. die Anwesenheit der einen hat in der Regel ein Fernbleiben anderer Gruppierungen/ Altersgruppen zur Folge. In diesem Sinne erhält das Prädikat „offen“ einen Dämpfer in Form von Einschränkungen. „Den völlig unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen von Kindern und Jugendlichen entspricht nicht mehr ein Jugendhaus, in dem alle möglichen Aktivitäten und Formen integriert sind. Ein solches Konzept geht heute an der gesellschaftlichen Realität vorbei und ist auch pädagogisch kaum noch machbar“ (Deinet 2005, 20). Zu diesem Thema schreibt etwa Krafeld, dass Jugendarbeit „Jugendliche von der Straße holen, in Häusern zusammenfassen und jugendpflegerisch ‚betreuen‘ [wollte] – oder sie wollte Freiräume, selbstverwaltete ‚Inseln‘ schaffen oder gar ein ‚Jugendreich‘ errichten. Sie definierte sich also zwar jeweils aus dem Lebensalltag, aus der Lebenslage Jugendlicher heraus, wollte dann aber jenseits dieser Alltagsrealität etwas ‚Sinnvolles‘, pädagogisch ‚Wertvolles‘ entfalten. Heute jedoch geht es zunächst und vor allem darum, Jugendlichen zu helfen, sich überhaupt Raum und Platz in ihrem Alltag zu verschaffen, diesen auszudehnen oder abzusichern, Raum, wo sie sich aufhalten können, ohne sofort Anstoß zu erregen, weggejagt zu werden oder in bestimmter Weise gefordert oder betreut zu sein“ (Krafeld 1992, 315).

Es gilt weiter zu fragen, ob die Konzeption der Offenen Jugendarbeit als „Bild vom eigenständigen Jugendraum, in dem die Gleichaltrigengruppen ein Anregungsmilieu und Gelegenheitsräume zur Ausbildung jugendspezifischer sozialer Normen, Gesellungsformen und kultureller Ausdrucksformen, aber auch Hilfen zur Lebensbewältigung und für die Entwicklungsaufgaben der individualisierten und potenziell problembelasteten Lebensphase Jugend finden. [...] dieses mehr oder weniger latente Konzept eines ‚pädagogischen Schonraums‘ (frei von bestimmten gesellschaftlichen Zwängen und Gefahren: Leistungsdruck, Konsumzwang, rigiden Erziehungsnormen, Drogen, Kriminalität, Gewalt und Herrschaftsstrukturen)“ kein Überforderungsprogramm darstellt, das Jugendarbeit „konfrontiert mit den kulturellen Gegensätzen konkurrierender und vielfach unvereinbarer Jugendkulturen [...], mit gravierenden sozialen Problemen [...] und nicht zuletzt mit dem Hunger nach Erlebnisintensität ihrer Klientel“ (vgl. von Wensierski 2002, 40). Jugendarbeiter/innen werden bzw. sind mit einem Anforderungs- und Qualifikationsprofil behaftet, das ein hohes Maß an personalen und sozialen Kompetenzen sowie ein breites Methodenrepertoire, vor allem aber auch Zeit abverlangt, um situativ auf die vorfindbaren Situationen reagieren bzw. antizipativ agieren zu können. Das Prinzip der Offenheit von Zielen verleitet zudem immer wieder dazu, dass



Jugendhäuser bzw. Jugendarbeiter/innen kein erkennbares Profil entwickeln. Falsch verstandene Offenheit kann zu Chaos und Überforderung führen, vor allem dann, wenn jedes Thema recht ist und keine Grenzen gesetzt werden. In dem sehr komplexen pädagogischen Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit darf Offenheit nicht zur Profillosigkeit führen, zum leeren Laisser-faire, es bedarf einer Rahmen-Gestaltung, einer konzeptionellen Orientierung, es bedarf der Qualitätsarbeit. Des Weiteren sind aber auch „konzeptionelle Differenzierungen“ der Jugendhäuser/ Jugendarbeit nötig (vgl. Deinet 1993, 117).

## GO - AUFSUCHENDE JUGENDARBEIT

Jugendliche eignen sich Räume an. Dies fängt – um es mal einfach zu formulieren – beim eigenen Zimmer an, das nur selten in seiner Ausgestaltung und Ordnung dem entspricht, was die Eltern sich vorstellen. Darüber hinaus gestalten, oder sagen wir einmal erobern Jugendliche auch andere Räume, die ihnen zur Verfügung stehen bzw. gestellt werden. Hier findet in der Regel ein „Umfunktionieren“ statt: die Wiese im öffentlichen Park wird zum Fußballplatz oder zur Chill-out-Zone, Treppen, Rampen etc. vor Gebäuden zur Skater-Arena, der Schulhof zum Cliquentreff, Mauern oder Fassaden zu Graffitiflächen etc. So verwundert es nicht, dass auch das Jugendhaus nur „ein Ort unter vielen“ ist, den Jugendliche erobern und umfunktionieren. Sollten sie dabei – wie auch andernorts – auf zu viele Regeln und Grenzen stoßen, gehen die Jugendlichen auf Widerstand oder bleiben dem Jugendhaus fern. Es wäre also vermessend zu glauben, alle Jugendlichen müssten ins Jugendhaus kommen und dort auch bleiben, nur die Angebote annehmen, die ihnen geboten werden. Andererseits sind die Jugendarbeiter/innen aufgefordert, die Jugendlichen auf interessante Angebote anzusprechen. Es ist dies einerseits eine für beide Seiten kreative Herausforderung, andererseits müssen Jugendarbeiter/innen darauf achten, nicht zum Spielball sich ständig verändernder Moden zu werden. Neben ihrer Tätigkeit im Jugendhaus als „Kommstruktur“ hat sich in den letzten Jahren auch in Luxemburg vermehrt eine Praxis „Aufsuchender Jugendarbeit“ ausgehend von Jugendhäusern ihren Weg gebahnt.

Wenn es darum gehen soll, Jugendliche bei ihren Aneignungsprozessen zu fördern und mit ihnen Handlungsoptionen, gesellschaftliche Teilhabe und biographische Perspektiven zu eröffnen, dann geht es darum, Jugendliche dort aufzusuchen, wo sie sich aufhalten, und die große Mehrheit der Jugendlichen kommt halt nicht ins Jugendhaus, sondern ist irgendwo in der Gemeinde, in der Stadt, im Ort, meist in Cliques unterwegs und hält sich mal hier und mal dort an „ihren“ Lieblingsplätzen auf. Entgegen mancher Bestrebungen, die Jugendlichen von diesen Orten zu verscheuchen, weil sie nach Auffassung von Anrainern oder Gemeindeverantwortlichen usw. an diesen Orten stören (was sie manchmal auch tun), gilt es, die Jugendlichen aufzusuchen, um mit ihnen – soweit dies erwünscht und möglich ist – neue Möglichkeiten zu erschließen. Es kann dabei nicht primäres Ziel sein, Jugendliche einfach nur von den Orten wegzuholen, an denen sie „stören“, nicht gerne gesehen werden, oder nicht unter Kontrolle sind, aber ebenso wenig kann es darum gehen, sie „nur“ ins Jugendhaus zu lotsen. Abgesehen davon, dass dies nicht funktionieren wird, müssen solche „Ordnungsaufträge“ an Jugendarbeit von Beginn an hinterfragt werden. Jugendarbeit sollte vielmehr danach trachten, Sozialraum mit den Jugendlichen zu arrangieren. „Zum

einen geht es darum, Einrichtungen mit ihren Angeboten, ihrem eigenen Programm usw. so auszugestalten, dass sie Lernprozesse ermöglichen. Das bedeutet, dass diese Angebote mit den Bewältigungsprozessen der Jugendlichen korrespondieren müssen, dass sich sozusagen die anzueignende Welt mit ihren Fragen und Problemen im Mikrokosmos der Einrichtungen wiederfinden muss. Andernfalls gingen die Angebote der Jugendarbeit an den Bewältigungsprozessen der Jugendlichen vorbei und würden überhaupt nicht angenommen. [...] Zum anderen geht es aber auch darum, den Sozialraum insgesamt – von dem die Einrichtungen wiederum ein Teil sind – mit dem jugendpädagogischen Blickwinkel zu durchziehen und Zusammenhänge zwischen verschiedensten AkteurInnen im Sozialraum herzustellen, so dass die Aneignungsmöglichkeiten der Jugendlichen erweitert werden. Viele der Orte, Einrichtungen und Institutionen, mit denen Jugendliche zu tun haben, sind ja sehr auf sich selbst fixiert, sie funktionieren in einer eigenen, oft systemischen Logik, die kaum Bezug nimmt auf die anderen sozialräumlichen Zusammenhänge. Genau diese sind aber für die Jugendlichen sehr relevant: Sie bewegen sich ja im Alltag zwischen Schule, Sportverein, Elternhaus, Jugendhaus, Peergroup im Park, dessen AnwohnerInnen (Klagen) usw., zwischen Sozialamt, ArbeitgeberIn, Berufsschule, Polizei, FreundInnen, Eltern, MTV, Discos und Job-Center oder ADEM in Luxemburg [Anm. JPN] gleichermaßen. Dies alles gehört oder besser könnte zum Sozialraum von Jugendlichen gehören, nur ist jedem einzelnen Teil nicht unbedingt seine (mögliche) sozialräumliche Bedeutung klar; unter Umständen stehen sie konflikthaft gegeneinander oder sie nehmen kaum Notiz voneinander, obwohl dies viele Probleme lösen und Handlungsoptionen für Jugendliche erschließen könnte“ (Oehme, URL, Zugriff: 14.09.2012).

Mit den Begriffen „Aufsuchende Jugendarbeit“, „Streetwork“, „Mobile Jugendarbeit“ (oder in Kombination: „Streetwork/ Mobile Jugendarbeit“), „Straßensozialarbeit“, „Aufsuchende Sozialarbeit“, „Herausreichende Jugendarbeit“ etc. wird jene mobile Herangehensweise beschrieben, die als gemeinsamen und verbindenden Nenner die sogenannte „Geh-Struktur“ hat. Jugendarbeiter/innen versuchen, sich Jugendlichen auf deren Terrain zu nähern, wobei sie mit ethnographischem und vor allem offenem Blick in die Jugendkulturen/-szenen eintauchen und Sinneseindrücke, Erfahrungen oder Phänomene registrieren sollen. Über diesen Weg sollen sie Jugendliche in ihrer „Lebenswelt“, ihrem Alltag, d.h. die Welt, in der sie leben, samt ihrer spezifischen Deutungen und Sinnbezüge verstehen lernen.

## BIN DANN MAL WEG

Jugendarbeiter/innen verlassen die Jugendeinrichtung, ihr „angestammtes“ Territorium und bewegen sich hinein in den öffentlichen Raum. Hier ließe sich fragen: Weshalb tun sie dies? Krafeld gibt den Hinweis, dass nur dadurch, dass Jugendarbeit sich „in die Bedingungen des Aufwachsens, in die Lebenswelten der Jugendlichen insgesamt“ (Krafeld 2004, 26f) einmischt, auch ein Arbeiten an den Ursachen möglich sei, d.h. das Einmischen in die Lebenswelten der Jugendlichen soll dazu beitragen, ihre Lebenschancen und ihre Lebensqualität zu verbessern, „junge Menschen bei der (Wieder)Aneignung von Umwelt zu begleiten und zu unterstützen“ (Krafeld 2004, 17). In diesem Zusammenhang verweist Krafeld auch darauf, dass herkömmliche pädagogische Angebote der Jugendarbeit oftmals nicht mehr greifen, „immer weniger adäquat sind“ oder, um es noch schärfer zu formulieren, nicht selten



Jugendliche überhaupt nicht mehr erreichen. Diesbezüglich schreibt Walther Specht, einer der Väter der Mobilien Jugendarbeit in Deutschland: Sie „speist sich aus zwei Quellen der Jugend- und Sozialarbeit. Einerseits aus der Kritik innerhalb der offenen Jugendarbeit, bei der durch bestehende „Komm-Struktur“ die Nichterreichbarkeit vieler Jugendlicher, insbesondere Jugendlicher mit schwierigen Verhaltensweisen, beklagt wird. Hinzu kommt aber auch, daß sich die offene Jugendarbeit sehr häufig Jugendproblemen gegenüber - trotz vorhandenem und erfolgreichem Handlungswissen - für unzuständig erklärt und damit Ausgrenzungsprozesse legitimiert. Der zweite Ansatzpunkt versucht, die schon in den 60er Jahren aufgekommene Infragestellung der - damals wie heute - [...] dominanten individualisierenden Hilfskonzepte aufzugreifen und deshalb stärker gemeinde-bezogene und sozial-ökologische Gruppenarbeit, Kultur- und Gemeinwesenarbeit zu fördern“ (Specht 1989, 161ff).

Wenn Jugendarbeit Jugendliche erreichen und ihnen näher kommen will, bedeutet dies, sich der Welt zu nähern, in der Jugendliche leben, ihnen in den Räumen, in denen sie sich aufhalten und bewegen, die sie sich aneignen, in der Gemeinde, der Region zu begegnen, und nicht nur im Jugendhaus auf den Besuch von Jugendlichen zu warten. „Lebensweltorientierung bedeutet konsequente Hinwendung zu und Orientierung an den Lebenslagen und Lebensverhältnissen sowie den Deutungsmustern und Sichtweisen der Adressatinnen und Adressaten. Sie sind Ausgangs- und Angelpunkt der Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Damit werden, entgegen einem expertenhaft distanzierten Handeln, verstärkt die Ressourcen der Beteiligten einbezogen und ihre Eigenverantwortung und ihre Teilhabemöglichkeiten gestärkt“ (Elfter Kinder- und Jugendbericht 2001, 63).

„Aufsuchende Jugendarbeit“ kann Voraussetzungen für Beteiligung schaffen, indem sie Beteiligungsmöglichkeiten so organisiert, dass sie:

- „in der Lebenswelt der Jugendlichen verankert werden,
- persönlichen Kontakt gewährleistet,
- leichte Erreichbarkeit der Ansprechpartner/innen ermöglicht,
- altersangemessene Formen berücksichtigt,
- unmittelbare, zeitnahe Reaktionen ermöglicht,
- die konkreten Zeitbudgets der Jugendlichen berücksichtigt,
- überschaubar und zeitlich abgrenzbar sind (Projektcharakter),
- Offenheit der Prozesse für alle Beteiligten gewährleistet,
- nichts versprechen, was nicht zu halten ist,
- nicht gesprächs-, sondern handlungsorientiert sind
- und transparent sind (es muss klar sein, was sie den Jugendlichen bringen können und bezogen auf Verwaltungshandeln sowie das Zustandekommen von Entscheidungen)“ (Küchler/ Gillich 2008, 15).

Jugendliche als Subjekte zu begreifen (Subjektorientierung), sie und ihre Interessen und Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen, sie zu beteiligen (Teilhabe und Teilnahme), findet sich im Ansatz der Sozialraumorientierung oder in der Gemeinwesenarbeit wieder. Auch die Prinzipien Akzeptanz der Zielgruppen sowie Freiwilligkeit des Kontaktes und eine nicht defizit- sondern ressourcenorientierte Arbeitsweise (vgl. auch Elfter Kinder- und Jugendbericht 2001, 136) können als Handlungsmaximen herangezogen werden.



## ARBEITSPRINZIPIEN „AUFSUCHENDER JUGENDARBEIT“

Anhand der nachfolgend beschriebenen Prinzipien<sup>1</sup> soll aufgezeigt werden, in welcher Weise, die in den vorigen Kapiteln dargelegten Ansätze mit dem Konzept „Aufsuchende Jugendarbeit“ verwoben sind.

- **Lebensweltorientierung**

Bei der „Aufsuchenden Jugendarbeit“ werden Jugendliche in *ihrer* Lebenswelt, an *ihren* Treffpunkten aufgesucht. Dabei werden Jugendliche als Expert/innen ihrer Lebenswelt gesehen und in den Mittelpunkt gestellt und nicht die vorgefertigten Angebote der Jugendarbeit. Daraus folgt, dass „Aufsuchende Jugendarbeit“ offen sein muss für alle möglichen Themen der Jugendlichen. Um herauszufinden, welche Themen Jugendliche bewegen, gilt es, sich mit der Lebenswelt/-lage und dem sozialen Raum, in dem sich Jugendliche bewegen, auseinanderzusetzen (siehe dazu auch Grille Concept d'Actions Généraux - Grille CAG).

- **Bedürfnisorientierung**

Auf der Basis eines kontinuierlichen Kontaktes bemühen sich die Jugendarbeiter/innen, Kenntnisse über die soziale Lage sowie die individuellen und sozialen Bedürfnisse der Jugendlichen zu erlangen.

- **Ressourcenorientierung**

Es gilt, nicht defizitorientiert nur die Problemlagen der Jugendlichen ins Visier zu nehmen, also die *Probleme, die Jugendliche haben und verursachen*, sondern ebenso vorhandene Potentiale, Stärken und Ressourcen der jeweiligen Zielgruppe zu fördern bzw. auszubauen und bei Bedarf gemeinsam mit den Jugendlichen geeignete Angebote zu entwickeln.

- **Transparenz**

Die Jugendarbeiter/innen verhalten sich den Jugendlichen gegenüber offen, ehrlich und authentisch und legen ihre Absichten, aber auch die Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns offen.

- **Partizipation**

Die Beteiligung der Jugendlichen kann/muss allgemein als gängiges Arbeitsprinzip der Jugendarbeit und im Speziellen der „Aufsuchenden Jugendarbeit“ verstanden werden. Angebote werden nicht geliefert, sondern gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet, d.h. Integration und Aneignung werden ermöglicht, Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt und Aktivierung in den Vordergrund gestellt. Mit anderen Worten: „Aufsuchende Jugendarbeit“ arbeitet mehr mit den Jugendlichen, als dass sie ihnen vorgefertigte Angebote liefert, wodurch Kompetenz- und Lernerfahrungen ermöglicht sowie das Selbstbewusstsein gestärkt werden.

- **Freiwilligkeit**

Die Jugendlichen entscheiden selbst, ob und wie lange sie das Kontaktangebot zu den Jugendarbeiter/innen annehmen und inwieweit sie sich auf Angebote einlassen. Frequenz, Inhalt und Dauer der Kontakte richten sich nach den Jugendlichen, zielen jedoch auf eine vertrauensvolle und tragfähige Beziehung.

- **Akzeptanz und Parteilichkeit**

*Die Lebensentwürfe und Lebensstile von Jugendlichen stehen im Mittelpunkt der „Aufsuchenden Jugendarbeit“.* Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz der Jugendlichen werden

(1) Vgl. auch: - Mobile Jugendarbeit Stuttgart – Pallerberg, M./ Mauch, K. (2004); QM-Handbuch der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart.  
URL: [http://www.mobile-jugendarbeit-stuttgart.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=46&Itemid=86](http://www.mobile-jugendarbeit-stuttgart.de/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=86) [letzter Zugriff: 20.12.2011];  
Mobile Jugendarbeit Sachsen e.V. (2007); Fachliche Standards Mobile Jugendarbeit/ Streetwork in Sachsen.



als Basis für die Beziehungsgestaltung gesehen. Dies bedeutet nicht, dass Jugendarbeiter/innen sämtliche Verhaltensweisen, Anspruchshaltungen und Ausdrucksformen von Jugendlichen teilen und befürworten müssen. Dies trifft auch auf die kritische Parteilichkeit zu, die „Aufsuchende Jugendarbeit“ übernimmt, wenn es darum geht, Jugendliche im Sinne von Interessensvertretung und Lobbyarbeit zu unterstützen.

• **Geschlechterdifferenzierung**

Aufsuchende Jugendarbeit ist darum bemüht, die unterschiedlichen Lebenslagen, Interessen, Entwicklungsaufgaben und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen.

• **Interkulturelle Orientierung**

Das Aufwachsen der Jugendlichen in einer heterogenen und pluralen Gesellschaft fordert Jugendarbeiter/innen dazu auf, von Unterschieden auszugehen, Handlungsweisen und Deutungsmuster vor dem Hintergrund kultureller Verschiedenheiten wahrzunehmen und die Bereitschaft zu wechselseitiger Toleranz zu fördern.

• **Verbindlichkeit und Erreichbarkeit**

Während einrichtungsbezogene Jugendarbeit eine ortsgebundene Anlaufstelle bietet, muss „Aufsuchende Jugendarbeit“ sicherstellen, dass sie für Jugendliche erreichbar ist. Es bedarf demzufolge einer Transparenz bezüglich Kontinuität im Sinne regelmäßiger Kontakte/Szenepräsenz, Erreichbarkeit (Telefon, Social Media, Kontaktzeiten etc.), sowie auch einer unbürokratischen Zurverfügungstellung von Räumen im Bedarfsfall.

• **Kooperation und Vernetzung**

„Aufsuchende Jugendarbeit“ kooperiert mit anderen Institutionen, baut Netzwerke auf und pflegt diese im Interesse der Jugendlichen.

• **Verschwiegenheit und Anonymität**

„Aufsuchende Jugendarbeit“ gibt keine Daten und Informationen über Jugendliche an Dritte weiter, es sei denn mit dem Einverständnis bzw. auf Wunsch der Betroffenen.

## AUSGEWÄHLTE METHODEN DER SOZIALRAUM-/LEBENSWELTANALYSE<sup>2</sup>

Die nachfolgend aufgelisteten Methoden zur sozialräumlich orientierten Lebensweltanalyse wurden von Ulrich Deinet anlässlich der Konferenz im Juni 2010<sup>3</sup> referiert und dargestellt; an dieser Stelle seien sie nur als Stichworte in Erinnerung gerufen:

- Stadtteilbegehungen
- Strukturierte Stadtteilbegehung
- Nadelmethode
- Cliquenraster
- Subjektive Landkarten (subjektives Kartographieren)
- Fotostreifzüge
- Fremdbilderkundung
- Befragung von Schlüsselpersonen
- Institutionenbefragung

(2) Deinet, U./ Krisch, R. (2006); Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden;

Krisch, R. (2009); Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisgeleitete Verfahren. Weinheim/München; <http://www.sozialraum.de/methodenkoffer/>.

(3) [http://www.snj.public.lu/dossiers/Evenements/symposium\\_opsichend\\_jugendaarbecht/index.html](http://www.snj.public.lu/dossiers/Evenements/symposium_opsichend_jugendaarbecht/index.html) [letzter Zugriff: 20.09.2012].

## COMING HOME

In den Jugendhäusern muss darauf geachtet werden, dass „Aufsuchende Jugendarbeit“ nicht als „Aufspürinstrument“ verwendet wird, um „verlorene Schäflein“ zurück in den Schoß des Jugendhauses zu holen. Demzufolge ist die Auftragsklärung für die zu leistende „Aufsuchende Jugendarbeit“ von immanenter Wichtigkeit. Jugendarbeiter/innen müssen sich an den Interessen, Problemen und Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren, was manchmal zu einer wahren Zerreißprobe wird. Insofern gilt es im Rahmen der Konzepterstellung konkret mit den Auftraggebern/ Arbeitgebern zu diskutieren und festzulegen, wer was wie meint und will. „Aufsuchende Jugendarbeit“ kann nicht bedeuten, die Mütze der Ordnungshüter aufzusetzen und dafür zuständig zu sein, Jugendliche vom örtlichen Gemeindeplatz oder sonst einem Ort zu vertreiben, oder positiver formuliert, sie ins Jugendhaus zu lotsen. Ebenso wenig kann „Aufsuchende Jugendarbeit“ als Feuerwehr dienen oder eine Legitimationsschiene für die Bewilligung und Finanzierung von Projekten bieten. Hierzu ein Zitat von Krafeld: „Ungemein tief verankert ist insgesamt in der Jugendarbeit [...] immer noch ein Denken, das Felder der Jugendarbeit als *Alternative* anstatt als *integrale Bestandteile* von Alltagswelten Jugendlicher begreift. Gängige Begriffe wie *Jugendzentrum*, *Einzugsbereich*, *Jugendliche-von-der-Straße-Holen* transportieren Vorstellungen einer Staubsauger-Pädagogik, die mit ihrer Saugkraft im Idealfall alle Jugendlichen aus dem Boden ihrer Alltagswelten in die schützend-warme Innenwelt des Kastens in der Hand des dienstausübenden Pädagogen holen will. Und dieser pädagogische Jugendzentrismus trifft sich dann zu scheinbar trauter Einheit mit dem Bedürfnis von Jugendlichen nach *eigenen* Räumen für ihre Sozialgebilde, die Cliques und Szenen“ (Krafeld u.a. 1995, 388).

Wenn es darum geht, Informationen über Jugendliche einzuholen oder auszutauschen, dann geht dies Hand in Hand mit einer sozialraumorientierten Jugendarbeit, die nach Interessen und Bedürfnissen, nach den Sinndeutungen von Jugendlichen fragt und diese zur Grundlage ihrer Arbeit macht. Umso wichtiger ist es, in diesem Zusammenhang genauer zu fragen, weshalb Jugendarbeiter/innen herausfinden wollen, wo sich Jugendliche in der Gemeinde aufhalten und wie sie zu erreichen sind. Vorsicht ist geboten, damit Jugendliche nicht instrumentalisiert werden im Sinne von: Wir, die Jugendarbeiter/innen wollen/müssen gute Projekte mit Jugendlichen machen, dazu hören wir einmal bei den Jugendlichen rein. Aus dieser Sicht bekäme „Aufsuchende Jugendarbeit als „verlängerter Arm des Jugendhauses“ einen negativen Beigeschmack. Ebenso gilt zu fragen, zu welchem Zweck „Aufsuchende Jugendarbeit“ Sozialdaten sammelt und auswertet. Spätestens an dieser Stelle gilt es also nochmals nach der wahren Zielsetzung „Aufsuchender Jugendarbeit“ und des Informationssammelns zu fragen! An dieser Stelle wird aber auch danach zu fragen sein, welche Methoden bei der Informationssammlung zum Einsatz kommen sollen und welche Haltung den Jugendlichen über diese hinaus entgegengebracht wird. Handelt es sich hier um z.B. partizipative Verfahren der Datengewinnung? Geht es um Aktions- oder Handlungsforschung? Werden verstehende, ethnographische, biographische Methoden eingesetzt, oder welcher Methodenrepertoires bedienen sich Jugendarbeiter/innen?

Nachfolgend ein paar weitere Punkte.



Will „Aufsuchende Jugendarbeit“ bei den Jugendlichen auf der Straße, in der Gemeinde präsent sein, um eine gute Beziehungsarbeit zu sichern, gilt es, solide Rahmenbedingungen seitens der Auftrag-/Arbeitgeber zu gewährleisten. Befristete Stellen oder alleinarbeitende Berufsanfänger/innen können nicht die Regel sein, denn dann führt „Aufsuchende Jugendarbeit“ eher früher als später zur Überforderung. Auch ist darauf zu achten, dass die in der Literatur angeführte „Beziehungsarbeit“, die die Jugendarbeiter/innen auffordert, zu den Jugendlichen intensive persönliche Beziehungen aufzubauen, nicht zur Überbeanspruchung führt. Zu fragen ist an dieser Stelle grundsätzlich, wie die Rahmenbedingungen für „Aufsuchende Jugendarbeit“ sind, z.B. wie viele Wochenstunden für das Projekt bzw. den etablierten Bereich vorgesehen sind, ob und wo Räumlichkeiten (z.B. Büro, Beratungszimmer oder Cliquesräume) zur Verfügung stehen, ob die aufsuchende Arbeit als Teamarbeit oder „Einzelkämpfertum“ konzipiert ist und wie das Team der aufsuchenden Jugendarbeiter/innen in das Gesamtteam des Jugendhauses integriert ist, welche materiellen und finanziellen Mittel dem Projekt zur Verfügung stehen, welche Beratungs-Ressourcen (Supervision, Coaching, Teamberatung) und welcher spezifische Fortbildungsetat den Jugendarbeiter/innen für den Aspekt „Aufsuchende Jugendarbeit“ zur Verfügung steht.

Diesbezüglich gilt es, vorab mit den Arbeitgebern/der Trägerseite zu klären, welche Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten „Aufsuchende Jugendarbeit“ zu erfüllen hat und wo die Grenzen zu setzen sind. Ebenso muss darauf geachtet werden, dass, wenn Aufträge angenommen werden, die entsprechenden Kompetenzen/Ausbildungen aufseiten der Fachkräfte/ Mitarbeiter/innen vorhanden sind.

## ON THE ROAD AGAIN ...

---

### Literaturverzeichnis



AGJ (2005); Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: CORAX, Magazin für Kinder- und Jugendarbeit, Heft 4, S. 22-25

Bock, K./ Andresen, S./ Otto, H.-U. (2006); Zeitgemäße Bildungstheorie und zukunftsfähige Bildungspolitik. Ein „Netzwerk Bildung“ als Antwort der Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./ Oelkers, J. (Hg.); Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Wissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 332-347

Bock, K./ Otto, H.-U. (2007); Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In: Harring, M./ Rohlf, C./ Palentien, Chr. (Hg.); Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 203-217

Deinet, U. (1991); Das Aneignungskonzept. Eine pädagogische Theorie für die offene Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 6, S. 253-260

Deinet, U. (1993); „Frei-Räume schaffen“. Der Ansatz der „sozialräumlichen Jugendarbeit“. In: unsere jugend, Heft 3, S. 111-125

Deinet, U. (2005); Zukunftsmodell Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 1, S. 19-25

Deinet, U. (2006); Der qualitative Blick auf Sozialräume als Lebenswelten. In: Deinet, U./ Krusch, R.; Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden, S. 31-44



Deinet, U. (2009); Jugendeinrichtungen als Aneignungsräume. In: Deinet, U. (Hg.); Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden (3. überarbeitete Auflage), S. 115-132

Deinet, U./Krisch, R. (2006); Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden

Krafeld, F.J. (1992); Theorie cliquenorientierter Jugendarbeit. Konzeptionelle Grundlagen zur Perspektivendiskussion. In: deutsche jugend, Heft 7-8, S. 310-321

Krafeld, F.J./Lutzebäck, E./Schaar, G./Storm, C./Welp, W. (1995); Kleinräumliche Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 9, S. 381-393

Krafeld, F.J. (2004); Grundlagen und Methoden aufsuchender Jugendarbeit. Eine Einführung. Wiesbaden

Krisch, R. (2009); Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisgeleitete Verfahren. Weinheim/München

Küchler, T./Gillich, S. (2008); Gemeinwesenarbeit in der Mobilen Jugendarbeit – Pflicht oder Kür? In: Kommunalverband für Jugend und Soziales Dezernat Jugend – Landesjugendamt; Gemeinwesenarbeit in der Mobilen Jugendarbeit – effektiv und doch vernachlässigt? Dokumentation Arbeitstagung für Mitarbeiter/innen und Trägervertreter/innen aus dem Arbeitsfeld Mobile Jugendarbeit / Streetwork vom 15.04. - 17.04.2008, S. 13-34 URL: [http://www.lag-mobil.de/cms/uploads/dokus/doku\\_jahrestagung\\_acht.pdf](http://www.lag-mobil.de/cms/uploads/dokus/doku_jahrestagung_acht.pdf) [letzter Zugriff: 19.08.2011]

Nilles, J-P./Ecker, T./Dabrowska, J. (2006); GO. Gewalt oder ...? Jugend und Gewalt. Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser; Ministère de Famille et de l'Intégration/ Service National de la Jeunesse. Luxemburg

Nilles, J-P. (2013); Aufsuchende Jugendarbeit. Pädagogische Handreichung, Service National de la Jeunesse. Luxemburg.

Oehme, A.; Der Aneignungsansatz in der Jugendarbeit. URL: <http://www.sozialraum.de/der-aneignungsansatz-in-der-jugendarbeit.php> [letzter Zugriff: 14.09.2012]

Scherr, A. (1996); Bildung zum Subjekt. Ideen für eine zeitgemäße emanzipatorische Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 4, S. 215-222

Scherr, A. (1997); Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim/München

Scherr, A. (2002); Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr A. (Hg.); Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach, S. 26-44

Scherr, A. (2003); Jugendarbeit als Subjektbildung. Grundlagen und konzeptuelle Orientierungen jenseits von Prävention und Hilfe zur Lebensbewältigung. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hg.); Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen, S. 87-102

Scherr, A. (2006); Mündigkeit als Grundprinzip einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit? Anmerkungen zu Klaus Mollenhauers „Versuch 3“. In: Werner Lindner, W. (Hg.); 1964 - 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Wiesbaden, S. 95-102

Scherr, A. (2008a); Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hg.); Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 167-179

Scherr, A. (2008b); Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T./Otto H.-U. (Hg.); Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden S. 137-145

Specht, W. (1989); Mobile Jugendarbeit. Ein diakonischer Beitrag für eine zukunftsweisende offensive Jugendhilfe. In: DIAKONIE (Stuttgart), Mai/Juni 1989, S. 161-167 URL: <http://www.gangway.de/gangway.asp?cat1id=7&cat2id=21&cat3id=291&DocID=385&client=gangway> [letzter Zugriff: 03.09.2011]

Sturzenhecker, B. (1997); Probleme professionellen Handelns in der Offenen Jugendarbeit. In: Kolbe, F.-U./Kiesel, D. (Hg.); Professionalisierung durch Fortbildung in der Jugendarbeit. Frankfurt a.M., S. 61-76

Thiersch, H. (2002); Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.); Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S. 57-72

Wensierksi, H.-J. von (2002); Jugendarbeit. In: Chassé, K. A./Wensierksi, H.-J. von (Hg.); Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim/München, S. 34-49



9

# Geschlechtssensible Jugendarbeit



Beate Stoff,  
Michael Charles



---

Stichwörter:

---

Beziehungsarbeit

---

Gender

Gender Cross Work

Geschlechtssensible Koedukation

Gewalt

---

Jungenarbeit

---

Lebensweltorientierung

---

Mädchenarbeit

Männlichkeit

---

Rollenstereotype

Rollenzuschreibungen

---

Ressourcenorientierung

---

Sex

---



9

## GESCHLECHTSSENSIBLE JUGENDARBEIT



Beate Stoff  
Michael Charles

Seit vielen Jahren ist in modernen Gesellschaften ein sozialer Wandel zu beobachten, der mit den Begriffen Individualisierung, Pluralisierung und Modernisierung charakterisiert werden kann. Als ein wesentlicher Aspekt dieser gesellschaftlichen Entwicklung ist die schrittweise Veränderung der traditionellen Geschlechtsrollenbilder zu nennen, die nicht zuletzt durch die Frauenbewegung in den westlichen Ländern angestoßen wurde.

Trotz umfangreicher gesellschaftlicher Veränderungen ist aber auch heute noch ernüchtert zu konstatieren, dass sich in vielen Lebensbereichen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen/ Frauen und Männern feststellen lassen, die nicht selten soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen nach sich ziehen.

Vor diesem Hintergrund hat sich in der pädagogischen Theorie und Praxis u.a. das Feld der geschlechtssensiblen (oder auch geschlechtsreflektierten) Jugendarbeit entwickelt. Unter diesen Oberbegriff fallen die vier Arbeitsansätze „Geschlechtssensible Koedukation – Mädchenarbeit - Jungenarbeit – Gender Cross Work“, die im weiteren Verlauf näher vorgestellt werden. Dabei hat Mädchenarbeit die längste Tradition, während sich der Ansatz des „Gender Cross Work“ erst seit einigen Jahren etabliert.

Bereits Ende der Siebziger/ Anfang der Achtziger Jahre sahen engagierte Frauen vor Ort verstärkt die Notwendigkeit, auf wahrgenommene Ungleichheiten und Benachteiligungen insbesondere von Frauen und Mädchen mit geschlechtsspezifischen pädagogischen Angeboten zu reagieren. Sie entwickelten Ansätze für unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte, gründeten Arbeitskreise zum Fachaustausch, in vielen Jugendeinrichtungen entstanden Mädchengruppen, in etlichen Städten Mädchentreffs, Mädchenzentren oder Mädchenhäuser. Parallel wurden eine Vielzahl von Fachbeiträgen publiziert und teilweise umfangreiche Fortbildungen durchgeführt. Dies war der Beginn der Mädchenarbeit.

In den Achtziger Jahren entwickelten sich dann in Westdeutschland – häufig angestoßen – von der Mädchenarbeit, erste Ansätze einer geschlechterreflektierten Jungenarbeit, die aber zunächst nur vereinzelt praktisch umgesetzt wurden.

Mit Inkrafttreten des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Jahr 1990 wurde dann in der Bundesrepublik Deutschland von gesetzlicher Seite der Auftrag für eine geschlechtssensible Arbeit erteilt. Im Rahmen der allgemeinen Vorschriften wird im § 9 (3) KJHG gefordert, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“.



In Luxemburg wurde 2004 die Thematik der „Chancengleichheit“ als eine wichtige Herausforderung und eine der Zielsetzungen der Jugendpolitik festgelegt. Dabei wurde dieses Aufgabenfeld so ausgelegt, dass es sich nicht ausschließlich auf Chancengleichheit von Mädchen und Jungen beschränkt, sondern weitergefasst auch die soziale und nationale Herkunft umfasst: „Tout travail en faveur des jeunes doit être guidé par le principe d'égalité. Ce n'est que dans le respect de ce principe que les actions et projets réalisés pourront contribuer à ce que des jeunes garçons et filles, d'origines différentes, développent le respect mutuel nécessaire pour apprendre les uns des autres et construire ensemble cette phase commune de leur vie.“ (Deuxièmes lignes directrices pour la politique de la jeunesse; Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse, Service National de la Jeunesse, 2004; S. 28)

Im Jugendgesetz von 2008 werden im ersten Artikel die Ziele der Jugendpolitik festgelegt und hier wird explizit die Chancengleichheit von Mädchen/ Frauen und Jungen/ Männern als eine grundlegende Zielsetzung der Jugendarbeit bestimmt („à oeuvrer en faveur de l'égalité des femmes et des hommes“; Loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse).

Das Gesetz sieht in regelmäßigen Abständen nationale Jugendberichte und darauf aufbauende Aktionspläne vor. Sowohl die aktuellen Forschungsergebnisse als auch die allgemeinen Zielsetzungen legen somit für spätere Aktionspläne das Fundament für eine Jugendarbeit, welche aktiv an die Aufgabe der Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen herangeht.

In den letzten Jahren sind in der offenen Jugendarbeit zunehmend mehr Aktivitäten im Bereich geschlechtssensibler Jugendarbeit erkennbar, insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung von Mädchenspezifischen Aktivitäten: Etliche Jugendhäuser arbeiten aktiv an der Erhöhung des Mädchenanteils in den Häusern, sie führen Mädchentage, spezifische Ateliers oder Aktivitäten zur Einbeziehung der Interessen von Mädchen durch.

Der Service National de la Jeunesse (SNJ) unterstützt und forciert diese Entwicklung, so hat er in den letzten Jahren Fortbildungen im Bereich „Geschlechtsspezifische Jugendarbeit, Mädchenarbeit, Jungenarbeit“ angeboten und fördert seit Oktober 2008 die externe Beratung und Unterstützung für Jugendhäuser, die Angebote im Kontext der Förderung von Chancengleichheit planen. In 2012 hat der SNJ ein „Document pédagogique: Mädchenarbeit in den Jugendhäusern“ veröffentlicht (Stoff, 2012).

## SEX UND GENDER

Dreh- und Angelpunkt aller geschlechtssensiblen pädagogischen Ansätze ist die Kategorie „Geschlecht“ und der sensible bzw. reflektierte Umgang damit. Alle diese Ansätze haben einen emanzipatorischen Charakter: sie streben Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit an und wenden sich aktiv gegen bewusste oder unbewusste Reproduktion traditioneller Geschlechterhierarchien, Rollenbilder und benachteiligender Strukturen.



Den analytisch-theoretischen Bezugsrahmen bildet dabei die Gendertheorie, die zwischen „Sex“ und „Gender“ differenziert und dabei den Blick für sozial konstruierte Geschlechterunterschiede schärft. „Biologische Faktoren legen das Geschlecht lediglich in einem Dispositionsraum fest, ermöglichen aber erhebliche Einflüsse durch Eigenaktivität und Umweltpulse. Weiblichkeit und Männlichkeit werden gelebt und gewissermaßen auch individuell hergestellt, indem ein Mann oder eine Frau mit der jeweils angelegten physiologischen Ausstattung, der körperlichen Konstitution, dem angelegten Temperament und den psychischen Grundstrukturen individuell arbeitet und diese mit der sozialen und physischen Umwelt in eine Einheit bringt. Die jeweilige individuelle Ausgestaltung dieses Wechselverhältnisses ist es, welche die Persönlichkeit definiert und die Gesundheitsdynamik bestimmt.“ (Hurrelmann 2008, S. 5)

Unter „Sex“ wird hier das biologische Geschlecht verstanden, d.h. der Begriff bezeichnet den Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Körpern. Bei der Geburt werden Menschen durch Blick auf die sichtbaren Genitalien (primäre Geschlechtsmerkmale) einem Geschlecht zugewiesen. Diese Zuweisung ist bei den meisten Neugeborenen eindeutig möglich, aber „uneindeutige“ Geschlechtsmerkmale sind häufiger, als die meisten von uns glauben: Schätzungen gehen davon aus, dass mindestens zwei von 10.000 Neugeborenen nicht eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können.

„Gender“, das soziale Geschlecht, beinhaltet das „Konglomerat“ sozialer Vorstellungen und Erwartungen darüber, wie Frauen und Männer sind bzw. sein sollen. Diese Rollen verändern sich im Laufe der Zeit und sind abhängig von Kultur, Herkunft, Schicht etc., sie formen unsere Wahrnehmungsmuster, Wertvorstellungen und persönliche Identität. Das Merkmal „Geschlecht“ dient auch als soziales Ordnungskriterium. Die Geschlechtszuschreibung ist ein lebenslang stattfindender interaktiver Prozess (doing-gender). Menschen eignen sich die Geschlechterrollen von Geburt an durch Sozialisation an. Die Geschlechtszugehörigkeit muss deshalb permanent (wenn auch zumeist unbewusst) hergestellt und belegt werden. Von klein auf wachsen Mädchen und Jungen in ihre jeweilige Geschlechtsrolle hinein. Sie lernen auf verschiedene Arten (am Modell, durch Beobachtung, implizit und explizit), was typisch weiblich bzw. typisch männlich ist.



## KLASSISCHE ROLLENSTEREOTYPE

 Mädchen/ Frauen	 Jungen/ Männer
passiv	konkurierend
abhängig	stark
emotional	leistungsorientiert
unlogisch	kontrolliert
natürlich	verantwortungsvoll
arglos	fasziniert von Großtaten
schön	intelligent
sensibel	gefühlsreduziert
fürsorglich	weint nicht
gepflegt	technisch veranlagt
geduldig	dominant
gute Mutter	beschützend
sanft, warm	kompetent
launisch	logisch
romantisch	Familienergänger
verführerisch	initiativ im Sex
künstlerisch	unabhängig
psychisch nicht belastbar	Autorität
physisch schwach	sportlich
Sex = Liebe	Sex = Leistung

Der Blick auf diese klassischen Rollenstereotype zeigt zweierlei:

Zum einen zeigt die obige Auflistung, dass weibliche Eigenschaften nicht durchgängig, aber doch häufig im Vergleich mit den männlichen Eigenschaften weniger positiv assoziiert sind (passiv, abhängig, unlogisch, launisch) und/ oder defizitär wirken.

Zum anderen zeigt sich im Vergleich aber auch, dass sich das gesellschaftlich akzeptierte Rollenspektrum von Mädchen und Frauen in den vergangenen Jahrzehnten verändert im Sinne von erweitert hat – die meisten Mädchen/ Frauen finden sich in der Liste weit weniger wieder als Jungen/ Männer. Die weiblichen Zuschreibungen haben sich – immer auch in



Abhängigkeit von Faktoren wie kultureller Herkunft, sozialer Schichtzugehörigkeit und Bildungsstand – aufgeweicht.

Hingegen sind bei den Rollenstereotypen, die für Jungen und Männer gelten, nicht in gleichem Maße Veränderungen erkennbar – mit ein Grund für die aktuelle Debatte um Jungen als Verlierer der gesellschaftlichen Entwicklungen und auch ein Grund für eine gewisse Orientierungslosigkeit, die man bei Jungen gerade in der Interaktion mit Mädchen beobachten kann.

Raewyn Connell (1999) spricht in diesem Zusammenhang von „Hegemonialen Direktiven“: Die „Hegemoniale Männlichkeit“ ist die kulturell dominante Form von Männlichkeit. Dieser Definitionsmacht können Jungen sich kaum entziehen und sie wirkt weitgehend strukturkonservativ, d.h. dass viele Jungen diesem hegemonial-orientierten Wertesystem noch verhaftet bleiben. Dieses Prinzip arbeitet nach einem Schwarz-Weiß-Muster (männlich vs. unmännlich). Folgende „Hegemoniale Direktiven“ gelten als normative Blaupausen für Jungen und Männer (vgl. Drägestein 2008):

- Durchsetzungsvermögen im Sinne von immer Erster werden zu müssen;
- Körper als funktionales Element;
- Risikoverhalten als Stärke;
- Heterosexualität als Norm;
- Homosexualität als Unmännlichkeit;
- Emotionalität als Risiko;
- Macht statt Ohnmacht;
- Abwertung des Weiblichen;
- Lieber Gewalt als Unmännlichkeit.

Auch wenn hegemoniale Vorstellungen von Männlichkeit die gesellschaftlichen Männlichkeitsbilder dominieren, stellen diese nicht das einzige vorhandene Rollenbild dar. Vielmehr existieren heute bereits unterschiedliche männliche Rollenentwürfe, die – teils miteinander konkurrierend – nebeneinander her bestehen. Diese Vielfalt des „Junge-Seins“ zeigt sich – insbesondere in der pädagogischen Arbeit - auch in jugendkulturellen Subgruppen und unterschiedlichen „Jungen-Milieus“.

Grundsätzlich gibt es aber weder „die Jungen“ noch „die Mädchen“, sondern Jungen und Mädchen unterscheiden sich innerhalb ihrer Geschlechtergruppen zum Teil erheblich in ihrem Bildungsinteresse, ihren Rollenvorstellungen und ihrem sozialen Hintergrund. Teilweise sind Unterschiede zwischen Mädchen bzw. Jungen unterschiedlicher Subgruppen größer als Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus vergleichbaren Gruppen.

## AUSWIRKUNGEN TRADITIONELLER ROLLENZUSCHREIBUNGEN

Welche Auswirkungen nun traditionelle Rollenzuschreibungen trotz umfangreicher gesellschaftlicher Veränderungen noch heute für beide Geschlechter haben, lässt sich mit Blick auf verschiedene Lebensbereiche belegen. Dabei ist es nicht immer so, dass diese soziale

Ungleichheiten oder Benachteiligungen nur aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit zustande kommen. Vielmehr bildet das Geschlecht eine - allerdings fundamentale - Kategorie neben anderen Merkmalen wie z.B. Alter, Ethnizität, sozialer Schicht, Bildungsstand, Religionszugehörigkeit oder sexueller Orientierung:

- Trotz im Durchschnitt besserer Bildungsabschlüsse machen Frauen seltener Karriere, der Anteil von weiblichen Führungskräften ist unterdurchschnittlich.
- Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Kindererziehung, Haushalt, Pflege von Angehörigen) ist in den meisten Partnerschaften immer noch das Problem der Frau. Vereinbarkeitsproblematik, Ausübung typischer Frauenberufe und überwiegende Repräsentanz von Frauen in unteren und mittleren Unternehmenshierarchien sind die Hauptgründe für den so genannten „gender pay gap“, das „Phänomen“, dass Fraueneinkommen im Durchschnitt europaweit im Jahr 2009 rund 17,1 % unter den Männereinkommen liegen (für Luxemburg lag der Wert bei 12,5 %, für Deutschland bei 23,2 %. Quelle: Statistisches Bundesamt Deutschland, <http://www.destatis.de>).
- Mädchen und junge Frauen werden wesentlich häufiger Opfer von sexualisierter Gewalt (Vergewaltigung, Nötigung).
- In Partnerschaften (Ehe, nichteheliche Lebensgemeinschaften) sind Frauen häufiger als Männer von wiederholter schwerer Gewalt betroffen.
- Viele Mädchen/ Frauen haben eine gestörte Körperwahrnehmung und halten sich trotz Normalgewicht für übergewichtig – aktuelle Modetrends fördern dies. Dem „Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg“ (2010) ist auf S. 212 zu entnehmen, dass sich 42,9 % der 13-18-jährigen Mädchen für „ein bisschen zu dick“ und 9,4 % für „viel zu dick“ halten (im Vergleich zu 26,1 % bzw. 3,5 % der Jungen) – tatsächlich sind nur 10 % der 13-jährigen Mädchen und 9 % der 15-jährigen Mädchen übergewichtig (bei Jungen sind es in den gleichen Altersgruppen 15 % bzw. 16 %) (Rapport national, S. 222).
- Von Essstörungen (Anorexie, Bulimie) sind überwiegend Mädchen/ junge Frauen betroffen.
- Jungen werden 60mal mehr als Mädchen zu Jugendstrafen verurteilt
- Jugendgewalt ist überwiegend immer noch Jungengewalt, sowohl auf Opfer- wie auf Täterseite. Dies zeigen sowohl die polizeiliche Kriminalitätsstatistik, als auch empirische Studien.
- Nach offiziellen Daten des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft sind Jungen in Förder- und Hauptschulen in der Überzahl. Sie müssen insgesamt häufiger Klassen wiederholen, werden häufiger zurückgestellt und haben Defizite in den Basiskompetenzen laut PISA und IGLU (vgl. Hurrelmann 2008). Ähnliche Tendenzen gibt es auch in Luxemburg: Jungen sind im Bildungszweig „enseignement secondaire technique“ überrepräsentiert, sind häufiger als Mädchen nicht erfolgreich beim Schulabschluss („enseignement secondaire“ und „enseignement secondaire technique“) und brechen häufiger die Schule ab (vgl. Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg“ 2010).
- Jungen leben gefährlich: Sie erleiden mehr Unfälle und Stürze durch gesundheitsriskantes Verhalten.
- Dreimal so viele Jungen wie Mädchen begehen Suizid
- Jungen führen bei psychischen und psychosomatischen Störungen die Statistiktabellen an (vgl. Schnack/ Neutzling 2000)



## GESCHLECHTSSENSIBLE ARBEIT

Was heißt das nun für die pädagogische Praxis, heruntergebrochen auf die Möglichkeiten von geschlechtssensibler Jugendarbeit? Welche Ziele, welche Inhalte und welche Ansätze sind vor diesem Hintergrund notwendig?

Bevor nachfolgend die vier bestehenden Ansätze vorgestellt werden, sind die gemeinsamen Oberziele aller Ansätze zu nennen:

### 1. VERRINGERUNG DES „RISIKOFAKTORS“ GESCHLECHT:

Wie wir gesehen haben, können geschlechtsbezogene Vorannahmen und Zuschreibungen nicht nur die individuelle Entfaltung von Mädchen und Jungen verhindern oder erschweren, sie können in manchen Fällen gravierende Folgen für die körperliche und seelische Gesundheit haben. Deshalb sind pädagogische Fachkräfte hier gefragt, um Risikoverhalten zu erkennen, präventiv tätig zu werden oder Hilfe und Unterstützung anzubieten, wenn junge Menschen Probleme haben, die (auch) mit der Geschlechtsrolle in Zusammenhang stehen.

### 2. ERWEITERUNG DES INDIVIDUELLEN HANDLUNGSSPIELRAUMS VON MÄDCHEN UND JUNGEN BZW. MÄNNERN UND FRAUEN:

Pädagogische Fachkraft müssen erkennen, wo geschlechtsbezogene Vorannahmen und Zuschreibungen die individuelle Entfaltung verhindern und das Mädchen/ den Jungen darin unterstützen, sich über selbst oder von außen gesetzte Geschlechtergrenzen hinwegzusetzen (z.B. im Hinblick auf geschlechtsatypische Berufswahl).

### 3. STRUKTURELLE/ GESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN ANSTOSSEN:

Mit geschlechtssensibler Jugendarbeit tragen pädagogische Fachkraft dazu bei, dass auch in der öffentlichen Wahrnehmung Jungen und Mädchen/ Männer und Frauen differenziert betrachtet werden (es gib nicht DIE Jugendlichen), sie sollen Lobbyarbeit für Mädchen und Jungen betreiben, Position beziehen zugunsten vielfältiger Lebensentwürfe, sich aktiv an der fachlichen Weiterentwicklung geschlechtsreflektierter Jugendarbeit beteiligen. Mädchen und Jungen werden ermutigt und dabei unterstützt, sich an der Gestaltung ihrer Umwelt zu beteiligen, z.B. sich auch politisch in der Gemeinde zu engagieren oder sich als Jugendliche Gehör zu verschaffen.

## GESCHLECHTSSENSIBLE KOEDUKATION

Geschlechtssensible Koedukation meint die gestaltete und begleitete gleichberechtigte und hierarchiefreie Begegnung von Jungen und Mädchen. Mädchen und Jungen können hier lernen sich zu behaupten, ihre Eigenheiten einzubringen und miteinander zu verhandeln. Voraussetzung hierfür ist, dass Pädagogen und Pädagoginnen auf der Grundlage der Reflexion eigener Geschlechterbilder und des Wissens um Geschlechterhierarchien und Unterschiede in den Geschlechterrollen Mädchen und Jungen aufmerksam begleiten (vgl. Wallner 2010).



Vor allem im Rahmen schulischer Förderung, aber auch in außerschulischen Kontexten, sind in den letzten Jahren Ansätze einer geschlechtssensiblen Pädagogik diskutiert worden. Geschlechtssensible Koedukation nimmt die Genderperspektive ein und berücksichtigt, dass Jungen und Mädchen unterschiedlich sind, unterschiedlich lernen und unterschiedliche Interessen und Voraussetzungen mitbringen. Alle Elemente der pädagogischen Praxis sollen daraufhin überprüft werden, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse stabilisieren, oder ob sie zu einer kritischen Auseinandersetzung und zu ihrer Veränderung beitragen.

Zielsetzungen sind:

- ein gleichberechtigtes Zusammenleben beider Geschlechter zu erreichen,
- geschlechtsstereotype Rollenzuweisungen aufzulösen und alle notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen zu fördern (z.B. bei Mädchen Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen, bei Jungen Sozialkompetenz, das realistische Einschätzen ihrer Fähigkeiten und gewaltfreie Konfliktlösung),
- ein positives Verständnis von männlicher und weiblicher Identität zu ermöglichen und Unterschiede ohne Benachteiligung erlebbar zu machen, d.h. die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen, Einstellungen und Vorlieben von Jungen und Mädchen zu respektieren,
- für beide Geschlechter eine breit orientierte Lebensperspektive zu entwickeln, sie auf ein Leben in Beruf und Familie vorzubereiten, um einengenden Lebens- und Berufsentwürfen entgegenzuwirken.

Inhaltlich aufgegriffen werden können z.B. Themen wie geschlechterdifferenzierte Lebensplanung und Berufswahlorientierung, Selbstbehauptung, Gewaltprävention, Erweiterung der Technikkompetenz für Mädchen, Theaterarbeit mit verhaltensauffälligen Jungen, Tanzprojekte für Jungen und Mädchen, Erlebnispädagogik und sexualpädagogische Fragestellungen.

In Jugendeinrichtungen haben wir es in der Regel mit koedukativen, also gemischtgeschlechtlichen Gruppen zu tun, Mädchen und Jungen nutzen gleichermaßen, aber nicht immer im gleichen Zahlenverhältnis, die Jugendhäuser. Geschlechtssensible Koedukation heißt auch hier, Geschlechterdifferenzen wahrzunehmen und mit differenzierten Angeboten darauf zu reagieren. Es geht darum, auf die bestehenden unterschiedlichen Lebenswelten und Vorlieben von Mädchen und Jungen einzugehen und den Prozess des „voneinander Lernens“ zu unterstützen.

Dies kann z.B. auch eine zeitweise Geschlechtertrennung notwendig machen. Die Trennung von Jungen und Mädchen sollte, wo immer geboten, auch genutzt werden, um rollenspezifisches Problembewusstsein zu wecken und alternative Verhaltensmuster einzuüben. An diesem Punkt greifen die eigenständigen Ansätze der Mädchen- und Jungenarbeit.



## MÄDCHENARBEIT

Mädchenarbeit ist pädagogisch organisierte, geschlechtssensible Begegnung von Frauen mit Mädchen im geschlechtshomogenen Setting. Mädchenarbeit ist bewusst geplantes und reflektiert umgesetztes pädagogisches Handeln, das sich auf ganz unterschiedliche Aktivitäten und Zielgruppen beziehen kann und sich durch spezifische Ziele und Grundsätze klar unterscheidet von „Arbeit mit Mädchen“.

Mädchenarbeit setzt bewusst Mädchen/ junge Frauen in den Mittelpunkt. Sie ist zuallererst eine spezifische Sichtweise und Haltung, die spezifische Ziele mit den gängigen Methoden der Jugendarbeit erreichen möchte. Im Kern geht es immer darum, Mädchen zu unterstützen, ihren eigenen Weg zu finden und zu gehen. Den Unterschied macht das Bewusstsein dafür aus, dass die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht eine maßgebliche Rolle dabei spielt, welche Lebensbedingungen, Chancen und Risiken ein Mädchen hat.

Mädchenarbeit setzt an den individuellen Stärken und Kompetenzen der Mädchen an, eröffnet ihnen Lernfelder, um neue Verhaltensweisen und Fähigkeiten auszuprobieren. Dazu gehört auch, ihnen vermeintlich atypische Felder zu erschließen und mit ihnen Dinge auszuprobieren, die üblicherweise nicht im Mädchenrepertoire vorhanden sind (Handwerk, Technik). Dadurch kann auch ein Beitrag geleistet werden, das eingeschränkte Berufswahlspektrum zu erweitern.

Mädchenarbeit unterstützt Mädchen dabei, ein positives Gefühl zu ihrem Körper zu entwickeln und sich kritisch mit Attraktivitätsnormen auseinander zu setzen. Mädchen sollen lernen, Verantwortung für sich, ihren Körper, ihre Gesundheit zu übernehmen und lernen, sich gegen (sexuelle) Übergriffe zur Wehr zu setzen.

Mädchenarbeit fordert Mädchen heraus, für sich einen eigenen Lebensplan zu entwerfen, selbstbewusst und selbständig zu sein. Sie schafft Möglichkeiten, hinderliche Grenzen zu erkennen, aber auch eigene Grenzen zu akzeptieren. Sie fördert die Durchsetzungsfähigkeit von Mädchen, ohne dabei puren Egoismus und Ellbogenmentalität zu unterstützen.

Mädchenarbeit eröffnet Perspektiven, indem sie alternative Lebensentwürfe und -modelle vorstellt, und sie thematisiert Widersprüche zwischen individuellem Wollen und gesellschaftlichen Erwartungen. Klassische Rollenbilder werden auf den Prüfstand gestellt. Mädchenarbeit vermittelt aber auch das Bewusstsein dafür, dass es neben der individuellen Ebene eine strukturelle Ebene gibt, in der es immer noch Ungleichheiten und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts gibt.

Mädchenarbeit fördert das Bewusstsein für Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit, sie zeigt auf, dass der aktuelle Status Quo nicht schon immer so war, sondern im historischen und gesellschaftlichen Kontext gesehen werden muss. Das fördert die Wertschätzung für das Engagement und die Leistungen früherer Frauengenerationen, zeigt, dass Veränderungen möglich sind und ermutigt Mädchen so auch zu Beteiligung und Einmischung bei aktuellen Themen.

## JUNGENARBEIT

In Analogie zur Mädchenarbeit ist Jungenarbeit dann die pädagogisch organisierte, geschlechtssensible Begegnung von Männern mit Jungen im geschlechtshomogenen Setting.

Ziel ist es, Jungen Hilfestellung bei ihrer Mannwerdung geben, ihre Persönlichkeit zu stärken, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und eine gesunde Identität als Mann zu entwickeln. Es geht darum, ihnen jenseits traditioneller und oftmals einengender Männlichkeitsvorstellungen Handlungsoptionen zu eröffnen, um eine Vielfalt an Identitäten und Lebensentwürfen zu fördern. Dabei zielt sie auf ein gleichberechtigtes Miteinander der Geschlechter und nimmt eine kritische Haltung ein, denn es geht um die Bewusstwerdung und Reflektion von Rollenzuschreibungen und deren Folgen für das Geschlechterverhältnis.

Genau wie Mädchenarbeit ist Jungenarbeit keine neue pädagogische Methode, sondern eine Sichtweise bzw. Haltung. Es geht zunächst einmal darum, Jungen im Kontext ihrer männlichen Sozialisation wahrzunehmen und sie als heranwachsende Männer mit geschlechtstypischen Fragen und Problemen zu verstehen.

Jungenarbeit ist in erster Linie Beziehungsarbeit, denn im Mittelpunkt steht die Beziehung zwischen dem Jungen und dem erwachsenen Mann. Die eigene Person ist dabei das wichtigste Werkzeug. Voraussetzung dafür sind kritisch reflektierte Pädagogen, die die Schwierigkeiten und Chancen für das Junge-Sein und Mann-Werden erkennen und bereit sind, mit Wertschätzung für die Probleme und Fragen der Jungen da zu sein. Dabei steht der Praktiker vor Ort vor dem Balanceakt, einerseits die Jungen so anzunehmen, wie sie sind, aber andererseits auch bereit zu sein, etwas vorzuleben, Frust auszuhalten, stereotype Männer- und Frauenbilder bzw. Äußerungen kritisch aufzugreifen und Konflikte nicht zu vermeiden. Sein reflektierter, selbstkritischer Umgang mit Macht und Autorität kann dabei als Vorbild dienen.

Der zentrale Arbeitsort der Jungenarbeit ist die geschlechtshomogene Gruppe. Die grundsätzliche Gruppenorientierung der Jungen gilt es aufzugreifen und sie durch das Anbieten geschlechtshomogener Gruppen zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit zu machen. In der angeleiteten Gruppe können dann wichtige Themen ohne die Anwesenheit von Mädchen angesprochen und bearbeitet werden (Selbstvergewisserungsraum), es können neue Verhaltensweisen ausprobiert werden (Übungsraum) und neuartige Begegnungen mit sich und den anderen Jungen stattfinden (Erlebnisraum).

Handlungsmaxime dabei ist, die Potentiale und Stärken der Jungen ins Zentrum der Arbeit zu stellen und nicht die (vermeintlichen) Defizite. Denn hinter den Problemen, die Jungen machen, stehen in der Regel Probleme, die sie haben. Jungenarbeit versteht sich deshalb nicht als Defizitpädagogik, sondern als Hilfe zur Persönlichkeitsbildung (vgl. Sielert 2002, S.87 ff).

Als geschlechtssensibler Arbeitsansatz beschäftigt sie sich mit Inhalten, die von prägender Bedeutung sind, z.B. Männlichkeitsbilder vs. individuelles Junge- und Mann-Sein, Sexualität und Körperlichkeit, Gesundheit vs. Risikoverhalten, Dominanz- und Gewaltverhalten, Berufs- und Lebensplanung, etc. - es geht zunächst darum, an den Bedürfnissen und Interessen anzusetzen und sie dann als Potential für die weitere Arbeit zu nutzen. Motto: Die Jungen



dort abholen, wo sie stehen, aber dort nicht stehen bleiben. Die pädagogische Aufgabe ist , genau zu beobachten, geschlechtstypische Themen und Probleme zu erkennen und aufzugreifen und dann spezifische Angebote zu entwickeln. Mithilfe eines interessanten, lebensnahen Lernangebots können die Ressourcen der Jungen durch soziale Gruppenarbeit gezielt gefördert werden (vgl. Sielert 2002, S.59 ff; Vogel 1997, S. 25-32).

## GENDER CROSS WORK

Gegengeschlechtliche Arbeit findet faktisch täglich in schulischen und außerschulischen Kontexten statt (bis zum 10ten Lebensjahr werden z.B. Jungen überwiegend von weiblichen Fachkräften betreut – in Kindergarten und Primarschule) – der Unterschied zum pädagogischen Alltag besteht auch bei Gender Cross Work wieder in der expliziten Reflexion der Unterschiede, die durch den Faktor „Geschlecht“ bedingt sind und den daraus resultierenden Geschlechterbeziehungen. Unter den neuesten Begriffen fallen geschlechtssensible Ansätze, in denen Pädagogen mit Mädchen oder Pädagoginnen mit Jungen arbeiten. „Cross Work ist also eine von vier Säulen der geschlechterbewussten Pädagogik und weist dementsprechend Gemeinsamkeiten auf mit Mädchen- und Jungenarbeit und bewusster Koedukation“. (Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information 2010, S. 82)

Ziel von Cross Work ist es, tradierte Geschlechterbilder von Mädchen und Jungen zu irritieren und zu erweitern sowie den Bedürfnissen von Jugendlichen nach Anerkennung und Kontakt auch mit Erwachsenen des Gegengeschlechts nachzukommen. Spezifisch für Cross Work sind v.a. zwei Aspekte: die generationsübergreifende Begegnung der Geschlechter (Mädchen – Mann, Jungen – Frau) und der Aspekt des stellvertretenden Austauschs: „Was bedeutet es, was geschieht, welche speziellen Möglichkeiten ergeben sich, wenn Frauen Jungen treffen und Männer Mädchen? Worauf ist zu achten? Diese Fragen können schwerlich Männer unter sich und Frauen unter sich abhandeln. Cross Work erfordert, dass Männer und Frauen sich austauschen, was bei Mädchen- und Jungenarbeit zwar kein Fehler ist, aber nicht zwingend gefordert wird.“ (ebd, S. 83).

Die Besonderheiten von Gender Cross Work für pädagogische Fachkräfte können so charakterisiert werden:

Sensibilität für die Besonderheiten des anderen Geschlechts vor dem Hintergrund bestehender Rollenzuschreibungen, im Mittelpunkt steht stärker als bei anderen Ansätzen, das andere Geschlecht besser kennenzulernen und zu verstehen, um darauf adäquat pädagogisch und geschlechtssensibel darauf reagieren zu können.

Ansprechperson für das andere Geschlecht sein, geschlechtsspezifische Eigenheiten „übersetzen“, und sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst zu sein (welchen Typ Mann oder Frau repräsentiere ich)

Dazu gehört auch geplante Irritation durch gelegentliches „aus der Rolle fallen“ (z.B. Erzieherinnen schrauben mit den Jungs an Motoren, Erzieher malen mit den Mädchen Mandalas).



## PRAKTISCHE UMSETZUNG

Für den Einstieg in die geschlechtssensible Jugendarbeit werden in erster Linie Arbeitsformen und Methoden genutzt, die Bestandteil der bisherigen Jugendarbeit/ Sozialarbeit sind und in denen es nicht vordergründig um das Thema „Geschlechterrollen“ geht. Erfahrungsgemäß ist davon auszugehen, dass Mädchen und Jungen meist Widerstände, Desinteresse und Verunsicherung zeigen, wenn dieses Thema plakativ auf die Agenda gesetzt wird. Hingegen sind z.B. Freizeitangebote und gemeinsame Aktivitäten gute Ansatzpunkte. Die Entwicklung von einer vertrauensvollen Beziehung sollte erst einmal im Vordergrund stehen. Erst nach und nach können dann neue Elemente einer geschlechtssensiblen Jugendarbeit eingeführt werden. In der Literatur zur sozialen Gruppenarbeit gibt es viele Übungen, Spiele und Vorschläge für Angebote, die für eine gezielte geschlechtssensible Arbeit übernommen werden können. Sie eignen sich sowohl für kurzzeitpädagogische Bildungsangebote als auch für längerfristige Gruppenarbeit in der außerschulischen Jugendarbeit oder der Jugendhilfe. Dabei sind Themenvielfalt und Lebensweltorientierung zentral.

Alle Methoden sollten allerdings einer kritischen Überprüfung unterzogen werden, ob und inwieweit Rollenstereotype verfestigt statt aufgeweicht werden. Die Auswahl der eingesetzten Methoden sollte daher von der Intention geleitet sein, den Blick zu erweitern, damit Mädchen und Jungen neues Terrain erkunden und ungewohnte Erfahrungen machen können.

Alle geschlechtssensiblen Ansätze stehen und fallen mit den pädagogischen Fachkräften vor Ort. Es ist sinnvoll, vorab die konkreten Rahmenbedingungen und die eigene Zielsetzung im Team abzuklären. Hier ist es wichtig, dass die unterschiedlichen Ansätze nicht miteinander in Konkurrenz treten. Hilfreich kann es darüber hinaus sein, bestehende Vernetzungskontakte zu nutzen und punktuelle Kooperationen mit anderen Fachkräften einzugehen.

Damit geschlechtssensible Jugendarbeit Wirkungen entfalten kann, braucht sie Zeit und Kontinuität. Deshalb kann es sinnvoll sein, trägerübergreifend Arbeitsansätze und Kooperationen zu entwickeln. Wichtig ist auch, dass im Team und beim Träger ein Konsens über die Notwendigkeit von geschlechtssensiblen Jugendarbeit und möglichen geschlechtsspezifischen Zugängen für Mädchen und Jungen besteht, um Reibungsverluste und unnötige „Grabenkämpfe“ zu vermeiden.



---

## Literaturverzeichnis



Böhnisch, Lothar / Winter, Rainer: Männliche Sozialisation (1997) . Weinheim und München 1997.

CeSiJe, Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse/SNJ (2010): Rapport sur la jeunesse au Luxembourg; Luxemburg

Connell, Raewyn [ehemals Robert William Connell] (1999): Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten; Opladen.

Drägestein, Bernd (2008) : Gewaltprävention als genderreflektierter Bildungsauftrag. In: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern (Hrsg.) Projugend Heft 4/2008.

Hurrelmann, Klaus(2008) : Leistungs- und Kompetenzdefizite von jungen Männern. Vortrag auf der Fachtagung „Die Krise der kleinen Kerle.“ 2008. In: [www.jungenarbeit-online.de](http://www.jungenarbeit-online.de)

Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (2010): „CROSS WORK – kreuz und quer“ Geschlechter-sensible/-reflektierende Überkreuzpädagogik in Deutschland und Österreich; Innsbruck

Klees, Renate / Marburger, Helga / Schumacher, Michaela: Mädchenarbeit (2004) . Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Weinheim und München 2004.

Rauw, Regina / Jantz, Olaf / Reinert, Ilka / Ottomeier-Glücks, Franz Gerd (2001) Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflektionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit; Opladen

Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (2000) : Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Hamburg 2000.

Sielert, Uwe (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Weinheim und München 2002.

Stoff, Beate (2012): Mädchenarbeit in den Jugendhäusern. Service National de la Jeunesse ,Luxemburg 2012.

Vogel, Gerhard (2010) : „...immer gut drauf?“ Ideenbuch zur jungenspezifischen Suchtprävention.

Wallner, Claudia (2010): Vom Feminismus zum Genderkonzept: Mädchenarbeit im Wandel von Gesellschaft und Politik. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 41. Jahrgang Nr.2/2010.

Walter, Melitta (2009): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung; München





10

# Konflikte: vom belastenden Erlebnis zur Bildungschance



Claude Bodeving,  
Jacques Welter



---

Stichwörter:

---

Bildungsgelegenheit  
Non-formale Bildung

---

Empowerment

---

Gewalt

---

Kommunikation

Konflikte

Konfliktkonstellationen

Konflikteskalationen

Konfliktkompetenz

---

Mediation

---

Partizipation

---

Resilienz

---

Selbstwirksamkeit

---



10

## KONFLIKTE: VOM BELASTENDEN ERLEBNIS ZUR BILDUNGSCHANCE



Claude Bodeving,  
Jacques Welter

Niemand streitet sich gerne. In der Vergangenheit, zu Zeiten der Millerschen „schwarzen Pädagogik“ wurden Konflikte mit der eisernen Faust der Autorität und Disziplin zerschlagen. Später, als genau dies als „strukturelle Gewalt“ identifiziert wurde, wurden Konflikte in einem Meer von Verständnis aufgelöst. Heute werden Konflikte vielerorts in der Schulsozialarbeit, in der Jugendarbeit sowie im öffentlichen Diskurs allgemein immer wieder vor allem im Kontext von « Jugendgewalt » und deren eventueller Zunahme kontrovers debattiert. Hierbei werden auch Präventionsprogramme angeführt und es wird untersucht, ob diese tatsächlich eine präventive Wirkung haben. Viele dieser gewaltpräventiven Projekte behandeln das Thema Konflikte und setzen auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen. So wird z.B. ein Projekt wie „Peer-Mediation“, welches vor allem mit Konfliktsituationen und der gemeinsamen Suche nach konstruktiven Lösungen arbeitet, gerne als ein Projekt zur Gewaltprävention angeführt.

Auch Projekte im Bereich der Gruppendynamik und des Teambuilding setzen hier an, und ein erheblicher Teil der Projekte, wie z.B. die erlebnispädagogischen Projekte, widmen sich dem Thema „konstruktiver Umgang mit Konflikten“.

### 1. SOZIALE UND INTRAPERSONALE KONFLIKTE ALS GRUNDLEGENDER ASPEKT DER IDENTITÄTSENTWICKLUNG IM JUGENDALTER

Im Jugendalter ist dieses Thema aus mehreren Gründen von besonderer Wichtigkeit. Zunächst sind es wohl die großen Herausforderungen, denen sich ein Mensch in diesem Lebensabschnitt stellen muss, die zumeist nicht ohne Reibungen zu meistern sind, und die deshalb zu Konflikten führen können:

- Ablösung von den Eltern/der Familie
- Partnerschaft und Sexualität
- Arbeitsfähigkeit
- Identitätsentwicklung.

Gerade die zuletzt genannte Herausforderung der Identitätsentwicklung hat viel mit dem Umgang mit Widersprüchen zu tun. Hierbei kann es sich um eigene, intrapersonale Rollenkonfusionen handeln, in denen verschiedene, z.T. widersprüchliche Interessen und Werte



gegeneinanderstehen. Es kann sich aber auch um interpersonale Differenzen zwischen den eigenen und den Interessen und Werten anderer handeln.

Des Weiteren entsteht „Identitätsentwicklung“ auch durch Imitation sowie Abgrenzung und Vergleich mit anderen, denn Identitätsentwicklung ist nur in der Beziehung mit anderen denkbar und somit vor allem Resultat einer Beziehungsleistung.

Die jugendliche Adoleszenzphase und damit auch die „Ablösungskonflikte“ haben sich in den letzten Jahrzehnten „biographisch vorverlagert“ (Böhnisch/Münchmeier 1999). Die Jugendphase hat sich ebenfalls „verlängert“, d.h. Such- und Orientierungsprozesse dauern länger an, was unter anderem damit zu tun hat, dass die traditionellen Übergänge zwischen Beruf und Schule weniger eindeutig gelingen. „Jugendtypische“ Entwicklungsaufgaben wie „Persönlichkeitsentwicklung“ oder „Selbstentfaltung“ werden somit begleitet von sozialen Existenzfragen. Die damit einhergehenden Reibungen, Verunsicherungen und Konflikte mögen allen Beteiligten vielleicht als eine Last oder ein notwendiges Übel erscheinen, sie sind aber tatsächlich nur die unvermeidlichen Symptome einer lebendigen und formenden Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer zumeist von der Vorgängergeneration geprägten Umwelt, also der Versuch, sich aus kindlicher Ohnmacht zu befreien, sich Welt anzueignen und Selbstwirksamkeit zu erproben.

Jugendalter kann deshalb auch als eine Zeit der Renitenz gegen die vorherrschenden Werte der Gesellschaft und damit die Haltungen Erwachsener verstanden werden. Das „Zusammenprallen“ (lateinisch: „confligere“) der unterschiedlichen Generationen kann sehr unterschiedliche Bereiche betreffen, wie z.B. Einstellungen und Werte, Gefühle und Stimmungslagen, Beziehungen und Kommunikationsformen. Eine aktive Auseinandersetzung mit diesen Konflikten ist Teil der eigenen Bildungsbiografie:

*„Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt.“ (Willems et al. 2010, S. 83)*

## 2. KONFLIKTKONSTELLATIONEN IM JUGENDHAUS

Gerade weil die offene Jugendarbeit erkannt hat, wie wichtig konstruktiv ausgetragene Konflikte für die Identitätsbildung der Jugendlichen sind und sie sich explizit dem oben beschriebenen Subjektbildungs-Auftrag verpflichtet fühlt, unterscheidet sich ihr Umgang mit Konflikten deutlich von dem in den Schulen vorherrschenden Umgang mit Konflikten.

Im schulischen Alltag steht die formale Bildung im Sinne von Wissensvermittlung im Vordergrund. Auch wenn Schulen mit speziellen, zumeist außerschulischen Projekten die Förderung sozialer Kompetenzen anstreben, so werden dennoch Konflikte eher als störend



empfundener und selten bleibt die Zeit, mit diesen konstruktiv zu arbeiten und das Zusammenleben im Lebensraum Schule genauer zu hinterfragen. Jugendarbeit kann hier durch ihre charakteristische Offenheit in vielfältiger Weise unterstützend und anregend wirken. Um es pointiert auszudrücken: Werden in der Schule Konflikte eher gemieden und als Störfaktor angesehen, so werden sie in der Jugendarbeit regelrecht aufgesucht. Sie sind hier notwendiger Teil der pädagogischen Arbeit und ein wichtiger „Katalysator“ für Bildungsprozesse.

*„Konflikte sind in der Jugendarbeit nicht einfach nur etwas Negatives und Störendes, nicht einmal dann, wenn Gewaltdrohung und Sanktionen mit im Spiel sind. Sie können vielmehr dann zum produktiven Moment werden, wenn die Arbeit an den Lösungen zugleich als Bildungsgelegenheit wahrgenommen wird.“ (Müller et al. 2008, S. 83)*

Sanktionen wie z.B. das Setzen von Grenzen funktionieren im Jugendhaus grundlegend anders als in der Schule: Wenn im Jugendhaus Grenzen zu setzen sind, dann werden diese zumeist mit den Jugendlichen diskutiert und schließlich gemeinsam festgelegt. Bei Grenzverletzungen werden autoritäre, restriktive und ausgrenzende Bestrafungen („vor die Tür setzen“ als ein zeitlich befristetes Hausverbot) soweit wie möglich vermieden. Vielmehr wird nach der Ursache des Konfliktes gesucht. Wenn wir von der Prämisse ausgehen, dass eine Jugendarbeit im Kontext non-formaler Bildung Persönlichkeitsbildung und Selbstwirksamkeit fördert, geht es auch darum, gemeinsam an diesen Konflikten „zu wachsen“:

*„Bildungsprozesse ermöglichen Ich-Stärke und die Erfahrung der Selbstwirksamkeit; damit wird die eigene Kraft erlebbar und einsetzbar; damit entsteht die Kraft, mit Risiken und Verführung umzugehen; Kompetenzen zur Problembewältigung werden erzeugt, erlebbar und einsetzbar.“ (Hornstein 2004, S. 25)*

Die Förderung von Partizipation – eine weitere wesentliche Aufgabe non-formaler Bildung in der Jugendarbeit – kann einerseits viel Konfliktpotential entschärfen, andererseits aber auch neues Konfliktpotential schaffen. Es kann z.B. zu neuen Interessenskonflikten zwischen verschiedenen Gruppen kommen, weil sich die Kräfteverhältnisse im Haus durch partizipative Prozesse verschoben haben und nun viel mehr „auf dem Spiel steht“. Wer setzt sich durch und wie? Partizipation gelingt schließlich dann, wenn sie die Jugendlichen auch bewegt, d.h. wenn sie erreicht und durch sie aktiviert werden und dabei nicht an ihren Interessen vorbeigehandelt wird. Im besten Fall heißt dies auch, dass es darum geht, für seine Meinung einzustehen, seine Interessen und Sichtweisen darzustellen und wenn erforderlich auch Rechte einzufordern. Konflikte und der Umgang mit ihnen werden dann Teil der aktiven Partizipation der Jugendlichen in der offenen Jugendarbeit. „Alle haben mitgemacht, aber bewegt hat es niemanden“ kann kaum als gelungener Partizipationsprozess verstanden werden.

Zu den Konflikten, die wir im Jugendhaus besonders häufig vorfinden, gehören die *Beziehungskonflikte*, die sich zwischen Cliques, Jugendkulturen, Geschlechtern, Generationen und Nationalitäten abspielen.

Hinsichtlich Letzterem sind Jugendhäuser oft multiethnische Orte, an denen Multikulturalität gelebt wird und auch werden muss. Erstaunlicherweise treten Konflikte zwischen Jugendlichen oder Jugendgruppen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund verhältnismäßig selten auf.



Die oben genannten Generationenkonflikte können ältere und jüngere Jugendliche betreffen. Man denke hier z.B. an die unterschiedlichen Altersgruppen im Jugendhaus, die Konkurrenz um Räume, und das Bemühen der Sozialpädagogen, sowohl altersgerechte Angebote zu machen als auch zu starre Abgrenzungen zu vermeiden. Generationenkonflikte können sich aber auch zwischen den Jugendarbeitern und ihrem Klientel, den Jugendlichen, abspielen. Und schließlich funktionieren auch die Beziehungen zwischen den *Besuchern des Jugendhauses und den pädagogischen Fachkräften* nicht immer reibungslos: auch hier ergeben sich Chancen für Bildungsprozesse. Diskussionen über die Regeln des Jugendhauses können sowohl auf das Rollenverhältnis Pädagoge/Jugendlicher bzw. Erwachsener/Jugendlicher einwirken als auch die Partizipation der Besucher fördern. Dieses spezielle Konfliktfeld wird im nächsten Kapitel noch genauer behandelt werden.

Bei all diesen Konflikten spiegelt sich immer wieder die immense und umfassende Bedeutung von „Beziehung“ im Jugendalter wieder. Wie auch immer wir diese Konflikte kategorisieren, als Gruppen-, Organisations- oder Paarkonflikte, sie können als Aushandlungsprozesse immer auch konstruktiv genutzt werden:

- individuell, als Einstieg in ein Bildungsgeschehen;
- kollektiv, als Mittel, eine Gruppe zu festigen und das Gruppenverhalten zu steuern.
- in der Organisation, als notwendiger Prozess, um „eine Erstarrung“ der Struktur zu vermeiden. So sind z.B. Aktualisierungen der Hausregeln von Zeit zu Zeit notwendig, um sich den Jugendhausbesuchern anzupassen und sind als Aushandlungsprozesse mit den Jugendlichen durchaus als ein wichtiges Element des „Erneuerungsprozesses“ eines Jugendhauses zu verstehen.

Neben den Beziehungskonflikten zwischen einzelnen Personen und zwischen unterschiedlichen Gruppen werden auch weitere, eher auf der Sachebene angesiedelte Konflikte von außen ins Jugendhaus mit hinein getragen. Dies sind vor allem *Konflikte mit Institutionen* wie z.B. Schulen und Arbeitsämtern, die im Jugendalter häufig sind und schnell als belastend empfunden werden.

Bei der Bearbeitung von Konflikten und der notwendigen Suche nach Ursachen sollten neben den oben geschilderten Beziehungsaspekten auch die Sachaspekte nicht außer Acht gelassen werden, die das allgemeine sozio-ökonomische Umfeld und damit in entscheidender Weise die konkrete Lebenswelt der Jugendlichen betreffen.

### 3. KONFLIKTE MIT PERSÖNLICHER IMPLIKATION DES JUGEND- ARBEITERS

Häufig machen wir Erfahrungen mit sogenannten stellvertretenden Auseinandersetzungen mit der Welt der Erwachsenen (Ablösungskämpfe). Diese Konflikte treten in Situationen auf, die kaum vorhersehbar sind. Gerade noch hat man kurz über belanglose Dinge gewitzelt, und plötzlich verwandelt sich die Situation in eine, die chaotische Ausmaße annehmen kann.



Da ist Verständnis für den Prozess gefragt, ebenso Steuerungskompetenz, oder besser noch eine De-Eskalationsstrategie. Sind diese drei Kompetenzen unzureichend vorhanden, ist der Weg frei für eine ungesteuerte Eskalation des Konfliktes. Derartige Konflikteskalationen kann man auch damit erklären, dass bei manchen Jugendlichen, die mit 12 Jahren ins Jugendhaus gekommen sind, verschiedene Phasen der Erziehung und Identitätsentwicklung noch nicht abgeschlossen werden konnten – wobei dies nicht nur für die aus den „Broken Homes“ stammenden oder verwahten Jugendlichen gilt. Die betroffene Person hat nicht selten ein labiles und schwaches Selbstwertgefühl und wünscht sich vor allem die Anerkennung und Geltung in der Gruppe. Bei der Suche nach ihrer sozialen Rolle kann die Peer-Gruppe stark an Einfluss gewinnen. Die „Neuerschließung“ von Grenzen und der Kick im sozialen Umgang werden von vielen Jugendlichen gerade in der Peergruppe aktiv gesucht. Treffen diese hier auf einen noch wenig erfahrenen Jugendarbeiter, der es „nur gut meint“, ist der Weg frei für einen aktionsreichen Nachmittag, nach dem Motto: Konflikte bieten viel, sind gut gegen Langeweile, bringen Abenteuer, stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl, sind gut, um sich intensiv zu spüren, und vieles mehr.

Erst im Nachhinein, in der Regel während der darauf folgenden Teamsitzung, kann es dann zu einer genauen Analyse der Gruppensituation und zu einer Grundsatzdiskussion kommen, wobei bisher geltende Werte, Regeln und Ziele überdacht und ggf. geändert werden sollten, um derartige Konflikteskalationen in Zukunft zu vermeiden. Für den betroffenen Jugendarbeiter bedeutet dies, dass er sich auf eine Analyse der Situation einlässt, einschließlich einer eventuellen Offenlegung eigener unangemessener Reaktionen. Ihm soll damit ermöglicht werden, sein eigenes Handeln zu überdenken und an seiner persönlichen Handlungssouveränität zu arbeiten. Je nachdem in welchem Maße die Situation entgleist ist, wird früher oder später mit dem oder den betroffenen Jugendlichen in Einzel- oder Gruppengesprächen der Vorfall aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, um so eine Verhaltensänderung bei den Jugendlichen zu ermöglichen. Im Falle einer heftigen Entgleisung werden die Betroffenen für eine bestimmte Zeit aus der Struktur ausgeschlossen. Eine Wiedereingliederung geschieht nur über die Aufarbeitung der auslösenden Situation, ein Mindestmaß an Einsicht und eine aktive Teilnahme an der gemeinschaftlichen Konfliktlösung sind in diesem Fall erforderlich. All diese Gespräche sollten nicht defizitorientiert, sondern ressourcenorientiert geführt werden, auf einen paternalistischen Stil sollte verzichtet und für gegenseitigen Respekt eingestanden werden.

## 4. OFFENE JUGENDARBEIT ALS RAHMEN FÜR KONSTRUKTIVE KONFLIKTBEARBEITUNG

Gerade durch diese emotional aufgeladenen Szenen des Alltags im Jugendhaus ergeben sich für den Jugendarbeiter Möglichkeiten des Eingreifens. Eingreifen heißt hier nicht, den Konflikt sofort „abzuwürgen“, sondern ihn als Bildungschance zu nutzen. Dies setzt vor allem eine aktive Wahrnehmung des Pädagogen voraus. Durch sein charakteristisches offenes Arrangement eröffnet der Alltag des Jugendhauses allen Beteiligten die Chance, Konflikte zu nutzen und gemeinsam konstruktiv nach Lösungen zu suchen:



- Offene Jugendarbeit stellt Freiräume zur Verfügung und ermöglicht damit auch das Erproben neuer Verhaltensweisen. Dies kann zum einen zu Konflikten führen, zum anderen jedoch auch die Bereitschaft schaffen, neue Wege zu erproben. Gerade der Treffpunkt ist eine Art Versuchsfeld, in dem das soziale Miteinander neu definiert werden kann und auch neue Rollenanforderungen an Jugendliche gestellt werden.
- Ein weniger hierarchisches Rollenverständnis als z.B. in Schule oder Familie ermöglicht eine andere Form der Partizipation und somit eine aktivere Mitarbeit aller Beteiligten an der Konfliktlösung.
- Jugendarbeit greift Themen aus dem Lebensalltag der Besucher auf. Konfliktbearbeitung wird somit weniger „theoretisch“ angegangen oder als Thema „durchgenommen“, sondern es ergibt sich durch vielfältige alltägliche Gegebenheiten die Möglichkeit, mit realen Konflikten zu arbeiten.
- Jugendarbeit arbeitet nicht defizitorientiert und identifiziert nicht allein den Jugendlichen als das Problem. Ein grundlegender Ansatz besteht darin, die Ressourcen, d.h. die Stärken des Jugendlichen zu sehen und darauf aufzubauen. Konflikte werden nicht „von außerhalb gelöst“, sondern es gilt der Grundsatz des „Empowerments“, d.h. es wird versucht, den Jugendlichen durch Unterstützung und Ressourcenorientierung stark zu machen, sodass er sich selbstbewusst der Situation stellen und diese bewältigen kann.
- Offene Jugendarbeit heißt auch geschlechtssensible Jugendarbeit. Gerade was den Umgang mit Konflikten angeht, ist es sinnvoll, zwischen Mädchen und Jungen zu unterscheiden und sich der Unterschiede bewusst zu sein, die bei einer aktiven Thematisierung von Konflikten zu beachten sind.
- Ein niederschwelliges Beratungsangebot ist in der Regel Bestandteil jeder offenen Jugendarbeit. Dies eröffnet dem Jugendarbeiter Möglichkeiten, im Beratungsgespräch mit den Jugendlichen individuelle Konfliktthemen offen anzusprechen und eigene Verhaltensweisen zu hinterfragen bzw. Verhaltensalternativen oder Lösungsstrategien anzudenken.

Als mögliches Medium, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung im Jugendhaus zu thematisieren, stellt Sturzenhecker vor allem die Konfliktbearbeitung in den Vordergrund: *„Offene Jugendarbeit würde die Konflikte innerhalb und außerhalb des Hauses suchen und ihnen eine Inszenierungsbasis organisieren, in der nicht nur aktuelle Lösungen gefunden werden, sondern auch selbst-bewusste Klärungen der eigenen Interessen, Gefühle und Motive geübt werden, ebenso wie die selbsttätige Erstellung von Handlungsalternativen, die sowohl der eigenen Person, der eigenen Gruppe und ihren Interessen gerecht werden, als auch dieses für den Gegenüber ermöglichen.“* (Sturzenhecker 2010, S. 25)

Wenn einerseits die Rede von Konflikten als Bildungsgelegenheiten ist, dann sollte auf der anderen Seite auch betont werden, dass eine Thematisierung von Konflikten nicht immer und in jedem Fall erstrebenswert ist. Für den Pädagogen geht es eher darum, die Situation richtig einzuschätzen, d.h. wahrzunehmen, wie die Jugendlichen ihre Konflikte angehen und welche Verarbeitungsstrategien sie selbst dabei entwickeln. Ob ein direktes Eingreifen oder eine spätere Bearbeitung bei einer spezifischen Konfliktkonstellation notwendig ist, ist immer von der jeweiligen Situation und dem Konfliktverhalten der Beteiligten abhängig. Im Sinne des Empowerments geht es ja gerade nicht darum, den Jugendlichen „zu zeigen, wie man Konflikte löst“, sondern die Jugendlichen dazu anzuregen, eigene, konstruktive Herangehensweisen zu entwickeln, d.h. ihre „Konfliktkompetenz“ zu fördern.



## 5. WIE KÖNNEN WIR KONFLIKTE VERSTEHEN UND AN DER KONFLIKTKOMPETENZ ARBEITEN?

Konflikte, aber auch die Möglichkeit sie zu schlichten, sind immer an die Macht der Akteure geknüpft, und so steht die Frage im Raum, wie ich als Jugendarbeiter mit meiner Macht umgehe.

Wenn Konfliktkompetenz auch viele Gesichter hat, so geht es doch vor allem um „Verbalisierung“, um die Erarbeitung einer sprachlichen Lösung und um strategisches Denken.

Grundlage einer jeden erfolgreichen Konfliktlösung ist die Sensibilität des Moderators für die Konfliktsituation in ihrer Gesamtheit, d.h. die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf die Akteure, die Beobachter und sich selbst richten zu können, um auf körperliche Befindlichkeiten, Reaktionen und non-verbale Signale wie Dominanz, Bedrohung, Ausgrenzung adäquat reagieren zu können.

Ebenfalls fließen Überlegungen aus der Mediation und systemische Erwägungen mit ein. Bevor dies geschehen kann, sollte die Wahrnehmung geübt sein, denn ohne das Bewusstsein für eine sensible Körperwahrnehmung lässt es sich schwer weiterkommen: mit Körpersprache kann Dominanz, Bedrohung, Ausgrenzung signalisiert werden. Sowohl abweichendes wie auch konformes Verhalten werden in Interaktion und Verständigung erlernt; eine anregende Kommunikationskultur darüber kann in jedem Fall nur helfen.

In den letzten Jahren wurde in vielen Diskussionen auch der sogenannte „R-Faktor“ in eine unmittelbare Beziehung zur Fähigkeit bestimmter resilienter Menschen gesetzt, Konflikte auszuhalten, damit umzugehen und für ihre Persönlichkeitsentwicklung nutzbar zu machen: Nach Welter-Enderlin und Hildenbrand versteht man unter Resilienz die Fähigkeit von Menschen, Krisen im Lebenszyklus „unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (Welter-Enderlin/Hildenbrand 2006) Wichtige Resilienzfaktoren im Bereich der Konfliktfähigkeit sind u.a. die Kontrolle von Handlungsimpulsen, die Fähigkeit zur Empathie und die Regulation von Emotionen.

Konflikte entstehen nicht selten durch eine unkontrollierte Entladung aufgestauter Frustrationen. Als Ventil für diese eher destruktiven Emotionen können Sport, Abenteuer, Begeisterung für ansprechende Dinge und vieles mehr dienen. Es ist wichtig, Auslöser zu erkennen, um sich frühzeitig aus der Eskalationsspirale herausmanövrieren zu können.

Resilienzförderung bzw. eine „stärkende“ Pädagogik sind erforderliche Grundhaltungen des Pädagogen, die auch in den Konzepten der offenen Jugendarbeit angemessen berücksichtigt werden sollten.

Viele Angebote der Jugendarbeit können unter dem Stichwort „Konfliktkompetenz“ betrachtet und als Präventionsprojekte herangezogen werden, z.B. Selbstverteidigungskurse, Konfrontative Pädagogik, Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, Forumtheater etc.- (Nilles, Ecker, Dabrowska, 2007)



„Konfliktkompetenz“ bedeutet, dass es keine simplen Allheilmittel gibt, sondern die Beteiligten je nach Situation und involvierten Personen an die Lösungen herangehen sollten. Konfliktlösungsstrategien sind kulturabhängig, und individuelle Präferenzen („Gebe ich zu schnell nach?“, „Möchte ich mich immer durchsetzen?“, „Ist nur die Suche nach einem Kompromiss eine gute Strategie?“) sollten sowohl beim Jugendlichen als auch beim Jugendarbeiter hinterfragt werden können.

## 6. HERAUSFORDERUNGEN FÜR DEN JUGENDARBEITER

Da Konflikte mehrschichtig sind und sowohl verschiedene Ursachen als auch unterschiedliche Verlaufsformen aufzeigen, gibt es nicht die „eine Art mit Konflikten umzugehen“. Jugendarbeiter sollten differenzierte Mittel zur Verfügung haben, um aktuellen Konfliktsituationen zu begegnen.

In der Praxis bedeutet dies, dass Jugendarbeiter gefordert sind – auch aufgrund des Fehlens von Praxisworkshops oder Lehrgängen in der Grundausbildung – sich stets in Konflikt / Streitschlichterprogrammen weiterbilden zu lassen. Es ist hilfreich, praktisch wie theoretisch gut gerüstet zu sein, um Konflikte im beruflichen Alltag angehen zu können, ob man sich nun eher für einen Lehrgang in Mediation, ein Anti-Gewalt-Training oder ein Anti-Aggressivitäts-Training entschließt. Ebenso kann eine theaterpädagogische Ausbildung hilfreich sein, um in Konfliktsituationen mithilfe von ästhetischer Gestaltung oder Verfremdung zu operieren. In allen Fällen bedarf es einer großen Portion Handlungssouveränität. Dies gilt auch dann, wenn man „nur“ Verhalten spiegeln möchte oder mit paradoxer Intervention arbeitet. Das intuitive Anwenden von Methoden in der konkreten Situation gelingt nur über ein solides und grundlegendes Wissen sowie eingeübte Techniken und begleitenden Reflexionen im Team. Im Vordergrund steht hier weniger die Anwendung eines reichen Methodensets als vielmehr eine ressourcenorientierte pädagogische Grundhaltung.

Es ist grundlegend, sich Gedanken über die eigenen Kommunikationsfähigkeiten, verbaler und nonverbaler Natur, zu machen. Hierbei sollte man sich bewusst machen, dass die Wirkung einer Botschaft nur zu etwa 10 % auf ihren sprachlichen Inhalt zurückgeht, die eigentliche Wirkung ist der Betonung, Sprechweise, Mimik, Gestik sowie Bewegungen geschuldet. Hierbei kann es Sinn machen, sich mit Modellen wie zum Beispiel der „gewaltfreien Kommunikation“ (GFK) von Dr. Marshall B. Rosenberg auseinanderzusetzen, der in einem Vier-Schritte-Modell Elemente in der Kommunikation beschreibt, die zu Konflikten oder sogar Gewalt führen.

Im Jugendhaus selbst, bei unseren Aktivitäten und Projekten, schaffen wir ein Klima der Ächtung von Gewalt. Konfliktsituationen, Bedrohungen, Gewalt werden erkannt, benannt und schließlich thematisiert. Daneben wird stets an der Empathiefähigkeit gegenüber den Opfern gearbeitet. Jugendliche bekommen immer auch die Möglichkeit, sich selbst und ihre Grenzen bei „starken Erfahrungen“ (z.B. Erlebnispädagogik) kennenzulernen.

Letztendlich geht es bei „Konfliktkompetenz“ eigentlich um „Dialogkompetenz“: Wie gehen wir als Jugendliche mit Jugendlichen, als Jugendliche mit Erwachsenen, als Mädchen mit Jungs,



als Luxemburger mit Nicht-Luxemburgern usw. um? Wie tauschen wir uns aus und wie können wir Differenzen wie z.B. unterschiedliche Sichtweisen respektieren und für sämtliche Parteien gewinnbringend einbringen? Eine solche Kultur des Dialogs könnte prägend für das Lernfeld Jugendhaus sein: „*Können sich die Teams der PädagogInnen immer wieder auf ein gemeinsames Verständnis von Konflikten und ein vergleichbares Vorgehen in Konflikten einigen, dann wird dieser Umgang mit Konflikten zur Kultur der Einrichtung, die von den Kindern und Jugendlichen getragen und an neue BesucherInnen weitergegeben wird.*“ (Grasse 2009)

---

#### Literaturverzeichnis



- Böhnisch, L./Münchmeier R. (1999): Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim.
- Deutscher Bundestag (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. 2005, Drucksache 15/6014.
- Erikson, E.H. (1959): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.. 2. Aufl. 1974.
- Grasse, Renate (2009): Konflikte leben - Dialog lernen. Kinder- und Jugendarbeit als Lernfeld für Konfliktkompetenz. In DDS , Die Demokratische Schule, September 2009.
- Hornstein, Walter (2004): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In: Benedikt Sturzenhecker, Werner Lindner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Juventa Verlag Weinheim und München 2004.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2. aktualisierte Auflage 2008. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Nilles, Jean-Paul/Ecker, Théo/Dabrowska Joanna (2007): Jugend und Gewalt. Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser. Service National de la Jeunesse 2007.
- Sturzenhecker, Benedikt (2010): Jugendarbeit ist Bildung. In: arc. Archiv für sozial arbeit, bildung an erziehung, Ausgabe 119, 2010, S. 12-27.
- Welter-Enderlin, Rosemarie/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände, Carl Auer Verlag, Heidelberg 2006.
- Willems, H./Heinen, A ./Meyers, C./Biewers S./Legille, S./Milmeister, P., et al. (2010): Zentrale Aspekte zur aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen in Luxemburg. In : Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hg.), Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg, Luxembourg.





11

# Erziehung, Selbstbildung und Demokratiebildung in der Offenen Jugendarbeit



Benedikt Sturzenhecker



---

Stichwörter:

---

Bildungsassistenz  
Beziehungsgestaltung

---

Demokratiebildung

---

Erziehung

---

Formale Bildung

---

Informelle Bildung

---

Konflikte

---

Konzeptentwicklung

---

Lebenslanges Lernen

---

Lebenswelt

---

Non-formale Bildung

---

Partizipation

---

Rollen

---

Selbstbildung

---

Selbstevaluation

---

Selbstwirksamkeit

---

Sozialraum

---



11

## ERZIEHUNG, SELBSTBILDUNG UND DEMOKRATIEBILDUNG IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT



Benedikt Sturzenhecker

Luxemburg hat - aus der Außenperspektive betrachtet - in den vergangenen Jahren nicht nur ein Netz differenzierter Einrichtungen der offenen Jugendarbeit (OJA) auf- und ausgebaut, sondern deren Arbeit durch Förderung der Fachdebatte, Aufbau eines Systems zur Qualitätsentwicklung und nicht zuletzt durch gesetzliche Grundlegung und finanzielle Förderung erheblich professionalisiert und qualifiziert (vgl. Bodeving 2013). Wie insgesamt in der deutschsprachigen Debatte der Kinder- und Jugendarbeit wurde dabei auch in Luxemburg ein Konzept der offenen Jugendarbeit als non formale Bildung unterlegt und weiterentwickelt (vgl. Bodeving in diesem Buch; Biewers 2011).

Im Folgenden wird zunächst zwischen Erziehung und Bildung differenziert, um präziser beschreibbar und reflektierbar machen zu können, welche Aufgaben es gerade für professionelle Fachkräfte in der offenen Jugendarbeit gibt. Erziehung schafft und sichert Voraussetzungen für eine Entfaltung der Bildungsprozesse der Jugendlichen. Darauf dann baut eine Konzipierung pädagogischen Handelns in der offenen Jugendarbeit als Assistenz jugendlicher Selbstbildung auf. Abschließend wird analog zu den Luxemburgischen gesetzlichen Orientierungen für die Jugendarbeit die Anforderung formuliert, dass eine Förderung von Selbstbildung in eine Demokratiebildung übergehen sollte. Der Artikel nimmt dabei immer wieder Bezug auf konzeptionelle Elemente bildungsorientierter Jugendarbeit, die in diesem Buch vorgestellt werden.

### ERZIEHUNG UND BILDUNG

Die Begriffstrios der formalen, non-formalen und informellen Bildung wird meistens zurückgeführt auf die Verwendung des Begriffs der „informal education“ als Grundlage für formale Bildung bei John Dewey (vgl. Overwien 2006, S. 36f) und die amerikanische Tradition dieses Begriffs in der Erwachsenenbildungstheorie. So taucht denn in der europäischen Diskussion (besonders gefördert durch die Publikation der Europäischen Kommission 2001) dieser Begriff zuerst in der Debatte um Lebenslanges Lernen auf. In der bundesdeutschen Diskussion wurde die Begriffstrios noch im gleichen Jahr durch das Bundesjugendkuratorium eingeführt. Damit wird das englische „education“ (bzw. das französische „éducation“) ziemlich umstandslos in den deutschen Begriff der „Bildung“ übersetzt. „Education“ (vom lateinischen: ducere, duco: führen, leiten, lenken, anführen, befehlen, ziehen) bedeutet aber zunächst „Erziehung“. Mit dieser undifferenzierten Übersetzung entstehen Probleme in der



Begriffsverwendung und damit der Konzeption und Reflexion von Erziehung und Bildung: zum einen verschwindet tendenziell der Erziehungsbegriff aus der Debatte und zum anderen wird irgendwie alles Bildung. Das Problem der Vernachlässigung einer Reflexion pädagogischer Praxis mit Blick auf den Erziehungsbegriff hat besonders Michael Winkler problematisiert. In Texten mit Titeln wie „Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung“ (Winter 2006b) oder „Keine Bildung ohne Erziehung!? Über einige Schwierigkeiten mit Erziehung“ (Winkler 2008) kritisiert er, dass der Begriff der Bildung zunehmend „hochgradig trivialisiert gebraucht“ (Winkler 2006b, S. 184) würde, seine theoretische Differenziertheit verloren ginge und er entgegen seiner klassischen Konzipierung (vom Neuhumanismus bis zur kritischen Theorie) umgedeutet würde „zur Etablierung neuer, zynischer Kontrollstrukturen in einer unsicher gewordenen Gesellschaft“ (a.a.O. S. 94). Damit einher ginge eine Vernachlässigung des öffentlichen Diskurses und der konzeptionellen Ausrichtung über und an Erziehung, die aller Bildung vorausgehe. Für Winkler ist Sozialpädagogik „eine der Schlüsselinstanzen, um Erziehung auch unter Bedingungen sozialer und kultureller Prekarität sicherzustellen und damit überhaupt erst die Voraussetzung von Bildungsprozessen zu bewahren“ (a.a.O. S. 199). Mit Voraussetzung meinte er nun nicht ein zeitliche Vorausgehen (erst Erziehung und dann Bildung), sondern eher eine grundlegende erzieherische Sorge und sichernde Rahmgebung, auf deren Basis sich das selbsttätige Subjekt (das Kind; der/die Jugendliche) in Kooperation mit dem Erziehenden die Welt, als Kultur und Gesellschaft aneignen kann. So stehen Erziehung (wenn man so will gleichzeitig) als Handeln der Erziehenden und Bildung als Tätigkeit des Kindes in einem triadischen Zusammenhang, also einem Dreieck von selbsttätiger Aneignung durch das Kind (Bildung) (1) und einer sorgenden/sichernden und herausfordernden Unterstützung des Aneignungshandelns durch den Erziehenden (2), der auf die Kultur und Gesellschaft (3) „zeigt“ (sie präsentiert und repräsentiert) und so eine kooperierende gemeinsame Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen-kulturellen Wirklichkeit entsteht. Zur Erziehung gehören also grundsätzlich die Gewährleistung von Sicherheit und Geborgenheit (Sorge), die Schaffung von Erfahrungsräumen, in denen die Kinder Anregung und Orientierung finden und ein Zeigen von Werten, Normen bis hin zu Benimmregeln und Techniken der Lebensbewältigung. Hinzu kommt die Erziehungsaufgabe, Kinder und Jugendliche für ein Leben und d.h. auch ein ökonomisches Überleben in der (kapitalistischen) Ökonomie zu qualifizieren, sie also auszubilden. Eine solche Vermittlung und Erschließung von Kultur und Gesellschaft, kann aber nur mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam geschehen, also können „die Kinder dabei von uns tatsächlich nur begleitet und unterstützt werden“ (Winkler 2008, S. 66). Solche Erziehung ruht darauf, dass die Erziehenden sich authentisch als Person einbringen und „sich die Beteiligten gegenseitig achten, in ihrem Tun und ihren Leistungen anerkennen“ (a.a.O., S. 68). Erziehung habe „im Gestus der Sorge kontinuierlich schützende Rahmenbedingungen zu schaffen, in welchen Subjekte ihre Entwicklungsarbeit bewältigen können“ (Winkler 2006b, S. 193), also sich bilden können.

Die erzieherische Aufgabe, solche Rahmenbedingungen zu schaffen und zu erhalten, lässt sich indirekt auch in typischen Bildungsdefinitionen wieder finden; so etwa im zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005, S. 83): „Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lern-



willigen Subjekt und seiner sozialen Umwelt. In diesem Sinne sind (...) Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten ihres eigenen Bildungsprozesses zu begreifen“. Hier wird einerseits noch einmal die Aufgabe der Erziehung im Blick auf Bildung erkennbar: Bildungsgelegenheiten müssen als bildungsstimulierende Umwelt offeriert werden (und das hieße im Umkehrschluss, dass Behinderung und Begrenzungen der Bildungsgelegenheiten der Subjekte kritisiert und vermindert werden müssten) und ebenso müssen sich Personen für Beziehung/ Bindung und Auseinandersetzung anbieten. Wenn Bildung der selbsttätige Aneignungsprozess von Kultur und Gesellschaft durch das Subjekt ist, kann sie auch (etwas pleonastisch) als „Selbstbildung“ bezeichnet werden (vgl. etwa Hornstein 2004, S. 22). Solche Selbstbildung zielt auf Subjekthaftigkeit, auf Selbstbestimmung, auf reflexive Entwicklung und Verfügung über das Eigene. Selbstbildung ist also die Tätigkeit der Subjekte, hier der Kinder und Jugendlichen und Erziehung ist dann die Tätigkeit der erziehenden Erwachsenen und Professionellen, die sich auf die Gewährleistung von (Für)Sorge, bildungsförderlichen Rahmenbedingungen und Qualifikation, also Ausbildung richtet. Kinder und Jugendliche sind also die Selbstproduzenten ihrer Bildungsprozesse und Erziehende sind die Ko-Produzenten (vgl. Schaarschuch 1996). Erziehung hat damit drei zentrale Aspekte: Zum einen ist sie Fürsorge, als Sicherung des grundsätzlichen physischen und psychischen Wohlergehens der Zöglinge. Zum zweiten ist sie Befähigung zur Integration in Gesellschaft/Kultur und kapitalistische Ökonomie, sie vermittelt Normen und Qualifikationen (Ausbildung), zielt auf Arbeits- und Anstellungsfähigkeit. Zum dritten richtet sie sich auf die Förderung von Selbstbildung durch Angebot bildungsförderlicher Rahmenbedingungen und Bildungsherausforderungen. Dieser Aspekt von Erziehung könnte Bildungsassistenz genannt werden. Anders gesagt: auf der Basis der grundsätzlichen Fürsorglichkeit hat Erziehung ein Doppelgesicht. Sie richtet sich auf Anpassung<sup>1</sup> an gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse und sie will Selbstbildung, also die Entwicklung von Subjekthaftigkeit, von Selbstbestimmung oder Mündigkeit fördern.

Die Aufgabe der (Offenen) Jugendarbeit wird nun seit den 1960 er Jahren bis heute in der deutschsprachigen Diskussion vorrangig als Assistenz von Selbstbildung verstanden. Die klassische Formel von Kentler 1964 Jugendarbeit sei „Bildung in Freiheit zur Freiheit“ bezeichnet diesen emanzipatorischen Charakter von Jugendarbeit, der zumindest in einem Teil der Konzeptdiskussion weiter hochgehalten wird (vgl. Scherr/Sturzenhecker 2013). Obwohl Jugendarbeit eindeutig keine Aufgaben von Ausbildung, also einer schulischen, curricularen Vermittlung von Qualifikationen hat, so lassen sich in ihr neben der Aufgabe der Bildungsassistenz auch andere Aspekte von Erziehung wiederfinden. Dabei kann man drei Kerntätigkeiten unterscheiden: zum einen die grundsätzliche Bereitstellung von bildungsförderlichen Rahmenbedingungen hier besonders durch den Einsatz von professionellen Fachkräften und räumlichen und materiellen Ressourcen, zum zweiten die Gewähr von Fürsorge und zum dritten die Auseinandersetzung um Werte und Normen des sozialen Umgangs mitein-

(1) Das Risiko von Erziehung, solche Anpassung autoritär bis terroristisch zu betreiben, zeigt sich schon in der lateinischen Wortbedeutung von *ducere, duco* als „führen, leiten, lenken, anführen, befehlen, ziehen“. So auch in Müllers Unterscheidung von „Erziehen als dem Vermitteln (manchmal auch Einbläuen) von gesellschaftlichen Werten und Bildung als dem Vorgang, durch den ein Individuum zu einer eigenen Wertorientierung und Lebensform kommt...“ (Müller 1996, S. 89). Diese auch in der Praxis der offenen Jugendarbeit immer wieder anzutreffende autoritäre Tendenz Jugendliche erzieherisch zu „führen“, hat mit dazu geführt, dass Protagonisten der jugendarbeiterischen Bildungsdebatte sich eher distanziert zum Erziehungsbegriff positionierten, auch weil sie in ihm Gefahren einer paternalistischen Pädagogisierung erkannten (vgl. Scherr 1997, S. 86f., Sturzenhecker 2004 und aktuelle Scherr/Sturzenhecker2013). Da sie die Hauptaufgabe von Jugendarbeit – eben die emanzipatorische Assistenz von Selbstbildung – gegen eine autoritäre Orientierung stark machten, geriet dabei allerdings ein kritisch-differenzierender Bezug auf Erziehung zu sehr an den Rand.



ander – in den Jugendeinrichtungen und in der Gesellschaft allgemein.

Diese Aspekte sollen kurz im Einzelnen beleuchtet werden, bevor dann noch einmal auf die Ausgestaltung jugendarbeiterischer Bildungsassistenz eingegangen wird.

Zunächst einmal stellt offene Jugendarbeit eine kommunale Infrastruktur zur Assistenz von Selbstbildungsprozessen zu Verfügung, indem Jugendhäuser eingerichtet, professionelle pädagogische Fachkräfte angestellt und weiterer Arbeitsressourcen bereitgestellt werden. Das Angebot solcher bildungsförderlichen Rahmenbedingungen durch Professionalität und materielle Ressourcen, zeigt dass (hier in Luxemburg) die erzieherische Aufgabe von Bildungsassistenz ernst genommen und realisiert wird. Die Förderung von Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen wird damit nicht dem Zufall überlassen sondern als staatliche und professionell zu gestaltende Erziehungsaufgabe bestimmt. Erzeugung und Sicherung bildungsförderlicher Bedingungen verlangt heute komplexe professionelle Tätigkeiten, die sich auf diese Rahmung von Bildung beziehen.

Zunächst einmal benötigt die Erstellung solcher Rahmenbedingungen eine Analyse der unterschiedlichen Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und damit die Feststellung differenzierter Bedarfe der Bildungsassistenz. Eine solche Konzept- bzw. Qualitätsentwicklung muss klären, welche Kinder und Jugendliche welche Form der Bildungsassistenz benötigen. Das kann sie nur tun, wenn sie dieses mit den Kindern und Jugendlichen selbst herausfindet - also partizipativ plant -, aber sie muss auch die anderen an der Unterstützung von Bildung Beteiligten, die Eltern, die anderen pädagogischen Organisationen, die kommunale Politik, Verwaltung und (Stadt)Planung, die Vereine und Organisationen in der Bürgergesellschaft usw. einbeziehen. Insgesamt geht es darum, demokratisch lokale Bildungslandschaften zu entwickeln, die nicht nur die formale Schulbildung, sondern auch die non formale und informelle Selbstbildung fördern. D.h. aber auch, dass professionelle offene Jugendarbeit ihre Entscheidungen über Zielgruppen, über Formen und Inhalte der Bildungsassistenz für diese Gruppen komplex begründen und entwerfen muss (also Konzepte oder Qualität entwickeln) und in Selbstevaluation (auch mithilfe externer „kritischer Freunde“) ihrer Wirkungen reflektieren und ihre Arbeitsweisen legitimieren bzw. revidieren muss. Eine ganze Reihe von Texten in diesem Buch zeigen, auf welche Weise in Luxemburg solche professionelle Gestaltung von Rahmenbedingungen geschieht. So verlangen komplexe sozialräumliche Strukturen zwischen Stadt und Land, dass Offene „Jugendarbeit im lokalen und regionalen Kontext“ koordiniert wird (vgl. Oth in diesem Buch). Dazu ist eine moderne Netzwerkarbeit nötig, wie sie etwa van Beusekom (in diesem Buch) konzipiert. Jugendarbeiterische Bildungsassistenz geht eben weit über die reine Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen selbst hinaus und wird zu einer kommunalen und regionalen politischen Praxis. Das kann sie nicht ohne „Öffentlichkeitsarbeit in pädagogischen Institutionen“ (Klein i.d.B.) tun. Sie muss sich darstellen, informieren und öffentliche Diskurse über die Qualität ihrer Bildungsassistenz führen. Daraus folgt, dass ein System der „Qualitätsentwicklung in der Offenen Jugendarbeit“ (Biewers/Bodeving/Mann i.d.B.) entwickelt und gestaltet werden muss, über das sich die einzelnen Einrichtungen selbst reflektieren, sich das regionale Gesamtsystem weiterentwickeln und ein öffentlicher, d.h. also auch politischer Diskurs über die gesellschaftliche Erziehungsverantwortung für die Assistenz von kindlicher/jugendlicher außerschulischer Selbstbildung geführt werden kann. Angesichts solcher Auf-



gaben wird erkennbar, dass professionelle Assistenz non formaler Bildung ein komplexes Spektrum von pädagogischen Rollen und Aufgaben verlangt: einerseits in der Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen, andererseits in der öffentlichen Planung und Legitimation bildungsförderlicher Rahmenbedingungen (vgl. dazu den Text von Mann zu den professionellen „Arbeitsrollen in der Offenen Jugendarbeit“ i.d.B.).

Fürsorge als Aspekt von Erziehung, die Voraussetzungen für Selbstbildung schafft, ist ebenfalls aus der offenen Jugendarbeit nicht wegzudenken. Das beginnt schon dabei, dass auch in der offenen Jugendarbeit die Sorge für das physische Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen Relevanz hat: ihre Räume ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche sich in ihrer Freizeit nicht draußen aufhalten müssen, sie kümmert sich um die Ernährung (oft durch Angebot von Kochen und Essen in der Einrichtung) und thematisiert unter Umständen kritisch-reflexiv gesundheitlich riskante Praktiken wie zum Beispiel Drogennutzung (als Beispiel zum Thema Alkohol siehe Sturzenhecker 2012b). Es ist heute keineswegs mehr automatisch davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche, gerade aus benachteiligten Lebenslagen, immer ausreichend zu essen haben (von der Qualität des Essens einmal ganz abgesehen, s. LBS Kinderbarometer 2013). In der offenen Jugendarbeit zum Beispiel Situationen gemeinsamen Kochens und Essens zu inszenieren, schafft (neben der rein physiologischen Ernährung) auch eine sozio-psychische Atmosphäre der Gastfreundlichkeit, der Fürsorge und des Schutzes, der Geselligkeit und der Beheimatung (vgl. Rose/Sturzenhecker 2009, Rose 2013). Zu dieser Erziehungsaufgabe der Fürsorge für seelisches Wohlergehen zähle ich auch die Ermöglichung vertrauensvoller Bindungen/Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und Jugendlichen und den Teilnehmenden untereinander. Die Erfahrung von „Liebe“, also einer verlässlichen Bindung, die gleichzeitig freisetzt zum Eigenen – so zeigt Honneth (1992) – ist nun die zentrale Bedingung der Entwicklung von Selbstvertrauen, als erster Basis der Entwicklung von Subjekthaftigkeit, ohne die man die Herausforderungen und Risiken von Selbstbildung kaum wagen und angehen könnte. Solche fürsorgliche Beziehungsgestaltung und Gewähr von Anerkennung schaffen Voraussetzungen für die Entfaltung der Selbstbildung der Subjekte.

Das gilt nicht nur für Kinder, sondern besonders auch für Jugendliche, für die die Bewältigung der jugendlichen Entwicklungsaufgabe, gleichzeitig Individuation und gesellschaftliche Integration zu leisten, heute sehr anforderungsreich ist. Dieser polare Entwicklungszusammenhang spiegelt sich in der jugendlichen Aufgabe, Autonomie durch Ablösung aus alten familiären Beziehungen zu gewinnen, aber gleichzeitig neue Orientierungen und soziale Integration zu erreichen. Bimschas und Schröder (2003, S.44 f.) entwerfen für die offene Jugendarbeit deshalb die eine Beziehungsgestaltung als „Containment“, in der es darum geht, die Kinder und Jugendlichen gleichzeitig „sein lassen“ zu können und ihnen aber doch auch Halt anzubieten.

Auch der oben genannte dritte Aspekt von Erziehung, die Vermittlung kultureller Werte, Normen und Umgangsregeln spielt im Alltag der offenen Jugendarbeit eine große Rolle. Das beginnt schon damit, dass Beziehungsgestaltung mit Jugendlichen häufig konflikthaft geschieht. Das liegt auch an ihrer Entwicklungsaufgabe der Ablösung von vertrauten Beziehungspersonen und -mustern, die auch exemplarisch mit ihren Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern erprobt und vollzogen wird. Um ihre Autonomie zu erproben und gesellschaft-



liche Regeln auf ihre Gültigkeit und ihre pädagogischen Vertreter auf Authentizität zu testen, hinterfragen die Jugendlichen soziale Normen gerade durch Übertreten solcher Regeln und Grenzen. Abweichendes Handeln gehört notwendigerweise zur Entwicklung. Das fordert die pädagogischen Fachkräfte heraus sich zu positionieren, Werte und Normen zu vertreten und sie in konflikthafter Verständigung begründen zu können.

Dabei steht auch immer wieder infrage, wie denn in solchen Kämpfen gegenseitige Anerkennung gewahrt oder wiederhergestellt werden kann. Deshalb hat Burckhard Müller (2003) eine zentrale Dimension offener Jugendarbeit als gegenseitigen „Kampf um Anerkennung“ (Honneth) beschrieben. „Fachkräfte und TeilnehmerInnen ringen miteinander darum, als Subjekt anerkannt und respektiert zu werden. Das kann aber nur konstruktiv gelingen, wenn diese Konflikte nicht über Herrschaftsausübung der Fachkräfte verhindert bzw. weggeregelt werden – dieses käme eher einer Missachtung der Gegenüber gleich“ (Sturzenhecker/Trödel 2013, S.453). Der Kampf um Anerkennung hat nur eine Chance, mit einer gegenseitigen Bestätigung als anerkanntswerte Subjekte auszugehen, wenn er auch „auf Augenhöhe“ geführt wird. Dieser Konflikt müsste selbst schon unter Geltung der Regeln geführt werden, die man pädagogisch vertreten möchte, nämlich denen des gegenseitigen Respekts sowie der herrschafts- und gewaltreduzierten Auseinandersetzung. Das ist besonders wichtig, weil gerade Kinder und Jugendliche aus den Reaktionen der Konfliktgegenüber eine Resonanz bzw. Rückmeldung über ihre Person erhalten. Konflikte produzieren ein „Wer bin ich und wer ist der andere, wofür hält er mich?“ also eine riskante Infragestellung und Neukonstruktion von Identität. Kinder/Jugendliche benötigen solche möglichst konstruktiven statt destruktiven „Selbsterfahrungen“ und „Spiegelungen“, um sich weiterentwickeln zu können. Autoritäre Grenzsetzungen ohne Diskurs und gleichstellenden Kampf um Anerkennung vermitteln ihnen hingegen ein Fremdbild der Missachtung und ein Selbstbild der Unterlegenheit und Machtlosigkeit.

Aus diesen Gründen wird auch der pädagogische Umgang mit Konflikten in diesem Buch ausführlich thematisiert (vgl. den Text von Bodeving/Welter). Dabei wird deutlich, dass der erzieherische Anteil der Weitergabe gesellschaftlich kultureller Normen und Werte in der Jugendarbeit auf die Selbstbildung der Jugendlichen trifft, die die Entwicklung ihrer Autonomie auch durch die Hinterfragung und Übertretung solcher Vorgaben betreiben.

Albert Scherr, einer der wichtigen Bildungstheoretiker der Jugendarbeit fasst diesen Zusammenhang der Sicherung der Voraussetzungen von Bildung durch Erziehung folgendermaßen zusammen: „Im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe ist es weiter wichtig darauf hinzuweisen, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur Aus-Bildung und Selbst-Bildung nicht triviale psychische und soziale Voraussetzungen hat: Bildung ist nur dann möglich, wenn Individuen nicht vollständig von Bemühungen absorbiert sind, das eigene psychische und soziale Überleben alltäglich zu bewerkstelligen. Bildung setzt so betrachtet eine halbwegs gelingende alltägliche Lebensbewältigung voraus. Die Kinder- und Jugendhilfe hat es nun vielfach mit Adressaten zu tun, die gerade bei solcher alltäglicher psychosozialer Lebensbewältigung Hilfen benötigen. Sie bewegt sich dann im Vor- bzw. Umfeld von Bildung, ist damit befasst, Individuen psychisch und sozial überhaupt erst in der Lage zu versetzen, sich auf Selbstbildungsprozesse sowie organisiertes Lernen einzulassen. In diesem Sinne leistet Kinder- und Jugendhilfe, z.B. durch Kinder-, Jugend- und Familienberatung, Schulsozialarbeit, aufsu-



chende Jugendarbeit und Teile der offenen Jugendarbeit, einen wichtigen Beitrag, um Individuen und soziale Gruppen zur Teilnahme an formellen und informellen Bildungsangeboten zu befähigen“ (Scherr 2002, S. 95 f.). Aber dabei darf der „Bildungsauftrag der Jugendarbeit“ nicht stehen bleiben, sondern „Subjekt-Bildung zielt nicht nur auf Lebensbewältigung im Sinne der Erfüllung vorgegebener sozialer Anforderungen und Erwartungen, sondern darüber hinaus auf die Entwicklung eines Lebensentwurfs, der sich nicht auf alltägliche Lebensbewältigung reduziert, sondern das aktive Entwerfen und Gestalten einer autonomen Lebenspraxis einschließt“(Scherr a.a.O).

## ASSISTENZ ÄSTHETISCHER SELBSTBILDUNG

Nachdem die erzieherischen Aufgaben der Sicherung der Voraussetzung von Selbstbildung thematisiert wurden, soll im Folgenden nun die jugendarbeiterische Hauptaufgabe der Assistenz von Selbstbildung - zumindest in einigen wichtigen Aspekten - genauer beleuchtet werden.

Bildungsassistierendes pädagogisches Handeln beginnt eher passiv, sehend und zurückhaltend, weil es zunächst wahrnehmen muss, was denn die Themen der Selbstbildungsbebewegungen sind. Deshalb formulieren Müller/Schmidt/Schulz 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 Selbstaushdrucks dabei sichtbar werden...“ (Müller/Schmidt/Schulz 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/Schmidt/Schulz 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 (vgl. dazu und auch im Folgenden Sturzenhecker 2012a, S. 744 f.). 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 u.v. m. 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 genutzt; Geschlechterkonstruktionen werden praktiziert und dekonst-



ruiert, usw. Der spielerische Charakter dieser Inszenierungen eines „ernsten so tun als ob“ (Scheuerl) erlaubt den Akteuren sich nicht festzulegen oder festlegt 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 nur 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?

Diese Haltung der Bildungsassistenz, die Themen der Jugendlichen aufzugreifen fasst Nilles (i.d.B.) für die „Aufsuchende Jugendarbeit“ (im Grunde aber für die pädagogische und Orientierung des gesamten Feldes) zusammen: „Angebote werden nicht geliefert, sondern gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet, d.h. Integration und Aneignung werden ermöglicht, Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt und Aktivierung in den Vordergrund gestellt. Mit anderen Worten: „Aufsuchende Jugendarbeit“ arbeitet mehr mit den Jugendlichen, als dass sie ihnen vorgefertigte Angebote liefert, wodurch Kompetenz- und Lernerfahrungen ermöglicht sowie das Selbstbewusstsein gestärkt werden.“ Die Texte in diesem Band zur Jugendkulturarbeit (Juncker) und zur Medien- und Radioarbeit (Bissen), zeigen wie diese Haltung in der Praxis der Assistenz der ästhetischen Selbstbildung umgesetzt werden kann.

Gerade das obige Zitat aus dem Feld der aufsuchenden Jugendarbeit demonstriert ja, dass der Auftrag zur Assistenz der Selbstbildung besonders auch für die benachteiligten Kinder und Jugendlichen gilt, die von der Sozialpädagogik oft nur als defizitär diagnostiziert werden und denen dann entsprechend „Hilfe“ zur Lebensbewältigung (oder zur Erziehung) verordnet wird und mehr nicht. Dass solche Kinder und Jugendlichen strukturell die Erfahrungen von Missachtung, produzierter Unfähigkeit und geringer Selbstwirksamkeit machen mussten, darf nicht dazu führen, sie durch pädagogische Konzentration auf Lebensbewältigung und erzieherische Anpassung an die Normalitätsvorstellungen der Gesellschaft aus der Assistenz von Selbstbildung auszuschließen. „Die Individuen und sozialen Gruppen strukturell zugemuteten Erfahrungen des Scheiterns an bzw. des Ausschlusses von gesellschaftlichen Normalmodellen autonomer Lebensführung sind ein möglicher Ansatzpunkt eines pädagogischen Handelns, das sich als Mäeutik von Gegenerfahrungen zu strukturell zugemuteter und individuell erfahrener Ohnmacht bestimmen läßt. Es geht hier darum, die Fähigkeit



zu selbstbewußtem und selbstbestimmtem Handeln nicht nur als prinzipielle Möglichkeit zu postulieren, die zu achten sei, sondern Gelegenheitsstrukturen zu schaffen, in denen individuelle Fähigkeiten zu Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung erfahren, stimuliert und weiterentwickelt werden können“ (Scherr 1997, S. 87). Es ist also vom Standpunkt der Selbstbildungsassistenz stets zu fragen, wie in der und durch die Jugendarbeit für die Kinder und Jugendlichen ein Mehr an Handlungsfähigkeit und Selbstbewusstsein erfahrbar werden kann. Es ist nach Möglichkeiten zu suchen, wie sie selbst aktiver das Handeln in die Hand nehmen können, statt es ihnen als „hilfsbereite“ Pädagogen abzunehmen und sie letztlich weiter damit zu schwächen. Die jugendarbeiterische „Geburtshilfe“ (das griechische Wort „Mäeutik“ bedeutet „Hebammenkunst“) besteht darin, dass ihnen der Ausdruck ihrer Meinungen, Positionen, moralischen Vorstellungen, Ideen, Kritiken usw. ermöglicht wird, ohne dass diese als schwach, irrelevant, abseitig, unnormal, riskant usw. bezeichnet oder verhindert würden. Es gilt also das, was die Jugendlichen tun und sagen! Und genau das soll für sie selbst in medial-ästhetischen Produkten sehbar und hörbar werden. Das eröffnet ihnen sich selbst als handlungsfähig zu erfahren, sich in den eigenen Gestaltungen wiederzuerkennen (oder überhaupt als existent zu erfahren) und auch sich selbstkritisch zu reflektieren. Und es ermöglicht ihnen mit Hilfe der eigenen Ausdrucksprodukte in Kommunikation mit anderen zu treten. Aus Scherrs Aussage folgt also zunächst ganz konkret jeden Tag in der offenen Jugendarbeit zweierlei: Pädagogisches Handeln ist zunächst selbstkritisch darauf zu befragen, ob es die (benachteiligten) Kinder und Jugendlichen weiter in ihrer strukturell erfahrenen Unfähigkeit hält und sie schwächt, indem es sie als defizitär behandelt und ihnen wohlmeinend „Hilfe“ anbietet und/oder versucht sie nur zur Normalität zu erziehen. Stattdessen ist in jeder Situation zu prüfen und zu suchen, wie die Kinder und Jugendlichen eigenständiger und selbst wirksamer handeln können.

Als zweites geht es dann darum, sie zu unterstützen die Stimme zu erheben und ihre Positionen, Gerechtigkeitsvorstellungen und Lebensentwürfe zum Ausdruck zu bringen. Das bedeutet auch ihnen Reaktion und Resonanz von anderen zu ermöglichen – ohne ein solches „Echo“ kann man nicht erkennen, wo man steht. Das leitet einerseits einen Diskurs – einen argumentativen Streit - mit anderen Betroffenen ein (denn etwa über Lebensvorstellungen und Gerechtigkeit muss ja gestritten werden) und andererseits eröffnet es die Erfahrung, selbstmächtig statt ohnmächtig an solchen gesellschaftlichen Konflikten und Auseinandersetzungen teilzunehmen.

## DEMOKRATIEBILDUNG

In den mir bisher zugänglichen Texten aus dem vorliegenden Band fällt auf, dass ein Aspekt von jugendarbeiterischer Bildungsassistenz kaum thematisiert wird: die Eröffnung einer demokratischen Partizipation für Kinder und Jugendliche in den Jugendeinrichtungen, in der Kommune, im Staat und in der Gesellschaft. Die deutschsprachige Jugendarbeitstheorie hat seit den 1960er Jahren Assistenz von Selbstbildung immer auch als eine politische Bildung verstanden: Jugendarbeit soll Jugendlichen Erfahrungsräume eröffnen, Gesellschaft und Politik kritisch wahrzunehmen und demokratisch mitzugestalten und mitzuverantworten. In der Jugendarbeit geht es für die Kinder und Jugendlichen „um eine partizipativ-demo-



kratische 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). Dieser grundsätzliche Anspruch wird auch von den Konzepten der Jugendarbeit in Luxemburg erhoben. So fasst Bodeving (2013, S. 854) die gesetzlichen Aufgaben der Jugendarbeit im Luxemburg folgendermaßen zusammen (Auszüge):

- „ Förderung der Selbstentfaltung der Jugendlichen; der aktiven, kritischen und verantwortlichen Bürgerschaft (...)
- (...) 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“.

Der emanzipatorische Anspruch der Jugendarbeit wird hier nicht als Entwicklung einer egoistischen „Selbstentfaltung“ entworfen, sondern die Freiheit des Individuums findet ihren Bezug, aber auch ihre Rahmung und Grenzen in der Haltung einer „verantwortlichen Bürgerschaft“. Das kann man so verstehen, dass Individuen ihre Freiheit entfalten sollen, indem sie aber auch die Freiheit der anderen respektieren und gemeinsam die Umsetzung ihre Bedürfnisse und Interessen im Gemeinwesen auf demokratische Weise aushandeln. Selbstbestimmung wird an gesellschaftliche Mitgestaltung und Mitverantwortung gekoppelt. Eine solche demokratische Praxis vermittelt das Gefühl der Anerkennung, des „Selbstwertes“ und ermöglicht auch andere solidarisch anzuerkennen. Die gesetzlichen Vorschriften für die Jugendarbeit in Luxemburg fordern, dass eine solche demokratische Partizipation besonders auch für Jugendliche aus benachteiligten Lebenslagen möglich gemacht werden muss.

Mit diesem gesetzlichen Anspruch kann direkt an die theoretischen Konzepte oben angeknüpft werden: Jugendarbeit erschöpft sich nicht in der Unterstützung von Lebensbewältigung sondern soll eine Selbstbildung fördern, die Selbstentfaltung, Selbstwerterfahrungen und partizipativ-solidarische Mitgestaltung der Gesellschaft eröffnet, also Kindern und Jugendlichen ermöglicht als demokratische Bürger mitzubestimmen.

Manche der in diesem Band erläuterten pädagogischen Konzepte offener Jugendarbeit sind schon ganz nah an dieser Position: wer Jugendlichen einen jugendkulturellen Ausdruck ihrer Positionen, Kritiken, Weltansichten und Lebensentwürfe ermöglicht, unterstützt sie eine politische Öffentlichkeit zu betreten. Wer Jugendradio macht, hilft den Jugendlichen buchstäblich „ihre Stimme zu erheben“ und sich mit ihren Anliegen einzumischen. Damit beginnt demokratisches Handeln: indem Bürger und Bürgerinnen in einer Öffentlichkeit gegenseitig ihre Positionen einbringen und über die sie gemeinsam betreffenden Probleme in eine diskursive Auseinandersetzung gehen. Die genannten Konzepte der Luxemburger Jugendarbeit überschreiten also hier die Grenzen der Jugendeinrichtungen und ermöglichen es den Teilnehmenden auch in Stadtteil, Kommune und Gesellschaft mitzusprechen.

Aber auch innerhalb der Jugendhäuser selbst müssten demokratische Verhältnisse herr-



schen, wenn man die gesetzlichen Ansprüche in Luxemburg ernst nehmen wollte. Eine wichtige Ansatzmöglichkeit besteht dafür in den alltäglichen Konflikten, die sich in der offenen Jugendarbeit stets abspielen. Bodeving und Welter betonen in diesem Buch, wie viele pädagogische Chancen sich ergeben, wenn man Konflikte nicht zu vermeiden sucht, sondern sie täglich aufgreift. Sie zeigen, dass in Konflikten Interessen deutlich werden und die Chance zu einer fairen und gemeinschaftlichen Aushandlung statt zu einer brutalen Selbstdurchsetzung entsteht. Damit ergibt sich grundsätzlich die Notwendigkeit Konflikte um Interessen, Regeln, Unterschiedlichkeit, Gerechtigkeit usw. auf demokratische Weise zu verhandeln. Das bedeutet den unterschiedlichen Beteiligten<sup>2</sup> ihren Ausdrucksweisen angepasste Möglichkeiten zu schaffen, sich selbst und ihre Positionen einzubringen und anderen zu vermitteln und dann in einem gemeinsamen Streit und Verständigungsprozess Argumente und Lösungen zu prüfen und schließlich gemeinsam zu entscheiden.

Wenn man aber diesem demokratischen Prinzipien folgt und die Selbstbildungsthemen der Jugendlichen (die sich ja genau in Konflikten zeigen) aufgreifen will, muss in den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit geklärt werden, welche grundsätzlichen Rechte der Mitentscheidung die Jugendlichen hier haben, bzw. welche Entscheidungsrechte den Fachkräften vorbehalten sind. Pädagogisch ist es aber oft üblich, dass die Fachkräfte zunächst einmal allein die Regeln bestimmen und dann aus ihrer Macht entscheiden, wann und zu welchen Fragen die Jugendlichen (gelegentlich) mitbestimmen dürfen. Die Chancen zur Partizipation in der offenen Jugendarbeit (wie normalerweise in allen pädagogischen Organisationen) hängen ab von der Gnade der pädagogischen Fachkräfte. Diese regieren meistens als freundlich wohlmeinende Machthaber, die durchaus bemüht sind dafür zu sorgen, dass ihre Besucherinnen und Besucher sich wohl fühlen und bekommen, was sie brauchen. Eine solche fürsorglich wohl-wollende Machtausübung nennt man Paternalismus/Maternalismus: also eine väterliche bzw. mütterliche Herrschaftsordnung. Mit ihr geht einher, dass unterstellt wird, dass die Fachkräfte (besser) wissen, was für Jugendlichen gut (oder schlecht) ist und dass die Fachkräfte die Herrschaft in der Hand behalten müssen, um das Wohl aller zu sichern. Christof Mann weist in seinem Text über Rollen von Fachkräften in der offenen Jugendarbeit darauf hin, dass in vielen Konventionen für Luxemburger Jugendhäuser die pädagogische Haltung eines „*gérer la maison en bon père de famille*“ vertreten würde. Ein Jugendhaus als guter Familienvater oder gute Familienmutter zu führen entspricht einerseits durchaus der oben genannten Aufgabe einer erzieherisch-fürsorglichen Sicherung der Voraussetzungen von Selbstbildung in der Jugendarbeit. Gerade Jugendliche, die schwache oder sehr konfliktreiche Beziehungen zu den eigenen Eltern haben, brauchen oft solche „öffentlichen Väter und Mütter“, eine Rolle, deren Bedeutung Götz Aly bereits 1977 in seinem Klassiker zur offenen Jugendarbeit „Wofür wirst du eigentlich bezahlt?“ hervorgehoben hat. Gerade Jugendliche die auf Grund schwerer Mängel und Störungen der frühen emotionalen Beziehung zu nahen Bezugspersonen kaum eine sichernde Basis einer Selbst-Entwicklung finden bedürfen einer „nachnährenden“ verlässlichen Beziehungsgestaltung durch die PädagogInnen, die in einem „Re-parenting“ versuchen, wenigstens annähernd die schweren Schädigungen durch die Gewähr u.a. von Anerkennung, Zuwendung, Schutz und Gestaltung eines für die Klienten „guten Lebens“ auszugleichen (vgl. Sturzenhecker 2010a). Aber hier wird noch einmal genau deutlich, warum es so wichtig ist zwischen Erziehung und Assistenz von Selbstbildung begrifflich zu unterscheiden: wenn die Fachkräfte sich auf diese erzieherisch-fürsorg-

(2) Zur Berücksichtigung der Differenz von Betroffenen/Beteiligten siehe Knauer/Sturzenhecker 2005



liche Elternrolle beschränken, können sie nicht mehr erkennen, wie diese Selbstbildung und Demokratiebildung be- und verhindern kann. Es wäre nämlich zu reflektieren, wie aus der öffentlichen Elternschaft ein Paternalismus werden kann, der zu leicht in die Gefahr gerät, zu bevormunden und zu entmündigen. Fachkräfte müssen also wissen und im Alltag erkennen können, wann/wo ihrer Rolle als Hausväter und Hausmütter endet und wo sie Jugendliche berechtigen müssen mitzuentcheiden. Dazu braucht es einer klare, verfassungsähnliche<sup>3</sup> Festlegung a) von Rechten, die beinhaltet, welche Mitentscheidungsrechte Jugendliche im Jugendhaus haben und b) von Verfahren und Gremien, die klären, wie gemeinsame Entscheidungen gefällt, umgesetzt und ausgewertet werden (vgl. Sturzenhecker 2010b).

Das Jugendhaus kann als Organisation beispielhafte Erfahrungen dafür vermitteln, wie man Lebensverhältnisse demokratisch mitgestalten kann. Auf diesem Weg können die Jugendlichen ihre Selbstbildungsthemen in die Jugendarbeit einbringen und mitentscheiden, wie sie gemeinsam umgesetzt werden können. Die Jugendlichen sind dann nicht die passiven Objekte von paternalistischer Gnade, sondern werden zu aktiven Subjekten in einer Bürgerrolle, die sich als selbstwirksame demokratische Mitgestalter erfahren können. Außerhalb der Kommunalpolitik selbst gibt es sonst keine gesellschaftlichen und pädagogischen Felder (nicht in der Schule, nicht in der Familie, nicht in der Wirtschaft und im Konsumbereich) die so weitgehend strukturelle Freiräume für demokratische Mitbestimmung bereitstellen können als in der Jugendarbeit. Wenn dann zu der demokratischen Praxis im Jugendhaus selbst auch noch eine demokratische Artikulation in die Öffentlichkeit gelingt und Jugendliche sich in die lokale Politik einmischen, nimmt offene Jugendarbeit ihr Potenzial wahr, Jugendlichen echte Erfahrungen demokratischer Mitentscheidungsmacht zu eröffnen.

---

#### Literaturverzeichnis



Aly, G.: *Wofür wirst du eigentlich bezahlt?* Berlin 1977

Biewers, Sandra: *Jugendarbeit als Bildungsort*. In: *Forum online für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg*. Ausgabe 312 November 2011, S. 44-47

Biewers, S., & Willems, H. (2009). *Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg: Bericht 2008*. Luxemburg: Universität Luxemburg 2008

Bimschas, B./Schröder, A.: *Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt*. Opladen 2003

Bodeving C.: *Das Profil der Jugendarbeit*. In Willems, H./Rotig, G./Schoos, J./Majerus, M./Ewen, N./Rodesch-Henges, M.A./Schmit, C. (Hrsg.). *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg*. Luxemburg 2010

Bodeving, C.: *Offene Kinder- und Jugendarbeit im Luxemburg*. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2013, S. 853 – 862

Bundesjugendkuratorium (Hrsg.): *Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe*, Bonn/ Berlin 2001

Faure, E.: *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*, Reinbek bei Hamburg 1973

Europäische Kommission: *Mitteilung der Kommission: Einen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*, Brüssel 2001

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

(3) Zum ausgearbeitet Konzept der „Verfassungsgebung“ in Kindertageseinrichtungen vgl. Hansen, /Knauer /Sturzenhecker 2011



- Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M. 1992
- Knauer, R. / Sturzenhecker, B.: Partizipation im Jugendalter. In: Hafenecker, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Opladen 2005, S. 63-94
- Meisch, N.: Kinder und Jugendpolitik in Luxemburg. Weiterentwicklung der gesetzlichen und strukturellen Entwicklungen in Luxemburg. Forum 21 – Heft Nr. 14 – 12/2009.
- Müller, B.: Bildungsansprüche der Jugendarbeit. in: Brenner, G./Hafenecker, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim/München 1996, S. 89 – 96
- Müller, B.: Bildung und Jugendarbeit – Zwischen Größenwahn und Selbstverleugung, in: Lindner, W./ Thole, W./ Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003, S. 235-245.
- Overwien, B.: Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion, in: Rauschenbach, Th /Düx, W./Sass, E. (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München 2006, S. 35 – 62
- Rose, L.: Essen und Kochen im Jugendhaus. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2013, S. 465-469
- Rose, Lotte/Sturzenhecker, Benedikt: „Erst kommt das Fressen...“ - Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2009
- Schaarschuch, A. (1996): Dienst-Leistung und soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Arbeit als Dienstleistung. In: Widersprüche, Heft 1/1996, S. 87 – 97
- Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim 1997. Open-Access-Ausgabe des seit 2010 vergriffenen Buches: <https://www.ph-freiburg.de/soziologie/institut/mitglieder/prof-dr-albert-scherr/ausgewahlte-texte-zum-herunterladen.html>
- Scherr, A.: Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: R. Münchmeier/H.-U. Otto/U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen 2002, S. 93-106
- Scherr, A./ Sturzenhecker, B.: Selbstbestimmte Lebensführung und Demokratiebildung. Oder: Warum es immer noch wichtig ist, Jugendarbeit als Ort emanzipatorischer Bildungsprozesse zu gestalten. In: Spatscheck, Christian/Wagenblass, Sabine (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim 2013
- Sturzenhecker, B.: Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004, S. 147-165
- Sturzenhecker, B.: Demokratiebildung als Antwort auf "Bildungsverweigerung". In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden 2010a, S. 39-52
- Sturzenhecker, B.: Demokratiebildung - Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2010b, S. 131-146
- Sturzenhecker, B.: Ästhetische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang(Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012a, S. 743-746
- Sturzenhecker, B.: „Bier-Bildung“ – Assistenz der Selbstbildung von Jungen zum Thema Alkohol in der Jugendarbeit. In: Schmidt-Semisch, Henning/Stöver, Heino (Hrsg.): Saufen mit Sinn? Harm Reduction und Alkohol. Frankfurt 2012b, S. 166-181
- Sturzenhecker, B./Trödel, M.: Umgang mit Konflikten im Alltag Offener Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 4. völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Wiesbaden 2013, S.451-458
- Winkler, M.: Bildung mag zwar die Antwort sein - das Problem ist aber Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 4. Jg. 2006, H.2, S. 182-201
- Winkler, M.: Über einige Schwierigkeiten mit Erziehung. In: Wernstedt, R./ John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung 2008. S. 51-68



# PÄDAGOGISCHE SCHWERPUNKTE OFFENER JUGENDARBEIT IN LUXEMBURG

*«Ech komme säit 2 Joer an d'Jugendhaus, meeschtens sinn ech an der Woch 2-3 mol do. Haaptsächlech kommen ech fir Aktivitéite matzemaachen a maachen och alleguerten d'Aktivitéiten a Projet'en vun eisem Jugendhaus mat. Ech recommandéieren eist Jugendhaus well mir déi bescht Educatrices hunn.»*

---

## **SONIA**

*14 Joer, Jugendhaus Fiels*

*«Am Jugendhaus ass eng gutt Ambiance an der een sech mat senge Kollegen treffe kann. Et schaffe léif Educateuren am Jugendhaus. Sämt 4-5 Joer kommen ech 2-3 Deeg an der Woch heihin a maache bal all Aktivitéite mat.»*

---

## **PATRICIA**

*17 Joer, lechternocher Jugendhaous*





1

# Jugendkulturarbeit- Begegnungen mit Kultur / Jugendhaus Hesperange



Romain Juncker



---

Stichwörter:

---

Film- und Tanzgruppe  
Fotogruppe

---

Gruppenarbeit

---

Identitätsfindung  
Informelle Treffen

---

Jugendkulturarbeit  
Jugendsubkulturen

---

Kulturpädagogik

---

Lebenskunst

---

Musikprojekt

---

Offene Werkstattangebote

---

Partizipation  
Projektarbeiten

---

Schlüsselqualifikationen

---

Workshops

---



1

## JUGENDKULTURARBEIT-BEGEGNUNGEN MIT KULTUR / JUGENDHAUS HESPERANGE



Romain Juncker

### « Quand je fais de la musique je suis libre »

Jugendkulturarbeit (JKA) ist eine kreative Freizeitbeschäftigung, in der Alltags- und Lebenserfahrungen mithilfe von künstlerischen Medien zum Ausdruck gebracht werden.

In unserem Alltag in der offenen Jugendarbeit beobachten wir, dass unser Adressatenkreis ständig auf der Suche nach eigenem Ausdruck und Authentizität ist. Junge Heranwachsende streben aus unserer Erfahrung vor allem nach Entwicklung der Eigenständigkeit. Der Alltag vieler unserer Jugendlichen wird vom breiten Feld der Jugend(sub)kulturen bestimmt (Hip-Hop, Techno, Beatbox, Sprayer etc.). Es handelt sich hierbei um alltagskulturelle Lebensstile, in denen die jungen Heranwachsenden ihre Freizeit verbringen. Jeder Lebensstil ist gekennzeichnet durch seine Symbole und Codes (die Art sich zu kleiden, Musik, Werte und Normen usw.). Die jungen Menschen eignen sich die Codes von Jugendsubkulturen an, in denen sie sich fortan bewegen. Sie singen, tanzen, sprayen, ...

Um unsere Alltagspraxis zu erweitern und den Bedürfnissen der jungen Menschen zu begegnen, ist es unabdingbar, dass wir vom Jugendtreff Hesper die kulturelle Jugendbildung als wesentlichen Aufgabenbereich der klientenzentrierten Jugendarbeit in Angriff nehmen. Entgegen der stetigen Kommerzialisierung der Jugendsubkulturen versuchen wir, die kulturellen und ästhetischen Kompetenzen der Jugendlichen zu erkennen und verstärkt herauszubilden.

Es ist uns wichtig, diese, für Außenstehende vielleicht etwas befremdlich wirkenden Lebensstile in unseren institutionellen Raum mit zu integrieren.

Wir bieten bzw. die jungen Leute gestalten mit uns Plattformen für außerschulische kulturelle Angebote, bei denen sie sowohl Akteure als auch Publikum sein können und dürfen.

Da die JKA sich prinzipiell an Mädchen wie Jungen, an Jugendliche mit einer Behinderung, an sozial vernachlässigte Jugendliche, an Jugendliche verschiedener Nationalitäten bzw. mit verschiedenen kulturellen Hintergründen richtet, hat sie eine integrationsstiftende Wirkung.

„Lebendige, kreative, lernbereite, an ihrer eigenen und an unserer gemeinsamen Zukunft interessierte Kinder und Jugendliche entwickeln sich nur dort, wo sie die Gelegenheit dazu bekommen und dies auch gewünscht ist.“ (Prof. Dr. Annelie Keil: „Jeder kann König sein.“)

So leistet die JKA im Jugendtreff Hesper einen wichtigen Beitrag zur individuellen und sozialen Entwicklung der Jugendlichen und unterstützt deren jeweilige Persönlichkeitsentfaltung bzw. begleitet sie bei ihrer Identitätsfindung. Unterschiedliche Zielgruppen mit verschiedenen Hintergründen und in verschiedenen Lebenslagen werden angesprochen. Interessant ist auch, dass sich unsere kulturellen Angebote an der Lebenswelt der jungen Menschen orientieren. So können sich hieralltagsnahe Themen entwickeln, die alsdann im Rahmen unseres Angebotes behandelt werden.

JKA vermittelt Schlüsselqualifikationen wie z.B. Kommunikationsfähigkeit und diverse andere soziale Kompetenzen, die sich im privaten wie auch im beruflichen Bereich als nützlich erweisen können. Mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten bietet sie den Jugendlichen die Möglichkeit, sich spielerisch, kreativ und aktiv mit der eigenen und auch der Lebenssituation anderer auseinanderzusetzen. Weil sie erfahrungsorientiert, selbstbewusstseinsstärkend und präventiv arbeitet, erweist sich JKA als ein wirkungsvolles und nachhaltiges Medium offener Jugendarbeit.

„Es geht uns um eine neue ‚Didaktik von Lebenskunst‘ und es ist ‚unabdingbar zu beobachten, was junge Leute umtreibt, welche Ideen sie selbst haben und welche besonderen Fähigkeiten sie als heranwachsende Generation mitbringen.“ [www.jugendkulturarbeit.com/ziele.html](http://www.jugendkulturarbeit.com/ziele.html)

Eine JKA, die den Anspruch hat, eine solche Didaktik der Lebenskunst zu sein, sollte also zeitgemäß sein und die aktuellen Entwicklungen, die das Lebensgefühl der Jugendlichen betreffen, wie z.B. soziale Umbrüche oder unsichere Zukunftsperspektiven, berücksichtigen.

Ein wesentlicher Aspekt der JKA ist nicht nur das Heranführen von Jugendlichen an das breite Spektrum verschiedener „Kulturen“, sondern auch deren Erhalt, auch in ihrer Vielfalt. Die Chance, Jugendliche für diesen Bereich zu gewinnen, liegt in der Unbefangenheit, die viele junge Menschen gegenüber allem Neuen haben. JKA beschäftigt sich daher in erster Linie mit den Lebenswelten dieser Jugendlichen, mit ihren Neigungen und Wünschen, aber auch dem Erlernen und Erreichen „kultureller Kompetenzen“. Dies ist ein oft langer Prozess, der Durchhaltevermögen, Willenskraft und immer neue Motivation erfordert. Aufgabe der Kulturpädagogen ist es, den Kindern und Jugendlichen diesen Weg aufzuzeigen, sie stets neu für Kunst und Kultur zu begeistern, sie zu begleiten und zu fördern.

JKA ist Teil einer Jugendarbeit mit emanzipatorischem und innovativem Anspruch und erfüllt damit EU-Vorgaben wie Partizipation, Integration, Prävention und Emanzipation.

Außerdem bezieht sich JKA auf:

- „die Identitätsbildung in unterschiedlichen Milieus und Gruppen
- die Auseinandersetzung mit Fremden im Sinne interkultureller Arbeit
- die Verbesserung gesellschaftlicher Partizipationschancen
- die Intensivierung von Kommunikation und Interaktion
- das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt
- die Sensibilisierung für gesellschaftliche und politische Entwicklungen.“ (zitiert aus MAGS 1994, S.150)



Seinen Ideen freien Lauf zu lassen, zu experimentieren, gemeinsam kreativ zu arbeiten ohne den Druck eines vorgegebenen Resultats, löst bei den Jugendlichen eine große Faszination aus. In diesem Kontext verstehen wir, d.h. der Jugendtreff Hesper, Erziehung nicht als vorhersehbares Szenario, sondern als kreatives Erfahrbarmachen von Alltags- und Lebenswelten.

Die Angebote der JKA sind vielfältig und die Schwerpunkte abhängig von den (infra)strukturellen Gegebenheiten unserer Einrichtung. So kann in den Angeboten beispielsweise Soziales mit Kultur verbunden werden oder z. B. auch die Vermittlung von künstlerischen Techniken im Mittelpunkt stehen. Bei all unseren Schwerpunktsetzungen ist es uns vor allem wichtig, dass der junge Mensch sich nicht als Konsument von Kultur versteht, sondern animiert wird, mitzumachen.

## DIE PROJEKTARBEITEN

Bei den Projektarbeiten geht es um das selbstständige Bearbeiten einer Aufgabe durch eine Gruppe, von der Planung, über die Durchführung, bis hin zur Präsentation des Ergebnisses. Die Aufgabe ist zeitlich befristet – dies wird den Teilnehmern anhand eines sog. Timetables transparent gemacht – und auch die Teilnehmerzahl ist begrenzt und wird im Vorfeld festgelegt. Projektarbeit hat einen innovativen, experimentellen Charakter und richtet sich oft an „schwierige“ Zielgruppen mit dem Ziel, ihnen neue Bildungschancen zu eröffnen. Durch die gemeinsame Durchführung und die direkte Präsentation der Ergebnisse werden den Jugendlichen Anerkennung, Bestätigung und Motivation vermittelt. So wird in vielen Fällen ein langfristiges Interesse an kultureller Betätigung gefördert und bei den Teilnehmern entsteht eine Tendenz zur autodidaktischen Aneignung von Kulturgütern, die auch nach der Beendigung eines Projektes noch fortwirkt.

## X-PRESSION: EIN MUSIK-, FILM-, FOTO- UND TANZPROJEKT GEGEN GEWALT

Das Projekt „X-Pression“ richtet sich an Jugendliche, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihrer Problemlage keinen oder einen nur sehr begrenzten Zugang zu Kultur haben. Das Projekt gliedert sich in zwei Phasen:

- In der ersten Phase sammeln die Jugendlichen in Zusammenarbeit mit Pädagogen und Künstlern Ideen für die Gestaltung.
- In einer zweiten Phase werden die Ideen konkretisiert und es wird ein Timetable erstellt.

Zunächst wird die Anzahl der Teilnehmer in den Gruppen festgelegt.

Bei diesem Projekt wurden auch die Aspekte der Mädchen- und Jungenarbeit berücksichtigt.

Es entstand die Idee eines Multimedia-Projektes, in dem die Jugendlichen Gelegenheit hatten, sich auf unterschiedliche Weise mit einem Thema auseinanderzusetzen und sich auszudrücken.

- Im Musikprojekt setzten sich die Teilnehmer mit dem Thema Gewalt auseinander, verfassten Texte und komponierten die Musik dazu. Die nächsten Schritte waren die Proben in Tonstudios und die Aufnahme auf CD. Für die Jugendlichen war dies größtenteils Neuland, was den innovativen und experimentellen Charakter dieses Projektes unterstreicht.
- In der Film- und Tanzgruppe war der Verlauf des Projektes ähnlich, vom Schreiben des Storyboards bis hin zu dessen Verfilmung.
- In der Fotogruppe setzten sich die Teilnehmer mit den verschiedenen Formen der Gewalt auseinander und hielten dies in Bildern fest.

Während der gesamten Umsetzungsphase zeigten sich die Jugendlichen engagiert, motiviert und kompetent und nahmen auch regelmäßig an den Proben und Workshops teil. Ihre Beharrlichkeit und Ausdauer wurde belohnt und mit viel Erfolg wurde das Gesamtprojekt zum Abschluss vor einem begeisterten Publikum aufgeführt. Fast alle Teilnehmer haben sich danach auch weiterhin in dem von ihnen gewählten Bereich betätigt, das Projekt hatte also durchaus eine nachhaltige Wirkung.

In diesem Projekt setzten sich die Jugendlichen über die Kulturarbeit mit dem sozialen Thema Gewalt auseinander; so konnten kulturelle und soziale Aspekte miteinander verbunden werden. Hierbei wurden neue künstlerische Techniken (Fotografie, Tanz, Film) vermittelt. Durch diese Aktivitäten wurde auf der individuellen Ebene das Selbstwertgefühl der Jugendlichen gestärkt. Überdies orientierte sich das Gesamtprojekt auch an verschiedenen Aspekten politischer Bildung und sozialen Lernens, wie Partizipation, Prävention, Emanzipation und Integration.<sup>1</sup>

## DIE OFFENEN WERKSTATTANGEBOTE

Daneben existieren Offene Werkstattangebote. Dies sind offene, fachlich ausgestattete Räume, in denen regelmäßig Aktivitäten in den verschiedenen künstlerischen Bereichen angeboten werden.

Beispiel Proufsall: Es handelt sich um einen fachlich ausgestatteten Musikraum, mit Angeboten in den verschiedenen Musikkulturen wie Hip-Hop, Rap und Soul sowie Vocal Coaching, Schreibateliers, Drums, Beatbox. Die Jugendlichen können diese Angebote nach Lust und Laune nutzen.

Offene Werkstattangebote können aber auch Schnupperateliers sein, die gegebenenfalls in feste Workshops umgewandelt werden, wenn bei den Jugendlichen Nachfrage besteht. Offene Angebote sind nicht verbindlich, es wird kein konsequentes Durchhaltevermögen und Engagement vom Jugendlichen verlangt, sie werden eher als Schnupperkurse angesehen

(1) Neben dem dargestellten Projekt gibt es noch viele weitere Beispiele unserer Projektarbeit. Im Jugendhaus Hesper gibt es die verschiedensten Projekte, vom Skaterpark, über Graffitiwall und Cabane, bis hin zu Phantasy World und Dsign@shirt (vgl. hierzu im Internet <http://www.jugendtreffhesper.lu/home/>).



## DIE GRUPPENARBEITEN

In der Gruppenarbeit (GA) wird der Umgang mit neuen Materialien bzw. neuen Medien angeboten. Feste Zeiten und feste Orte werden eingehalten, damit eine Gruppendynamik entstehen kann. Gruppenarbeit setzt, mit Blick auf die regelmäßige Teilnahme an einem Angebot, einen gewissen Interessensgrad voraus. Neben der Gruppenarbeit werden in den verschiedenen Bereichen auch Kurse von ausgebildeten Fachkräften veranstaltet. GA setzt bei den Jugendlichen Engagement, Ausdauer und Kontinuität voraus. Sie findet immer in einem festgelegten Zeitrahmen statt.

## WORKSHOPS UND EINMALVERANSTALTUNGEN

Workshops und Einzelveranstaltungen sind Angebote zu einem klar definierten Thema in einem begrenzten Zeitraum (z. B. am Wochenende). Von den Jugendlichen wird hierbei eigenes Mitwirken, Verbindlichkeit, Engagement und Durchhaltevermögen verlangt, denn es geht darum, ein gemeinsames Resultat zu erarbeiten.<sup>2</sup>

## INFORMELLE TREFFEN UND BEGEGNUNGEN

Informelle Treffen und Begegnungen im offenen Bereich des Jugendkulturhauses fördern die Kommunikation und bieten den Jugendlichen die Möglichkeit, sich selbst künstlerisch, sozial oder politisch zu engagieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jugendkulturarbeit und ihre Angebote ein unverzichtbares Instrument sind, um die unterschiedlichsten Gruppen von Jugendlichen zu erreichen, sie und ihren oftmals von Subkulturen und eigener Identitätssuche geprägten Lebensstil zu verstehen und ihnen so gegebenenfalls die nötige Unterstützung in ihrer Entwicklung zu bieten.

---

### Bibliographie



Deinet Ulrich/Sturzenhecker Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Liebich/Mayrhofer/Zacharias (Hrsg.): Kommunale Kinder- und Jugendkulturarbeit im Aufwind? München, 1991.

MAGS/KM NRW 1994-Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Bericht Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen, zitiert nach Exner C. & Schmidt-Apel S.: Kultur und Medienarbeit in: Deinet Ulrich/Sturzenhecker Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Auflage Verlag für Sozialwissenschaften S.197-205

(2) Weitere Beispiele für derartige Workshops sind Let's work, Rencontre UNAIDS, Conzoom. Weitere Informationen zu diesen Projekten finden sie unter [www.jugendtreffhesper.lu/home](http://www.jugendtreffhesper.lu/home).





2

# Travail interculturel/ Maison des jeunes Amigo



Elsa Gouveia



---

Mots-clés:

---

Ateliers des cultures

---

Culture

Culture d'origine

---

Diversité

---

Echange interculturel

---

Identité culturelle

Interculturel

---

Missions maisons des jeunes

Modèle de l'Iceberg

Multiculturel

---

Séjour linguistique

---

Travail interculturel

---

2

## TRAVAIL INTERCULTUREL / MAISON DES JEUNES AMIGO



Elsa Gouveia

Dans la réalité sociale actuelle, le jeune est en permanence confronté à l'Autre, qui se différencie de lui par sa culture, sa langue, sa religion, sa tradition ou ses mœurs. Nous vivons dans une époque qui se caractérise par la multitude de contacts entre personnes d'identités culturelles différentes, ce qui est le cas dans les maisons des jeunes. En tant qu'éducateurs, il est nécessaire de considérer ces différences comme étant une ressource positive, une richesse dans laquelle il faut puiser pour ses activités. Ce texte comprend une partie portant sur les différentes notions de culture, d'identité culturelle ainsi que celle du repli identitaire.

S'ensuivront par la suite des idées de projets et activités pédagogiques fonctionnant dans la maison des jeunes AMIGO.

### LES MISSIONS DES MAISONS DES JEUNES

D'après l'article 6 du Règlement Grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'Agrément gouvernemental aux gestionnaires de Services pour jeunes, voici les grandes lignes des missions des maisons des jeunes:

- Contribuer à l'épanouissement des jeunes en construisant avec eux les moyens leur permettant de prendre conscience de leurs aptitudes et de les développer, d'expérimenter, de s'exprimer et de développer une citoyenneté critique active et responsable;
- Participer à la prévention, à l'insertion sociale et professionnelle et à l'intégration dans le tissu local et régional;
- Encourager les jeunes à se structurer en groupes, en valorisant les attitudes de confiance en soi et de solidarité et en favorisant l'intégration des problématiques individuelles dans une dynamique collective;
- Participer au développement d'une politique socioculturelle de démocratisation par la mise à disposition d'outils de participation en donnant une attention particulière aux catégories sociales dont les conditions économiques, sociales et culturelles sont les moins favorables;
- Garantir par des actions diversifiées une participation active des jeunes à la conception, la réalisation, la gestion et l'évaluation des actions. Ils favorisent l'implication des jeunes et tentent de mettre en oeuvre des projets de développement socioculturel au niveau local voire régional.

L'approche interculturelle peut donc être placée dans les missions envisagées par le Gouvernement.

## NOTIONS ET DÉFINITIONS

Il est très important de faire une différence entre les termes «multiculturel» et «interculturel» dans ce manuel. Les maisons de jeunes accueillent des jeunes de cultures différentes et c'est pour cela qu'il est nécessaire de se familiariser avec ces termes.

Une **société multiculturelle** est une «société dans laquelle des cultures différentes, des groupes nationaux et autres partagent un même lieu géographique mais n'ont pas de contacts constructifs et réels. Au sein de ce type de société la différence, est perçue comme une menace, est source de préjugés, de racisme et d'autres formes de discrimination.» ( Conseil de l'Europe: T-Kit No 4, L'apprentissage interculturel ; page 98)

Une **société interculturelle** est une «société dans laquelle la diversité est perçue comme un atout pour la croissance sociale, politique et économique. Elle se caractérise par un degré élevé d'interaction sociale, des échanges intenses et le respect mutuel des valeurs, des traditions et des normes de chacun.» (Conseil de l'Europe: T-Kit No 4, L'apprentissage interculturel ; p.98)

La **culture** est un concept collectif et en tant que tel, elle correspond à l'ensemble des caractéristiques auxquelles appartiennent ou se reconnaissent un groupe de personnes. La notion de culture est complexe. Pour illustrer notre propos, prenons l'image de l'iceberg. ( cf T-Kit No 4)

Figure 1. „L'iceberg“ - Un concept de culture / Source: / T-kit L'apprentissage interculturel, Conseil de l'Europe et Commission européenne , Strasbourg 2001.



La culture est comme un iceberg, dans le sens où la grande majorité de son contenu n'est pas visible.

La partie visible de l'iceberg correspond à ce que l'on voit, à ce que l'on pense lorsqu'on parle de culture. Ce sont les aspects «visibles» de la culture, comme l'architecture, les arts, la cuisine, la musique, la langue, etc.

Mais la fondation de l'iceberg, celle qui permet sa solidité est plus difficilement repérable. La seconde partie de l'iceberg représente la face cachée de la culture. Car, la grande majorité de ce qu'est la culture est beaucoup plus large, plus profonde, et n'est pas visible directement. Cette dimension immergée correspond aux valeurs, rites, comportements, notion au temps, expériences culturelles etc. qui permettent à des groupes de personnes de donner un sens et d'agir dans le monde qui les entoure. ( cf T-Kit No 4)

Le modèle de l'iceberg montre donc que les aspects visibles de la culture ne sont que l'expression de ses aspects invisibles. Il met en évidence la difficulté de comprendre les individus empreints de plusieurs cultures différentes de la nôtre. Parce que si on repère les aspects visibles de «leur iceberg», il est par contre difficile d'en connaître les assises. (cf T-Kit No 4)

Reconnaître la culture d'origine de chaque jeune et lui offrir la possibilité de s'ouvrir à d'autres cultures, c'est permettre à chaque jeune de vivre sa culture comme une richesse, sans repli identitaire ni peur/le rejet de l'autre différent de lui.

Pour prendre la définition de Micheline REY ( dans Conseil de l'Europe Kit pédagogique « Tous différents-tous égaux » ), les notions suivantes semblent appropriées au travail interculturel en maison de jeunes:

- l'interaction
- l'échange
- le démantèlement de barrières
- la réciprocité
- la solidarité

Ces repères sont le centre de tout travail éducatif menant à des actions et réflexions autour du jeune et de notre société.

## QUELQUES PROJETS RÉALISÉS AU CENTRE DE RENCONTRE POUR JEUNES **AMIGO** DANS LE CADRE DU TRAVAIL INTERCULTUREL.

### ATELIERS DES CULTURES

Le projet Ateliers des Cultures existe depuis plusieurs années au CR AMIGO. En effet, une des principales caractéristiques des maisons des jeunes est la diversité des cultures représentées dans les statistiques de fréquentation. C'est grâce à ces richesses que nous avons su mettre en place ce projet qui a pour finalité le respect envers une culture du Sud et la découverte de



savoir-vivre différents.

Objectifs:

- valoriser le pays/ culture représenté(e)
- choisir une culture du Sud dont au moins un jeune du CR AMIGO est issu
- recourir aux ressources de ce/ces jeunes ( famille, association,..) pour valoriser celle-ci
- permettre aux jeunes de poser un regard sur une culture différente de la leur
- inculquer des valeurs comme , la curiosité envers l'autre, la tolérance, le respect et le partage

Mise en place: Au cours du projet, l'AMIGO prend les couleurs du pays à présenter lors des ateliers. Le choix du pays n'est pas un hasard, mais correspond à la culture d'un jeune fréquentant l'Amigo. Ce sont surtout les pays du Sud qui sont à l'honneur. Les éducateurs préparent le projet à l'avance en essayant d'y faire collaborer le jeune, ses parents, et éventuellement une association culturelle.

Cela permet de donner aux autres jeunes une vision du pays de manière ludique et pédagogique et de donner une dimension affective au projet. Il va de soi que nous demandons un respect total vis-à-vis des personnes, des objets empruntés et que nous voulons développer de l'intérêt pour ce qu'ils voient et découvrent.

Ainsi nous choisissons ensemble quels sont les aspects typiques de ce pays: les vêtements, la langue, les objets, l'aspect culinaire et aussi les problématiques liées comme:

- les questions sociales du pays présenté: problèmes sanitaires, l'insuffisance alimentaire, d'emploi,...
- les motifs d'émigration, de fuite
- les questions de droit de l'homme : guerres, corruptions, dictatures, etc.

Il est important de sensibiliser les jeunes à ces réalités par des méthodes pédagogiques et ludiques par lesquels ils se sentent interpellés comme par exemple:

- organiser avec eux une mini-exposition reprenant les informations sur le pays/la culture
- faire un quizz de découverte des réalités géographiques, alimentaires, démocratiques, us et coutumes,...
- inviter une personne (la famille, une association, une personne ressource) externe pour parler de son vécu

Ensuite, suivant les ateliers que l'on a envie de présenter, nous faisons venir des personnes de cette culture pour animer des ateliers comme:

- des ateliers artistiques (peinture, mosaïque, construction de récup', etc.)
- des ateliers de danse
- des ateliers de cuisine
- etc.

L'importance n'est pas nécessairement d'avoir un grand nombre de participants, mais plutôt la bonne entente, la curiosité et les échanges mutuels entre l'animateur et les jeunes.

Objectifs de la soirée de clôture:

- Présenter ce que les jeunes ont "appris" lors du projet (danse, dessin, etc.)
- Cuisiner et manger TOUS ENSEMBLE
- Respect de soi et de l'autre par un moment exceptionnel de convivialité

Pour clôturer le projet à l'Amigo, une soirée culinaire est organisée et préparée par tous jeunes qui ont envie.

Pour certains ateliers, l'Amigo a intégré des jeunes atteints d'un léger handicap mental du Day Center de la Ligue HMC. Ils participaient à certaines activités proposées et étaient présents/aidaient à organiser cette soirée.

Il nous importait de montrer que la diversité n'est pas seulement culturelle ou nationale mais peut aussi être autre. Nous voulions ainsi donner un plus gros impact interculturel et humain.

## SEJOUR LINGUISTIQUE

**Objectifs:**

- favoriser l'échange de jeunes et de leurs familles dans la région SaarLorLux
- approfondissement des connaissances en allemand
- avoir un autre contact avec la langue allemande que celle de l'échec scolaire
- améliorer les capacités d'intégration dans un milieu social et culturel différent

Ce projet comprend 3 volets (phases) différent(e)s avec une importance d'implication variable des partenaires.

- 1. Séjour linguistique région frontalière limitrophe allemand, de fin août à début septembre**
- 2. Rencontre interculturelle au G-D de Luxembourg au cours du mois octobre**
- 3. Repas convivial de clôture du projet avec tous les participants - organisé par les parents des jeunes du Luxembourg ayant participé au voyage**

Les différents partenaires sont:

- Jugendförderung im Landkreis Bernkastel-Wittlich
- Jugendförderung im Landkreis Bitburg/Prum
- Jugendreferat des evangelischen Kirchenkreises Trier,
- Travail Communautaire de l'ASTI asbl,
- Centre de Rencontre pour Jeunes AMIGO-ASTI asbl

**1<sup>re</sup> Phase:** Maximum 15 jeunes résidents âgés entre 12 et 15 ans (garçons et/ou filles) du Luxembourg vont séjourner pendant 2 semaines dans des familles germanophones dans la région de Wittlich en Allemagne. Les jeunes seront logés chez ces familles et vont fréquenter pendant 2 semaines les cours quotidiens avec les jeunes de leur famille d'accueil du même âge, leur permettant:

1. d'avoir un aperçu sur le fonctionnement du système scolaire allemand,
2. de parfaire leurs connaissances linguistiques allemandes,
3. de fréquenter un milieu culturel différent, dominé par la langue et la culture allemande,
4. d'apprendre à connaître notre pays voisin si proche, mais souvent moins connu, vu leur milieu social d'origine,
5. de découvrir un milieu social différent du leur,
6. de nouer de nouvelles amitiés entre jeunes et familles,
7. Pour certains, leur permettre de partir sans leurs parents pendant 15 jours.

Pour préparer cette phase, les éducateurs du CRJ Amigo et du Travail Communautaire diffusent l'information. Des lettres seront envoyées à tous les jeunes correspondant à la population cible et fréquentant le CRJ. Des affiches sont mises dans plusieurs endroits des quartiers Nord de la Ville de Luxembourg, ainsi que dans les lycées secondaires de cette zone géographique. Des appels dans la presse seront lancés.

Après la prise de contact, les jeunes participants et leurs parents sont invités à une réunion afin de se voir expliquer le déroulement de l'échange et en vue de connaître les attentes réciproques.

Les partenaires allemands recherchent des familles allemandes intéressées. Le CRJ AMIGO organise avec les partenaires la répartition des jeunes dans les différentes écoles.

Pendant leur séjour en Allemagne, des éducateurs et/ou les bénévoles partent, pendant toute une journée, voir si les jeunes luxembourgeois et/ou les familles d'accueil ainsi que les lycées accueillant les jeunes pendant leur séjour en Allemagne rencontrent des difficultés ou non et si tout va bien.

**2<sup>e</sup> Phase:** Le caractère d'échange interculturel est à comprendre non seulement de façon unilatérale, mais l'aspect «échange» est valorisé et promu auprès des jeunes d'Allemagne et du Luxembourg.

Les partenaires allemands et luxembourgeois seront amenés à travailler étroitement ensemble en vue de proposer un planning consistant et diversifié pour cet échange qui a lieu au Luxembourg- pendant la période des vacances d'automne des jeunes allemands.

Des activités sont préparées et menées à Eisenborn visant à réaliser un spectacle commun qui sera présenté aux parents lors de la fête de clôture de l'échange.

Le séjour a lieu à Eisenborn sur 3 jours. Les jeunes allemands et luxembourgeois ont un programme qui regroupe surtout des activités visant à apprendre à connaître l'autre dans un autre contexte qui est celui de la vie en groupe de jeunes.

Afin de faire découvrir le Luxembourg à tous les jeunes, nous organisons un parcours à travers les rues de la Ville Haute de Luxembourg, ce qui permet de découvrir l'histoire du Luxembourg et de faire une expérience commune en groupe. Suite à ce programme déjà chargé, les jeunes inscrits à ce projet ont l'occasion de découvrir le Centre de Rencontre de



Jeunes Amigo et ses activités. Une soirée spéciale de rencontre est organisée avec jeux et repas en commun.

Pour permettre aux jeunes et aux animateurs de se déplacer à partir du Centre Eisenborn, un bus pour le séjour est prévu pour des déplacements.

**3<sup>e</sup> Phase:** Le séjour est clôturé par une fête interculturelle lors de laquelle tous les jeunes vont présenter à leurs parents et aux invités les résultats des activités préparées au fil de l'échange au Luxembourg. De même une visite guidée de la Ville de Luxembourg (d'un musée ou autre) a lieu (en bus) pour tous les participants à cette fête permettant aux adultes de découvrir la ville.

A noter que cette fête revête aussi un aspect de découverte des cultures par les spécialités culinaires, les parents se chargeant d'apporter des spécialités de leur culture souvent inconnues par les jeunes et leurs parents allemands.

Ce projet nous semble d'une grande importance pour les jeunes des quartiers Nord de la Ville vu le nombre important de jeunes francophones/lusophones rencontrant des problèmes dans le système scolaire luxembourgeois.

De même les jeunes des quartiers Nord viennent pour la plupart d'un milieu social où le contact avec un entourage germanophone, une couche sociale autre que la leur n'est pas habituel.

Le CRJ AMIGO veut promouvoir l'intégration, la tolérance ainsi que le respect d'autres cultures, ce projet fait partie depuis des années de notre programme d'activités.

---

#### Bibliographie



Conseil de l'Europe (2001) : T-Kit No 4, L'apprentissage interculturel. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg février 201.

Conseil de l'Europe (2004) : Kit pédagogique « tous différents-tous égaux ». Conseil de l'Europe, Budapest seconde édition 2004.





3

# Netzwerkarbeit im Jugendhaus effizient gestalten/ Jugendhaus Mamer



Geert van Beusekom



---

Stichwörter:

Kooperation

- formelle
- informelle

Kooperationspartner

Kooperationsverträge

---

Netzwerkarbeit

Netzwerke

- gesellschaftliche
  - persönliche
  - primäre
  - sekundäre
  - tertiäre
- 

Teamarbeit

Träger

---

Zusammenarbeit

---



3

## NETZWERKARBEIT IM JUGENDHAUS EFFIZIENT GESTALTEN / JUGENDHAUS MAMER



Geert van Beusekom

### 1. EINLEITUNG

Die Bevölkerungszahl des Großherzogtums Luxemburg ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. Während wir uns in großen Schritten dem 500.000-Einwohner-Staat nähern, wächst parallel die Anzahl an Organisationen stetig an. Als Sozialarbeiter begrüßen wir sowohl die Diversität als auch die zunehmende Zahl an sozialen und pädagogischen Diensten. Spezialisierte Einrichtungen sowie unterschiedliche fachliche Kompetenzen ermöglichen eine effizientere sozialpädagogische Arbeit. Effizienz entwickelt sich jedoch nicht von allein. Sozialarbeiter müssen sich unentwegt mit neuen sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen auseinandersetzen und versuchen, interdisziplinär die bestmögliche Lösung für ihre und mit ihren Klienten zu finden. Dies erfordert nicht nur eine stetige Fortbildung, sondern auch das Aktualisieren des eigenen Informationsstandes bezüglich vorhandener sozial-psychopädagogischer Dienste. Netzwerkarbeit beinhaltet vor allem eine gute Kooperation zwischen den Organisationen und deren Akteuren, mit dem Ziel, Menschen in prekären Situationen, welche unsere Hilfe aufsuchen, bestmöglich zu unterstützen.

In einem ersten Teil dieses Textes werde ich mich mit dem theoretischen Hintergrund von Netzwerkarbeit befassen. Die Frage stellt sich, wie wir in unserem Bereich die Netzwerkarbeit definieren, welchen Nutzen uns die Vernetzung mit einzelnen Institutionen bringt, und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit die Netzwerkarbeit als beständiges Instrument in der pädagogischen Arbeit ihre Daseinsberechtigung erhält.

Dieser erste Teil befasst sich also damit, wie Jugendlichen in Zusammenarbeit mit externen Partnern der Jugendarbeit und Jugendhilfswerken eine effiziente Hilfe angeboten werden kann.

In einem zweiten Teil werde ich mich mit der Realisierung einer Bestandsaufnahme von möglichen Netzwerken in Jugendhäusern befassen. Hierbei sollen Fragen beantwortet werden wie:

- Welche Kontakte bestehen bereits und auf welchen Ebenen funktionieren diese?
- Wie intensiv sind diese Kontakte?
- Wer sind direkte Ansprechpartner?

Anhand eines Diagramms soll jedem ermöglicht werden, sein eigenes Netzwerk zu visualisieren und zu evaluieren.



In diesem Text soll es vor allem darum gehen, den potentiellen Aktionsradius eines Jugendhauses zu bestimmen. Er soll zudem „neuen“ Erziehern einige Überlegungen bereitstellen, durch die ihnen Einarbeitung und Orientierung im professionellen Handlungsfeld „Vernetzung von Jugendhäusern“ erleichtert wird.

## 2. DAS NETZWERK

Setzt man sich mit dem Begriff „Netzwerk“ auseinander, so denkt man unweigerlich an Computer, die miteinander verbunden sind. Ein Computernetzwerk soll die Datenverarbeitung und den Datenaustausch von einem Rechner zum anderen vereinfachen und verkürzen. Diese technische Errungenschaft ermöglicht einer Person X in einem Minimum an Zeit auf die Daten einer Person Y zuzugreifen und somit seinen eigenen Datenpool mit dem von Person Y zu vervollständigen oder zu vergleichen. Mit einem Mausklick und durch die Eingabe z.B. der Versicherungsnummer lassen sich somit die wichtigsten Informationen einer Person von einem externen Computer auf einem anderen vernetzten Computer aufrufen. Diese Art von Vernetzung wird täglich verwendet und stößt sicherlich bei fast jedem von uns auf große Zustimmung.

Auch in den Sozialwissenschaften, vor allem in der Soziologie und der Systemtheorie, spricht man von Netzwerken. Es sind jedoch nicht virtuelle soziale Netzwerke wie zum Beispiel „Facebook“ gemeint, sondern es geht hier um die Beschreibung menschlicher Beziehungsgeflechte als soziale Netzwerke. Ähnlich wie in der IT-Branche dient das Netzwerk innerhalb von sozialen Organisationen einer schnellen Kommunikation unter SozialarbeiterInnen, welche das Ziel verfolgt, KlientInnen an kompetente Partner weiterzuvermitteln.

M. Galuske versteht unter sozialer Netzwerkarbeit „... ein sozialpädagogisches Handlungsmodell, das aufbauend auf Methoden und Befunde der sozialen Netzwerkforschung durch die Analyse, Nutzung, Gestaltung und Ausweitung des Beziehungsgeflechts der Klienten zu Personen, Gruppen und Institutionen auf eine Optimierung ihrer Unterstützungsnetzwerke und damit auf die Stärkung ihrer Selbsthilfepotentiale abzielt und sich zu diesem Zweck unterschiedlichster Techniken der Analyse von und Einflussnahme auf Klientennetzwerke bedient.“ (Galuske 1998)

Man unterscheidet in der Theorie drei verschiedene Formen von Netzwerken:

- **primäre oder persönliche Netzwerke.** Hiermit sind Netzwerke in der Familie und Verwandtschaft, nachbarschaftliche Netzwerke und freundschaftliche, das heißt selbst gewählte Netzwerke gemeint. Aber auch altersspezifische, frauenspezifische oder arbeitsplatzspezifische Netzwerke fallen darunter;
- **sekundäre oder gesellschaftliche Netzwerke.** Hierzu gehören institutionelle Netzwerke wie zum Beispiel Handwerksbetriebe, Versicherungsunternehmen, Kaufhäuser, Industriebetriebe, und öffentliche Einrichtungen der Infrastruktur wie zum Beispiel Kindergarten, Schule, Hochschule, soziale Dienste, Verkehrssysteme;
- **tertiäre Netzwerke.** Sie sind zwischen den primären und sekundären Netzwerken angesiedelt und haben eine vermittelnde Funktion. Es handelt sich hierbei um Gruppen der



Selbsthilfe, Bürgerinitiativen und um professionelle Dienstleistungen wie Krankenpflegedienste, Gesundheitsberatung oder Einrichtungen der sozialen Arbeit. (Nach <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/153/15385.html>)

Wie solche Vernetzungen zustande kommen können, soll auf den nachfolgenden Seiten beschrieben werden.

## 2.1. VOM NUTZEN UND ZWECK DER NETZWERKARBEIT

Den Praktikern, also den ErzieherInnen unter uns, die tagtäglich auf diesem Feld, sprich im Jugendhaus oder anderen sozialen Institutionen arbeiten, ist nicht entgangen, dass die Arbeit des Pädagogen stets komplexer wird, und die Anforderungen und somit auch der Arbeitsaufwand stetig steigen. Bedingt durch sozio-ökonomische Veränderungen, steigende Scheidungsraten, erhöhtes Armutsrisiko, hohe Schulabbrecher- und Arbeitslosenquoten und so fort stehen ErzieherInnen vor einer höchst komplexen Situation. So hat z.B. der ratsuchende Klient (Jugendlicher) eine konkrete Erwartung, und zwar, dass ihm geholfen wird. Die ErzieherInnen möchten dieser Erwartung entsprechen und selbstverständlich helfen, können aber natürlich nicht für alle Probleme eine direkte Lösung bieten. An wen sich also wenden, um der Nachfrage gerecht zu werden und eine kompetente, klientenbezogene Hilfe zu bieten?

Wir wollen nicht vergessen, dass es etliche Jugendhäuser gibt, in denen nur ein(e) einzige(r) ErzieherIn arbeitet. Ist es wirklich zumutbar, dass die Probleme, die Jugendliche haben, nur auf diesem einzigen Rücken zu tragen sind?

Eine ausgeprägte Netzwerkarbeit erlaubt nicht nur, auf die genannten Fragen eine Antwort zu finden, sondern man lernt darüber hinaus Auftrag, Konzept und Zielgruppe anderer Institutionen kennen. Vice versa dient es auch der Öffentlichkeitsarbeit des Jugendhauses.

Die Kenntnis über die Akteure in einem Netzwerk sowie dessen Reichweite, Inhalt und Funktion bilden den Ausgangspunkt für die Entwicklung einer sozialpädagogischen Strategie.

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass nicht nur unsere KlientInnen klare Anforderungen an uns haben. Die Geldgeber, also die Gemeinden, sowie auch das Ministerium und der Träger haben eine (meist) klare Vorstellung davon, welchen Auftrag das Jugendhaus in dieser sekundären Peripherie zu erfüllen hat.

Wir halten fest, dass durch eine funktionierende Netzwerkarbeit unserem Klienten eine direkte und passgenaue Hilfe angeboten werden kann. Damit wird uns zugleich ein Teil der Arbeit abgenommen und daraus resultiert, dass jeder zufrieden ist.

Wäre Netzwerkarbeit so einfach, wäre sie wahrscheinlich weiter verbreitet als es momentan der Fall ist. Deshalb wollen wir uns nun den Voraussetzungen der Netzwerkarbeit widmen.



## 2.2. VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE NETZWERKARBEIT

Eine Grundvoraussetzung für das Arbeiten im Netzwerk ist unsere Haltung zum Klienten. Die Aktivierung eines Netzwerkes zur Lösung eines Problems soll gemeinsam mit dem Klienten und nicht lediglich für den Klienten geschehen. Diese Aussage möchte ich kurz anhand eines Vergleichs zwischen dem „industriellen“ Netzwerk und dem sozialen Netzwerk schildern.

### Beispiel

Ein Jugendlicher, nennen wir ihn Max, welcher ab und zu das Jugendhaus aufsucht, möchte mit seinem Kumpel verreisen. Er fragt uns als Erzieher um Rat, ob er die Reise über das Internet oder über ein Reisebüro buchen soll. Die beiden haben eine ungefähre Vorstellung davon, was die Reise kosten soll und wissen, dass sie auf jeden Fall nach Mallorca wollen. Wir raten ihm, das Reisebüro um die Ecke aufzusuchen, da wir die Angestellten kennen und dort bereits gute Erfahrungen gesammelt haben. Die zwei Jungs suchen sich aufgrund der diversen Angebote, die ihnen von der netten Reisebüroangestellten unterbreitet werden, ihr Hotel mit den Zusatzleistungen aus. Durch die Operationalisierung der Dienstleistungen ist vom Flugzeugsitz, Zubringerdienst zum Hotel, All-inclusive-Angebot bis zum Doppelzimmer alles gebucht. Die einzelnen Zahnräder haben also ineinander gegriffen. Die Frage danach, welcher Dienstleister sich um die Koordination der einzelnen gebuchten Dienstleistungen gekümmert hat, ist nicht von Belang.

Max und sein Kumpel kommen aus dem Urlaub zurück, jedoch hat Max seine Lehrstelle verloren, da ihm diese wegen unentschuldigtem Fehlen gekündigt wurde. Nun steht er wieder vor uns und bittet uns um Hilfe. Aufgrund der Vielzahl von Akteuren, welche sich in Luxemburg um jugendliche Arbeitslose kümmern, können wir als SozialarbeiterInnen auf ein breites Wissen an Organisationen zurückgreifen, welche sich um junge Arbeitslose kümmern. Durch unser bestehendes Netzwerk mit den genannten Organisationen ist eine erfolgreiche Vermittlung ohne große Umwege möglich. Man erkennt an diesem Beispiel, dass soziale Netzwerkarbeit mehr bedeutet, als nur den richtigen Kontakt herzustellen. Die Recherche nach diversen sozialen Organisationen, die Koordination der Leistungserbringer und letzten Endes die passenden Hilfen für und mit Max zu finden, sind die Herausforderungen die an uns gestellt werden.

## 2.3. FORMEN DER NETZWERKARBEIT

In der Theorie unterscheidet man unter fünf verschiedene Formen von Netzwerkarbeit:

- 1) Die Gründung eines neuen Netzwerkes bezieht sich auf das primäre Netzwerk des Klienten. Der Sozialarbeiter sucht das primäre Netzwerk des Klienten auf und lädt diese Personen ein, um nach Lösungsvorschlägen zu suchen. Dem Klienten soll durch sein und in seinem Umfeld geholfen werden.
- 2) Die freie fakultative Zusammenarbeit, die sich auf gesetzliche Vorschriften beruft, und im Rahmen von Kooperationsverträgen oder Konventionen verankert ist.
- 3) Die konzertierten Hilfemaßnahmen beruhen auf der Zusammenarbeit von verschiedenen Akteuren. Man schafft eine Struktur, die es erlaubt, sich zu begegnen und zusammenzuarbeiten, um Kompetenzen und Wissen zu vermitteln. Bei diesen Akteuren kann es sich



- um Sozialarbeiter, Arbeitslose, Rentner, oder auch junge Erwachsene handeln. Man geht bei diesem Ansatz davon aus, dass jeder Beteiligte etwas zu einem bestimmten Thema zu berichten weiß. Durch die gegenseitige Wertschätzung, den dieser Austausch mit sich bringt, kann eine adäquate Lösung gefunden werden.
- 4) Die Teamarbeit (in einer Einrichtung oder inter-institutionell). Durch Projektarbeit innerhalb eines Teams sollen neue Ressourcen geschaffen werden, um einer neuen Situation Rechnung tragen zu können.
  - 5) Am weitesten verbreitet ist die fünfte Form der Netzwerkarbeit, bei welcher Akteure der verschiedenen Institutionen ein Netzwerk gründen, um ein gemeinsames Problem besser lösen zu können. Diese Zusammenarbeit kann auf dem rein fachlichen Austausch beruhen, oder die Koordination von Hilfsmaßnahmen oder das Bereitstellen finanzieller Mittel sein.

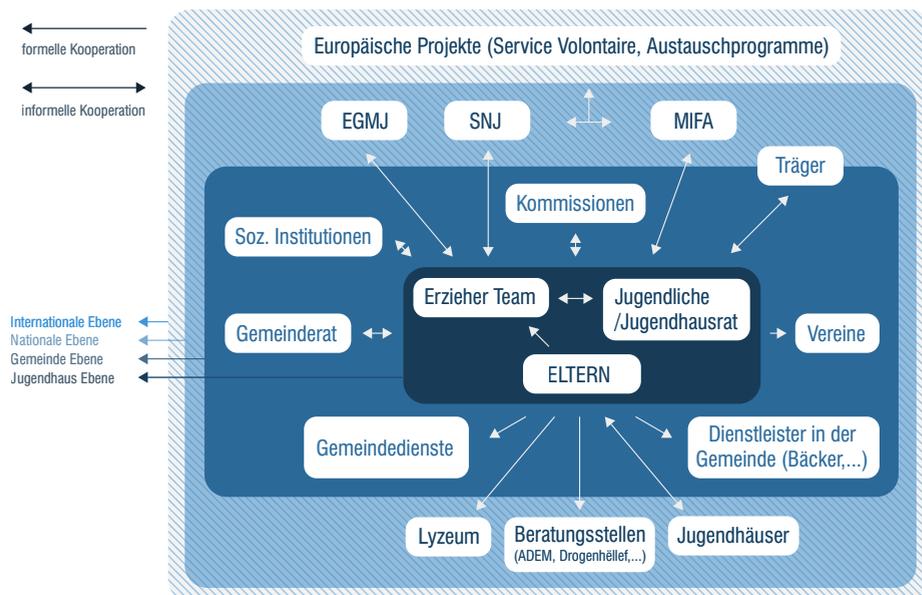
Welche Form von Netzwerkarbeit angewendet wird, ist von Fall zu Fall unterschiedlich. Es liegt im Ermessen des Sozialarbeiters, die bestmögliche Form für seinen Klienten zu bestimmen.

## 3. NETZWERKARBEIT IM JUGENDHAUS

### 3.1. EINE BESTANDAUFNAHME

Bevor man sich die Frage stellt, welcher Form von Netzwerkarbeit man sich bedienen will, muss vorab geklärt werden, wie das Netzwerk des Jugendhauses aussieht und welcher Kontakte man sich bedienen kann. Anhand eines Diagramms soll im Folgenden eine Bestandsaufnahme des bestehenden Netzwerkes gemacht werden. Das Diagramm wurde in vier verschiedene Ebenen unterteilt, die ihren Ursprung in ihrer geographischen Nähe haben.

Abbildung: Netzwerkdiagramm am Beispiel vom Jugendhaus der Gemeinde Mamer



### 3.2. DIAGRAMMBESCHREIBUNG

Netzwerkarbeit geschieht, aus meiner Sicht, auf vier verschiedenen Ebenen. Eine Ebene umfasst die Kooperation im Jugendhaus, eine zweite Ebene bilden die Kontakte in der Gemeinde, eine dritte Ebene umfasst die Zusammenarbeit mit externen sozialen Institutionen sowie auch mit dem SNJ und dem Ministerium, und eine letzte Ebene umfasst all jene Projekte, die in einem europäischem Rahmen ablaufen.

Bei der Form der Kooperation unterscheiden wir hauptsächlich zwei verschiedene Vorgehensweisen:

- die formelle Kooperation, die gekennzeichnet ist durch eine geplante, dauerhafte Zusammenarbeit, bei der eine Verschriftlichung stattfindet,
- die informelle Kooperation, die ad hoc geschieht und einen weniger offiziellen Charakter hat. Die Kontakte treten sporadisch und meist ungeplant auf. Die Pfeilrichtung symbolisiert den Weg der Anfragen, die eine Kooperation ermöglichen.

Der Träger wurde absichtlich sowohl auf der Ebene der Gemeinde als auch auf der natio-



nenal Ebene situiert. Dies ist durch die unterschiedliche Verwaltung der einzelnen Jugendhäuser bedingt. In einigen Gemeinden fungiert die Gemeinde selbst als Träger, bei anderen unterliegt die Trägerschaft einer größeren Organisation (Croix Rouge, Caritas etc.).

Aus dem Diagramm (welches sicherlich nicht vollständig ist) geht die Komplexität der Netzwerkarbeit deutlich hervor. Zahlreiche Kooperationen entstehen von selbst oder sind gesetzlich vorgeschrieben (Plate-Forme mit dem Ministerium, Gemeinde und Träger). Eine Kooperation mit Sportvereinen, Kommissionen, und anderen sozialen Institutionen ist in den meisten Fällen erwünscht, jedoch nicht verpflichtend. Ob eine solche Kooperation Sinn macht, muss letzten Endes jeder für sich entscheiden. Aus eigener Erfahrung heraus kann ich rückwirkend eine sehr positive Bilanz ziehen und sehe die diversen Akteure als Bereicherung für die sozialpädagogische Arbeit im Jugendhaus.

Ein weiterer Bereich, der nicht im Diagramm dargestellt wird, ist die Präsenz in der Gemeinde. Damit soll nicht gemeint sein, wie sich das Jugendhaus in die Gemeinde integriert und welche Projekte auf dem ansässigen Gebiet durchgeführt werden. Vielmehr spielt die Präsenz der einzelnen Erzieher in der Gemeinde eine nicht unwichtige Rolle. Ein Erzieher, der sich im öffentlichen Raum zeigt, und dies auch außerhalb seiner Arbeitszeit, macht sein Interesse an der Gemeinde, in der er arbeitet, deutlich und bietet für die Bürger die Möglichkeit, informell Kontakt zu knüpfen. Beschwerden, unklare Informationen oder Ungereimtheiten lassen sich somit auf unkomplizierte Art und Weise aus der Welt schaffen und schaffen die weitere Basis für eine eventuelle Zusammenarbeit auf anderen Gebieten.

### 3.3. SELBSTEVALUATION

Das Jugendhaus Mamer hat versucht mittels Fragebogen eine Bestandserhebung der bereits geknüpften Kontakte zu ermöglichen. Der Fragenkatalog ist in die verschiedenen Ebenen gegliedert, um einen einfacheren Zusammenhang zwischen Diagramm und Institutionen herzustellen.

Im Fragebogen inbegriffen ist der zeitliche Rahmen, welchen die einzelnen Dienste/Akteure in Anspruch nehmen. Diese Informationen dienen einerseits dazu, die Netzwerkintensität festzustellen (wie oft und wie lange habe ich Kontakt zu einem Akteur X) und andererseits das Zeitpensum abzuschätzen, welches für die Netzwerkarbeit eingeplant werden muss (wie viel meiner Arbeitszeit nimmt die Kontaktpflege/Netzwerkarbeit in Anspruch). Da es sich bei diesem Indikator um einen quantitativ schwierig zu rechnenden Wert handelt, verwende ich folgende Methode: Anhand des Terminkalenders, des Arbeitsplanes, den Dokumenten eines abgeschlossenen Jahres kann ich in etwa nachverfolgen, wann und wie lange ich Termine mit Kooperationspartnern wahrgenommen habe. Die Stundenanzahl pro Akteur wird durch zwölf dividiert. Auf diese Weise erhalte ich die ungefähre Stundenzahl, die ich pro Monat für die Netzwerkarbeit aufbringe.

Hinsichtlich der Unterscheidung von formell und informell beziehe ich mich lediglich darauf, ob ein schriftlicher Bericht verfasst wird oder nicht. Falls es sich um einen formellen Kontakt handelt, wird davon ausgegangen, dass getroffene Absprachen somit ihre Gültigkeit haben und verbindlich sind.



Durch diese Erhebungsweise wird nur der zeitliche Aspekt berücksichtigt und nicht der qualitative Wert der Zusammenarbeit.

Nach der möglichst genauen Recherche und Berechnung erhält man schlussendlich eine Gesamtzahl an Kontakten und Stunden. Diese werden addiert, wodurch wir ein globales Bild davon erhalten, inwieweit wir vernetzt sind und welche Zeit uns diese Netzwerkarbeit pro Monat kostet.

Andererseits können wir ziemlich leicht erkennen, wo wir es bis jetzt „versäumt“ haben, Kontakte zu knüpfen und diese zu pflegen. Der potentielle Wert nicht bestehender Kontakte soll allerdings nicht defizitär bewertet werden. Vielmehr sollte die Frage gestellt werden, ob die betreffende Institution als Partner in Frage kommen könnte, und falls ja, wie eine Verbindung zu der Institution hergestellt werden kann resp. wer als Kontaktperson in Frage kommen könnte.

Der Evaluationsbogen kann je nach Bedarf ausgeweitet werden. Es besteht ebenfalls die Möglichkeit, einzelne Partner zusätzlich zu unterteilen. Ein Organisationsraster lässt sich auf diese Art und Weise einfach erstellen. Man braucht zur Unterteilung lediglich das Aufgabengebiet des einzelnen Akteurs hinzuzufügen. Nehmen wir als Beispiel die Trägerorganisation. Aus einer solchen Unterteilung würde klar hervorgehen, wie oft man in Kontakt mit dem Kassenwart, dem Präsidenten oder einer Drittperson steht. Dies spiegelt dann wiederum die Intensität der Beziehungen.

## 4. DEFINITION DER TÄTIGKEITSFELDER

In der vorherigen Phase haben wir versucht, eine Bestandsaufnahme davon zu machen, inwieweit und wie intensiv wir mit einzelnen Partner zusammenarbeiten. Wir sind davon ausgegangen, dass wir uns unser Netzwerk mehr oder weniger strukturiert erarbeitet haben und die Funktion der einzelnen Akteure kennen. Schlussfolgernd können wir uns in diesem Netz orientieren und es bei Anfrage auch mobilisieren. Es bleibt jedoch nicht aus, dass Akteure wechseln oder gar aufhören. Es erscheint also, für neue Erzieher oder auch für eine neue Kooperation zwischen verschiedenen Partnern, wichtig zu wissen, wer aktuell welche Tätigkeit ausübt.

Im Folgenden soll also versucht werden, die Spezialisierung der verschiedenen Partner zu dokumentieren. Zum einen erlaubt uns dies, ein globales Bild über die Professionen der Akteure zu erlangen und zum anderen verhindert es in dem Fall, in dem ein personeller Wechsel z.B. im Jugendhaus stattfindet, dass der Nachfolger wieder bei null anfangen muss. Es liegt auf der Hand, dass in einer solchen Liste nicht nur Personen zu finden sind, die einen sozialpädagogischen Beruf ausüben. Etliche Kommissionen, Trägerverbände, Vereine bestehen aus Personen, die ihre Position auf freiwilliger Basis bekleiden und in einer ganz anderen Profession arbeiten. Es sind jedoch vor allem solche Ressourcen, auf die es sich lohnt zurückzugreifen. Die Distanz, welche diese Personen zum Arbeitsfeld des Sozialarbeiters besitzen, kann diesem neue Möglichkeiten bieten, Probleme anzugehen (siehe Punkt 3 in Formen der Netzwerkarbeit).



## SCHLUSSWORT

Lohnt sich dieser Arbeitsaufwand wirklich, wird sich der eine oder der andere wohl fragen. Ich glaube, diese Frage mit Ja beantworten zu dürfen. Die vorgenommene Dokumentation des eigenen Netzwerkes erlaubt nicht nur, sich einen Überblick über vorhandene Synergien zu verschaffen, sondern kann auch als alltägliches Arbeitsinstrument funktionieren.

Für Außenstehende, seien dies nun Personen des Trägerverbandes oder Gemeindeverantwortliche, ist es zumeist schwer, aus den verfügbaren Dokumenten herauszufiltern, mit wem „ihr“ Jugendhaus in welcher Form zusammenarbeitet. Anhand einer schematischen Darstellung kann dieses Problem auf einfachste Weise visualisiert werden.

Zudem verschafft es neuen ErzieherInnen einen Einblick in das Organisationsgeflecht des Hauses. Kontaktadressen sind für jeden Mitarbeiter zugänglich und ermöglichen eine vereinfachte Zusammenarbeit im Team und außerhalb des Teams.

Schlussendlich ist ein Dokument nur so wertvoll wie man selbst einen Nutzen daraus ziehen kann. Also obliegt es jedem selbst, auf welche Weise er sein Netzwerk definieren und ausbauen möchte.

---

### Quellenverzeichnis



Bullinger H./Nowak J.: Soziale Netzwerkarbeit: Eine Einführung für soziale Berufe. Lambertus-Verlag. Freiburg im Breisgau, 1998.

Dumoulin P./Dumont R./Bross N./Masclat G.: Travailler en réseau. Editions Dunod, Paris, 2006.

Galuske M.: Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. Juventa Verlag 1998.

Heiner M.: Soziale Arbeit als Beruf. Fälle-Felder-Fähigkeiten. Ernst Reinhard Verlag. München, 2007.

Willems, H./Rotink G./Schoos J./Majerus M./Ewen N./Rodesch-Hengesch M./Schmit C. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Editions Saint Paul, 2009.

---

### Internethinweise



<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/l53/l5385.htm>





4

# Medienkompetenz als Bildungsziel. Radioarbeit von Jugendlichen mit Jugendlichen in der Graffiti a.s.b.l



Manon Bissen



---

Stichwörter:

---

Ästhetische Bildung und Erziehung

---

Jugendkultur

---

Medienanalyse

Mediengestaltung

Medienkompetenz

Medienkritik

Medienkunde

Mediennutzung

Medienpädagogik

---

Partizipation

Produktorientiertes Vorgehen

Prozessorientiertes Vorgehen

---

Radioarbeit

Radiokonsum Jugendlicher

---

Selbstgesteuertes Lernen

---

Workshops

---

Medienpädagogische Zielgruppen

---



4

## MEDIENKOMPETENZ ALS BILDUNGSZIEL. RADIOARBEIT VON JUGENDLICHEN MIT JUGENDLICHEN IN DER GRAFFITI A.S.B.L



Manon Bissen

### 1. EINLEITUNG: KURZE BESCHREIBUNG DER GRAFFITI ASBL

Aus einer Bewegung von Piratensendern entstand 1992, nach der Liberalisierung der Frequenzen, das freie und alternative Radio ARA.

Die Philosophie freier Radios besteht in Unabhängigkeit und Selbstbestimmung. Im Vordergrund stehen Gegenöffentlichkeit und freie Meinungsäußerung. Die nichtkommerziellen Sendungsinhalte werden ehrenamtlich und eigenverantwortlich von einzelnen Bürgern, Vereinen und Initiativen getragen.

Bei Radio ARA gab es von Anfang an eine rege Beteiligung zahlreicher Bürger und Vereinigungen, die sich an der Gestaltung des Programms sowie an der Leitung des Radios beteiligten. Bis heute kennzeichnet sich das Programm durch Attribute wie originell, speziell und multikulti. Es gibt ständig etwas Neues zu entdecken, unterschiedliche Stile werden kombiniert, das Programm setzt sich zusammen aus den unterschiedlichsten Stimmen und Sprachen.

Die Gründer von Radio ARA sahen es als absolut notwendig an, einen Freiraum für Jugendliche zu schaffen, und gaben hierfür folgende Gründe an:

- die rasante Entwicklung und Ausbreitung von audio-visuellen Medien
- die Verbesserung und spielerische Einübung der mündlichen Ausdrucksweise von Jugendlichen
- die Möglichkeit, Jugendlichen eigene Verantwortung zu übertragen und in den öffentlichen Meinungsbildungsprozess einzubeziehen.

So entstand 1993 die Graffiti ASBL (ASBL = Vereinigung ohne Gewinnzweck), deren Ziele auch nach zwanzig Jahren nicht an Wert verloren haben.

Graffiti bietet den Jugendlichen wöchentlich eine Sendezeit von 15 Stunden, montags bis freitags von 14.00 bis 17.00 Uhr. Dabei stellt Graffiti eine Art Jugendhaus dar, in dem Jugendliche im Alter von 12 - 26 Jahren die Möglichkeit erhalten, selbst produzierte Sendungen mit ihrem eigenen Musikstil, Reportagen, Interviews und vieles mehr über Antenne ausstrahlen. Hierbei erlernen sie die unterschiedlichen Techniken und Methoden, die für die Radioarbeit nötig sind.



Eine Konvention mit dem Familienministerium erlaubt es Graffiti, durch nachhaltige medienpädagogische Arbeit immer wieder neue Dynamiken anzustoßen: Die jugendlichen Moderatoren können professioneller betreut werden, die Bildungsarbeit und Zusammenarbeit mit anderen Vereinen, Jugendorganisationen, Schulen und Jugendhäusern intensiviert sich und Graffiti entwickelt sich zu einer wichtigen medienpädagogischen Struktur in der luxemburgischen Jugendarbeit.

## 2. THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

### 2.1. MEDIENKOMPETENZ

Ein grundlegendes Anliegen der Medienpädagogik ist die „Medienkompetenzförderung“. Medienkompetenz steht für eine instrumentelle Funktion von Wissen, die einen konstruktiven Umgang mit Medien erlaubt. Zum einen heißt dies, zu lernen, wie man die sich bietenden medialen Möglichkeiten effizient nutzen kann, und zum anderen, wie man zwischen diesen diejenigen auswählt, die für die eigenen Zwecke am geeignetsten sind.

Die heutige Informations- und Mediengesellschaft bietet eine Fülle von medialen Angeboten. Dies birgt ebenso Chancen der individuellen Vielfalt wie auch das Risiko der Unübersichtlichkeit.

Es scheint somit schwierig, den Begriff Medienkompetenz korrekt abzugrenzen und zu definieren, da die Vielfalt der Medien selbst immer wieder neue Kompetenzen fordert. „Medienkompetenz stellt somit keinen statischen Zustand dar, sondern ist angesichts der gesellschaftlichen und medialen Entwicklungen eine zentrale Aufgabe lebenslangen Lernens.“ (nach: Süß/Lampert/Wijnen, Medienpädagogik, S. 105)

Dieter Baacke (1934 - 1999), Professor für Pädagogik und Vorsitzender der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), begründete den Begriff der **Medienkompetenz** und unterteilte ihn in vier Dimensionen: **Medienkritik**, **Medienkunde**, **Mediennutzung** und **Mediengestaltung**.

Folgende Definitionen haben sich aus Dieter Baackes Konzept herauskristallisiert:

#### - **Medienkritik**

Medienkritik zielt darauf ab, vorhandenes Wissen und Erfahrungen immer wieder zu aktualisieren und anzuwenden und dies in dreifacher Weise:

1. Die *analytische* Dimension beinhaltet das angemessene Erfassen problematischer gesellschaftlicher Prozesse. Analytisch steht hier für ein Hintergrundwissen, das Medienentwicklungen nicht kritiklos hinnimmt. Konkret bedeutet dies z.B. das Wissen, dass private Sender sich durch Werbung finanzieren, was Einfluss auf die Programmstruktur hat.
2. Die *reflektive* Dimension zielt darauf ab, dass jeder Mensch sich selbst und sein eigenes Handeln zum Gegenstand der Analyse macht; sie steht somit in Verbindung mit der analytischen Dimension. Die eigenen Gründe und Motive für die Mediennutzung sollen reflektiert werden.



So stellten z.B. Dozenten in Seminaren über Serien im Vorabendprogramm fest, dass Studierende hierzu eine überaus kritische Distanz äußerten, sich privat jedoch die Sendungen mit Interesse ansahen.

3. Ziel der *ethischen* Dimension ist es, analytisches und reflektiertes Denken in Korrelation zu setzen und Medieninhalte als sozial verantwortet abzustimmen und zu definieren. Die ethische Dimension von Medienkritik ist also auf die Kompetenz gerichtet, Werturteile über Medieninhalte fällen zu können und so z.B. dafür verantwortlich zu sein, dass Kindern nur altersgemäßen Umgang mit Medien erhalten.

#### - Medienkunde

Die Medienkunde umfasst das Wissen über Medien und die heutigen Mediensysteme. Dies kann in zwei Dimensionen ausdifferenziert werden:

1. Die *informative* Dimension umfasst den klassischen Wissensbestand, z.B. das Wissen um die Arbeit der Journalisten, die unterschiedlichen Programmgenres, die effektive Nutzung eines PCs usw.
2. Die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension meint ergänzend die Fähigkeit, die neuen Geräte auch zu bedienen (z.B. Handhabung einer Computersoftware).

#### - Mediennutzung

Auch dieser Bereich lässt sich in doppelter Weise ausdifferenzieren. Zum einen ist die *rezeptive* Anwendung gemeint, d.h. die Programm-Nutzungskompetenz, also z.B. die Fähigkeit, das im Fernsehen Gesehene zu verarbeiten. Zum anderen wird hier der Bereich des *interaktiven* Handelns angesprochen, z.B. die Fähigkeit, über das Internet Bankangelegenheiten zu erledigen oder das Teleshopping zu nutzen.

#### - Mediengestaltung

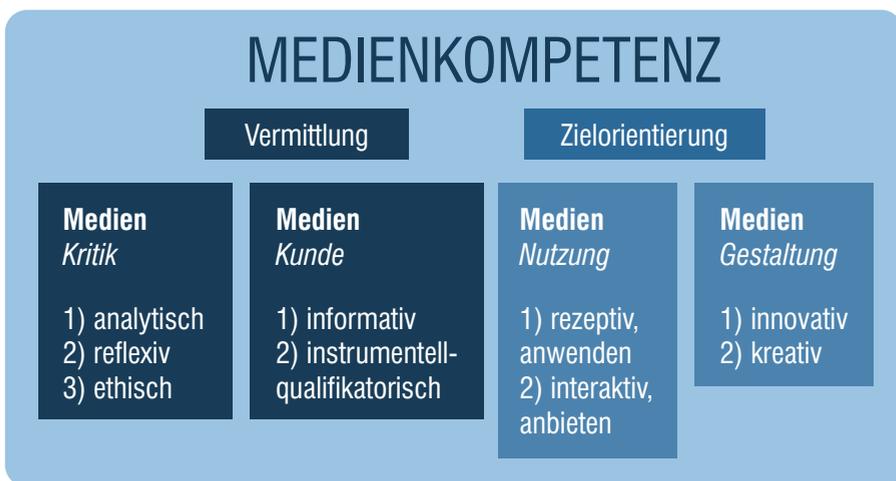
Medien befinden sich in ständiger Veränderung, sei es in technischer oder inhaltlicher Hinsicht. Die *creative* Dimension der Mediengestaltung bedeutet konkret, dass man mit Medien etwas gestalten kann, z.B. eine eigene Homepage.

In der *innovativen* Dimension sollen Mediensysteme, wie z.B. das Internet, verändert und in ihrer Logik weiterentwickelt werden. (Diese Komponente der Medienkompetenz besitzen jedoch nur die wenigsten Menschen.)

(Vgl. Laufer/Rölleck, Methode und Konzepte medienpädagogischer Projekte)



Um Baackes komplexes Begriffssystem anschaulicher zu machen, hier eine schematische Darstellung:



Grafik aus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Medienkompetenz>

In den letzten Jahrzehnten wurde Baackes Modell von führenden Medienpädagogen weiterentwickelt und je nach Anliegen spezifischer auf Familie, Freizeit oder den Schulbereich ausgeweitet. „Ebenso vielfältig wie die Definitionen von Medienkompetenz sind die Versuche, die Dimensionen zu bestimmen. Unterschiede zeigen sich zum einen hinsichtlich des zugrunde gelegten Medienbegriffs – einige Definitionen beziehen sich auf alle Medien, andere nur auf ausgewählte Bereiche – und zum anderen hinsichtlich des normativen Anspruchs, d.h. der Frage, was eine Person können sollte.“ (aus: Süß/Lampert/Wijnen, Medienpädagogik, S. 108)

## 2.2. DIE ROLLE DES RADIOS IN DER MEDIENLANDSCHAFT

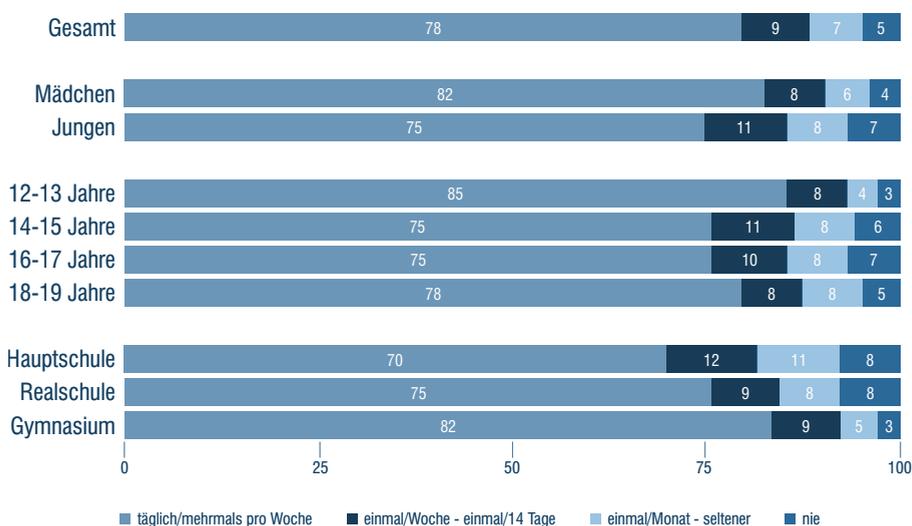
- Das Radio wird oft als „**Nebenbei-Medium**“ bezeichnet, das heißt, ebenso wie Musikhören dient es nicht als ausschließliche Freizeitbeschäftigung, sondern wird oft parallel mit anderen Aktivitäten genutzt.

In Luxemburg gibt es wenige repräsentative Studien zur Mediennutzung von Jugendlichen. Welchen Stellenwert das Radio in der Medienwelt einnimmt, geht aber aus der deutschen JIM-Studie von 2011 hervor, einer jährlichen Basisstudie zum Umgang der 12- bis 19-Jährigen mit Medien und Information, deren Ergebnis besagt, „dass Radio auch im Multimediazeitalter für Jugendliche ein relevantes Medium ist“. Im Vergleich zu den Vorjahren zeigt die regelmäßige Radionutzung sogar eine steigende Tendenz. Auf diese positive Entwicklung des Radios gerade bei jüngeren Hörern verweisen auch andere Untersuchungen.



Die technischen Möglichkeiten des Radiohörens sind heute vielseitiger geworden. Insbesondere Internet und Handy ermöglichen neue Formen der Radionutzung. Trotz der hohen Affinität zum Internet und der Verfügbarkeit von Handys und MP3-Playern mit Radioempfang, ist aus Sicht der Jugendlichen das „klassische“ stationäre Radio bzw. das Autoradio die mit Abstand am häufigsten genutzte Option des Radiohörens.

Im Allgemeinen kann man sagen, dass trotz der Allgegenwärtigkeit von Computer und Internet auch andere Medien für Jugendliche relevant sind. Je drei Fünftel nutzen täglich den Fernseher und das Radio und jeder Vierte liest jeden Tag Tageszeitungen oder Bücher. Die Nutzung moderner Medien steht also nicht unbedingt in Opposition zur Verwendung klassischer Medien, sondern es gibt durchaus auch Mischformen.



Aus: Forschungsbericht der JIM (Jugend, Information, (Multi)Media) Studie 2011;  
Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, S. 20

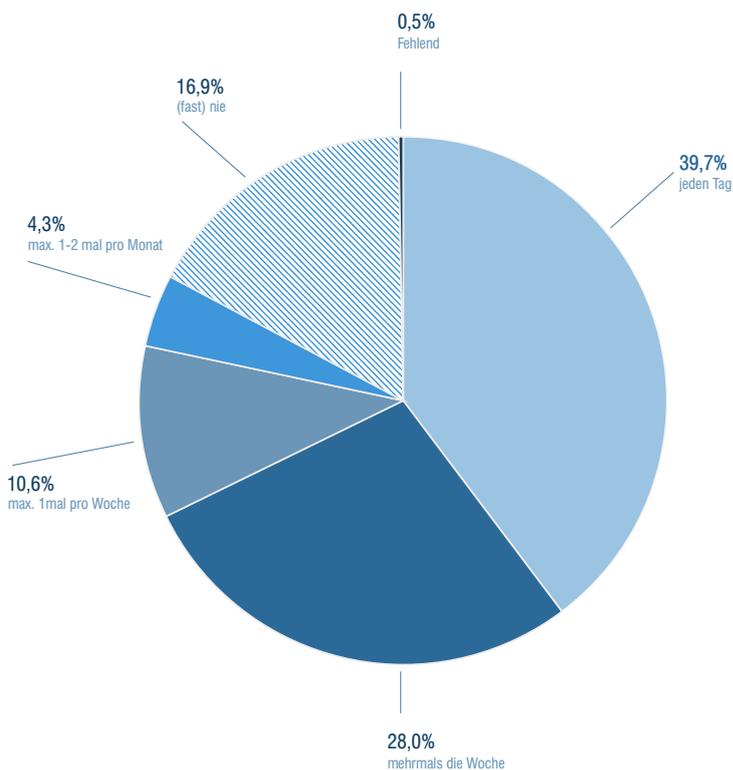
Um sich nicht nur auf Angaben ausländischer Studien zu stützen, führte Graffiti 2009/2010 selbst eine großangelegte quantitative und qualitative Umfrage zum Radiokonsum Jugendlicher und zum Bekanntheitsgrad von Graffiti durch.

Über 2000 Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren wurden per Fragebogen befragt, parallel lief über die Graffiti-Homepage eine Online-Erhebung. Ziel war es einerseits herauszufinden, welchen Stellenwert Radio für Jugendliche hat, andererseits aber auch zu ermitteln, wie bekannt Graffiti ist und ob die Zielgruppe erreicht wird.



Die Ergebnisse bezüglich des Radiokonsums wichen nicht allzu sehr von anderen großen Umfragen im Ausland ab. Radio ist und bleibt noch immer ein wichtiges Medium!

Abbildung: „Hörst du Radio?“



„Eine Aufschlüsselung der Umfrageergebnisse nach Alter und nach Geschlecht zeigt keinen signifikanten Unterschied. Die luxemburgischen Jugendlichen hören öfters Radio als die nicht luxemburgischen. Die jungen Portugiesen hören verhältnismäßig wenig Radio. Jugendliche, welche ein Lycée classique besuchen oder zur Uni gehen hören öfters Radio, als jene welche ins Lycée technique gehen oder welche im Jugendhaus befragt wurden.“ (Aus: Auswertung Umfrage 2012; Graffiti asbl, S. 18/19; die gesamte Auswertung ist auf Anfrage bei Graffiti einzusehen.)

- Auch wenn Radio gerne als „Nebenbei-Medium“ genutzt wird, so ist der bewusste Umgang damit oder sein gezielter Einsatz von großem Nutzen. Durch bewusstes Zuhören wird eine **Grundlage zur gelingenden Kommunikation** geschaffen.



Der moderne Mensch steht fast ständig unter akustischer Dauerberieselung. Bewusstes Zuhören kann einen anderen Umgang schaffen und dazu führen, dass man sich z.B. durch „Hörpausen“ der Lärmgesellschaft auch mal entzieht.

In erster Linie fördert bewusstes Zuhören jedoch die **eigene kommunikative Ausdrucksfähigkeit und Sprachentwicklung**. Zudem ist die Schulung des Hörverstehens ein zentraler Bestandteil der Schreib- und Lesekompetenz sowie eine wichtige Hilfestellung beim Erlernen von Fremdsprachen.

Durch das bewusste Hören im Radio wird auch das Verständnis für andere Medieninhalte geschult.

- Radio ist ein Teil der **Jugendkultur**

Der Stellenwert des Radios als Musikmedium ändert sich mit den verschiedenen Jugendaltern. So kann man davon ausgehen, dass in der Präpubertät das Radio zwar eher als Familienritual genutzt wird (z.B. beim gemeinsamen Essen mit den Eltern), jedoch schon als Brücke zum Individualmedium gilt, „denn das unspezifische Hörfunkprogramm ebenso wie die Musikvorlieben der Eltern sind willkommene Projektionsflächen für eine Abgrenzung und für die Demonstration einer eigenständigen Position.“ (Aus: Hartung/Reißmann/Schorb: Musik und Gefühl, S. 203)

Im Alter von 12 bis 17 gilt Radiohören dann eher als **Ausdruck jugendlichen Lebensgefühls und als Mittel der Identifikation**. Über die unterschiedlichen Musikstile und Themen in den Hörmedien identifizieren sich die Jugendlichen, fühlen sich zugehörig zu Gruppen, die ihnen Sicherheit bieten können, und grenzen sich andererseits von anderen Gruppen und Erwachsenen ab, was ebenfalls der eigenen Identitätsbildung dient.

„Ein Leben ohne Musik ist für Heranwachsende kaum vorstellbar und Musik weitaus mehr als nur ihre Rezeption. [...] Wie auch immer sich das Zelebrieren von Musik auch ausgestalten mag (Tanz- und Kleidungsstil, sprachliche Varietäten), Musik ist vor allem eines: Gefühl.“ (Nach: Hartung, Reißmann, Schorb: Musik und Gefühl S. 80)

Somit „erreichen Hörmedien vor allem die Gefühle Jugendlicher und dienen ihnen als wichtigste Medien zur Kompensation von belastenden Erfahrungen im Alltag.“ (Aus: Bloech/Fiedler/Lutz: Junges Radio S.12)

- Radioarbeit bietet einen Gegenpol zur immer stärker werdenden Bilderflut. **Radio macht „Bilder im Kopf“ und lässt Platz für Fantasie.**

„Geschichten zum Hören bieten – im Gegensatz zu audiovisuell vermittelten Geschichten – die Möglichkeit, gedanklich eigene Bilder zu den Handlungen zu malen, ein eigenes Szenario zu entwickeln.“ (Aus: Bloech/Fiedler/Lutz: Junges Radio S. 11-12)

- Entwicklung von **Medienanalyse** und **ästhetischer Bildung**: Mit der Zeit entwickeln Jugendliche Zuhörkompetenzen **und die Fähigkeiten zur Kritik**, d.h. „sie erkennen dabei die Kriterien und Gestaltungsgrundsätze einer (guten) Produktion. Sie analysieren Medienpro-



dukte sehr genau und bemerken dabei auch die Unterschiede, beispielsweise in der Qualität zwischen öffentlich-rechtlichen, privaten und nicht-kommerziellen Produktionen. Gleichzeitig setzen sie ihre eigenen Vorlieben für Radioformate, Hörspielserien etc. in Bezug zu anderen Angeboten und erweitern in der Regel ihr Auswahlpektrum.“ (Aus: [www.mediaculture-online.de](http://www.mediaculture-online.de)) Die Jugendlichen erlernen die „Mediensprache“ und das Verstehen und Anwenden medialer Symbole.

- Im Gegensatz zu anderen Medienbereichen (z.B. Film) ist der **technische Aufwand relativ gering**, man benötigt **keine zeitintensive Einarbeitung in die Technik und deren Handhabung**, und der **Kostenrahmen ist niedriger**.

Außerdem ist „Audio (...) ein ‚schnelles Medium‘, mit dem in kurzer Zeit brauchbare Ergebnisse zu erzielen sind“ (aus: Bloech/Fiedler/Lutz: Junges Radio: Kinder und Jugendliche machen Radio, S. 18), „die sich in einer Zeitspanne realisieren lassen, in der die Ideen noch neu und das Machen noch attraktiv sind.“ (aus: Palme/Scholl: Voll auf die Ohren 2, S.24).

- Radio ist ein **mobiles Medium**, sowohl wenn es ums Hören als auch um das Herstellen von Tonbeiträgen geht, denn z.B. mit der Aufnahmefunktion eines Handys hat man die Möglichkeit, spontane Aufnahmen zu machen (wenn auch in weniger qualitativer Form); Telefoninterviews lassen sich „live“ an Ort und Stelle durchführen, und die mobilen Aufnahmegeräte lassen sich leicht überallhin transportieren.

## 3. ZIELGRUPPEN UND ANGEBOTE VON GRAFFITI

Das Zielpublikum von *Graffiti* lässt sich in mehrere Gruppen unterteilen: die Jugendlichen, die die Radioarbeit mitgestalten, die Zuhörer und Personen aus dem sozio-educativen Bereich.

### 3.1. DIE JUGENDLICHEN

Generell richtet sich *Graffiti* an *alle* Jugendlichen zwischen 12 und 26 Jahren, die in Luxemburg leben.

Bei der Mitgestaltung am Radioprogramm wird jedoch unterschieden zwischen Jugendlichen, die regelmäßig bei *Graffiti* aktiv sind und solchen, die über eine Zusammenarbeit mit Jugendhäusern, Schulen und anderen Jugendeinrichtungen erreicht werden.

#### 3.1.1. Die jugendlichen Radiomacher

Die Jugendlichen, die regelmäßig bei *Graffiti* Sendungen produzieren, sind in der Regel zwischen 13 und 26 Jahre alt (wobei die Altersspanne 17-26 überwiegt) und kommen aus den unterschiedlichsten kulturellen und sozialen Hintergründen. Diese Diversität bildet eines der wichtigsten Merkmale von *Graffiti*.

Interessierte Jugendliche, die aktiv am Programm teilnehmen wollen, haben vorrangig zwei Intentionen:



- einerseits das Anliegen, eine bestimmte Musikrichtung und die damit verbundene Jugendkultur zu präsentieren, die Jugendliche im Programm anderer Radios vermissen.
- andererseits geht es den Jugendlichen auch darum, aus ihrer Sicht aktuelle Themen zu behandeln oder aber Themen anzusprechen, die in anderen Medien vernachlässigt werden.

Mit durchschnittlich rund 30 aktiven Mitgliedern entsteht bei *Graffiti* so eine jugendeigene Öffentlichkeit, die komplementär zum „*mainstream*“-Programm anderer Sender ihre Daseinsberechtigung hat.

Je nach Interesse und verfügbarer Zeit reicht das Angebot für die Jugendlichen von sporadischen Ausstrahlungen über das Erarbeiten von kleinen Beiträgen/Reportagen/Rubriken bis hin zu regelmäßigen monatlichen oder wöchentlich Sendungen. Zuvor werden die Jugendlichen von SozialpädagogInnen in die Technik des Radiomachens sowie die Grundlagen der Moderation eingewiesen und erhalten Einsicht in die Struktur von *Graffiti* und Radio ARA.

Als Leitsatz zum Inhalt gilt, abgesehen von einigen vorgeschriebenen Regeln (z.B. keine rassistischen und sexistischen Äußerungen, keine Schleichwerbung usw.), dass die Jugendlichen alle Freiheiten haben und Eigenverantwortung übernehmen sollen. Hierbei werden sie vom pädagogischen Fachpersonal beraten und begleitet und in regelmäßigen Abständen in technischen, rhetorischen und journalistischen Kenntnissen weitergebildet.

### 3.1.2. Punktuelle Projekte

Neben jenen jugendlichen Moderatoren, die regelmäßig bei *Graffiti* aktiv sind, werden auch viele Jugendliche durch punktuelle Projekte erreicht, die überwiegend in Form von Workshops stattfinden.

Ablauf und Zielsetzung der Workshops können dabei sehr unterschiedlich sein und sind jeweils mit dem Auftraggeber abzuklären, so zum Beispiel im Kontext eines Jugendhauses, das Radio als Werkzeug in der pädagogischen Arbeit nutzen möchte, einer Schule, die Medien im Unterricht einsetzen will, oder aber einer Jugendorganisation, die bei einem Jugendcamp einen Radioworkshop zur Unterhaltung anbieten möchte.

Die Vermittlung von Radioinhalten ist dabei auch abhängig von der Dauer des Projekts. Es gibt mehrstündige Workshops, zum Beispiel im Rahmen von Schulfesten, Projekttagen in Jugendhäusern oder Schulen, oder Besuchen beim Radio. Hier können nur grundlegende Inhalte der Radiohandhabung vermittelt und der Versuch unternommen werden, die Freude am Radiomachen (und Radiohören) zu entfachen oder zu steigern.

Mehrtägige oder über einen gewissen Zeitraum regelmäßig stattfindende Workshops bieten den Jugendlichen einen tieferen Einblick in das Medium Radio, die Technik, den Aufbau der Sendungsinhalte usw.

Das Endprodukt spielt eine entscheidende Rolle: wichtig sind die Produktion und die Ausstrahlung der Aufnahmen. Die eigene Stimme im Radio hören zu können gibt den Jugendlichen ein Gefühl von Bedeutung und Bekanntheit.



## 3.2. MULTIPLIKATOREN

Als Multiplikatoren gelten alle Personen aus dem sozio-educativen Arbeitsbereich, die ihren Adressaten medienpädagogische Kompetenzen vermitteln wollen. Erreicht werden diese Personen über persönliche Kontakte, Zusammenarbeit und Werbung.

Durch gemeinsame Projekte erhalten sie einen Einblick in Radioarbeit und Medienerziehung. Ziel von Graffiti ist es, in den kommenden Jahren spezifische Angebote und Weiterbildungen für sozio-educatives Personal auf lokaler und europäischer Ebene anzubieten.

## 3.3. DIE ZUHÖRER

Die Sendungen von Graffiti richten sich in erster Instanz gezielt an Jugendliche, ganz nach dem Motto „von Jugendlichen für Jugendliche“. Durch die technische Ausstattung (Sendeanlagen und Internetstream) können die Jugendsendungen potentiell alle Jugendlichen in Luxemburg und auch über die Grenzen hinaus erreichen.

Laut den Ergebnissen der Graffiti-Umfrage zum Bekanntheitsgrad scheint Graffiti bei jüngeren Jugendlichen relativ unbekannt zu sein; die höchste Anzahl regelmäßiger Zuhörer liegt im Alter von 25-30 Jahren. Nach dieser Umfrage war einer der Schwerpunkte, vermehrt jugendspezifische Werbung zu machen.

Weitere Informationsquellen bezüglich der Hörerschaft bieten die verschiedenen Feedbackmöglichkeiten, die den Zuhörern zur Verfügung stehen: Anrufe bei Live-Sendungen, SMS, Emails, Kommentare über die Homepage oder die Facebook-Seite von Graffiti, die Anzahl der Mitglieder auf der Facebook-Seite von Graffiti sowie die spezifischen Gruppen einzelner Sendungen.

# 4. PÄDAGOGISCHER ANSATZ UND METHODISCHE UMSETZUNG

## 4.1. PARTIZIPATION

Partizipation ist für freie Medien ein fundamentaler Begriff. Es bedeutet die vielfältige Mitwirkung von Gruppen und Einzelnen, wo der Medienkonsument zum Medienpraktiker wird.

Partizipation bei Graffiti steht einerseits für die Einbindung Jugendlicher aus unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaftsstrukturen sowie die Mitwirkung verschiedener Assoziationen und Institutionen am alltäglichen Sendeprogramm. Andererseits ist Partizipation aber auch unter dem Aspekt der demokratischen Mitbestimmung bei Ereignis- und Entscheidungsprozessen zu verstehen.

Partizipation bedeutet, den Jugendlichen Entscheidungs- und Verantwortungsspielräume zuzugestehen und Kommunikationsstrukturen zu schaffen, die es ermöglichen, eigene Anliegen deutlich zu machen und Wünsche und Bedürfnisse ernst nehmen.



## 4.2. BILDUNGSARBEIT UND SELBSTGESTEUERTES LERNEN

Bildungsarbeit ist Teil einer alltäglichen Jugendarbeit, die auf die Erweiterung der persönlichen, betrieblichen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit zielt. Diese Bildung findet auf non-formaler Ebene statt, d.h. sie ist Lernen durch Handeln („*learning by doing*“).

Auch wenn die Jugendlichen bei Graffiti pädagogisch und radiophonisch begleitet werden, wird ihnen nicht eine bestimmte Art des Radiomachens aufgedrängt, sondern durch Experimentieren, eigenes Handeln und Reflexion entwickeln sie ihren persönlichen Radiostil und lernen mit der Technik umzugehen, um diesen zum Ausdruck zu bringen.

Das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens bedeutet, dass die Lernenden über Aufgaben und Methoden mitentscheiden können. So entwickelt sich z.B. Navigationskompetenz, denn Franz Josef Röhl stellte fest: „Jugendliche werden in Zukunft die Kompetenz erwerben müssen, sich mit Informationsquellen auseinanderzusetzen. Nicht der Erwerb von Wissen ist wesentlich, sondern die Kenntnis, wo das Wissen zu finden ist und noch wichtiger ist die Bewertung der recherchierten Wissensbestände.“ (Aus: [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/bounin\\_du\\_da/bounin\\_du\\_da.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/bounin_du_da/bounin_du_da.pdf), S.7)

Im Rahmen von Radio gilt dies für Musik- wie auch für inhaltliche Sendungen, denn „ein Gerät oder eine Software bedienen zu können, heißt noch lange nicht, Inhalte er- und verarbeiten zu können. Es sind also Kenntnisse der Recherche und der Informationsbeschaffung oder auch der ‚Material‘-Beschaffung (z.B. Geräusche, Hintergrundmusik etc.) nötig.“ (Aus: [www.mediaculture-online.de](http://www.mediaculture-online.de))

Durch die mediale Verarbeitung eines Themas kommt es zu einer Exploration der Lebenswelt, da ein guter Audiobeitrag ein intensives Befassen mit einem bestimmten Thema voraussetzt. Die Recherche führt zu mehr Wissen und es entwickelt sich die „Fähigkeit, später bei der Produktion Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden, Schwerpunkte zu setzen und gegebenenfalls Wertungen vorzunehmen.“ (Aus: [www.mediaculture-online.de](http://www.mediaculture-online.de)). Jugendliche lernen somit, Themen aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten und sich mit eigenen und fremden Erfahrungen auseinanderzusetzen, wobei häufig eine Ausdifferenzierung der eigenen Meinung stattfindet.

## 4.3. GRATWANDERUNG ZWISCHEN PROZESS UND PRODUKT

Bei der aktiven Medienarbeit befindet man sich auf einer ständigen Gratwanderung: Wem soll man den Vorteil geben, dem prozess- oder dem produktorientierten Vorgehen? Wird produktorientiert gearbeitet, so steht das Erlernen journalistischer Fähigkeiten im Vordergrund. Nutzt man das Radio zum Beispiel als Methode bei der prozessorientierten Konzeption, entstehen weitere pädagogische Prozesse:

### - Trainieren des sozialen Miteinanders

Zur Produktion einer Radiosendung sind mehrere unterschiedliche Schritte nötig, z.B. Moderation, Schneiden, Musikauswahl, usw. die auf einzelne Personen oder Gruppen verteilt werden können. Konkurrenzdenken ist hierbei unerwünscht, denn alleine ein Hand-in-



- Hand Arbeiten führt zu einem gemeinschaftlichen Produkt, wodurch der soziale Zusammenhalt und das Verhalten des Einzelnen gefördert werden.
- **Förderung des Verantwortungsbewusstseins**  
Das gute Gelingen einer Sendung ist auch mit verantwortungsvollem Handeln verknüpft. (überlegter Umgang mit der Technik, sorgfältige Schneidarbeit)
  - **Förderung von Selbstvertrauen und Selbständigkeit**  
Auch weniger selbstbewusste Jugendliche, entwickeln mit der Zeit eine selbständigere Handlungsweise, wobei die Arbeit in einer Gruppe, sowie die Präsenz der Sozialpädagoginnen förderlich sind.
  - **Erweiterung und Stabilisierung des Sprachgefühls**  
Durch die Moderation wird der Sprachgebrauch vertieft und erweitert und Sprachhemmungen können gemildert werden.
  - **Durchschauen von medientechnischen Zusammenhängen und von Manipulationsmöglichkeiten**  
Es entsteht die Erkenntnis, dass aufgenommenes Material (Interview, Umfrage, Moderation usw.) durch Schneiden und Nachbearbeiten verändert werden kann.
  - **Ästhetische Erziehung**  
Es kann aufgezeigt werden, dass es im ästhetischen Bereich eine Vielzahl von gestalterischen Werten und Maßstäben gibt, die auf unterschiedliche Art anwendbar sind.“ (Aus: Palme/Schell: Voll auf die Ohren 2, S. 53, 54)

Es bleibt dennoch wichtig, die Qualität des Produktes zu berücksichtigen, um der Öffentlichkeit, die man erreichen will, eine verständlich vermittelte Botschaft anzubieten.

Dieses Spannungsverhältnis zeigt, dass Graffiti sich in einem komplexen Arbeitsfeld bewegt und dass bei der Entwicklung von medienpädagogischen Projekten immer die Frage geklärt werden muss, ob das zu sendende Produkt oder der Lernprozess der beteiligten Personen im Mittelpunkt steht.

## 5. ANDERE MEDIALE STRUKTUREN UND ANGEBOTE IM BEREICH DER JUGENDARBEIT

Im Bereich der Medien gibt es immer wieder regelmäßige sowie auch sporadische Angebote unterschiedlicher Strukturen. Es ist schwierig, alle zu erfassen, hier jedoch eine Auswahl bestehender Projekte:

### 5.1. ANGEBOTE FÜR DIE JUGENDLICHEN

- Im schulischen Bereich werden in den meisten Sekundarschulen im Rahmen von Wahlangeboten, Projekten oder außerschulischen Aktivitäten Medien in unterschiedlichen Formen angeboten. Einige herausragende Projekte dieser Art sind:
  - das Schülerradio im Lycée Michel Rodange ([www.lmrl.lu](http://www.lmrl.lu)). Hier finden regelmäßig Sendungen auf dem Radio 100,7 statt.



- das Lycée du Nord Woltz mit seinem eigenen Schülerradio, das von Lehrern, Schülern, Freiwilligen und lokalen Vereinen gestaltet wird ([www.lnw.lu](http://www.lnw.lu)).
- der „Uelzechtkanal“, der von SchülerInnen des Lycée de Garçons Esch gestaltet wird ([www.uelzechtkanal.lu](http://www.uelzechtkanal.lu)).
- Die ASBL „jusqu’ici“ (<http://flash007.lu/>) ist eine Plattform für unterschiedliche Künstler, die hauptsächlich im Bereich der Fotografie tätig sind. Es gibt unterschiedliche Zusammenarbeiten mit Institutionen, wie z.B. dem Casino Luxemburg ([www.casino-luxembourg.lu](http://www.casino-luxembourg.lu)), wo regelmäßig Workshops für Jugendliche angeboten werden. Ein besonderes Projekt ist die fahrende Kamera von Neckel Scholtus, das Roulot’ographe ([www.roulotographe.lu](http://www.roulotographe.lu)), in dem Fotateliers für Jugendliche angeboten werden.
- „Discovery Zone“ ist ein luxemburgisches Filmfestival, bei dem unter anderem auch Workshops und Filmwettbewerbe für Kinder und Jugendliche angeboten werden. ([www.discovery-zone.lu](http://www.discovery-zone.lu))
- Der Service National de la Jeunesse ([www.snj.lu](http://www.snj.lu)) bietet Jugendlichen immer wieder Workshops im Bereich von Medien an. Das SNJ-Zentrum in Eisenborn z.B. verfügt über ein Atelier für Fotomontage, einen Internetsaal sowie ein Fotolabor für regelmäßige Video- und Fotografie-Workshops.

## 5.2. ANGEBOTE FÜR DAS PÄDAGOGISCHE PERSONAL

- Im Rahmen der „Formation continue pour le secteur jeunesse“ des Service National de la Jeunesse finden regelmäßig Weiterbildungen für Erzieher und pädagogisches Personal im Bereich der Medien statt ([www.snj.lu](http://www.snj.lu)).
- „Bee Secure“ heißt die gemeinsame Initiative des luxemburgischen Ministeriums für Wirtschaft und Außenhandel, des Familien- und Integrationsministeriums und des Erziehungs- und Berufsbildungsministeriums, die sich um die Aufklärung und Sensibilisierung im Bereich des Internet einsetzt ([www.bee-secure.lu](http://www.bee-secure.lu)).
- Das SCRIPT (Service de coordination de la recherche et de l’innovation pédagogiques et technologiques) bietet regelmäßig eine Reihe von Fortbildungen im Bereich Medienerziehung an ([www.script.lu](http://www.script.lu)).

## 5.3. EINE KLEINE AUSWAHL AN LITERATUR IN BEZUG AUF DAS MEDIUM RADIO

BLOECH, Michael/ FIEDLER, Fabian/LUTZ, Klaus (Hrsg.): Junges Radio: Kinder und Jugendliche machen Radio; kopaed Verlag, München 2005

PALME, Hans-Jürgen/SHELL, Fred (Hrsg.): Voll auf die Ohren 2: Kinder und Jugendliche machen Radio; kopaed Verlag, München 1998

MÜLLER, Sandra: Wegweiser Journalismus. Radio machen; UKV Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2011

SCHILL, Wolfgang/LINKE, Jürgen/WIEDEMANN, Dieter (Hrsg.): Kinder & Radio; kopaed Verlag, München 2004



#### 5.4. EINE KLEINE AUSWAHL AN LITERATUR IN BEZUG AUF MEDIEN ALLGEMEIN

Alle Ausgaben der Buchreihe: Wegweiser Journalismus. Herausgeben von Christoph Fasel, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz ([www.wegweiser-journalismus.de](http://www.wegweiser-journalismus.de))

BAACKE, Dieter: Medienpädagogik; Niemeyer Verlag, Tübingen 1997

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Über Medien reden: Informationen für pädagogische Fachkräfte in Kindergarten, Hort und Grundschule, 2003

CLEPPIEN, Georg/LERCHE, Ulrike: Soziale Arbeit und Medien; VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010

LAUFFER, Jürgen/RÖLLECKE, Renate (Hrsg.): Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte, Dieter Baacke Preis Handbuch 1; Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2006

LAUFFER, Jürgen/RÖLLECKE, Renate (Hrsg.): Mediale Sozialisation und Bildung: Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte, Dieter Baacke Preis Handbuch 2; Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2007

LAUFFER, Jürgen/RÖLLECKE, Renate (Hrsg.): Mit Medien bilden - Der Seh-Sinn in der Medienpädagogik. Konzepte - Projekte - Positionen; Dieter Baacke Preis Handbuch 3; Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2008

LAUFFER, Jürgen/RÖLLECKE, Renate (Hrsg.): Jugend-Medien-Kultur: Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte, Dieter Baacke Preis Handbuch 5; Verlag kopaed, 2010

LAUFFER, Jürgen/RÖLLECKE, Renate (Hrsg.): Gender und Medien: Schwerpunkt Medienarbeit mit Jungen; Dieter Baacke Preis Handbuch 6; Verlag kopaed, 2011

MOSER, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik, Aufwachsen im Medienzeitalter; Leske & Budrich, Opladen; 3. Auflage, 2000

RÖLL, Franz Josef: Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien, München 2003

WITZKE, Margrit: Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur: Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen; kopaed Verlag, München 2004



---

#### Literaturnachweise



BLOECH, Michael/FIEDLER, Fabian/LUTZ, Klaus (Hrsg.): Junges Radio: Kinder und Jugendliche machen Radio; kopaed Verlag, München 2005

HARTUNG, Anja/REISSMANN, Wolfgang/SCHORB, Bernd: Musik und Gefühl. Eine Untersuchung zur gefühlsbezogenen Aneignung von Musik im Kindes- und Jugendalter unter besonderer Berücksichtigung des Hörfunks; Sächsische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (SLM), Berlin 2009

LAUFFER, Jürgen/RÖLLECKE, Renate (Hrsg.): Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte, Dieter Baacke Preis Handbuch 1; Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2006

PALME, Hans-Jürgen/SHELL, Fred (Hrsg.): Voll auf die Ohren 2: Kinder und Jugendliche machen Radio; kopaed Verlag, München 1998

RÖLL, Franz Josef: Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien, München 2003

SÜSS, Daniel/LAMPERT, Claudia/Wijnen, Christine: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung; GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

---

#### Internetnachweise



<http://de.wikipedia.org/wiki/Medienkompetenz>

[www.mediaculture-online.de](http://www.mediaculture-online.de)

[www.mpfs.de](http://www.mpfs.de)

[www.graffiti.lu](http://www.graffiti.lu)





5

# Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit / Jugendhaus Schifflingen



Jacques Welter



---

Stichwörter:

---

Bildungsziele

---

Erlebnispädagogik  
Evaluation

---

Formale Bildung

---

Hard Skills

---

Informelle Bildung  
Intervention

---

Konstruktivistisches Paradigma

---

Non-formale Bildung

---

Prozessorientiertheit

---

Reformpädagogik

---

Schlüsselqualifikationen  
Selbstwirksamkeit  
Soft Skills  
Systemische Erlebnispädagogik

---

Transfer

---



5

## ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT / JUGENDHAUS SCHIFFLINGEN



Jacques Welter

Erlebnisorientierte Freizeitarbeit, Natursportangebote, Naturerfahrung im Ökosystem, Hochseilgarten („parcours dans les arbres“), „Initiatives“ (Kennenlernübungen, Problemlöseaufgaben, kooperative Abenteuerspiele), „Incencitives“ (Teamtraining mit viel Action, bei dem häufiger Belohnung und weniger pädagogische Ziele im Vordergrund stehen), bis hin zu ziel-orientierten Trainings, Überlebenstraining nach Tom Brown, Visionsuche – all diese Unternehmungen werden in Verbindung mit der Erlebnispädagogik (EP) gebracht.

Unter Erlebnispädagogik versteht man handlungsorientiertes Lernen mit pädagogischen Zielen, vornehmlich in der Natur. Es gibt jedoch keine allgemeingültige Definition, vielmehr spielen persönliche Anschauungen und Schwerpunkte eine entscheidende Rolle.

Bei der Erlebnispädagogik werden pädagogische Ziele oft mit natursportlichen Mitteln verfolgt. Durch diese Ausrichtung werden individuelle und soziale Veränderungen bzw. Ziele verfolgt. Ein prägnantes Erlebnis ist hierbei eine Erfahrung, die einmalig und subjektiv ist. Sie bewegt den Teilnehmer in seiner Gesamtheit, das heißt körperlich, geistig, mental und spirituell. Eine anhaltende, positive Veränderung der Persönlichkeitsmerkmale ist das Ziel (gemäß pädagogischer Zielvereinbarung).

Ich werde in diesem Beitrag das Handeln in Bezug auf erlebnispädagogische Projekte beschreiben. Nach einer historischen Einführung folgt eine Beschreibung der verschiedenen gängigen Modelle. Danach werde ich auf der einen Seite die Parameter beschreiben, welche für eine pädagogische Arbeit notwendig sind (Auftrag, Ziele, methodische Umsetzung, Transfer, Evaluation), auf der anderen Seite möchte ich auf die spezifische Situation im Jugendhaus und die angetroffenen Hindernisse eingehen. Soweit nicht anders vermerkt, stammen alle theoretischen Erläuterungen aus persönlichen Lerntagebüchern, die ich während der 4 Jahre bei PLANOALTO (Institut für systemisches Handeln) in der Schweiz sammeln konnte. Ich möchte mich auf diesem Weg nochmals für diese reiche Zeit herzlich bedanken, besonders bei Habiba Kreszmeier, Hans-Peter Hufenus, Mathias Diemer, Christian Seger sowie allen Mitlernenden. Alle vom Jugendhaus Schifflingen initiierten Projekte wurden von PANGEA asbl sowohl logistisch als auch gelegentlich persönlich unterstützt.

## 1. ZUR GESCHICHTE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

### 1712 - 1778 Jean-Jacques Rousseau

Er war Egozentriker: Sich selbst erkennen bedeutete für ihn Erkenntnis der Welt. Sein Lebensstil und sein Denken waren sprunghaft und intuitiv. Laut Rousseau betrügt uns die Natur niemals, sondern wir selbst sind es, die sich betrügen. Für ihn bedeutete Leben: erleben, handeln und erfahren. Er errichtete die Grundmauern zum Gedankengebäude der EP. Mit der Einführung des Begriffes „Kindheit“ postulierte er ein Eigenrecht für diese Lebensphase. Notwendige Lernprinzipien sind Erlebnis, Erfahrung, Abenteuer und das Lernen über die Sinne. Seine Logik ist einfach: Wer gut handelt, wird ein guter Mensch.

### 1817 - 1862 David Henry Thoreau

Er war ein Praktiker und gilt als Wegbereiter der Erlebnispädagogik. Thoreau lebte mehr als zwei Jahre alleine in einer selbst gebauten Hütte am Waldensee und suchte dort die ursprüngliche und unmittelbare Hinwendung zum Leben. Sein Weg in die Wälder war auch eine Reise nach innen. Erlebnistherapie, das Erlebnis als Therapie. Thoreau beklagte den Verlust der Unmittelbarkeit durch Luxus, Bequemlichkeit, Mode, Zivilisation und Technik. Ihm geht es darum, dass jeder seinen eigenen Weg findet. Dabei soll der Erzieher helfen. Das ist seine eigentliche Aufgabe. Natur und Kultur sind die wesentlichen Faktoren der Erziehung. Thoreau ist nicht nur Naturbeobachter, er lässt sich von ihr ergreifen. Er ist damit ein Forscher der Seele und des Unbewussten.

### 1890 - 1933 Reformpädagogik

Diese Jahre stehen für eine sehr fruchtbare pädagogische Epoche, die geprägt war von dem Wunsch, das restriktive Ideal der traditionellen Erziehung hinter sich zu lassen und zu einem neuen, humanistischen Verständnis von Pädagogik zu kommen. Zentrale Begriffe der Reformpädagogik waren:

**Das Erlebnis:** Durch erlebnishaftes Lernen sollte dem ganzheitlichen Aspekt von Bildung Rechnung getragen werden.

**Der Augenblick:** Der Augenblick, verbunden mit Plötzlichkeit, Intuition, Eingebung und Ergriffenheit ermöglicht erst die Bildung einer menschlichen Identität.

**Unmittelbarkeit - Echtheit - Einfachheit:** Echte Erziehung kann nur auf dem Lande, in natürlicher Umgebung stattfinden.

**Die Natur:** Der Aufenthalt in der Natur wirkt auf den Menschen heilend.

**Die Gemeinschaft:** Aus gut funktionierenden Gruppen können große produktive Gemeinschaften entstehen.

### 1886 - 1974 Kurt Hahn: Erlebnistherapie

Kurt Hahn war eine charismatische Persönlichkeit. Viele Jahre war er Leiter eines Landerziehungsheims und verstand es, Schüler, Kollegium und Umgebung für seine Ideen zu begeistern.



Hahn verfolgte keine konventionelle Karriere als Erzieher oder Lehrer, sondern war Pragmatiker. Er bezeichnete sein Erziehungsmodell als Erlebnistherapie. Die Intensität der Erlebnisse muss möglichst hoch sein, um tiefe Einprägungen im Bewusstsein der jungen Menschen zu erzielen. Wichtigste Handlungsfelder seiner Erziehung waren Natur- und Kulturlandschaften. Die Ernsthaftigkeit der Situationen war für ihn Voraussetzung und Bedingung dieser therapeutisch wirksamen Erlebnisse. Er prägte den noch heute im Zentrum der Erlebnispädagogik stehenden, ursprünglich auf Pestalozzi zurückgehenden Anspruch, dass gleichermaßen mit Herz - Hand - Verstand vorgegangen werden soll. Seine kulturkritische Gesellschaftsdiagnose lautete: Es herrscht ein Mangel an menschlicher Anteilnahme, ein Mangel an Sorgsamkeit, ein Verfall der körperlichen Tauglichkeit, ein Mangel an Initiative und Spontaneität.

Sein erlebnistherapeutisches Konzept dagegen bestand aus: körperlichem Training, Expeditionen, gemeinsamer Arbeit an einem Projekt, oder auch dem Dienst am Nächsten (z.B. Rettungsdienst).

#### 1945 – heute Die Erlebnispädagogik wird allmählich akzeptiert

Seit den 50er Jahren entstanden in Afrika, Australien, Neuseeland, Asien, und später auch in Europa die sogenannten „Outward Bound Schools“, die jedoch insbesondere in Deutschland aufgrund ihrer Verwendung durch die Nationalsozialisten während der Kriegszeit ins Zwielicht gerieten.

Im angelsächsischen Sprachraum, also in den USA, Großbritannien und Kanada wurde die Erlebnispädagogik von Begriffen wie Experimental Education und Learning by Doing geprägt.

In den 90er Jahren wurde die Erlebnispädagogik zu einer wilden Mischung aus Trend - Mode - Inflation und Geschäft. Der Begriff Erlebnis wurde und wird auch heute noch zunehmend inflationär verwendet. „Erlebnisevents“ wurden zum Geschäft. Auf der einen Seite wird EP als Luxus betrachtet, auf der anderen Seite kämpft sie gegen übertriebene Heilserwartungen. Die Erlebnispädagogik kämpft um ihren Ruf (Über die Geschichte der EP: Auszüge aus Heckmair/ Michl, Bernd/Werner 2002 / Erleben und Lernen, 4. überarbeitete Auflage Seite 3-4).

## 2. MODELLE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

Im Folgenden möchte ich die vier wichtigsten Modelle vorstellen, nach denen heute in der erlebnispädagogischen Praxis gearbeitet wird.

### Modell 1:

#### „THE MOUNTAINS SPEAK FOR THEMSELVES“

Eindrucksvolle Erlebnisse bringen automatisch eine positive, heilende Wirkung ins Alltagsleben. Es wird davon ausgegangen, dass das Erlebnis im Naturraum über eine „heilende“ Wirkung verfügt. Bei diesem Modell werden keine überprüfbaren Ziele festgelegt.

## Modell 2:

### OUTWARD BOUND PLUS

Hier wird ganz gezielt nach jeder Aktivität das Erlebte in Diskussionsrunden aufgearbeitet und bewusst gemacht, um einen Transfer herzustellen und so zu einem veränderten Verhalten zu gelangen. Die Reflexion kann rein verbal, aber auch mit gestalterischen oder therapeutischen Modellen erfolgen. Auf jede Aktion folgt eine lange Reflexion: z. B. 30 Minuten Aktion, 1-2 Stunden Reflexion. Meistens besteht das Kursdesign aus mehreren Phasen: Training, Expedition, Solo, Abschlussexpedition, Abschlussphase.

## Modell 3:

### METAPHORISCHES MODELL

Stephen Bacon hat dieses Modell Anfang der 80er Jahre sehr ausführlich beschrieben. Heute werden Metaphern in allen Modellen gängig gebraucht. Diese Herangehensweise, welche sich sowohl in einem pädagogischen Kontext als auch im therapeutischen Feld einsetzen lässt, setzt eine ganze Palette von Kenntnissen seitens des Projektleiters voraus. Beispielsweise kann eine bestimmte Aktivität ganz verschiedene Qualitäten beim Adressaten zum Vorschein bringen. Je nachdem, wie Einführung und Begleitung aussehen, kann eine Bergtour sowohl die Erfahrung von Ausdauer, Härte, Sorgfalt, Zusammengehörigkeit oder Tapferkeit bewirken als auch das Erkennen von Grenzen. Bacon stützt sich bei seiner Herangehensweise auf die Archetypenlehre von C.J. Jung, um so auch den Bereich des Unbewussten zu erfassen.

Äußere Bilder werden verwendet, um innere Bilder hervorzurufen. Dadurch kann das Verhalten besser in den Alltag übertragen werden. Es findet eine Identifikation statt. Die Teilnehmer müssen angeregt werden, damit ein Prozess ausgelöst werden kann. Man spricht von Isomorphie – es wird eine Analogie hergestellt zwischen der außergewöhnlichen Situation in der erlebnispädagogischen Aktivität und den eher gewöhnlichen Situationen im Alltag.

Mit Metaphern umzugehen ist eine Kunst. Es empfiehlt sich, erst damit zu arbeiten, wenn man die Gruppe kennt. Metaphern sollten nicht als Ziele verwendet werden, da sie sonst ihre Wirkung verlieren. Wirksamer ist es, Jugendliche offen zu fragen: Was löst dies bei dir aus?

## Modell 4:

### DIE SYSTEMISCHE ERLEBNISPÄDAGOGIK

Die systemische Erlebnispädagogik räumt der Wirkung der Natur einen fundamentalen Stellenwert ein. Begründet wurde sie Mitte der 90er Jahre von Astrid Habiba Kreszmeier und Hans-Peter Hufenus – Planoalto Schweiz (ehemalige Wildnisschule). Sie entwickelten ein eigenes Modell mit theoretischen Bezügen zu konstruktivistischen („Realität ergibt sich durch erkennendes Tun, sie ist nicht als solche gegeben“; Zuffellato/Kreszmeier 2007, Sprachbegleitung und zirkuläre Fragen; Thomas 2007, S. 74-81) sowie auch phänomenologischen Ansät-



zen (hier liegt der pädagogische Ansatz nicht in Konstrukten, sondern in der Wahrnehmung selbst: „Phänomen“ Wahrnehmung = eine „unfokussierte, absichtslose Kontaktaufnahme mit der Umgebung unter Aktivierung aller Sinne“; Zuffellato/Kreszmeier 2007, Art. Wahrnehmung).

Bevor das systemische Denken und Handeln in der Sozial- bzw. Erlebnispädagogik seinen Platz gefunden hatte, richteten sich die Pädagogen an verschiedenen Theorien der Psychologie aus, z.B. dem Behaviorismus oder der humanistischen Psychologie. Die Arbeitsgrundlage ergab sich aus den vorhandenen Problemen. Dieser Denkansatz wird problemorientiert genannt. Ursprüngliches Denken beruht auf dem Prinzip Ursache – Wirkung, also dem Kausalitätsprinzip.

Mittlerweile geht man im Zusammenhang mit dem systemischen Denken von einer Zirkularität aus. Das heißt, es wird ein Prozess initiiert, bei dem nicht von einer Wirklichkeit ausgegangen wird. Ein wichtiger Grundsatz lautet: „Wir kennen die Wahrheit nicht. Die Wirklichkeit ist ein Konstrukt.“ Eine Folge dieses Denkens ist, dass wir nicht den Anspruch haben müssen, immer alles zu wissen.

Das konstruktivistische Paradigma lässt insbesondere die Beziehungen innerhalb menschlicher Gruppen in einem anderen Licht erscheinen. Wirklichkeit ist dann eben das, worauf sich eine Gruppe verständigt. Gerade dieser Verständigungsprozess wird ganz wesentlich davon getragen, wer in der Gruppe etwas zu sagen hat, wem Autorität zugesprochen wird und wer anderen Autorität zuspricht – deshalb gewinnen Hierarchien und Ränge an Bedeutung und müssen auch dementsprechend gewürdigt und geschätzt werden. Konkret heißt dies, dass die Ränge in einer Gruppe eingehalten werden müssen, da sonst die Gefahr besteht, dass das System nicht mehr funktioniert. Systeme oder Gruppen haben prinzipiell die Fähigkeit, sich aus sich selbst heraus autonom zu organisieren. Man nennt diesen Vorgang eine „offene dissipative Selbstorganisation“. Die Identität von Systemen wird gerade dadurch geprägt, dass sie für ihr Umfeld offen und ständig im Wandel ist.

Die Aufgabe der Pädagogen besteht darin, die verborgenen Ressourcen der Klienten – deren Selbstorganisationsfähigkeit zu entdecken, sichtbar zu machen und in den Prozess zu integrieren. Vorhandene Probleme der Klienten werden nur kurz angedeutet, denn in der systemischen Pädagogik orientiert man sich an den Lösungen, die im System vorhanden sind. Um die Wirksamkeit der Lösung zu verstärken, muss der Teilnehmer an der Formulierung der Lösungen beteiligt werden. In dieser Form der Pädagogik denkt man im Hier und Jetzt, also prozessorientiert. Wir gehen von Annahmen aus und initiieren einen Prozess, wir sind Nicht-Wissende. Man könnte auch sagen, dass Lösungen für Probleme immer vorhanden sind, und Ressourcen in intensiven Lernerfahrungen, über Erlebnisse sichtbar werden. Im systemischen Denken gibt es nach dem Prinzip der Wechselwirkung von Beobachter und Beobachtetem keine neutrale Position, eine neutrale Beobachtung ist nicht möglich. Es ist wichtig, sich des Prinzips der Wechselwirkung bewusst zu werden.

Innerhalb der Gruppe werden Aufgaben, Ideen, Aufträge u.Ä. weitergegeben. Dadurch werden neue Leader geschaffen. Daraus resultiert, dass beispielsweise Teilnehmer von anderen Teilnehmern lernen. Der Begriff „Prozess“ ist zurzeit auf vielen verschiedenen Gebieten ein wahrer Modebegriff geworden. Als Prozess bezeichnen wir heute mehrheitlich nachhaltige



Veränderung in Organisationen, Systemen, Institutionen und bei Menschen. Oftmals sprechen wir von Prozessen der Veränderung oder dem Wandel. Den Begriff „Prozess“ könnte man mit den folgenden Assoziationen verbinden: dynamisch, fließend, ganzheitlich, integriert, handlungs- und ressourcenorientiert. Ein Prozess ist „ein aktiver und kreativer Vorgang“, wobei eine Bereitschaft zur Loslösung von momentanen Denkvorgängen existieren sollte, weil sich nur auf diese Weise kreative Innovationen finden und Erfahrungen wirksam nutzen lassen. An der Abwicklung von Prozessen ist in aller Regel eine Vielzahl von Personen beteiligt. Viele Prozesse laufen unbewusst ab und der Teilnehmer bemerkt erst im Nachhinein, wie er sein Verhalten oder seine Haltung angepasst oder verändert hat.

Alle Modelle haben in verschiedenen Situationen ihre Richtigkeit. In meiner Erfahrung haben sich vor allem Mischformen mit angepassten Gewichtungen bewährt. Natur kann auf verschiedenen Ebenen wirken (konkret, energetisch, metaphorisch, spirituell). Um eine erlebnispädagogische Maßnahme erfolgreich durchzuführen, bedarf es neben dem Auftrag der Freiwilligkeit und einer offenen Einstellung einer gewissen Ernsthaftigkeit und einer Wagnisbereitschaft sowie der Auseinandersetzung mit Zielen. So steht dem Ausflug ins Unbekannte nichts mehr im Weg, ein Tor in eine neue Welt lässt sich öffnen.

Das Lernen über das Erlebnis ist unmittelbar und zielt auf eine Wahrnehmungserweiterung. Zumeist geschieht dies über Aktionen, fast immer über Interaktionen. Es stellt sich ein Gefühl der Selbstwirksamkeit ein. Diese grundlegende persönliche Ressource bildet die Basis für die Bildung von Selbstvertrauen und eigener Identität. Eigenes Handeln ist ganzheitlich, es besteht aus körperlichen, emotionalen, kognitiven sowie auch sozialen Aspekten.

### 3. WICHTIGE PARAMETER ERLEBNISPÄDAGOGISCHER PRAXIS

Im Folgenden werde ich darstellen, welche grundlegenden Arbeitsschritte bei jeder EP-Maßnahme berücksichtigt werden sollten. Die Genauigkeit und Sorgfalt, mit der diese Arbeitsschritte ausgeführt werden, sind aus meiner Sicht entscheidend für die inhaltliche Qualität einer Maßnahme.

#### (a) Auftragsklärung

In jedem Projekt gibt es so etwas wie ein Auftragssystem, d.h. es gibt verschiedene Auftraggeber mit unterschiedlichen Erwartungen: die Organisationen selbst, die Geldgeber (Ministerium und Gemeinde), die Eltern, die Öffentlichkeit, das Team, und die Zielpersonen, also die Jugendlichen.

Noch vor der eigentlichen Eröffnung des Schifflinger Jugendhauses wurde im Jahr 2004 ein projektorientiertes Konzept (CAG) erarbeitet, mit der Zielsetzung, Jugendliche aus allen Bevölkerungsschichten anzusprechen, die nach und nach immer mehr Verantwortung in den verschiedensten Bereichen der Organisation übernehmen sollten. Es gab die Alpin-Adventure Projekte 2005, 2006 und 2007, die Rock-Climbing-Projekte 2008, 2010 und 2011 sowie das interkulturelle EU-Projekt „Tradition meets Globalization“. Diese erhielten, ebenso wie andere Projekte, eine erlebnispädagogische Ausrichtung.



### (b) Zielarbeit

Man kann hier zwischen Auftragszielen und Arbeitszielen (dem pädagogischen Arbeitsinstrument) unterscheiden. Da die Auftraggeber nicht selten andere Vorstellungen haben als die Teilnehmer, kommt es manchmal zu Zielkonflikten, welche sich jedoch spätestens nach den Evaluationsgesprächen auflösen. Dies ist auch ein sehr wichtiger Grund dafür, dass diese Gespräche nach den Projekten stattfinden sollten.

Ziele sollten klar formuliert, realistisch, wenn möglich messbar und positiv formuliert sein.

Die Gruppe muss sich über ihre Ziele verständigen. Eine Gruppe entsteht nur dann, wenn die einzelnen Teilnehmer (TN) sich gegenseitig brauchen bzw. brauchen wollen, um ihre Ziele zu erreichen.

### Relevante Bildungsziele und Entwicklungsaufgaben:

Immer wenn Menschen in Gruppen zusammen sind, geschieht „Lernen“ in verschiedenen Bereichen

- **Bereich Selbstkompetenz:** Einsatzbereitschaft, Ausdauer, Selbstverantwortung, Selbsteinschätzung, Wahrnehmung verborgener Ressourcen, sensible Körperwahrnehmung, Verantwortung für sich übernehmen, Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Handlungskontrolle, Erfahrung eigener Grenzen, Umgang mit Misserfolg – Trost geben und auch zulassen, Erfahrung der eigenen Mitte, sich selbst spüren – denn wer sich selbst nicht spürt, merkt auch nicht, wann er die eigenen oder die Grenzen anderer überschreitet, Existenzgefühl genießen, sich überwinden, die Aufmerksamkeit schulen, Fähigkeit zur Selbstreflexion, erfahrungsbegründetes Wissen, Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst, mit anderen und den vorhandenen Dingen.
- **Bereich Sozialkompetenz:** Vertrauen geben und von anderen bekommen – an der Qualität der Beziehung arbeiten, kommunikative Kompetenzen, Kooperations- und Teamfähigkeit, Hilfe geben und empfangen können, zivile Umgangsformen, Empathie – Einfühlungsvermögen, Führen üben, neue Rollen ausprobieren, soziale Zusammenhänge verstehen, Selbstdarstellungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Fähigkeit zum offenen Dialog.
- **Auseinandersetzung mit natürlichen Lebensräumen** insb. Ökosystem: komplexe Zusammenhänge in Bezug auf Pflanzen, Tiere, Ernährung, Massentierhaltung, Monokulturen – Vielfalt als natürliche Realität. Dabei ist Ernährung oft der Ausgangspunkt, da wir uns während den Projekte in der Regel unsere Mahlzeiten zweimal täglich selbst zubereiten, was unweigerlich Diskussionen auslöst.
- **Emotionale Kompetenz:** Lernen, Emotionen wie Angst, Aggression, aber auch Glücksgefühle im Sinne der Herstellung der persönlichen Homöostase (d.h. einer gesundheitlichen Ausgewogenheit) zu verbalisieren, zu kontrollieren und zu kultivieren. Lernen, positive wie auch negative Persönlichkeitsanteile zu akzeptieren. Emotionale Selbstwahrnehmung bis hin zu Problem- und Konfliktlösungsstrategien.

Die interkulturelle Begegnung –wenn kulturelle Unterschiede als kreative Möglichkeit gesehen werden, kann dies zu Respekt, Toleranz und Verständnis in Bezug auf unterschiedliche Kulturen, Lebensweisen und kultureller Vielfalt beitragen. Reflexion der eigenen Werte und Lebensstile anregen.



- **Risikokompetenz:** Gefahren einschätzen, Erfahren, um daraus zu lernen. Ein angemessener Umgang mit Risiken wird in der aktuellen pädagogischen Diskussion mittlerweile als ein wichtiges Element der individuellen Entwicklung betrachtet. (Risiko bedeutet hier jedoch Wagnis und nicht fahrlässige Gefährdung.)

Bei der systemischen Erlebnispädagogik spricht man von der Anziehungskraft der Ziele (Attraktoren). In der Praxis hat es sich jedoch nicht selten als hilfreich erwiesen, mit pädagogischen Formulierungen sparsam umzugehen. Für manche TN können sie sogar eine Hemmschwelle sein, sich überhaupt an einem solchen pädagogischen Projekt oder einer Aktivität zu beteiligen, denn nicht wenige wollen vor allem „just for fun“-Angebote und in ihrer Freizeit nicht mit dem Bereich Lernen konfrontiert werden.

### (c) Methodische Umsetzung

Die im vorherigen Kapitel aufgezählten pädagogischen Ziele sollten in der erlebnispädagogischen Maßnahme auf die eine oder andere Art umgesetzt werden. Wie die pädagogischen Ziele in der EP methodisch umgesetzt werden können, wird in diesem Abschnitt behandelt.

Wie oben ausgeführt, zeichnet sich die Erlebnispädagogik dadurch aus, dass dort nicht formal auf eine bestimmte Verhaltensänderung hin, sondern eher non-formal nach dem Motto „the mountains speak for themselves“ gearbeitet wird. Der Aufenthalt in der Natur und die Auseinandersetzung mit den dort vorgefundenen, ungewohnten Lebensbedingungen bewirken eine notwendige Anpassungsleistung und damit auch eine bestimmte Verhaltensänderung der Teilnehmer. Diese Verhaltensänderung wiederum bewirkt neue Erfahrungen und schließlich auch eine Änderung der grundlegenden Einstellung zu sich selbst und zu anderen. Dem müssen allerdings Erfahrungen vorausgehen, welche die Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen beeinflussen und ihnen neue Perspektiven eröffnen.

Von der Wanderung, über kooperative Abenteuerspiele, Konstruktionen, kreative Arbeiten, Sportklettern, Kanufahrt, Trekking, Slackline, bis hin zum Bergsteigen stehen dem Erlebnispädagogen eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Verfügung, den Jugendlichen prägende Erfahrungen zu verschaffen.

Soweit es möglich bzw. erlaubt ist, übernachten Gruppen im Freien und kochen auf dem Feuer. So werden, mit oder ohne Feuer, stets zweimal täglich gemeinsam die Mahlzeiten zubereitet. Nicht selten kommt es vor, dass Jugendliche bei unseren Projekten erste Erfahrungen mit dem Zubereiten von Speisen machen. Von der Produktauswahl, über die Verteilung der verschiedenen Aufgaben, bis hin zur eigentlichen Zubereitung verbergen sich hier zahlreiche pädagogische Ziele. Schon allein bei diesem Teil des Projektes bieten diese Momente eine wichtige Form der Entschleunigung.

Es ist entscheidend, den entsprechenden Raum für die Wirkungen des Erlebten, und somit die Möglichkeit zur Reflexion zu schaffen. Ebenso brauchen wir auch kreative, handlungsorientierte Methoden bei der Zielfindung sowie bei der Reflexion (von Monorail bis hin zu Landarttechniken).

Es kommt auch vor, dass ein längeres Projekt „initiatorische Strukturen“ enthält. Hier kommt



es zu einer Abfolge verschiedener Phasen (Trennung vom Bekannten, Schwelle – Prüfung, Rückkehr – Form von rituellen Strukturen) und damit zu Rahmungen, die den Projektteilnehmern die notwendige Orientierung geben. So entsteht der nötige Freiraum, um mit vollster Aufmerksamkeit dem Gruppenprozess folgen zu können und den geeigneten Moment für die nächsten Lernschritte zu erkennen, stets dem Prinzip des nächsten Schritts folgend.

Ebenso von Bedeutung ist ein jeweiliges Thema, das sich als roter Faden durch das gesamte Projekt zieht. Beim Projekt „tradition meets globalization“ stand interkulturelles Lernen im Vordergrund. Bei diesem Projekt wurde in Zweierteams, bestehend aus einem luxemburgischen TN und einem montenegrinischen TN täglich Leadership geübt und reflektiert. Die erlebnispädagogischen Mittel bestanden aus Felsklettern, Einrichten von Kletterrouten, Sanierung eines alten Wanderweges, Flussfahrt durch die Tara-Schlucht, bis hin zur dreitägigen Trekkingtour durchs Durmitor-Gebirge. All diese Aktivitäten bildeten einen echten Spannungsbogen. Prägenden Einfluss auf die allgemeine Atmosphäre hatten sicherlich die Mahlzeiten sowie das Ausschuchen der verschiedenen Plätze. Ich möchte hier auch darauf hinweisen, dass solche Projekte ohne die Unterstützung verschiedener Jugendlicher, die sich in allen Bereichen einsetzen, nicht oder nur schwer möglich wären.

Bei vielen Projekten ist die Gruppe sehr heterogen. Das betrifft viele Bereiche, wie z.B. Alter, Geschlecht, Vorerfahrung. Es ist uns ein besonderes Anliegen, dass vom jungen Menschen, der seit einigen Jahren alleine in der Welt zurechtkommt, bis hin zum verwöhnten Jugendlichen mit der unterhaltungselektronischen Vollausrüstung im Kinderzimmer alle ihren Platz im Projekt finden. Ein großer Vorteil unserer Projekte ist ohne Zweifel, dass das Lerntempo variabel ist. Z.B. werden beim Bouldern und beim Sportklettern verschiedene Schwierigkeitsgrade angeboten, wodurch sowohl leistungsstarke als auch -schwache Jugendliche anregende Stunden verbringen können. Der Jugendliche empfindet sich selbst als leistungsfähig und arbeitet so unmittelbar an seinem Selbstwertgefühl.

#### Exkurs: Bouldern als erlebnispädagogische Maßnahme: Zwei Beispiele aus der Praxis

*„Menschen bouldern aus allen möglichen Gründen und überall auf der Welt an allen möglichen und unmöglichen Strukturen. Die Freiheit, alles zu beklettern, hebt Bouldern wohltuend von strenger formalisierten Aktivitäten ab.“ Udo Neumann*

Alle Theorie ist grau, deshalb möchte ich im Folgenden einige von uns durchgeführte erlebnispädagogische Maßnahmen schildern, bei denen viele Aspekte des oben Angeführten noch einmal exemplarisch deutlich werden.

Aufgrund der Vielseitigkeit der verschiedenen Projekte stehen jeweils andere Zielsetzungen im Fokus. Die Rock-Climbing-Projekte mit ihren Boulder-Einheiten z.B. schufen ideale Voraussetzungen, um sich eingehend mit der Klettertechnik zu beschäftigen – Balance, Körperspannung, Beweglichkeit, Umgang mit Schwung etc. Da das Bouldern sehr anstrengend ist und eine Überforderung der Teilnehmer nicht Ziel des Projektes war, gaben wir ihnen die Gelegenheit, auf der Slackline zu balancieren.

Übernachtet und gekocht wurde am Campingplatz nahe dem Boulder-Gebiet. Beim Felsklettermodul stand für die Teilnehmer das Erlernen von Autonomie im Mittelpunkt. Dank der

Ausdauer und des Einsatzes aller Teilnehmer gelangen den Jugendlichen bereits am vierten Tag die ersten autonomen Schritte im Sportklettern – der Vorstieg ohne Toprope-Sicherung, was so viel heißt wie diese Sportart eigenverantwortlich und ohne Hilfe von Spezialisten auszuüben. Die volle Verantwortung für ihr Handeln übertragen zu bekommen und auch etwaige daraus folgende Konsequenzen auszuhalten, das hatten die Jugendlichen bis dahin eher selten erlebt. Nun machten sie die Erfahrung authentischer Selbstverantwortung. Diese Erfolgserlebnisse wirkten sich sehr positiv auf die Stimmung in der Gruppe aus. Die Jugendlichen wurden während des gesamten Prozesses wohlwollend von den übrigen Teilnehmern unterstützt und in den Kreis der erfahrenen Kletterer aufgenommen. Emotional und mental haben sie damit einen wichtigen Schritt in ihrer Entwicklung vollbracht. Ganz besonders die Kommunikationsfähigkeit stand bei allen drei Projekten im Vordergrund: Ohne Kommunikation gibt es in den Projekten kein Weiterkommen, ohne einen Dialog über das Ziel oder das Benennen der eigenen Ängste und Wünsche kann das eigene Ziel nicht erreicht werden.

Die Alpin-Adventure-Projekte wurden mit größter Spannung erwartet. Dies war das Feld, auf dem mit Abstand die geringsten Vorkenntnisse vorlagen. Nichtsdestotrotz zog die Gruppe es vor, das Projekt in eine „unberührte“ Bergregion zu verlegen und so der Versuchung zu widerstehen, einfach mit einer Seilbahn hoch- oder hinunterzufahren. Dem puren Erlebnis Berg stand somit nichts mehr im Wege. Tatsächlich trafen wir auf dem Berg so gut wie keine Menschenseele und konnten uns in vollen Zügen mit uns und der Natur auseinandersetzen. Dieses Modul setzte sich in vielerlei Hinsicht von den anderen ab, insbesondere durch den gruppendynamischen Aspekt. Es waren vor allem Teamgeist und Rücksichtnahme gefragt, entgegen der immer auftretenden Gipfelsturmgefühle. Es galt, eigene Grenzen zu erkennen, Situationen einzuschätzen und Entscheidungen zu treffen in einer zunächst als „feindselig“ empfundenen Umgebung. Trotz der großen Unterschiede, auch in konditioneller Hinsicht, herrschte über die gesamte Dauer der kleinen Expedition ein äußerst rücksichtsvoller Umgang untereinander, es blieb kein Platz für unangemessene Beschuldigungen, sondern es wurde sich gegenseitig Gewicht abgenommen, und auf Schwächemomente verschiedener Teilnehmer wurde mit Unterstützung reagiert.

Am ersten Abend erreichte die Gruppe ein abgelegenes Hochtal auf knapp 2600 Metern Höhe unterhalb des Glacier Lombard. Wir übernachteten unter freiem Himmel, als Schutz benutzten wir eine große Plane. Über Nacht zog eine Schlechtwetterfront über uns hinweg, die auch das Wetter der nächsten Tage bestimmen sollte. Kräftige Regenschauer und die Tatsache, dass die Schneefallgrenze unter 2900 Meter gesunken war, zwangen uns, auf unser Tagesziel, den Pic du Goléon (3427 m) zu verzichten und den Rückzug anzutreten. In der darauffolgenden Zeit suchten wir eine Route aus, die uns zumindest eine Hütte zur Übernachtung bot. So war es möglich, mit leichtem Gepäck auf dem Rücken einen neuen Versuch in Richtung Gipfel zu unternehmen. Am vorletzten Tag, nach einem 6-stündigen Anstieg, erreichten wir die Hütte (refuge de la pilate, 2577 m). Am Tag darauf brachen wir um 07:00 Uhr in Richtung Mont Gioberney (3352 m) auf. Als wir etwa 300 Meter unterhalb des Gipfels angekommen waren, 25 cm Neuschnee antrafen, und unser jüngster Teilnehmer über Bauchschmerzen klagte, wurden wir zum Einschätzen einer neuen und riskanten Situation gezwungen. Nach längerem Abwägen und kurzer Diskussion entschieden wir uns schweren Herzens für den Rückzug. Einige Stunden später erwies sich unsere Entscheidung als absolut richtig, da wiederum eine sehr aktive Regen- und Schneefront das Gebiet



erreichte. Zumindest die Bauchschmerzen waren glücklicherweise auf dem langen Rückweg verschwunden.

Derartige Projekte stellen einen wichtigen Lernraum für den Umgang mit Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Rausch und Risiko dar. Bei den verschiedenen Modulen hatten die Jugendlichen immer die Möglichkeit „Nein“ zu sagen, ohne dafür von den anderen als Feigling oder „Loser“ hingestellt, sondern vielmehr in ihrer Entscheidung akzeptiert zu werden.

#### (d) Transfer

Der Transfer ist ein Prozess, welcher es ermöglichen soll, das Erlebte und Erlernte für sein normales Leben nutzen zu können. Der Fokus kann hierbei mehr oder weniger auf verbale Interventionen gerichtet sein. Bei den EP-Herangehensweisen nimmt dieser Teil der Unternehmung die zentrale Rolle ein und wird begleitet von Fragen wie: 1. Welche Verhaltensweisen waren förderlich / hinderlich für die persönliche Zielerreichung? 2. Was könnte jeder beim nächsten Mal persönlich daran verbessern? 3. In welcher konkreten Lebenssituation kann die gemachte Erfahrung hilfreich sein? .... usw. Die Ansichten über die Förderung von Transfer sind recht vielfältig; je nach Modell wird hier sehr unterschiedlich vorgegangen.

Hier einige Thesen: Transfer ist nachhaltiger:

- je zielorientierter gearbeitet wird
- je besser die Vorphase gestaltet ist
- wenn er schon im Erlebnis selbst geschieht
- wenn das Erlebte nicht zerredet wird
- wenn die richtigen Lernerfahrungen fokussiert werden
- wenn das Erlebnis einen initiatorischen Charakter hat
- wenn Lernerfahrungen an andere weitergegeben werden (Leader – Eldership)
- wenn das System an die Lernerfahrungen glaubt.

#### (e) Evaluation

Bei der Evaluation einer Maßnahme geht es in erster Linie darum herauszufinden, wie, wo und bei wem die EP-Maßnahme welche Wirkungen gezeigt hat. Sie findet zumeist gemeinsam mit den Auftraggebern sowie anderen Beteiligten statt.

In der Fachwelt gibt es, was die Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Methode betrifft, Zuversicht aber auch Skepsis. Stephen Bacon beispielsweise ist der Meinung, dass die in den Kursen neu erlernten erfolgreichen Lösungswege in allen künftigen zum Übungsmuster isomorphen Alltagssituationen frei verfügbar sind und adaptiert werden können. Ulrich Aufmuth ist da schon wesentlich distanzierter. Laut Aufmuth ist dieses andere Daseinsgefühl, das sich im Laufe großer Abenteuerfahrten einstellt, nicht gleichbedeutend damit, dass man eine grundlegende und innere Verwandlung erfährt. Tief sitzende Traumata, Defizite und Verhaltenszwänge der Person würden weiter bestehen bleiben.

Bei unseren internen Evaluationsgesprächen stehen zumeist Fragen im Mittelpunkt wie:

Kam das heraus was wir wollten?

Wie wurde der Prozess erlebt?

Was können wir für die Verbesserung unserer Sach- und Sozialkompetenz daraus lernen?



Wie ist es euch dabei ergangen?

Was könnte man bei der „Kletteraktion“ lernen?

Metaphorisches Handlungslernen Boot: „Wir leben gemeinsam auf engem Raum (Boot) und sind aufeinander angewiesen (alle in einem Boot). Zwar gibt es unterschiedliche Aufgaben (Steuermann, Schlagmann usw.), aber wenn jeder macht, was er will, klappt es bei uns nicht (Boot nicht manövrierfähig) ...“

## 4. ANFORDERUNGEN AN DEN ERLEBNISPÄDAGOGEN

*„Der beste Führer ist der, dessen Existenz gar nicht bemerkt wird,  
der zweitbeste der, welcher geehrt und gepriesen wird,  
der nächst beste der, den man fürchtet,  
und der schlechteste der, den man hasst.*

*Wenn die Arbeit des besten Führers getan ist, sagen die Leute:  
„das haben wir selbst getan.“*

*Laotse chinesischer Denker, ca. 6. Jh. v. Chr.*

Letztendlich ist es in erster Linie unsere Haltung, die unsere Arbeit prägt, nicht irgendein schwer verständliches Wissen oder eine abgehobene Weisheit. Eine bestimmte Haltung entsteht durch die persönliche Lebensgeschichte sowie die laufende Auseinandersetzung mit derselben. Dennoch sollte sich jeder Erlebnispädagoge darüber im Klaren sein, dass das Unterwegssein mit Gruppen eine komplexe Angelegenheit ist, die verschiedene spezifische Fähigkeiten abverlangt.

Diese Kompetenzen lassen sich in 2 Bereiche einteilen:

### DIE SOFT SKILLS

*„Wenn du lehrst, dann so, als habest du es staunend eben erst selbst erfahren.“*

*Peter Handke*

*„Experte für das Anstoßen hilfreicher Prozesse“*

*Astrid Habiba Kreszmeier*

Mit Soft Skills werden Fähigkeiten bezeichnet, die nicht, wie die sogenannten „Hard Skills“, auf einem bestimmten „Know-how“ basieren, (z.B. handwerkliche Fähigkeiten etc.), sondern eher einer bestimmten Haltung geschuldet sind. Derartige „Soft Skills“ sind vor allem bei der Arbeit mit unvorhersehbar agierenden Individuen notwendig.

Ein Erlebnispädagoge sollte zunächst seine Wahrnehmung schulen und seine individuellen WahrnehmungsfILTER kennen. Dies stellt sozusagen den Grundpfeiler für alle seine weiteren Interventionen dar.



Die Bandbreite möglicher pädagogischer Interventionen ist groß und je mehr er davon beherrscht, desto erfolgreicher ist seine Arbeit. Die pädagogischen Anforderungen an einen Erlebnispädagogen umfassen sämtliche gängigen Techniken der psychosozialen Arbeit. Das besondere Gewicht liegt hier auf der Fähigkeit zu erkennen, wann ein eher direktives, den TN Handlungssicherheit vermittelndes Leading und wann ein offenes Pacing angebracht ist. The mountains speak for themselves – und doch sollte der EP, gerade in den therapeutisch so wirksamen Hochbelastungssituationen, die Fähigkeit haben, die Teilnehmer emotional und psychisch aufzufangen und eine gute emotionale Rahmung herzustellen.

Er sollte zudem die Fähigkeit besitzen, aus seiner Teilnehmerrolle herauszutreten und auf der Metaebene zum Beobachter zu werden, d.h. individuelle oder gruppenspezifische Prozesse zu erkennen, zu verbalisieren oder auf andere, z.B. kreativ-künstlerische Weise den TN zugänglich zu machen.

Nicht zuletzt sollte er die Fähigkeit zur Introspektion besitzen, d.h. er sollte sich seiner Gefühle, seiner Haltung und seiner Gedanken bewusst sein.

Weitere Formen der Intervention möchte ich hier nur kurz erwähnen: Paradoxe Intervention, direkte Suggestion, ablenkende Suggestion, Umdeutung – „Reframing“, Denkvarianten und Bedeutungsgebungen anbieten, Verantwortung abgeben – Autonomie fördern, Raum aufmachen, einen Rahmen schaffen, Perspektiven- und Ebenenwechsel (von der Diskussionsebene auf die Handlungsebene wechseln: „Was machen wir mit Ivan?“) oder Wechsel auf die Metaebene, dem Weg der meisten Energie folgen, Störungen haben Vorrang, Prozessorientierung geht vor Zielorientierung, Gesprächsführung – zirkuläre Fragen, spiegeln, „Pacing“, NLP – der Begleiter passt sich dem Rhythmus des TN an, Emotionen ansprechen und diese validieren usw. Weitere Kenntnisse in kreativen Bereichen können ebenfalls sehr bereichernd sein.

Anleiter als Modell: äußert eigene Gefühle, Einstellungen, Ansichten – zeigt dem TN, was er in der Gruppe alles machen kann, emotionale Stimulation als Quelle der Inspiration. Persönliche Wertschätzung: Eintreten und Schutz für die TN – wichtigste Dimension des Leiters. Echte Fragen verlangen Information: Warum fragst du, was bedeutet die Frage für dich? In kritischen Situationen sicher entscheiden und handeln können – Verhaltenssouveränität.

## DIE HARD SKILLS

Ob der Pädagoge eine aufwendige Bergtour plant oder eine Übernachtung im Naturraum, wichtig ist, dass er persönliche Erfahrungen besitzt. Viel Erfahrung kann mangelndes Fachwissen in bestimmten Fällen durchaus kompensieren, von einer fachlichen guten Qualifikation des Erlebnispädagogen profitieren jedoch zuallererst die Teilnehmer, da dadurch verändernde und einschneidende Erlebnisse besser aufgefangen und gewinnbringender aufgearbeitet werden können. Möglich ist auch, dass der Erlebnispädagoge für den jeweiligen Bereich eine Fachkraft als Co-Leitung hinzunimmt, um sich so uneingeschränkt auf den Prozess konzentrieren zu können. Wenn der Pädagoge oder Trainer sich zu sehr mit dem erlebnispädagogischen Medium identifiziert, besteht immer auch die Gefahr der Selbstdarstellung.



## 5. ANGETROFFENE HINDERNISSE

In unserer Erfahrung stehen Bereiche jenseits der formalen Bildung, wie die EP, im Gegensatz zu formalen Bildungsangeboten leider nach wie vor unter einem ständigen Rechtfertigungsdruck gegenüber öffentlichen Geldgebern. Gerade die non-formale Bildungsarbeit lässt sich aber aus unserer Sicht nicht ohne Weiteres in das Korsett einer auf Effizienz hin durchgeplanten Intervention pressen. Dafür erreicht sie die Jugendlichen aber auch mit ihrem nichtdirektiven Ansatz auf einer Ebene wie dies der formalen Bildung nicht gelingen kann. Auch vermittelt sie Inhalte und Schlüsselqualifikationen, die es den Jugendlichen überhaupt erst ermöglichen, notwendige Inhalte formaler Bildung anzunehmen und so ein produktives, selbstbestimmtes und vor allem ausgefülltes Leben zu führen.

In der offenen Jugendarbeit bewegen wir uns teilweise im Bereich der informellen Bildung, besonders bei Projekten im Bereich der nicht-formellen Bildung. Während in unserem Sozialstaat die formelle Bildung für Heranwachsende grundsätzlich kostenfrei ist, wird für pädagogische Projekte im Jugendhaus ein substanzieller Kostenbeitrag verlangt (für ein 10-tägiges Projekt 150€- 250€).

So entsteht die Situation, dass zwei Drittel der Teilnehmer aus sozial starken Familien kommen und überwiegend einen höheren Bildungsstand haben. Auch wenn wir das Jugendhaus nicht als Ghetto bezeichnen, ist es so, dass sich hier oft solche Jugendlichen treffen, die mit anderen, herkömmlichen Angeboten wie dem Vereinsleben nicht zurechtkommen, oder die in der einen oder anderen Form in Schwierigkeiten stecken (familiärer, schulischer, persönlicher, finanzieller Natur). Jugendliche, für welche diese Projekte ganz besonders förderlich wären, lassen sich jedoch verständlicherweise nur schwer motivieren. Warum verständlich? Bildung kann nicht erzwungen, sondern nur angeregt werden. Erziehung ist bekanntlich eine Vorbedingung für das freiwillige Annehmen von Bildungsangeboten, doch die aufgezählten Schwierigkeiten stellen ein Hindernis für gerade solche Jugendlichen dar, die das Jugendhaus weniger als Lernort, sondern eher als „handlungsentlastendes“ Feld, als Raum für Begegnung mit Gleichaltrigen ansehen.

---

### Literatur



Bacon, S.: Die Macht der Metaphern. Verlag Sandmann, Alling 1998

Flückinger, M.: Die Wildnis in mir. Mit Drogenabhängigen in den Wäldern Kanadas. Verlag Sandmann, Alling 1998

Gilsdorf/Kistner: Kooperative Abenteuerspiele. Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung Seelze-Verber, 1996

Heckmair/Michl: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Verlag Luchterhand Berlin, 2002

Heckmair/Michl/Walser: Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit. Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis. Verlag Sandmann, Alling 1995

Hufenus, H-P.: Handbuch für Outdoor Guides. ZIEL-Verlag, Augsburg 2001

Kreszmeier/Hufenus: Wagnisse des Lernens. Verlag Haupt Bern, 2000

Zuffellato/Kreszmeier: Lexikon Erlebnispädagogik, ZIEL-Verlag, Augsburg 2007

Einwanger, Jürgen: Mut zum Risiko. Verlag Ernst Reinhardt, 2007



Dürckheim, K.: Erlebnis und Wandlung. Verlag Suhrkamp, 1992  
Hufenus, H-P.: Kochen im Outdoor Feuer (1), Orte (2), Wege (3). Verlag Bucher, Wien 2008  
Kraus/Schwiersch: Die Sprache der Berge. Verlag Sandmann, Alling 1996  
Thomas/Kreszmeier: Systemische Erlebnispädagogik. ZIEL-Verlag, Augsburg 2007

---

Zeitschriften:



Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Institution für Erlebnispädagogik. Lüneburg (erscheint 12x jährlich)  
Erleben & lernen. ZIEL -Verlag, Augsburg (erscheint 5x jährlich)  
The journal of experiential education. AEE (erscheint 5-6x jährlich)





6

# Öffentlichkeitsarbeit in pädagogischen Institutionen - dargestellt am Beispiel des Jugendhauses der Gemeinde Dippach



Michèle Klein



Stichwörter:

---

Adressatengruppen

---

Evaluation

---

Fragenkatalog

---

Gemengebuert

---

Image  
Informationsbroschüre

---

Öffentlichkeitsarbeit

---

Partizipation  
PR-Arbeit

---

Interne Regeln

---

Tag der offenen Tür

---



6

## ÖFFENTLICHKEITSARBEIT IN PÄDAGOGISCHEN INSTITUTIONEN- DARGESTELLT AM BEISPIEL DES JUGENDHAUSES DER GEMEINDE DIPPACH



Michèle Klein

Wenn Öffentlichkeitsarbeit, PR (= Public Relations) oder Kommunikationsmanagement gemacht wird, geht es nach Meiert (2001) darum, eine Institution bekannter zu machen, ihr Image aufzubauen, zu verbessern oder zu verändern, neue Zielgruppen anzusprechen, die Motivation der Mitarbeiter zu steigern sowie Veränderungen im Meinungsklima zu erfassen.

Ausgangspunkt unserer Öffentlichkeitsarbeit im Jugendhaus Dippach war die Neueröffnung der Einrichtung im Juni 2008. Da diese als eine zusätzliche Struktur zu den bereits bestehenden Vereinen und Organisationen hinzukam, musste sie bei der Bevölkerung bekannt gemacht und beworben werden. Hierzu sollten Jugendliche, Eltern und Vereine über die Einrichtung informiert und für unser Anliegen sensibilisiert werden.

Die PR-Arbeit wurde über drei Jahre geplant, analysiert und evaluiert. Zahlreiche Aktionen und Projekte konnten ausgearbeitet und durchgeführt werden, um den Bekanntheitsgrad der Institution zu erhöhen.

Das Öffentlichkeitsprojekt gliederte sich in drei Ebenen:

1. Verbreitung von Informationen rund um die Institution Jugendhaus Dippach (2009)
2. Ausarbeitung eines Fragebogens sowie Evaluation der Resultate (2010)
3. Ausarbeitung einer Informationsbroschüre zur Institution Jugendhaus Dippach (2011)

### EBENE I: VERBREITEN VON INFORMATIONEN

Im ersten Jahr (2009) wurde vermehrt mit den Jugendlichen, dem Lehrpersonal, den Gemeindevertretern sowie den Familien zusammengearbeitet. Dies geschah durch verschiedene gezielte Projekte, die im Folgenden kurz erläutert werden:

#### Projekt „Interne Regeln, Aktivitäten und Projekte im Jugendhaus für Jugendliche zugänglich machen“

- Interne, von allen gleichermaßen respektierte Regeln sind die Basis für eine gute Zusammenarbeit zwischen dem sozialpädagogischen Personal und den Jugendlichen. So wur-



- den zusammen mit dem Träger und den Jugendlichen Regeln ausgearbeitet und niedergeschrieben. Diese werden jedem Jugendlichen bei der Einschreibung im Jugendhaus erklärt. Mit seiner Unterschrift verpflichtet sich der Jugendliche, die festgelegten Regeln des Hauses einzuhalten und bei Verstößen gegebenenfalls die Konsequenzen zu tragen. Somit vermittelt das Jugendhaus jedem Jugendlichen zugleich zwei Aspekte: Einerseits soll dazu beigetragen werden, dass eine angenehme Atmosphäre im Haus herrscht, andererseits wird dem Jugendlichen die Mitverantwortung für sein eigenes Handeln übertragen.
- Bei der Durchführung von internen sowie externen Aktivitäten und Projekten sollen Jugendliche aktiv eingebunden werden. Nur wenn den Jugendlichen die Gelegenheit gegeben wird, ihre Ansichten zu äußern, kann auf deren Bedürfnisse auch reagiert werden. Im Jugendhaus wurden die Jugendlichen darauf aufmerksam gemacht, dass eine Liste aushängt, auf der sie ihre Vorschläge für Aktivitäten und Projekte äußern können. Daraufhin wurden diese Aktivitäten mittels Flugblättern (die des Öfteren durch die Jugendlichen selbst angefertigt worden waren) im Eingangsbereich sowie am Infobrett des Jugendhauses veröffentlicht und eine Einschreibliste wurde angefertigt. Später konnten diese Aktivitäten auch durch weitere Medien (Internetseite, Facebook) angekündigt werden.

#### Projekt „Zeitung“

Bei diesem Projekt geht es darum, eine Zeitschrift zur Institution Jugendhaus für die Öffentlichkeit bereitzustellen. Diese wird in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen realisiert und an alle Haushalte der Gemeinde verteilt. Der Inhalt besteht einerseits aus Informationen zur Institution selbst, andererseits aus Bildern und Berichten zu geplanten oder bereits realisierten Aktivitäten und Projekten des Jugendhauses. Das Projekt „Zeitung“ soll jedes Jahr weitergeführt werden, um wichtige Einblicke in die Arbeit des Jugendhauses zu geben.

#### Projekt „Mission 4 More“

Ab einem Alter von zwölf Jahren kann jeder Jugendliche das Jugendhaus besuchen. Deshalb erscheint es uns als sehr wichtig, diese Zielgruppe anzusprechen und über die bestehenden Angebotsstrukturen zu informieren. Jedes Jahr werden alle Sechstklässler der Grundschule zusammen mit ihrem Lehrer in einem geschlossenen Rahmen für einen Vormittag ins Jugendhaus eingeladen. In einer lockeren Diskussion bauen Mitarbeiter und Jugendliche einen ersten Kontakt auf und können Informationen (Regeln, Einschreibung, Rolle und Funktion des Jugendhauses) weitergeben bzw. vertiefen. Durch den Besuch der Schulklasse in der Einrichtung können eventuell bestehende Vorurteile aufseiten der Jugendlichen, deren Eltern sowie dem Schulpersonal abgebaut werden. Am Ende werden den Jugendlichen vorhandene Broschüren über die Institution ausgehändigt.

#### Projekt „Tag der offenen Tür“

Der Tag der offenen Tür gibt der Institution die Möglichkeit, sich nach außen hin zu präsentieren.

Bei dieser Veranstaltung können alle Interessenten die Institution näher kennenlernen, das Personal kann mit der Bevölkerung in Kontakt treten und gegebenenfalls Rückmeldungen zu Fragen hinsichtlich der Struktur und Organisation der Institution geben. Jeder Besucher kann sich über die Räumlichkeiten, das Personal, die Jugendlichen, die Funktionsweisen und Rollen sowie die Aktivitäten und Projekte informieren. An diesem Tag können verschiedene Aktionen durchgeführt werden (Snacks für Gäste, Workshops etc.), die im Vorfeld



durch ein Flugblatt angekündigt werden.

Das Projekt nimmt eine wichtige Rolle in der Öffentlichkeitsarbeit ein, weil insbesondere die Eltern der Zwölf- bis Dreizehnjährigen des Öfteren Bedenken äußern, ihre Kinder bzw. Jugendliche das Jugendhaus besuchen zu lassen.

#### Projekt „Austauschrunde“

Eine Austauschrunde gibt allen Beteiligten und Interessierten die Möglichkeit, sich zu informieren, Bedenken, Fragen und Anregungen an die Verantwortlichen der Einrichtung weiterzugeben und gegebenenfalls Erläuterungen dazu zu erhalten.

Die Bevölkerung kann mittels Flugblättern zur Austauschrunde eingeladen werden. Am jeweiligen Abend stehen alle mit der Institution befassten Personen (Jugendliche, Erzieher, Träger, Gemeinde- und Vertreter des Familienministeriums) den Interessenten Rede und Antwort. Informationen können weitergegeben, Fragen beantwortet und Unsicherheiten ausgeräumt werden.

#### Projekt „Gemegebuet“

Das „Gemegebuet“ ist eine Informationsbroschüre über die Gemeinde, die in den meisten Gemeinden mehrmals im Jahr erscheint. Für eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit erscheint es sinnvoll, dass jedes Jugendhaus sich darum bemüht, einige Seiten dieser Broschüre mit eigenen Inhalten zu füllen. Ihre Bedeutung wurde auch bald von den Gemeindevertretern erkannt, sodass in regelmäßigen Abständen Informationen (Öffnungszeiten, Kontaktinformationen, geplante Aktivitäten und Projekte) sowie Fotos der Einrichtung an die Öffentlichkeit weitergegeben werden konnten.

## FAZIT

#### Positive Aspekte der verschiedenen PR-Projekte:

- Interaktive Gespräche ermöglichen eine aktive Partizipation der Jugendlichen im Jugendhaus.
- Die aktive Mitwirkung der Jugendlichen an der Gestaltung von Flugblättern, Broschüren usw. wurde gefördert.
- Informationen über die Angebotsstruktur des Jugendhauses konnten unter Einbeziehung verschiedener neuer Medien (Facebook, Homepage usw.) in einer der Zielgruppe angemessenen Art und Weise einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.
- Der Kontakt zu Außenstehenden (Eltern, Schule, Gemeindevertretern usw.) konnte hergestellt bzw. vertieft werden.
- Außenstehende besuchten das Jugendhaus, um sich darüber zu informieren. So konnte Transparenz nach außen geschaffen und der Bildung von Vorurteilen entgegengewirkt werden.
- Neue Jugendliche konnten für das Jugendhaus gewonnen werden, was sich in einer Erhöhung der Mitglieds- und Besucherzahlen niederschlug.
- Am Standort selbst konnte die Bevölkerung über die Institution Jugendhaus umfassend informiert werden.
- Fragen konnten in Diskussions- und Austauschrunden gezielt geklärt, durchgeführte Akti-



- vitäten und Projekte mittels Fotos vorgestellt werden.
- Die gute Zusammenarbeit mit der Gemeinde, der Schule, den Eltern und anderen wichtigen Kooperationspartnern konnte auf ein stabiles Fundament gestellt werden.

#### Negative Aspekte der verschiedenen PR-Projekte:

- Besonders Jugendliche, die das Jugendhaus nicht besuchen, waren nur wenig über die Einrichtung informiert. Trotz der allgemeinen Zunahme der Besucher liegt die Vermutung nahe, dass keine grundsätzlich neuen Zielgruppen hinzugewonnen werden konnten.
- Einschreibungen für Aktivitäten wurden eher spontan und kurzfristig eingereicht, was die Organisation und Planung nicht immer einfach machte.
- Der Zeitaufwand für die einzelnen Projekte wurde teilweise unterschätzt, daher konnten verschiedene Projekte nicht immer zum gewünschten Termin fertiggestellt bzw. erst kurzfristig durchgeführt werden.
- Beim Projekt „Tag der offenen Tür“ blieb die gewünschte Zielgruppe aus (besonders Eltern). Die Bevölkerung wurde mittels eines einheitlichen Flugblattes über den „Nationalen Tag der offenen Tür“ informiert, jedoch fehlte darin das Programm unseres Jugendhauses.

## EBENE II: AUSARBEITEN EINES FRAGENKATALOGES SOWIE EVALUATION DER RESULTATE

Im zweiten Jahr (2012) wurde ein Fragenkatalog ausgearbeitet, welcher der Bevölkerung zugestellt wurde. Das Personal erhoffte sich von 5 - 10% der Befragten eine Rückmeldung in Bezug auf die Bekanntheit der gesamten Institution.

#### Ausarbeiten eines Fragenkataloges

Da die gesamte ortsansässige Bevölkerung angesprochen werden sollte, war es wichtig, dass der Fragebogen die folgenden wesentlichen Merkmale umfasste:

- Einleitung: Erklärungen zum Fragekatalog
- anonyme Versendung und Auswertung des Fragebogens
- zweisprachige Anfertigung: hier Deutsch und Französisch
- Alter der Befragten: 12 bis ∞(Gruppen)
- Persönliche Angaben (Anonymität bleibt gewahrt)
- Stichdatum zur Abgabe

#### Vorgehensweise

Der Fragenkatalog wurde in vier Kategorien unterteilt: 1. Fragen zur Person, 2. Allgemeines zu Jugendhäusern, 3. Konkretes zum Jugendhaus Dippach, 4. Bewertung der Einrichtung.

Bei der Erstellung des Fragenkataloges orientierten wir uns am internen Dokumentationsmaterial der Einrichtung sowie an den Ergebnissen aus den oben beschriebenen PR-Aktionen.

Nach der Zusammenstellung wurde der Fragenkatalog zwei Unbeteiligten vorgelegt, die ihn auf die inhaltliche Verständlichkeit der gestellten Fragen hin überprüften. Im Anschluss daran wurde er nochmals überarbeitet.



Nach der endgültigen Fertigstellung wurde der Fragenkatalog an den Träger sowie den Bürgermeister weitergegeben, damit das Projekt endgültig starten konnte.

Aus Datenschutzgründen war es dem Jugendhaus nicht möglich, Adressen der Bevölkerung zu erhalten. Deshalb versendete die Gemeinde Dippach die Fragebögen an 700 zufällig ausgewählte Einwohner der Gemeinde Dippach. Dabei wurden jedoch die verschiedenen Alterskategorien berücksichtigt.

### Evaluation

Jeder eingegangene Fragenkatalog erhielt eine Nummer zur Identifizierung. Mittels einer Excel-Tabelle konnten alle Daten eingetragen und Statistiken erstellt werden. Aus den Ergebnissen der Befragung konnten Schlussfolgerungen gezogen werden, die eine Weiterführung des Projektes sinnvoll erschienen ließen. Dazu zählten unter anderem:

- Die unterschiedlichen Aufträge des Jugendhauses waren der Bevölkerung nur zum Teil bekannt.
- Die internen Hausordnungen und Funktionsweisen waren nur Besuchern bekannt.
- In der Öffentlichkeit bestand ein Klärungsbedarf hinsichtlich des Umgangs der Institution mit Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsumenten.

## FAZIT

### Positive Aspekte des Projektes

- Es konnte eine Studentin zur Unterstützung eingestellt werden, die bei der Erstellung und Auswertung des Fragenkatalogs behilflich war. Hierdurch konnte bei der Erstellung und Auswertung des Fragenkatalogs auf wissenschaftliche Expertise zurückgegriffen und dessen empirische Validität gewährleistet werden.
- Der Fragenkatalog wurde zügig ausgearbeitet und konnte dank der Hilfe der Gemeindeverwaltung an die zufällig ausgewählten Personen in der Bevölkerung verteilt werden.
- Das angestrebte Resultat, nämlich 5 – 10% Rücklauf zu erhalten, konnte erreicht werden, was auf ein reges Interesse am Jugendhaus seitens der Bevölkerung schließen ließ und eine Bestätigung für unsere Öffentlichkeitsarbeit darstellte.
- Einige wichtige Informationen waren der Bevölkerung noch nicht bekannt, die nun weitergegeben werden können (internes Verbot von Alkohol-, Tabak- und Drogenkonsum).
- Der Bevölkerung sind die Tätigkeitsbereiche „Begegnung“, „Animation“ und „Information“ bekannt.
- Es wurden verschiedene Änderungsvorschläge erläutert, die nun mit allen Beteiligten abgeklärt und gegebenenfalls realisiert werden können.
- Die Bevölkerung zeigte prinzipiell Interesse an der Einrichtung. Wie groß dieses tatsächlich ist, konnte nicht eindeutig festgestellt werden, da sich die Ergebnisse immer nur auf Stichproben bezogen.

### Negative Aspekte des Projektes

- Aufgrund von Datenschutzbestimmungen gestaltete sich der Erhalt der notwendigen Adressdaten zufällig ausgewählter Einwohner als nicht unkompliziert.
- Die Evaluation der Fragebögen bedurfte eines erheblichen Zeitaufwandes.



- Wichtige Informationen, die direkt an die Jugendlichen im Jugendhaus weitergegeben wurden, drangen des Öfteren nicht bis zur Bevölkerung vor.

## EBENE III: AUSARBEITEN EINER INFORMATIONSBROSCHÜRE ZUR INSTITUTION JUGENDHAUS DIPPACH

Im dritten Jahr (2011) wurden alle Informationen, die im Fragenkatalog berücksichtigt worden waren, in einer Broschüre niedergeschrieben. Dies erlaubte es der Institution, einen ersten Kontakt zur Bevölkerung herzustellen.

### Vorgehensweise

Durch die Auswertung des Fragenkatalogs konnten einige Defizite in der Öffentlichkeitsarbeit festgestellt werden. Diese wurden bei der Erstellung der Broschüre berücksichtigt. Nachdem alle bisher in noch nicht ausreichendem Maße an die Bevölkerung kommunizierten Informationen gesammelt worden waren, wurden diese in eine zweite Sprache übersetzt, um so die gesamte Bevölkerung zu erreichen. Später wurden sie durch eine dritte Person verbessert und an den Träger der Einrichtung weitergegeben.

Gleichzeitig mit der Erstellung des Inhaltes wurde nach einem geeigneten Graphiker gesucht, der einen Layout-Entwurf für eine Broschüre erstellte. Diese Person war schnell gefunden. Das Personal vereinbarte einen Termin mit dem Graphiker, um diesem ihre Ideen und die notwendigen Informationen mitzuteilen.

In einer dritten Phase konnten Text und Layout zusammengefügt werden. Einige kleine Änderungen wurden zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen, bevor das gesamte Dokument an die Druckerei weitergegeben werden konnte.

Die letzte Phase galt der Verteilung der Broschüre an alle Haushalte der Gemeinde Dippach. Zusätzlich wurde sie im Jugendhaus ausgelegt und den Eltern bei ihren Besuchen in der Einrichtung mitgegeben.

## FAZIT

### Positive Aspekte des Projektes

- Durch die Vorarbeit der letzten beiden Jahre konnte der Inhalt der Broschüre an die aktuellen Gegebenheiten angepasst werden. Die neue Broschüre konnte nun auf der Grundlage der statistischen Erhebungen genau auf den ermittelten Informationsstand der Bürger der Gemeinde Dippach abgestimmt werden.
- Das Projekt wurde abschließend von allen beteiligten Institutionen als erfolgreich bewertet.
- Die Broschüre wurde an alle Haushalte der Gemeinde Dippach verteilt. Das Jugendhaus konnte sich damit bei den Gemeindeeinwohnern als präsenste und kompetente Einrichtung der offenen Jugendarbeit darstellen.



- Es konnten solche ausgewählten Informationen an die Bevölkerung herangetragen werden, die für diese auch tatsächlich von Interesse sind.
- Es konnte auf eine gute Zusammenarbeit zwischen Erziehern, Träger und dem Graphiker zurückgeblendet werden.

#### Negative Aspekte des Projektes

- Der sehr hohe Zeitaufwand führte dazu, dass andere Projekte und Aktivitäten teilweise zu kurz kamen.
- Der geplante Termin für die Verteilung konnte nicht eingehalten werden, die Broschüre erschien einen Monat später als geplant.
- Die Auflösung mancher Fotos in der Broschüre ist von schlechter Qualität, diese technischen Probleme konnten bisher leider noch nicht behoben werden.

## SCHLUSSFOLGERUNGEN DER ÖFFENTLICHKEITSARBEIT IM JUGENDHAUS

Das Projekt der Öffentlichkeitsarbeit im Jugendhaus wurde in drei aufeinanderfolgenden Jahren intensiv durch verschiedene Aktionen und Projekte vorangebracht. Es wurden hierbei viele wichtige Informationen an die Öffentlichkeit, sowohl Jugendliche, Eltern und Schule als auch die restliche Bevölkerung vermittelt.

Nach drei erfolgreichen Jahren konnten ungeklärte Fragen beantwortet und der Kontakt der lokalen Öffentlichkeit zum Personal konsolidiert werden. Eine Broschüre wurde erarbeitet, in der wichtige Informationen das Jugendhaus betreffend zur Sprache kommen und durch welche die – anhand des Fragenkatalogs ermittelten – noch bestehenden Unklarheiten seitens der Bevölkerung weitgehend ausgeräumt werden konnten. Zusätzlich ist das Personal zu jedem Zeitpunkt bereit, bei Fragen, Anregungen, Kritik etc. kompetent Stellung zu beziehen. Dazu erscheinen in jedem Brief und jeder Broschüre des Jugendhauses Kontaktinformationen, um bei Bedarf eine unkomplizierte Kontaktaufnahme zu ermöglichen.

Schließlich ist es noch wichtig zu erwähnen, dass die Öffentlichkeitsarbeit ein fortlaufendes Projekt ist und stets einen wichtigen Teil der Jugendarbeit darstellt. Die oben beschriebenen Aktionen und Projekte werden auch weiterhin durchgeführt, eventuelle neue Projekte werden vorangetrieben.

Das grundlegende Ziel unserer Öffentlichkeitsarbeit besteht darin, die Adressatengruppen, in unserem Falle die Jugendlichen, deren Eltern, die Nachbarschaft, Gemeindevertreter usw. – d.h. die gesamte Gemeinde – aktiv in den Prozess der Jugendarbeit zu integrieren. Grundvoraussetzung hierfür ist, dass diese Menschen umfassend über die Jugendeinrichtungen in ihrer Gemeinde informiert werden.

Letztendlich – wie ein afrikanisches Sprichwort sagt – gehört ein ganzes Dorf dazu, ein Kind zu erziehen. Eine professionell geplante und nachhaltige betriebene Öffentlichkeitsarbeit ist



aus meiner Sicht in unserer modernen Informationsgesellschaft ein unverzichtbares Instrument hierfür.

---

#### Literaturverzeichnis



##### Interne Dokumente:

Klein, Michèle (2009): Qualitätssicherungsprozess im Jugendhaus: Die Verbreitung von Informationen - Öffentlichkeitsarbeit. Luxemburg: Jugendhaus Dippach

Klein, Michèle (2010): Qualitätssicherungsprozess im Jugendhaus: Rückmeldung der Bevölkerung auf die Struktur Jugendhaus Dippach anhand eines ausgearbeiteten Fragebogens. Luxemburg: Jugendhaus Dippach

Klein, Michèle (2011): Qualitätssicherungsprozess im Jugendhaus: Ausarbeiten einer Informationsbroschüre zur Institution Jugendhaus Dippach. Luxemburg: Jugendhaus Dippach

---

#### Internet



[http://meiert.com/de/publications/articles/20070905/\(29.11.2011\)](http://meiert.com/de/publications/articles/20070905/(29.11.2011))



7

# Le travail de quartier; exemple de bonne pratique / Maison des jeunes Gasperich



Eric Hubert



---

Mots-clés:

---

Commerçants

Communauté

Conditions de vie

Coopération

---

Etude socio-démographique

Evaluation

---

Habitants

---

Image de la maison des jeunes

Impact de la maison des jeunes

Indicateurs

Infrastructures

Institutions

---

Objectifs

---

Parents

Partenaires

---

Situation sociale

---



7

## LE TRAVAIL DE QUARTIER; EXEMPLE DE BONNE PRATIQUE / MAISON DES JEUNES GASPERICH



Eric Hubert

L'éducateur oeuvrant en maison de jeunes est confronté aux environnements culturels et sociologiques des populations avec lesquelles il travaille ainsi que des institutions existantes.

Lors de sa pratique professionnelle, il est également amené à faire face aux situations de crises, aux situations conflictuelles de tout ordre, ainsi que divers problèmes ou demandes.

Il doit être apte à observer et à analyser la réalité de son quartier ainsi que les situations conjoncturelles en identifiant les déterminants culturels, sociologiques, scolaires, familiaux, démographiques, ethniques...

La caractéristique du travail de quartier est qu'il s'agit d'un travail sur une ou un groupe de personnes concernées soit par une problématique bien définie ou identifiée, soit par des conditions de vie commune (quartier clairement identifié)

Objectifs :

- amélioration des problèmes ou des conditions de vie des concernés
- transmission et continuité de compétences, expériences et ressources qui contribuent à une meilleure autonomie d'un groupe
- répondre aux doléances des habitants et si possible trouver une solution ensemble

Les différents thèmes du travail de quartier :

- culture, sport, loisirs
- lecture, écoles, formations
- vie, bien être et santé
- environnement et nature
- mobilité et sécurité
- travail et entreprise
- parents, habitants, éducateurs, jeunes

S'il est différent du travail communautaire, le travail de quartier ne fait pas l'économie de la notion de communauté. Les différentes communautés existantes au sein d'un même quartier sont des acteurs sociaux avec lesquels l'éducateur doit compter et si possible collaborer.

Caractéristiques et éléments de la communauté :



- c'est un ensemble d'individus et de groupes (catégories bien définies) avec tous les acteurs qu'on a mis en évidence (p.ex. : animateurs, chômeurs,...)
- ces gens vivent dans un espace géographique et physique (p.ex. : quartier, rue, milieu urbain, école,...)
- il y a un cadre de vie commun (p.ex. : école, les institutions avec qui on va collaborer, maison de jeunes,...)
- il y a des liens communs (p.ex. : histoire commune, lieux où les gens se rencontrent, c.à.d. espace de jeux, cafés,...)
- il y a un sentiment d'appartenance à la communauté (p.ex. : la perte du travail) -> créer un sentiment d'appartenance à la demande p.ex. pour une plaine de jeux -> on mobilise les gens
- ces sentiments d'appartenance vont se voir par des comportements et des actes (p.ex. manifestations, interpellé avec les pouvoirs publics,...)
- La communauté peut être définie par des gens extérieurs (p.ex. : quartier, gens de la gare,...). Il y a une stigmatisation.

## A. LE QUARTIER: ÉTUDE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

Afin de mieux comprendre la réalité sociale du quartier où il travaille, il est important que l'intervenant social ait une vision contextuelle de ce dernier. Différents critères sont à prendre en compte :

### 1. CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE, HISTORIQUE ET DÉMOGRAPHIQUE DU QUARTIER

Situer les frontières géographiques du quartier et ses ressources et spécificités.

Déterminer les différentes zones (ressources culturels et/ou structurelles, différences sociales ou culturelles) dans le quartier lui-même.

Resituer le quartier dans son histoire : comment s'est déroulé et quelles singularités a engendré l'historique du quartier.

Population : superficie / nombre d'habitants, nombre de jeunes de 12 à 25 ans.

### 2. STATISTIQUES

Répartition des habitants et des adolescents selon leur sexe et selon leur nationalité (pourcentage).

#### *Composition des ménages*

Nombre de ménages privés et répartition de ces derniers selon le nombre de personnes composant les dits ménages.

Pourcentages et répartition des adolescents présents dans les compositions des ménages privés.

Pourcentage de familles monoparentales et de familles recomposées.



### *Statut socio-économique de la population*

Pourcentages des personnes et des jeunes qui travaillent, qui ne travaillent pas, actives dans leurs familles, élèves, étudiants, pensionnés...

### *Niveau d'étude de la population*

Pourcentages d'habitants et des 12-25 ans étant diplômés, ayant leurs études secondaires, ayant faits des études supérieures...

### *Catégories de travailleurs de la population*

Pourcentages parmi les habitants et les 12-25 ans d'ouvriers, d'employés, de personnes travaillant dans une banque, d'indépendants, autres statut de travail, chômage... (se référer aux chiffres de l'Adem)

## **3. LES HABITATIONS DU QUARTIER / DE LA COMMUNE**

Noyau du quartier, rues ayant été construites en premier, plus vieilles maisons, évolution des constructions dans le temps, urbanisation, nombre de logements sociaux, nombre de bâtiments sociaux

Répartition des ménages privés, nombre de pièces d'habitation par ménage, année de construction des habitations...

## **4. INFRASTRUCTURES SCOLAIRES / FOYERS / GARDERIES**

Nombre d'enseignements précoces, d'enseignements préscolaires, d'enseignements primaires... et situation de ces écoles

Existence et nombre de foyers scolaires, de classe d'appui, de crèches, de garderie

## **5. INFRASTRUCTURES NON-COMMERCIALES POUR JEUNES ET LOISIRS**

Existence et nombre d'aires de jeux, de terrains de foot publics, de halls sportifs, de bassins de natation pour apprendre à nager, de pistes de skate, clubs de foot, tennis, scout...

## **6. INFRASTRUCTURES COMMERCIALES POUR JEUNES ET LOISIRS**

Ecoles de musique privées, écoles de danse, studios d'enregistrements...

## **7. CONNEXION AUX AUTRES COMMUNES / QUARTIERS**

Lignes de bus, city night, trains, pistes cyclables...

## **8. PROBLÈMES SPÉCIFIQUES DU QUARTIER**

Trafic, problèmes de parking, nuisances sonores, sécurité, criminalité, propreté, mobilité personnes handicapées...

# **B. LA MAISON DE JEUNES ET LE TRAVAIL DE QUARTIER**

La maison de jeunes doit être un point d'ancrage. Le personnel doit être en contact quotidien avec la population locale avec laquelle il doit s'efforcer d'entretenir un lien et un dialogue per-



manent.

Que ce soit au niveau associatif, au niveau des commerçants ou plus simplement au niveau des habitants, le rôle de la maison des jeunes est d'entretenir et de consolider, à travers son travail de quartier, des liens interactifs avec ces différents acteurs sociaux.

Le travail de quartier doit s'inscrire dans l'objectif statutaire de l'association gérant la maison des jeunes. Il est important que le travail effectué dans le quartier soit en adéquation avec le concept de cette dernière.

La maison de jeunes se doit d'être :

- une ressource importante au niveau des informations et des aides spécifiques (CV, conseils, problèmes divers,...) ;
- un élément de stabilisation dans le quartier ;
- un intermédiaire entre les habitants, les institutions et les associations ;
- un point de rencontre pour jeunes quelques soient leurs âges, leurs sexes, leurs cultures ou spécificités (ex : jeunes handicapés) ;
- un vecteur de création de liens intergénérationnels.

La maison des jeunes doit également contribuer à donner une image positive du jeune dans le quartier. Sporadiquement, il arrive qu'elle puisse être un exutoire pour les différentes plaintes et doléances des habitants du quartier. Notons enfin que le rôle d'une maison de jeunes est également de niveler les différences sociales entre les jeunes. Le rôle des éducateurs est de créer une dynamique de quartier.

## LE TRAVAIL PARENTAL

Nombre de jeunes sont issus de familles monoparentales ou recomposées. Souvent, les 2 parents travaillent. Les jeunes se retrouvent donc fréquemment dans l'obligation de garder leur petite sœur ou leur petit frère. Avoir du contact avec les parents des jeunes doit être une des priorités des intervenants sociaux.

Des parents en détresse, complètement déstabilisés face à un jeune adolescent qui perd pied (problèmes scolaires, problème de drogues, problème de respect de son intégrité physique, problème de fugues...) Les appels au secours sont souvent dramatiques. Les éducateurs doivent écouter, comprendre, essayer de trouver des solutions satisfaisantes pour tous et orienter vers les structures adéquates. La réalité sociale de certain quartier est parfois difficile, les maisons de jeunes doivent s'efforcer, selon leurs moyens, d'apporter une brique à l'édifice de la (re)construction.

## LE TRAVAIL AVEC LES INSTITUTIONS

Un des rôles primordiaux du travail de quartier de l'éducateur est de rendre régulièrement visite aux différentes institutions du quartier et si possible, de les solliciter pour la mise en place de projets communs et de partenariats bilatéraux.

*Le travail avec une institution particulière : la police*



De nombreuses communes et de nombreux quartiers possèdent un commissariat de proximité. Il est important d'intégrer le fait qu'outre son volet répressif, la police fait également de la prévention. Mettre en exergue ce volet préventif à travers des collaborations régulières et des actions spécifiques de quartier peut être le vecteur d'un rapprochement fructueux et d'une meilleure entente entre cette institution singulière et les jeunes.

### *Le travail avec les habitants*

Il est important que les éducateurs fassent régulièrement des tournées dans le quartier où est implantée leur maison de jeunes. Ces tournées sont d'une grande importance, elles sont un excellent outil pour prendre la température du quartier en sondant le voisinage.

### *Le travail avec les commerçants*

Dans le cadre de leur travail de quartier, les éducateurs doivent régulièrement rendre visite aux divers commerçants lors de leurs tournées de quartier. Il est important de connaître les relations entre ces derniers et les jeunes du quartier.

Il est également astucieux de prioritairement solliciter les commerces locaux lorsque la maison des jeunes a besoin de fournisseurs pour ses différentes actions de quartier.

## C. REPÉRER LES PROBLÉMATIQUES DE QUARTIER

Toute analyse d'une situation susceptible d'être une problématique nécessitant la mise en place d'une action spécifique, est basée sur des indicateurs. Il existe des indicateurs à caractère subjectif et d'autres à caractère objectif. Les situations ayant des indicateurs qui se complètent (à la fois objectifs et subjectifs) méritent d'être soumises à réflexion quant à la mise en place d'une réponse sur le terrain.

Des problèmes de quartier peuvent découler d'une situation sociale qui révèle des difficultés ou des manques dans les rapports entre une population et son environnement local et institutionnel, ou des difficultés de rapports sociaux d'un groupe à un autre.

Lors de ses tournées hebdomadaires dans le quartier ou encore dans son relationnel au quotidien avec les habitants du quartier, il est primordial que l'éducateur ait les aptitudes à cerner et analyser les différentes problématiques existantes au sein de son quartier. Pour mettre en avant ces problématiques, plusieurs axes de repérage peuvent exister : il peut s'agir (liste non exhaustive):

- de données factuelles (incidents, conflits, constats de situations singulières, stigmatisation, rumeurs, préjugés, peurs rationnelles ou non...),
- de témoignages informels (population, jeunes),
- de doléances d'habitants (bruit, jeunes jouant au ballon, présence de cliques, sentiment d'insécurité...),
- de données analytiques quantifiables (analyse extérieure au milieu : statistiques, enquêtes...).

Concernant l'analyse stricto sensu des situations de quartier à caractère problématique,



cette dernière peut être menée avec la population elle-même qui s'exprime et est consciente des intérêts à travailler en commun, ou encore avec des partenaires concernés (association, élus institutionnels) dont (d'abord) la coopération et (ensuite) l'implication sont recherchées.

Il est primordial d'analyser le « pourquoi » et les causes existantes aux problèmes. Avant d'initier toute action de quartier, il faut mettre en exergue l'existence d'un enjeu, c'est-à-dire d'une demande, d'un besoin ou de l'existence d'un problème. Tous les acteurs doivent prendre conscience de l'enjeu (les éducateurs, la population, le pouvoir de décision -c'est-à-dire l'employeur, le ministère-...).

## D. CONSTAT DE L'IMAGE ET DE L'IMPACT DE LA MAISON DES JEUNES DANS LE QUARTIER ET LIMITES DU TRAVAIL DE QUARTIER

Il s'agit de considérer un après l'autre les différents axes du travail de quartier effectué par la maison des jeunes et de faire le constat objectif du travail fourni ainsi que le bilan des activités et actions réalisées.

Les outils permettant de réaliser ce constat sont divers :

- évaluation des projets
- réalisation ou non des objectifs
- questionnaires adressés aux jeunes ou encore aux habitants du quartier
- feed-back des différents acteurs et intervenants passifs ou actifs...

Le travail de quartier exige une certaine discipline. Il est important de rester dans un cadre strict aux limites bien définies. Les limites du travail de quartier sont multiples, on peut énumérer les principales dans le schéma ci-dessous.



## Le travail de quartier:



## E. MISE EN PLACE ET MÉTHODOLOGIE DE PROJETS DE QUARTIER

Afin d'être complètement ancré dans son quartier et acteur à part entière de la vie de ce dernier, il est important que la maison de jeunes soit l'initiatrice d'un certain nombre de projets de quartier. Les origines de ces projets peuvent être diverses :

- demande particulière, initiative individuelle ou collective
- réponse à un conflit, incident de quartier, fait divers...
- réponse à un constat social ou culturel
- constat d'un manque
- amélioration d'une situation, amélioration de conditions de vie, amélioration d'un cadre de vie...
- difficulté à vivre ensemble (clivages socio-culturels ou intergénérationnels...)



## TRAVAIL EN AMONT DE LA PROBLÉMATIQUE

Après avoir cerné une problématique de quartier, l'équipe éducative doit être apte à contextualiser cette problématique dans la réalité du quartier concerné (critères sociaux, culturels, générationnels, religieux, quelles sont les ressources ?). Il s'agit d'un travail en amont de la problématique définie.

L'analyse du milieu et de la population permet de mieux comprendre et de définir l'environnement qui est le cadre de vie dans lequel l'action va s'inscrire.

Il est également important d'identifier qui s'occupe déjà de la problématique.

## TRAVAIL EN AVAL DE LA PROBLÉMATIQUE

La maison de jeunes est d'une part le promoteur, le déclencheur de l'action, celui qui va donner l'idée, décider et donner l'impulsion. Elle est également le coordinateur de l'action, celui qui se trouve sur le terrain et qui va développer l'action concrètement.

La mise en place d'actions de terrain implique d'avoir la volonté de répondre à l'enjeu et d'agir (la population, le travailleur social, le pouvoir de décision) : il faut élaborer les actions avec des objectifs et avoir les moyens de répondre à ces objectifs.

## LES PARTENAIRES DE L'ACTION

Ce sont des intervenants qui sont extérieurs à l'équipe éducative. On catégorise les spécialistes (apportent leur savoir dans un domaine particulier), les collaborateurs (travaillant également avec le public cible), le politique (peut être partenaire de l'action au niveau des autorisations), les médias (visibilité, publicité).

Il est important de s'assurer qu'on essaie de travailler avec toutes les ressources de la société et que tous les acteurs concernés par l'action sociale soient mis en mouvement et pleinement impliqués par le processus.

## CONDITIONS D'UNE BONNE COOPÉRATION

L'idéal est de travailler dans une visée selon laquelle les individus sont capables de prendre des responsabilités sociales et de défendre leurs intérêts collectivement.

Les conditions d'une bonne coopération sont les suivantes :

- avoir des personnes de contacts,
- bien clarifier les rôles de chacun (bien séparés et bien définis : qui fait quoi ? pour qui ? quand ? comment ? dans quel ordre ? avec quelles ressources ?),
- être conscient que le jeune n'est pas l'habitant,
- protéger le travail de groupe.

## FIXER LES OBJECTIFS

Il convient en premier lieu de définir l'objectif principal (généralement l'objectif à long terme) du projet ainsi que les objectifs à moyen et court termes. Il est important que ces objectifs soient quantifiables.



Il est primordial de faire le lien entre les acteurs et les objectifs définis afin d'optimiser la collaboration.

## DÉFINIR LES PARAMÈTRES DU PROJET

Une fois les objectifs fixés, il faut, dans une deuxième étape, définir la durée du projet, le nombre de personnes atteintes, l'âge des participants, l'encadrement prévu, la budgétisation, la population cible. Le public-cible représente les bénéficiaires du projet (habitants, jeunes, personnes handicapées...). Ces bénéficiaires peuvent devenir acteurs.

## MISE EN PLACE D' ACTIONS DE TERRAIN

Après avoir déterminés les objectifs sociaux, il faut trouver les moyens pour les réaliser. Il s'agit donc de mettre en place une série d'actions visant à réaliser les objectifs définis.

## EVALUATION DU PROJET

- *Questionnaires* Une analyse sur base de questionnaires, à faire remplir par les différents acteurs et bénéficiaires des actions de quartier mises en place, peut être une option d'évaluation de projet de quartier.

Ces questionnaires peuvent être des indicateurs de la portée et de l'impact des actions de quartier réalisées ainsi que de la volonté de renouvellement de ces actions (*notons que pour les questions dites « d'appréciation » à choix multiples, il est préférable d'opter pour un nombre pair de choix de réponses ; ceci afin d'obliger les sondés à se positionner*)

L'analyse de ces questionnaires peut être couplée au bilan de l'évolution des critères de la problématique de départ.

- *Evaluation professionnelle de performance* L'évaluation professionnelle de performance compare les données obtenues après l'action aux objectifs fixés avant la réalisation des activités. Elle permet de montrer dans quelle mesure les résultats souhaités ont été atteints, dépassés ou non atteints.
- *L'évaluation des résultats* Cette évaluation permet de porter un jugement sur les résultats obtenus en montrant que les objectifs généraux et les objectifs d'intervention ont été ou non atteints. Elle cherche également à comprendre pourquoi certains résultats, pourtant attendus, ne sont pas obtenus, et pourquoi d'autres, inattendus, sont observés.
- *L'évaluation du processus* Le but de cette évaluation est d'améliorer la pratique professionnelle.

L'évaluation du plan opérationnel des activités réalisées / prévues et l'évaluation des ressources utilisées en matériel, en personnel et financières peuvent compléter ce panel non exhaustif des différents critères d'évaluation à disposition.

Il est également intéressant de faire une évaluation de la contribution des partenaires effective / souhaitée (nombre de partenaires venus/nombre prévu) ainsi qu'une évaluation du fonctionnement de l'équipe effective / prévisionnelle (nombre de personnes présentes aux réunions / nombre d'invités)



Quant aux objectifs initiaux, s'ils ont été correctement quantifiés, il est aisé de mesurer si ces derniers ont été atteints ou non.

Il est également intéressant de faire un feed-back avec l'employeur, la population cible ainsi qu'avec l'équipe.

· *Evaluation en cours de projet*

Elle permet de rectifier le tir si l'on s'éloigne trop des actions programmées initiales ou si on réalise que les objectifs ne pourront être réalisés.

- évaluer la progression de l'action (où en est-on avec les objectifs ?)
- évaluer (vérifier) s'il y a des réajustements à faire

## F. EXEMPLES D' ACTIONS DE QUARTIER

Ces exemples sont tirés du travail de quartier réalisé chaque année (de 2005 à 2012) par la Maison des Jeunes de Gasperich (Luxembourg-Ville)

### EXEMPLE D' ACTION DE QUARTIER RITUALISÉE ; D' GASPERËCHER SUMMERFOIRE

Depuis quelques années, la Maison des Jeunes de Gasperich (Inter-Actions), en collaboration avec le commissariat de police de Gasperich et le service Streetwork d'Inter-Actions, organise sur une place de Gasperich et dans ses rues alentours, une foire associative sur le thème de la prévention. Une trentaine de jeunes et une vingtaine d'adultes du quartier participent de façon directe à l'organisation de cette fête. Nous pouvons doubler ce chiffre pour tous les habitants qui participent à la mise sur pied de cet évènement de façon indirecte. De très nombreuses institutions et associations répondent présentes à notre invitation.

#### Animations

démonstration du Corps des Sapeurs pompiers Luxembourg-Centre, démonstration de maîtres-chiens, concert de l'Harmonie municipale de Gasperich, thaï-boxe, boxe anglaise, tae Kwon Do, capoeira, karaté, hip hop, breakdance, zouk, danse orientale, danses africaines, danse tzigane, danses et chorale roumaine, danses et chants albanais, djembé, showcase

#### Stands

30 stands associatifs + Atelier marquage de code-barres sur les vélos par la police grand-ducale + Stand « Mangez sain, vivez sain » + Atelier « Initiation aux sports de combat » + stand Maison des Jeunes de Gasperich + stand Projet Streetsport + stand Service Streetwork d'Inter-Actions + Atelier Grimage + Montgolfière + Carroussel + Pique ballons + Pêche aux canards + Tournoi de tir élastique + Château gonflable + Petites voitures + Animation musicale + Podium (démonstrations) + Buvette + Grillade + Espaces Restauration + Kaffi stuff + Tombola

Cette foire associative attire chaque année plus d'un demi-millier de visiteurs.



## EXEMPLE D'ACTION DE QUARTIER CONJONCTURELLE : PROJET « VIVRE ENSEMBLE »

Certains faits divers (survenus à Gasperich fin 2010) relatés dans les journaux et relayés par la population locale ont pris une ampleur et développé un sentiment de crainte qui, objectivement, dépassait de très loin la réalité du terrain. Ce constat factuel a mis en exergue une problématique d'ordres générationnels et culturels. L'absence de contacts et de connaissance de l'autre génère souvent un sentiment d'insécurité et de méfiance à l'égard de certains groupes ou classes de population. Face à cette conjoncture, il a semblé opportun à la Maison des Jeunes de Gasperich de mettre en place une réponse à cette problématique. Ainsi est né le projet : « Vivre ensemble à Gasperich »

L'objectif principal de ce projet était l'amélioration et la consolidation des liens intergénérationnels et interculturels au sein du quartier. Les objectifs annexes étaient de souligner la richesse de la mixité culturelle et de se reconnaître à travers ses pairs et à travers ses pères. Le projet s'est étalé de mars à décembre 2011. La Maison des Jeunes de Gasperich a initié ce projet en collaboration avec le commissariat de police de Gasperich, le service de prévention de la police grand-ducale, le service Streetwork d'Inter-Actions, l'Internet Stuff (CLAE), l'association « Il était une fois », le Fonds pour le développement du logement et de l'habitat, les habitants du quartier de Gasperich (des parents de jeunes, le concierge du Fonds pour le développement du logement et de l'habitat ainsi que le président de la copropriété de la rue Tony Bourg...)

Afin de réaliser les objectifs, il a été mis en place une série d'actions de quartier visant à développer / favoriser les liens intergénérationnels ainsi que la mixité culturelle.

### 1<sup>ère</sup> étape : Présentation du Projet « Vivre Ensemble à Gasperich » aux habitants

En partenariat avec le service de prévention de la police grand-ducale, la Maison des Jeunes de Gasperich a organisé une réunion ouverte avec tous les habitants de Gasperich. L'objectif de cette réunion était les présentations de son travail de jeunesse, du projet « Vivre ensemble à Gasperich », du service streetwork d'Inter-Actions ainsi que du service de prévention de la police. Les présentations Power Point ont ensuite été suivies d'une discussion sur la sécurité animée par le service de prévention de la police grand-ducale, le commissariat de police de Gasperich ainsi que les éducateurs de la Maison des jeunes de Gasperich. Les débats furent passionnés et passionnants. Plus de 100 personnes et une trentaine de jeunes ont répondu présents à cette invitation. La Presse et Monsieur l'Echevin de Luxembourg-Ville firent l'honneur de leur présence lors de cette soirée.

### 2<sup>ème</sup> étape : Action Nettoyage de quartier

Avec l'accord du Fonds du logement, les jeunes de la Maison des Jeunes de Gasperich ont nettoyé des graffitis sauvages dans le quartier. Cette action a été couplée avec un nettoyage de mégots et papiers.

### 3<sup>ème</sup> étape : Workshop sur le racket (avec le service de prévention de la police)

Les objectifs de ce workshop étaient d'expliquer aux jeunes ce qu'est le racket, de montrer les conséquences sur les victimes, d'informer les jeunes sur les moyens de réagir après avoir été



racketté (sur base de diffusion d'un film expliquant ce qu'est exactement le courage civique et comment réagir correctement dans une situation de violence observée)

#### 4<sup>ème</sup> étape : Workshop « Les conseillers pour la sécurité des seniors »

Il s'est agi d'un workshop d'environ 1h30 où 1 personne âgée, sur base d'un power-point, est venue expliquer à des personnes du 3<sup>ème</sup> âge des règles élémentaires et très pratiques en matière de sécurité urbaine (vol à la tire, arnaques, carte de crédit, sécurisation du domicile...)

#### 5<sup>ème</sup> étape : Création de tee-shirts et de badges

Les jeunes ont confectionné des tee-shirts ainsi que des badges à l'effigie du Projet « Vivre ensemble à Gasperich » Les badges ont été distribués par nos jeunes aux habitants du quartier

#### 6<sup>ème</sup> étape : Emission « le bistro » sur Radio Ara

Le vendredi soir entre 18h et 18h30, Radio Ara diffuse une émission sur différents thèmes de société avec un invité en raccord avec le thème du jour. L'équipe éducative s'est faite inviter sur les ondes pour parler du projet « Vivre ensemble à Gasperich » Une ½ heure d'antenne ont permis de présenter pleinement le projet.

#### 7<sup>ème</sup> étape : Micro trottoir

Avec un matériel confié par une Radio nationale, les jeunes se sont proménés dans les rues de Gasperich pour y interviewer les habitants. Ils les ont questionnés sur le thème de « vivre ensemble, toutes générations et toutes cultures confondues » Les réponses des résidents gasperichoïses, interrogés sur leur cohabitation au quotidien avec les jeunes, ont parfois été quelques peu surprenantes et beaucoup moins belliqueuses qu'attendues.

#### 8<sup>ème</sup> étape : Repas de solidarité (décembre 2011)

Il s'est agi d'un repas préparé par des habitantes et membres d'associations du quartier dont le but était de favoriser les rapprochements interculturels et intergénérationnels entre les habitants du quartier. La soirée a été thématisée autour de la fête de Noël, histoire de ne pas créer / accentuer les clivages entre personnes issus de différentes cultures ou encore de différentes générations. Une cinquantaine de personnes ont participé à ce repas.



8

# Förderung der formalen Bildung im Rahmen der Offenen Jugendarbeit



Marthy Schmit  
Christof Mann



---

Stichwörter:

Beratung

Berufsqualifizierung

Bildungsförderung

Eltern

Essenssituation

Formale Bildung

Hausaufgabenhilfe

Informationdgespräch

Jugendarbeitslosigkeit

Non-formale Bildung

Schule

---



8

## FÖRDERUNG DER FORMALEN BILDUNG IM RAHMEN DER OFFENEN JUGENDARBEIT



Marthy Schmit  
Christof Mann

### GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUR BILDUNGSFÖRDERUNG IN DER JUGENDARBEIT :

Es vergeht keine Pressewoche, in der nicht die hohe Jugendarbeitslosigkeit, die schwierige Ausbildungssituation und die vielen Schulabbrecher in Luxemburg thematisiert werden. In diesem Zusammenhang werden vor allem die hohen Raten an Klassenwiederholungen sowie die hohen Kosten des Schulsystems kritisiert. Eine zunehmende Zahl von Jugendlichen in Luxemburg verlässt das Schulsystem ohne formellen Abschluss. Der aktuelle Jugendbericht präzisiert:

„Die Übergänge vom Bildungssystem zum Arbeitsmarkt haben sich in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten nicht nur biografisch nach hinten verlagert, sie haben sich auch diversifiziert und individualisiert. Wengleich einem überwiegenden Teil der luxemburgischen Jugendlichen ein nahtloser Übergang vom Bildungssystem zum Beruf gelingt, ist auch eine zunehmende Zahl von Jugendlichen zumindest phasenweise mit größeren Unsicherheiten und Problemen konfrontiert. Ein Teil der Jugendlichen befindet sich in Luxemburg zeitweilig in Arbeitslosigkeit, Qualifizierungsmaßnahmen oder in Weiterbildung.

Die Jugendarbeitslosigkeit in Luxemburg hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen und liegt heute auch im europäischen Vergleich auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau.

Zur Gruppe mit den größten Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt gehören vor allem Jugendliche ohne schulischen Abschluss oder mit geringer Qualifikation. Vor allem in der Privatwirtschaft sehen sich die einheimischen Jugendlichen mit niedrigen Qualifikationen in einer Konkurrenzsituation zu Arbeitnehmern aus der Großregion. Auch wenn eine höhere Berufsqualifizierung heute keine Garantie für einen erfolgreichen Berufseintritt ist, so bietet sie doch den besten Schutz gegen Arbeitslosigkeit. (...) Gerade vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderungen des Arbeitsmarktes und der überregionalen Konkurrenzsituation sind eine verbesserte Bildung und Qualifizierung der luxemburgischen Jugendlichen von zentraler Bedeutung. Qualifizierung und Ausbildung von Jugendlichen gelten als die zentralen Voraussetzungen für den erfolgreichen Eintritt und die dauerhafte Etablierung auf



dem Arbeitsmarkt. Vor allem bei den Jugendlichen aus bildungsfernen Herkunftsmilieus gilt es diese wichtigen Voraussetzungen stärker zu fördern. (...)

Im Bereich der Maßnahmen und Orientierungshilfen gibt es eine Vielzahl von Trägern und Anbietern mit unterschiedlichen Strategien und Zielsetzungen. Hier wäre eine umfassende und integrierte Gesamtstrategie dringend notwendig. Dazu kann etwa eine bessere Vernetzung und inhaltliche Abstimmung zwischen den verschiedenen Akteuren beitragen. Von zentraler Bedeutung wäre es auch, die Hilfen lokal zu verankern und möglichst niederschwellige Angebote zu schaffen“ (Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 135 ff.).

Hier wird deutlich, dass die besondere Situation in Luxemburg vor allem mit der wirtschaftlichen Verwobenheit des Landes mit dem nahen Ausland, der Einwanderer- und Pendlersituation und der hohen Nachfrage nach qualifizierten Arbeitsplätzen zusammenhängt. Fast unlösbar ist dabei die Aufgabe, in einem kleinen Schulsystem wie dem luxemburgischen, einerseits ein hohes und multilinguales Ausbildungsniveau zu erhalten und andererseits der Situation der romanophonen Einwanderergruppen Rechnung zu tragen, deren Kinder aufgrund ihrer muttersprachlichen Prädisposition keine Chance haben, in einem zunächst allemanophonen Schulsystem den Anschluss zu behalten. In den letzten Jahren wurde anhand mehrerer Schulreformen versucht, sich dieser „Quadratur des Kreises“ zu stellen. Aus diesem Grund wird, genauso wie in anderen Ländern Europas, den bildungsflankierenden Maßnahmen verstärkte Bedeutung beigemessen. Hier ist auch die Jugendarbeit, besonders die Offene Jugendarbeit (OJA), gefordert, ihren Beitrag zu leisten. Kritiker merken hier an, dass die Jugendarbeit dabei Gefahr läuft, sich in ihrer ureigenen Ausrichtung zu verbiegen. Deshalb sind in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Grundsettings von Schule und Jugendarbeit zu beachten. In Anlehnung an Bernhard STURZENHECKER (2004) kann folgendes postuliert werden:

Bei der **Schule** handelt es sich um eine Pflichteinrichtung, welche die gesellschaftlichen Funktionen der sozialen Schichtung, der Qualifikation und der Integration innehat. Die Organisationsform ist die Zwangsgemeinschaft der Schulklasse. Das schulische Curriculum ist zentralistisch-hierarchisch organisiert. Schule basiert auf institutioneller biographischer Macht. Die Wissensvermittlung ist schwerpunktmäßig kognitiv-rational ausgerichtet. Die Organisation ist von der Zeiteinheit der Schulstunde dominiert. Die Unterrichtszeit wird als Unterrichtsarbeit gesehen. Es findet eine fremdorganisierte Leistungsrückmeldung über die Schulnoten statt.

Bei der **Jugendarbeit** handelt es sich um Freizeitarbeit, die auf Freiwilligkeit der Nutzer beruht. Sie kann in vielfältigen Einrichtungen stattfinden. Dort finden sich die Nutzer selbstorganisiert, z.B. alleine oder in ihren Peergroups, zusammen. Jugendarbeit ist dezentralisiert, diskursiv und partizipativ ausgerichtet. Von der Zielsetzung her stehen sozial-emotionale Prozesse im Vordergrund; hier soll der Selbstorganisation ein Rahmen gegeben werden. Der Mitarbeiter ist Begleiter und Anreger, nicht Fachvermittler. Seine Position ist keine neutrale, sondern eine parteiliche, was aber auch dazu führt, dass er weitaus weniger institutionelle Macht gegenüber dem Jugendlichen inne hat als ein Lehrer in der Schule. Die Interpunktion der Arbeitsprozesse orientiert sich am Ganzen, nicht an starren Zeiteinheiten. Im Vordergrund steht nicht so sehr die Einzelleistung, sondern das kooperative Tun.



Schule	Jugendarbeit
Funktionen: - Allokation/Stratifikation (soziale Schichtung) - Qualifikation - Integration	Funktionen: - Begleitung/Eröffnung/Unterstützung - Bildung (selbständige Aneignung...) - Integration
Pflicht	Freiwilligkeit
Klare Institutionstypen	Vielfältige Einrichtungen
Schulklasse	Peer Group (selbstgewählte Gruppen)
Stofforientierung, Unterricht (und Erziehung)	Interessen- und Lebensweltorientierung, Bildung (und Erziehung)
Curriculum	Offene Lernprozesse, Flexibilität
Zentralistische Bürokratie	Dezentrale, organisierte Anarchie
Hierarchisch	Diskursiv, partizipativ
Kognitiv-rational	Sozial-emotional
Zerteilend (Inhalte, Zeiten)	Zusammenhängend
Einzelleistung	Kooperativ
Leistungskontrolle: L-Rückmeldung	Leistungsrückmeldung, Resonanz auf Person
Berufsrolle: Fachvermittler	Begleiter, Assistent, Anreger
Neutralität	Wertorientierung, Parteilichkeit
Institutionelle biographische Macht	Geringe institutionelle biographische Macht
Unterrichtsarbeit	Freizeit

vgl. Sturzenhecker 2004

Auf der Zielebene der beiden Institutionstypen ergibt sich also für die Schule das formale Curriculum mit festgelegten Lerneinheiten, während für die Jugendarbeit die non-formale Bildung als Leitkontext gilt (vgl. hierzu auch den Artikel von Claude Bodeving in diesem Band). Im Konzept der non-formalen Bildung wird diese zum charakteristischen Element in der Jugendarbeit. Jugendhäuser werden als Bildungsorte verstanden, wo non-formelle Bildung dauerhaft und begleitend stattfindet. Merkmale non-formaler Bildungsprozesse sind



Entdeckendes-, Prozessorientiertes- und Partnerschaftliches Lernen, Offenheit, Lernerzentriertheit, Partizipation und Freiwilligkeit. (vgl. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'INTÉGRATION & SERVICE NATIONAL DE LA JEUNESSE 2012).

Es liegt auf der Hand, dass sich die Jugendarbeit in diesem Verständnis an den Lebenslagen der Klienten orientieren muss. Ausgehend von den Lebenslagen gewinnt die Tatsache an Bedeutung, dass die OJA sich meist nicht an die Gesamtheit der Jugendlichen wendet, sondern vor allem von Klienten eines ganz bestimmten Jugendtypus genutzt wird. Dies zeigte sich auch in der empirischen Clusteranalyse, die im Rahmen des städtischen Jugendkommunalplans durchgeführt wurde. Hier hat nur einer von sechs Jugendtypen Interesse am Besuch der Jugendhäuser gezeigt (vgl. VILLE DE LUXEMBOURG 2005, S. 20), der sogenannte **multi-aktive und konsumtiv-orientierte, hedonistische Jugendliche (Typ 1)**<sup>1</sup>:

„Ein typischer Vertreter des Typ 1 ist zwischen 15 und 17 Jahren alt, männlich und mit einiger Wahrscheinlichkeit Portugiese. Seine Eltern haben es zu einem mittleren Wohlstand gebracht. Er ist noch Schüler des Enseignement secondaire technique.

Seine Einstellung kann als aktiv und konsumtiv bezeichnet werden. Freizeitaktivitäten haben für ihn einen hohen Stellenwert, genauso wie es ihm wichtig ist, mit Freunden oder der Familie zusammen zu sein. In der Freizeit überwiegen die **konsumtiven Freizeitbeschäftigungen** wie Fernsehen, Computer/Internet, Computer- und Videospiele. Er geht gerne aus und ist gerne mit seiner Partnerin zusammen, genauso, wie er sich gerne **sportlich** betätigt. Dies kann in einem Sportverein sein, was aber keine zwingende Voraussetzung ist. Am liebsten aber besucht er eines der **Jugendhäuser** oder trifft sich mit anderen Jugendlichen irgendwo im **öffentlichen Raum** der Stadt. Er verfügt über mehr Freizeit als Jugendliche der anderen Gruppen, verbringt diese Freizeit aber kaum zu Hause. Der typische Vertreter des Typ 1 liest nicht gerne, genauso wenig, wie er aktiv Musik macht oder kulturelle Veranstaltungen wie Theater, Museen oder Konzerte besucht.

**Freizeitkontakte**, die Clique, der er angehört, der Freundeskreis, die Partnerin, die Vereinskollegen, die Familie bilden eine **zentrale Achse** in seinem Leben. Dieses Netzwerk zählt eindeutig zu seinen Stärken. Entsprechend wichtig sind für ihn Werte wie „dazu gehören“, „anerkannt werden“, „attraktiv sein“. Der typische Vertreter des Typ 1 sucht **Abwechslung** und möchte seine **Grenzen** kennen lernen. Gleichzeitig zeigt er sich weniger ehrgeizig und kritikfähig als andere.

Fragt man ihn nach seinen Einstellungen und Werten, so zeigt er sich **eher hedonistisch orientiert** (das Leben genießen, ein spannendes Leben führen). Weniger wichtig sind ihm prosoziale Werte (z.B. Verantwortung für andere übernehmen). Hinsichtlich seiner Lebensziele sind ihm vor allem **materielle Ziele** (Karriere, Geld) und Anerkennung (berühmt und attraktiv sein) wichtig.

Die **Zukunft** wird von diesem Jugendlichen etwas **pessimistischer** gesehen als von den Vertretern der anderen Gruppen. Insgesamt gesehen fällt auf, dass hinsichtlich seiner Ein-

(1) Wichtig ist in diesem Zusammenhang, den Jugendtypus nicht auf allen Merkmalen als absolut zu sehen, sondern als Idealtypus eines Clusters, wobei jedes der aufgeführten Merkmalsausprägungen für sich eine gewisse Auftrittswahrscheinlichkeit aufweist.



stellungen **ambitionierte Lebensziele** im Gegensatz zu den eher **bescheidenen persönlichen und familiären Ressourcen** stehen.

Das Profil ist vor allem bestimmt durch den Widerspruch zwischen den angestrebten Lebenszielen einerseits und den Ressourcen des Elternhauses sowie der prospektiv-strategischen Lebensgestaltung andererseits. Zu ergänzen wären noch eine oft niedrig ausgeprägte Frustrationstoleranz und ein schwach ausgeprägtes Vermögen des Bedürfnisaufschubs.

Überspitzt ausgedrückt starten hier Jugendliche dieses Typs schon in bildungsferneren familiären Gefilden, wobei der Abstand zum „Hauptfeld“ mit jedem Schuljahr steigt, weil für die eigene Schulkarriere das Durchhaltevermögen und die langfristig orientierte Zielstruktur fehlt.

Dabei zeigt BOURDIEU (1993), dass die familiäre Bildungssituation weniger eine Frage des guten Willens oder individueller Energie ist, sondern eine Frage des Kultur- und Sozialkapitals, das Familien aufzuweisen haben. Dabei wird deutlich, dass Kinder aus Einwandererfamilien und/oder aus dem Arbeitermilieu mehrfach benachteiligt sind: Zum einen verfügen sie meist über wenig Kulturkapital im Sinne von Wissen und formeller Ausbildung, darüber hinaus verfügt das Elternhaus meist nicht über die Zeit, Kulturkapital weiterzugeben und die Eltern haben zusätzlich nicht die finanziellen Ressourcen, um die Kinder lange genug von manueller Arbeit freizustellen. Hinzu kommt oft noch das Problem, dass aufgrund des fehlenden Einblicks in das „*hidden curriculum*“ des Bildungssystems im Ankunftsland die vorhandenen Möglichkeiten im formalen Bildungssystem suboptimal genutzt werden.

Für die Jugendarbeit, die mit diesen Jugendlichen und ihren Familien arbeitet, ergibt sich daraus nicht nur eine individuell-fördernde, sondern auch eine emanzipativ-politische Handlungsebene. Wenn ein Jugendhaus die Lebenssituation seiner jugendlichen Besucher zum konzeptionellen Ausgangspunkt macht, wenn sich ferner ein strukturelles Bildungsdefizit als eines der zentralen Probleme der Besucher herauskristallisiert, und wenn drittens im Stadtteil keine adäquaten Ressourcen zu Verfügung stehen, so besteht die berechtigte Option, das Konzept des Jugendhauses in diese Richtung zu entwickeln.

Ein solches konzeptionelles Vorgehen erfordert jedoch ein großes Maß an *Finetuning*. Dabei können die folgenden Fragen zugrunde gelegt werden:

- Wer sind die Zielgruppen der örtlichen Jugendarbeit / Stadtteilarbeit / politischen Arbeit?
- Welche Aufgaben übernimmt das Jugendhaus mit seinen einzelnen Mitarbeitern gegenüber diesen Gruppen?
- Wo endet die Verantwortung? Wo ist eine Verantwortungsübernahme kontraproduktiv?
- Welche Partner werden aktiviert? Welche Rolle spielt dabei das Jugendhaus mit seinen Mitarbeitern?
- Was ist die persönliche Sicht auf die Kausalketten der Schulproblematik der Klienten?
- Welche Handlungsebenen entwickelt die Einrichtung?

Das Jugendzentrum „Am Quartier“ (Caritas Jeunes et Familles), das auf eine fast 30-jährige Geschichte der professionellen Jugendarbeit zurückblicken kann, hat sich diesen Fragen gestellt und bereits sehr früh ein begleitendes Bildungsangebot entwickelt:



## BILDUNGSFÖRDERUNG IM JUGENDZENTRUM « AM QUARTIER »

Entstanden aus einer Jugendgruppe der örtlichen Kindertagesstätte, hat sich die Einrichtung zu einem der größten Jugendzentren in der Stadt Luxemburg entwickelt. Die Einrichtung wird finanziert über Konventionen mit dem Familienministerium sowie der Stadt Luxemburg. Die zentralen konzeptionellen Säulen sind der Offene Bereich, diverse Projekte und Aktivitäten, die Hausaufgabenbetreuung sowie die Beratung. Ein Alleinstellungsmerkmal unter den Jugendhäusern ist dabei das Angebot eines Mittagessens. Drei hauptamtliche Kräfte betreuen das Haus.

Die Einrichtung liegt im Bahnhofsviertel, das sowohl von der physischen Existenz der Bahn- hofsstrukturen selbst sowie der Tatsache, dass es als Anziehungspunkt für das „horizontale Gewerbe“, für Drogenabhängige und Nicht-Sesshafte, genauso wie die zugehörigen Hilfe- und (legalen und illegalen) Geschäftsstrukturen, gilt, geprägt ist (vgl. VILLE DE LUXEMBOURG 2005).

Das Bahnhofsviertel ist *das* klassische Einwandererviertel in der Stadt: Hier herrscht eine enorme Fluktuation und mit etwa 80% ist es das Viertel mit dem höchsten Ausländeranteil. Überdurchschnittlich ist vor allem die Gruppe der Portugiesen vertreten. Das vorherrschende soziale Milieu ist das untere, der Anteil der Arbeiter ist hoch, der Anteil der Angestellten und Beamten genauso wie der Anteil an klassischen Sekundarschülern niedrig. Dennoch verbergen diese Zahlen, dass es sich um ein Viertel mit vielen Gegensätzen handelt: Neben Billigwohnraum gibt es am Tal der *Pétrusse* entlang eine hochwertige Bebauung, neben vielen Grünflächen gibt es viel Beton, die prächtigen *Avenues* stehen im krassen Gegensatz zu schmutzigen Industriein- frastrukturen.

Alles in allem findet sich im Bahnhofsviertel eine große Anzahl von Familien mit Jugendlichen, die zu den Besuchern von Jugendhäusern gehören. Eine wichtige Aufgabe ist die Bildungsförderung dieser Jugendlichen. Hier können im Hauskonzept des Jugendzentrums „Am Quartier“ zwei Arten der Bildungsförderung unterschieden werden:

Die **non-formelle Bildung** unterfüttert als allgemeines Ziel alle Aktivitäten im Haus. Ausgehend vom Offenen Hausbereich bis zu den verschiedenen angebotenen Freizeitprojekten läuft sie als „Hidden Curriculum“ immer mit. Das bedeutet z.B., dass sich die Jugendlichen mit Hausregeln und -bedingungen, die klar kommuniziert werden, auseinandersetzen müssen, dass bei Regelüberschreitungen klare Konsequenzen erfolgen, dass partizipative und kreative Freiräume ausprobiert und ausgefüllt werden können und dass inhaltlich verschiedene Angebote wahrgenommen werden können. Ziel ist immer, dass Jugendliche an der Auseinandersetzung mit der Umwelt wachsen, dass sie sich als gut aufgehoben, aber handlungsfähig erleben können.

Daneben gibt es aber auch Angebote zur **formellen Bildung**, das ein regelmäßiges Essensangebot am Mittag und eine anschließende Hausaufgabenhilfe vorhält. Dieses Angebot erfordert verbindlichere Absprachen und ist daher nicht mehr unbedingt im Freizeitkontext zu sehen. Um die Rollenkomplexität dieses Angebotes zu beschreiben, lohnt es, zunächst einen Blick auf die verschiedenen beteiligten Personen und ihre Rollen zu werfen. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht der **Jugendliche**. Er wird als autonom Handelnder definiert.

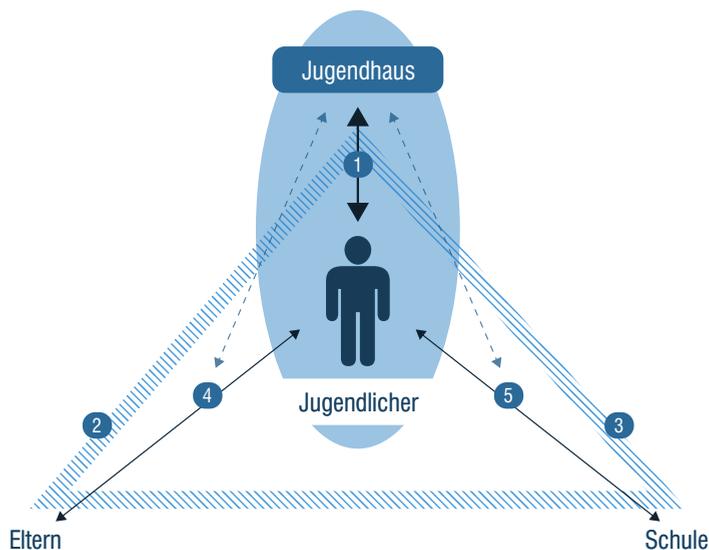


Das **Jugendhaus** (resp. seine Mitarbeiter) ist Anbieter der Hausaufgabenhilfe, kann auf Wunsch Berater des Jugendlichen und der Eltern sein, sowie Kontakte zur Schule aufnehmen, um bei Schwierigkeiten verschiedenster Art schlichtend und informierend einzugreifen. Das Jugendhaus unterstützt in der Funktion der Hausaufgabenhilfe ergänzend den schulischen Bildungsprozess.

Die **Eltern** sind die Erziehungsberechtigten der minderjährigen Besucher und als solche ihre unmittelbaren Bezugspersonen.

Die jeweilige **Schule** der Jugendlichen ist per Schulpflicht der Bildungspartner der Jugendlichen und ihrer Eltern, so lange eine Einschreibung besteht. Sie hat einen Bildungsauftrag gegenüber dem Jugendlichen.

Abbildung: Angebote zur formellen Bildung



Aus der Grundkonstellation ergeben sich zunächst die folgenden drei Grundverhältnisse:

## 1. JUGENDHAUS-JUGENDLICHER

Im regulären Freizeitbetrieb ist das Verhältnis Jugendhaus-Jugendlicher ein relativ unverbindliches. Hält sich der Jugendliche an die wenigen Grundregeln, so kann er kommen und gehen, wann er will. Falls es nicht die Teilnahme an einem spezifischen Projekt erfordert „stimmt er tagtäglich mit den Füßen ab“. Eine systematische Bildungsförderung ist unter diesen Vorzeichen kaum möglich. Hier ist eine gewisse Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit



unerlässlich, was für die Rolle der Mitarbeiter einige Tücken mit sich bringt: Wer hat die Verantwortung, den Jugendlichen bei schlechten Schulleistungen zum Lernen zu motivieren? Wie soll reagiert werden, wenn der Schüler trotz Absprachen nachmittags ausbleibt? Welche Rolle nimmt der Mitarbeiter ein, wenn er den Eindruck gewinnt, die von den Eltern präferierte Schulwahl ist ungeeignet und der Schüler würde sich woanders wohler fühlen? Wie ist damit umzugehen, dass sich der Jugendliche in der Hängematte, die eine Hausaufgabenbetreuung ihm bietet, ausruht? Die Liste ist beliebig fortzusetzen.

Die systematische Bildungsförderung gehört eigentlich nicht in den Rahmen der Freizeitarbeit in einem Jugendhaus und kann nur dadurch legitimiert werden, dass die Verantwortung an der Teilnahme einer Förderung immer beim Jugendlichen verbleibt.

Die Teilnahme am Angebot wird über einen Vertrag geregelt. Der Jugendliche verpflichtet sich zur Teilnahme an der Hausaufgabenhilfe über einen bestimmten Zeitraum. Das Angebot ist kostenlos, erfordert aber eine Konstanz der Teilnahme. Oft wird das Angebot an das Mittagessen gekoppelt.

Der betreuende Jugendhausmitarbeiter sieht sich als Coach, Begleiter und Berater des Jugendlichen. Ziel der Hausaufgabenbetreuung ist, dem Jugendlichen mittelfristig ein Rüstzeug an die Hand zu geben, das ihn befähigt, die schulischen Anforderungen eigenständig zu meistern. Neben konkreten Arbeitstechniken (Nachschlagen, Suchstrategien, Nutzung des Computers etc.) sind dies die Planung der notwendigen Arbeiten, das Einteilen des Stoffes, nachhaltiges Arbeiten, aber auch Eigenschaften wie Frustrationstoleranz, Ausdauer, Motivation, Sorgfalt etc..

Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Spannungsfeld, den Jugendlichen als autonom anzuerkennen und ihn dennoch über motivationale Tiefs hinweg zu begleiten, ihn nicht aufzugeben und immer wieder zu animieren. Dieser Spagat kann nur auf der Basis einer tragfesten Vertrauensbeziehung gelingen.

## 2. JUGENDHAUS-ELTERN

Die Eltern sind zwar nicht die erste, aber doch eine mittelbare Zielgruppe der quartiersorientierten Jugendarbeit. Das Jugendhaus bietet auf Anfrage Eltern Beratung und Unterstützung. Gegenstand von solchen Unterstützungsprozessen können z.B. Verständnisprobleme im Zusammenhang mit der Korrespondenz zur Schule oder auch die Begleitung zu Eltern-Lehrer-Gesprächen sein. Wichtig sind hier folgende Grundsätze: Die Anfrage muss von den Eltern kommen, die Unterstützung muss gegenüber dem Jugendlichen transparent sein und darf das Verhältnis zwischen dem Jugendhaus und dem Jugendlichen nicht kompromittieren. Der Jugendliche sollte, gemeinsam mit den Eltern, das motivationale Zentrum bilden.



### 3. JUGENDHAUS-SCHULE

Das Verhältnis zwischen Jugendhaus und Schule bzw. zwischen Jugendhausmitarbeiter und Klassenlehrer ist ein institutionelles. Das verbindende Interesse ist, den Jugendlichen, der in beiden Systemen unterwegs ist, in seiner Entwicklung zu begleiten, wobei der Bildungsauftrag auf die Schule entfällt, während die Sozialisationsunterstützung und die Begleitung die Rolle des Jugendhauses ist.

Beide Systeme, Jugendarbeit und Schule, können sich gegenseitig stützen; dies kann aber immer nur mit Einverständnis des Jugendlichen geschehen. So kann bspw. nach Zustimmung des Jugendlichen ein Austausch zwischen den beiden Systemen im Hinblick auf die zu mildernden Leistungsschwächen erfolgen oder aber der Lehrer kann eine soziale Einschätzung des Jugendhausmitarbeiters erfragen. Daneben ist es –gerade im Hinblick auf eine allgemeine Quartiersarbeit- von Vorteil, dass sich Jugendhaus und Schule nicht nur problemorientiert, sondern regelmäßig und allgemein über den Sozialraum, über Projekte und über Aktuelles austauschen. Ein solcher Austausch fördert die Nähe und die Handlungstransparenz und macht die Kommunikation im Konfliktfalle leichter.

### 4. HANDLUNGSFELD ELTERN-JUGENDLICHER

Das Handlungsfeld „Eltern-Jugendlicher“ ist aus der Sicht des Mitarbeiters nur ein mittelbares. Es ist klar, dass der Mitarbeiter des Jugendhauses niemals an die Stelle des Erziehungsverantwortlichen treten kann. Seine Rolle kann hier allenfalls eine schlichtende, moderierende sein. In punkto Bildungsweg des Jugendlichen heißt das, dass der Mitarbeiter bei schulischen Entscheidungen (Wahl der Schule resp. des Bildungswegs, Wahl des Ausbildungszweigs etc.) auf Wunsch beratend zur Seite stehen kann. Besonders für zugewanderte Eltern kann eine solche Beratung wichtig sein, da sie nicht unbedingt immer einen ausreichenden Einblick in das luxemburgische Schulsystem haben und dabei riskieren, aus Unwissen falsche Entscheidungen zu treffen. Dieses Beratungsverhältnis birgt im Spannungsverhältnis zwischen paternalistischer Sicht (ich muss als Mitarbeiter unbedingt eine bestimmte Entscheidung erzwingen, weil ich als Fachmann besser weiß, was gut für den Jugendlichen) und Laissez-Faire (es geht mich nichts an, welche Entscheidungen die Eltern treffen, entschieden ist entschieden) einigen Sprengstoff. Hier gilt es, mit viel Fingerspitzengefühl und reflektiert zu handeln. Im Zweifelsfalle sollte sich der Jugendhausmitarbeiter aber die Möglichkeit vorbehalten, Partei für den Jugendlichen zu ergreifen.

### 5. HANDLUNGSFELD JUGENDLICHER-SCHULE

Auch das Handlungsfeld „Jugendlicher-Schule“ ist für die Jugendhausmitarbeiter nicht ohne Fallen. Zunächst einmal lernt er den Jugendlichen in einem Freizeitkontext kennen, während der Lehrer in einer Zwangsgemeinschaft mit dem Jugendlichen steht. Oft werden dann vom Jugendlichen Ereignisse aus der Schule berichtet, die, einseitig gefärbt, den Mitarbeiter des Jugendhauses von einer neutralen Sicht der Dinge abbringen und einem sachlichen Gespräch zwischen Lehrer, Schüler und Jugendhausmitarbeiter abträglich sind.



Die Erfahrung zeigt, dass sich die Schule ungerne in ihr Handwerk hereinreden lässt, dass sie aber meist einem sachlichen Gespräch aufgeschlossen ist. Die Rolle des Jugendhauses sollte daher hier eine schlichtende, erklärende und begleitende sein.

## PÄDAGOGISCHE SITUATIONEN

Auf der Basis dieser Beziehungskonstellation ergeben sich im Jugendhaus „Am Quartier“ im Zusammenhang mit der Bildungsförderung die folgenden pädagogischen Situationen:

### 1. ESSENSSITUATION

Die Essenssituation ist sozusagen das einleitende Angebot zur Hausaufgabenhilfe. Es bildet zeitlich eine Zäsur zwischen dem Schulbetrieb und dem Nachmittag. Gegessen wird im großen Saal neben der Küche im ersten Stock. Mit dem Essensangebot wird zunächst einmal auf spezifische Bedürfnisse der Jugendlichen reagiert: Viele der Jugendlichen, die in das Jugendzentrum essen kommen, haben daheim nicht die Möglichkeit eines regelmäßigen und ausgewogenen Mittagessens. Alternativ lassen die Jugendlichen das Essen ganz ausfallen oder behelfen sich am Imbissstand. Die Essenszeit dient nicht nur der Nahrungsaufnahme, sondern auch der Rekreation, des kurzen Ausspannens, der Ablenkung sowie der Pflege des Gemeinsamen. Die Einrichtung wird von einer Großküche beliefert; das Angebot ist ausgewogen und es vorher aus einem Menu gewählt werden. Das Essen wird immer von mindestens einem Mitarbeiter begleitet. Es gelten einige wenige Essenregeln. Im lockeren Gespräch können der Tag und das weitere Vorgehen besprochen werden.

### 2. HAUSAUFGABENHILFE

Die Hausaufgabenhilfe findet von montags bis donnerstags im großen Saal im ersten Stock, im Anschluss an das Mittagessen statt. Das Angebot umfasst eine Betreuung durch mindestens einen Mitarbeiter für 1,5 Stunden. Täglich nehmen zwischen 14 und 20 Jugendliche daran teil. Die wichtigsten Eckdaten sind die folgenden:

- **Schaffung von Lernatmosphäre:** Durch die Schaffung eines ruhigen und konzentrierten Umfelds wird eine geeignete Atmosphäre geschaffen, die Ablenkungen minimiert. Jeder Jugendliche bekommt den notwendigen Arbeitsplatz, wobei dieser individuell auf seine Bedürfnisse angepasst wird.

- **Rolle des Mitarbeiters:** Der oder die Mitarbeiter stehen den Jugendlichen für Rückfragen, Abfragen, Anleitung und Hilfestellung zur Verfügung. Die Erzieher sorgen für die Einhaltung der Lernatmosphäre, bieten zusätzliche Übungsmöglichkeiten an, erklären, fragen ab, etc..

- **Ziele:** Die Teilnehmer sollen befähigt werden, eine geeignete Lernhaltung zu entwickeln und selbstständig zu arbeiten. Dabei sollen nicht ihre Defizite, sondern ihre Ressourcen in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Jugendlichen sollen ihre Frustrationstoleranz und ihre Eigenverantwortung stärken. Dabei spielen auch geschlechtssensible Aspekte der Selbstwahrnehmung eine



Rolle: Jungen sehen sich oft zu unkritisch, Mädchen überkritisch und nicht selbstbewusst. Die Hausaufgabenhilfe ist mittel- bis langfristig, nicht als kurzfristige Krisenintervention angelegt.

- **Verantwortlichkeit:** Die Hausaufgabenhilfe ist und bleibt ein Angebot. Die Verantwortlichkeit zur Teilnahme obliegt dem Jugendlichen und mittelbar seinen Eltern. Die Rolle des Erziehers ist nicht, Jugendliche zur Teilnahme zu überreden.

In den vergangenen Jahren hat sich dieses Setting bewährt. Bereits einige Generationen haben das Angebot erfolgreich durchlaufen und äußern sich retrospektiv positiv darüber. Immer wieder berichten Jugendliche, dass durch das Setting „der Knoten geplatzt“ sei und sie befähigt wurden, „auf die richtige Schiene“ gekommen zu sein und letztendlich erfolgreiche Ausbildungen absolviert zu haben. Eines der Erfolgsgeheimnisse scheint dabei die Mischung aus Freizeiteinrichtung, emotionaler Ermutigung, beständiger und kritischer Unterstützung sowie positivem Gespräch- und Beratungsangebot zu sein.

Diese Mischung ist aber für die Mitarbeiter nicht ohne Tücken. Zwischen Ignoranz der realen und oft tragischen persönlichen Situation der Jugendlichen auf der einen Seite und überpaternalistischer Inschutznahme der Jugendlichen gegen die Eltern, die es „versäumen, sich um die Interessen ihrer Kinder zu bemühen“, muss ein Mittelweg gefunden werden, der der rechtlichen Erziehungsverantwortung der Eltern Rechnung trägt, den Jugendlichen nützt, aber die Eltern nicht für die oft unverschuldete Situation verantwortlich macht. Auch eine allgemeine Kritik des Schulsystems geht zwar oft leicht von der Zunge, wird aber meist der sensiblen Gemengelage aus nationaler Bildungssituation, ökonomischer, gesetzlicher und politischer Situation sowie der Verwebung mit dem europäischen Umland nicht gerecht.

Um als Mitarbeiter hier nicht zu „verbrennen“, werden verschiedene Elemente genutzt: Regelmäßige Teamsitzungen, strukturierte Fallbesprechungen, Fortbildung sowie Supervision bringen im Falle von Konfusion die Dinge wieder zusammen und sind unabdingbar für das Funktionieren des Gesamtangebotes.

### 3. BERATUNGSSITUATIONEN

Die pädagogische Situation der Beratung (vgl. hierzu auch den diesbezüglichen Abschnitt des Artikels von Christof Mann in diesem Band) kommt im Setting der Bildungsförderung nicht selten vor. Dabei findet Beratung nicht in therapeutischem oder psychologischem Sinne statt, es handelt sich vielmehr um ein Gespräch, das die Fachkräfte mit einem oder mehreren Jugendlichen und/oder mit deren Erziehungsberechtigten führen. Grundsätzlich können zwei Arten unterschieden werden:

In einem **Informationsgespräch** geht es konkret um das Beschaffen einer bestimmten Information oder um das Klären einer gezielten Sachfrage. Hier versucht der Mitarbeiter im Idealfalle gemeinsam mit dem Jugendlichen, sich Informationsquellen zu erschließen und die jeweilige Frage zu klären, oder aber, eine kompetente Dispatchingquelle zu erschließen, die dies kann. Mit der Beantwortung der Frage ist der Prozess abgeschlossen.



Die Mitarbeiter des Jugendzentrums „Am Quartier“ achten hier besonders darauf, die Antworten im Bedarfsfall adäquat verständlich zu machen.

Komplizierter können Beratungssituationen werden, wenn es nicht nur um Informationsbeschaffung, sondern um einen Informationsauftrag Dritter geht, im Sinne einer bestimmten Überzeugungsarbeit bei einer anderen Person zu intervenieren, z.B., wenn ein Mitarbeiter von einem Elternteil ans Herz gelegt bekommt, den Jugendlichen zu überzeugen, zu Hause mehr für die Schule zu tun und weniger Computer zu spielen.

Ein solcher Auftrag wird von den Mitarbeitern des Jugendzentrums immer abgelehnt, da damit der Hauptauftrag der Jugendarbeit pervertiert würde. Alternativ bieten die Mitarbeiter in einem solchen Fall ein klärendes Gespräch zwischen allen beteiligten Parteien an, in dem die gegenseitigen Ansprüche transparent gemacht werden, gemeinsame Lösungen erarbeitet und dokumentiert werden. So wird die Kommunikationsachse Jugendlicher-Eltern nicht verwässert und es werden auch für die Zukunft mögliche Lösungswege aufgezeigt. Wenn dies gewünscht wird, findet nach einer gewissen Zeit auch ein begleitetes Evaluationsgespräch statt.

Ein Beratungsgespräch unterliegt einfachen Spielregeln: Keine physische und psychische Gewalt oder deren Androhung, jeder wird mit seiner Meinung ernst genommen und darf sich ausdrücken, es besteht ein gemeinsames Interesse an einer Lösung.

Folgende Kriterien führen zum Abbruch der Beratungssituation:

- Schwerwiegende Probleme (Sucht, Missbrauch, schwere Kriminalität)
- Nichteinhaltung der Spielregeln
- Wenn ein Mitarbeiter in seiner Rolle instrumentalisiert wird

Bislang wurden mit dieser Verfahrensweise gute Erfahrungen gemacht.

#### 4. MODERATION MIT LEHRERN

Einen Sonderfall stellt die Beratungs- und Moderationssituation mit Lehrern aus den umliegenden Schulen dar, die an der Bildungsförderung des Jugendzentrums „Am Quartier“ teilnehmen. Hier geht es oft um Konfliktlösungen, um das Gefühl, ungerecht behandelt worden zu sein oder um Fragen der sozialen Situation im Klassenverbund.

In diesem Kontext ist ganz besonderes Fingerspitzengefühl gefragt, da sich der Mitarbeiter auf das professionelle Terrain der Schule begibt. Auch ist wichtig, dass er sich vor Augen führt, dass das Bild, das der Jugendliche in der Jugendeinrichtung abgibt, nicht demjenigen in der Schule entsprechen muss. Wenn also Unstimmigkeiten vom Jugendlichen oder seinen Eltern als Problem an die Mitarbeiter des Jugendhauses herangetragen werden, sollten diese vorsichtig gemeinsam mit dem Lehrer erörtert werden. Um solche Gespräche zu erleichtern, versuchen die Mitarbeiter des Jugendzentrums „Am Quartier“, regelmäßigen Kontakt mit den Lehrern der umliegenden Schulen zu unterhalten.

Auch hier geht es nicht darum, über die Jugendlichen zu sprechen, sondern im Idealfalle die Kommunikation zwischen den Lehrern, den Eltern und den Jugendlichen anzuregen, eine tragfähige Kommunikation herzustellen, Missverständnisse auszuräumen, Verständnis



einzufordern und Ergebnisse festzuhalten.

Auch mit diesem Arbeitsansatz wurde in den letzten Jahren eine Reihe guter Erfahrungen gemacht. Einen großen Vorteil bringt dabei die Tatsache der außerordentlichen personellen Konstanz des Jugendzentrums „Am Quartier“.

### **Ausblick:**

Bildungsförderung im Rahmen der Offenen Jugendarbeit ist kein unumstrittenes Thema, zumal, wenn es um die konkrete Unterstützung der formellen Bildungssysteme geht. Während sich die einen mit dem Hinweis darauf verweigern, dass damit das Schulsystem noch weiter seiner Verantwortung enthoben wird, weisen andere darauf hin, dass angesichts der sich zusehends zuspitzenden Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt die Zeit des Taktierens vorbei sei. Auch das Jugendzentrum „Am Quartier“ hat sich Letzteres zur Aufgabe gemacht und aus der konzeptionellen Beschreibung des Bahnhofsviertels den Auftrag zur systematischen Bildungsförderung hergeleitet. Inzwischen kann die Einrichtung bereits auf Erfolge bei mehreren Generationen von Jugendlichen verweisen.

Das Beispiel der Einrichtung zeigt, dass eine solche bildungsfördernde Ausrichtung einer Einrichtung Offener Jugendarbeit dann funktionieren kann, wenn die Rollen der Akteure geklärt sind und darauf geachtet wird, dass die Verantwortlichkeiten nicht vermischt werden. Dies erfordert einen klaren Blick auf die Strukturen sowie die regelmäßige Reflektion der eigenen Rolle als Mitarbeiter im Gesamtkontext.

So wird garantiert, dass die Bildungsförderung nicht eine höhere Gewichtung in der OJA erhält und damit das Kerngeschäft, nämlich ein unverbindliches Raumangebot als Ausgangspunkt aller weiterführenden Angebote von Beziehungs-, Beratungs- und Projektarbeit, in den Hintergrund gedrängt werden wird.

---

### Literaturverzeichnis



BOURDIEU, P. 1993: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, In: Kreckel R. (Hg.), „Soziale Ungleichheiten“, S. 183-198, Göttingen.

KRECKEL, R. (HG) 1993 : Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen.

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, Luxemburg.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE DE DE L'INTÉGRATION 2010: Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg, Luxembourg

MINISTERIUM FÜR JUSTIZ, FRAUEN, JUGEND UND FAMILIE DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG) 2004: Kooperation Offene Jugendarbeit und Schule, Kiel.

STURZENHECKER, B. 2004: Chancen, Probleme und Wege der Kooperation von Offener Jugendarbeit und Schule in: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (HRSG) 2004: Kooperation Offene Jugendarbeit und Schule, Kiel.

VILLE DE LUXEMBOURG 2005: Jugendkommunalplan, Abschlußbericht. Luxemburg.



## Autorenverzeichnis

Biewers Grimm Sandra; M.A. soz. man. Universität Luxemburg/Inside, Youth Research.

Bissen Manon; Dipl. Sozialpädagogin (FH), Graffiti a.s.b.l.

Bodeving Claude; Dipl. Psychologe, Conseiller de direction, Service National de la Jeunesse.

Van Beusekom Geert; Educateur diplômé, Leiter im Jugendhaus Mamer.

Charles Michael; Dipl. Pädagoge, Arbeitsschwerpunkte: Sexualpädagogische Jungenarbeit, Täterarbeit Häusliche Gewalt.

Gouveia Elsa; Educatrice graduée, maison des jeunes Amigo/Asti.

Grün Simone; Dipl. Pädagogin und Systemische Beraterin, Direktionsbeauftragte der Entente des Gestionnaires des Maisons de Jeunes.

Heinen Andreas; Dipl. Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Luxemburg.

Hubert Eric; Educateur gradué, Inter-Actions a.s.b.l.

Juncker Romain; Educateur diplômé, Chargé de direction Jugendtreff Hesper.

Klein Michèle; Educatrice graduée, Jugendhaus Dippach (Jugendtreff Saba a.s.b.l.).

Mann Christof; Dipl-Pädagoge, Leiter des « Service Jeunesse » der Stadt Luxemburg.

Meyers Christiane; Dipl-Pädagogin, Master in Arbeits- und Erziehungswissenschaften, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Luxemburg.

Nilles Jean-Paul; Kommunikationswissenschaftler/ Pädagoge (Dr. phil), Direktor CePT - Centre de Prévention des Toxicomanies.

Oth Tessa; Dipl-Pädagogin, Nordstadjugend a.s.b.l.

Schmit Marthy; Educatrice, Chargée de direction «Jugendzentrum Am Quartier », Caritas Jeunes & Familles a.s.b.l.

Schroeder Ralph; Conseiller de direction 1ère classe, Chef de service jeunesse, Ministère de la Famille et de l'Intégration / Division Enfance, Jeunesse et Famille, Chargé de cours associé, Université du Luxembourg.

Stoff Beate; Dipl-Pädagogin. Seit 1997 selbständig als Projekt- und Organisationsberaterin.

Sturzenhecker Benedikt; Dr. Phil, Dipl-Päd.; Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

Welter Jacques; Systemischer Erlebnispädagoge und Naturtherapeut, Jugendarbeiter, Koordinator des Jugendhauses Schifflingen.

Willems Helmut; Dr. phil. habil.; Professor für Soziologie an der Universität Luxemburg, Vizedirektor der Forschungseinheit INSIDE (Integrative Research Unit on Social and Individual Development).

## **Anhang : Les lois et règlements concernant les maisons des jeunes sur Internet**

Loi du 4 juillet 2008 sur la Jeunesse : [www.legilux.lu](http://www.legilux.lu)

Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes oeuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique (dite ASFT) :  
[www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1998/0082/1998A16001.html](http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1998/0082/1998A16001.html)  
Mémorial A no 82 du 24 septembre 1999

Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes :  
[www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1999/0009/1999A01381.html](http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1999/0009/1999A01381.html)  
Mémorial A no 9 du 11 février 1999

Loi Asbl : [www.legilux.lu](http://www.legilux.lu) Mémorial No 23 du 05/05/1928

La convention collective du secteur social (CCT SAS) sur [www.egca.lu](http://www.egca.lu)

La sécurité dans la fonction publique : [www.legilux.lu](http://www.legilux.lu) Mémorial A no 90 du 03/11/1995

Règlement grand-ducal du 23 février 2001 concernant l'assurance accident dans le cadre de l'enseignement précoce, préscolaire, scolaire et universitaire. [www.legilux.lu](http://www.legilux.lu)

Les annexes à la convention sur le site internet du Ministère de la Famille et de l'Intégration : [www.mfi.public.lu](http://www.mfi.public.lu) sous formulaires

Le plan comptable uniforme sur le site internet du Ministère de la Famille et de l'Intégration : [www.mfi.public.lu](http://www.mfi.public.lu) sous publications

Congé-Jeunesse et Service Volontaire sur le site du SNJ : [www.snj.lu](http://www.snj.lu)

Documents pédagogiques et demandes de financement projets pilotes : [www.qualite.snj.lu](http://www.qualite.snj.lu)



## Stichwortverzeichnis

Die Stichwörter verweisen auf den jeweiligen Text  
(siehe Inhaltsverzeichnis)

Administrative Aufgaben	I.4	Geschichte der offenen Jugendarbeit	I.1
Adressatengruppen	II.6	Geschlechterzusammensetzung	I.2
Arbeitsrollen	I.4	Geschlechtssensible Koedukation	I.9
Asbl (associations à but non lucratif)	I.3	Gesellschaften (sociétés)	I.3
ASFT-Gesetz	I.1	Gewalt	I.2 / I.4 / I.9 / I.10
Ateliers des cultures	II.2	Gruppenarbeit	II.1
Ästhetische Bildung und Erziehung	II.4	Habitants	II.7
Aufsuchende Jugendarbeit	I.8	Hard Skills	II.5
Außendarstellung	I.1	Hausaufgabenhilfe	II.8
Bedürfnisorientierung	I.8	Identitätsbildung	I.2
Beratung	I.4 / II.8	Identitätsfindung	II.1
Berufsqualifizierung	II.8	Identité culturelle	II.2
Berufsrollenmodell	I.4	Image / maison des jeunes	II.6 / II.7
Betriebsurlaubnis	I.3	Impact de la maison des jeunes	II.7
Beziehungsarbeit	I.7 / I.9	Indicateurs	II.7
Beziehungsgestaltung	I.11	Informationsbroschüre	II.6
Bildungsassistenz	I.11	Informationsgespräch	II.8
Bildungsförderung	II.8	Informelle Bildung	I.7 / I.11 / II.5
Bildungsgelegenheit	I.10	Informelle Treffen	II.1
Bildungsziele	I.7 / II.5	Infrastructures	II.7
Cliquen	I.2	Institutionalisierung	I.4 / I.5
Commerçants	II.7	Institutions	II.7
Communauté	II.7	Integration	I.1 / I.2
Concept d'action général (CAG)	I.1	Interculturel	II.2
Conditions de vie	II.7	Interkommunale Kooperation	I.6
Coopération	II.7	Interkulturelle Jugendarbeit	I.2
Culture d'origine	II.2	Internet	II.4
Culture	II.2	Intervention	II.5
Demokratiebildung	I.11	Intrinsische Motivation	I.7
Dispatcher	I.4	Jugendarbeitslosigkeit	II.8
Diversité	II.2	Jugendkultur	II.4
Dress- und Sprachcode	I.4	Jugendkulturarbeit	II.1
Drogen	I.4	Jugendliche ausländische	I.2
Echange interculturel	II.2	Jugendliche benachteiligte	I.2
Eltern	II.8	Jugendliche jüngere	I.2
Empowerment	I.10	Jugendsubkulturen	II.1
Entwicklungsaufgaben	I.7	Jungenarbeit	I.2 / I.9
Ergebnisqualität	I.5	Kommstruktur	I.7 / I.8
Erlebnispädagogik	II.5	Kommunale Jugendarbeit	I.6
Erzieher	I.1	Kommunikation	I.10
Erziehung	I.11	Konflikte	I.10 / I.11
Essenssituation	II.8	Konflikteskalationen	I.10
Etude socio-démographique	II.7	Konfliktkompetenz	I.10
Evaluation	II.5 / II.6 / II.7	Konfliktkonstellationen	I.10
Evaluation Externe	I.1 / I.5	Konstruktivistisches Paradigma	II.5
Film- und Tanzgruppe	II.1	Kontrolle vs. Emanzipation	I.1
Finanzierung	I.1	Konventionsmodell	I.1
Formale Bildung	I.11 / II.5 / II.8	Konzeptentwicklung	I.11
Fragenkatalog	II.6	Konzeptqualität	I.5
Führung	I.3	Kooperation formelle	II.3
Geh-Struktur	I.8	Kooperation	I.3
Gemengebuët	II.6	Kooperation informelle	II.3
Gender	I.9	Kooperationspartner	II.3
Gender Cross Work	I.9	Kooperationsverträge	II.3

Kooperative Führung	I.3	Prozessqualität	I.5
Koordinationsstelle	I.6	Qualitätsentwicklung	I.5
Kulturpädagogik	II.1	Qualitätssicherung	I.1 / I.5
Lebenskunst	II.1	Qualitätszirkel	I.5
Lebenslanges Lernen	I.7 / I.11	Radioarbeit	II.4
Lebenswelt	I.2 / I.6 / I.8 / I.11	Radiokonsum Jugendlicher	II.4
Lebensweltanalyse	I.8	Randgruppen	I.2
Lebensweltorientierung	I.8 / I.9	Reformpädagogik	II.5
Lokale Jugendarbeit	I.6	Regeln interne	II.6
Mädchenarbeit	I.2 / I.9	Regelverstöße	I.4
Männlichkeit	I.9	Region	I.2
Mediation	I.10	Regional Governance	I.6
Medienanalyse	II.4	Regionale Jugendarbeit	I.6
Mediengestaltung	II.4	Regionale Trägerschaft	I.6
Medienkompetenz	II.4	Resilienz	I.10
Medienkritik	II.4	Ressourcenorientierung	I.8 / I.9
Medienkunde	II.4	Rollen	I.1 / I.4 / I.11
Mediennutzung	II.4	Rollenkonflikte	I.4
Medienpädagogik	II.4	Rollenstereotype	I.9
Migranten	I.2	Rollenzuschreibungen	I.9
Missions maisons des jeunes	II.2	Sanktionen	I.4
Modèle de l'iceberg	II.2	Schlüsselqualifikationen	II.1 / II.5
Multiculturel	II.2	Schule	II.8
Musikprojekt	II.1	Séjour linguistique	II.2
Netzwerke sekundäre	II.3	Selbstbestimmtes Lernen	I.7
Netzwerkarbeit	I.6 / II.3	Selbstbildung	I.7 / I.11
Netzwerke gesellschaftliche	II.3	Selbstevaluation	I.1 / I.5 / I.11
Netzwerke persönliche	II.3	Selbstgesteuertes Lernen	II.4
Netzwerke primäre	II.3	Selbsthilfe-Organisationen	I.3
Netzwerke tertiäre	II.3	Selbstverwaltete Jugendzentren	I.1
Non-formale Bildung	I.1 / I.7 / I.10 / I.11 II.5 / II.8	Selbstwirksamkeit	I.7 / I.10 / I.11 / II.5
Nonprofit-Organisation (NPO)	I.3	Sex	I.9
Objectifs	II.7	Situation sociale	II.7
Offene Werkstattangebote	II.1	Soft Skills	II.5
Öffentlichkeitsarbeit	I.3 / II.6	Sozialraum	I.2 / I.6 / I.8 / I.11
Organisation	I.6	Sozialraumorientierung	I.2 / I.8
Pädagogische Haltung	I.7	Stakeholder	I.3
Parents	II.7	Stiftungen (fondations)	I.3
Partenaires	II.7	Stigmatisierungen	I.2
Partizipation	I.1 / I.2 / I.5 / I.6 / I.7 I.8 / I.10 / I.11 / II.1 / II.4 / II.6	Strukturqualität	I.1 / I.5
Peergroups	I.2	Subkulturen	I.2
Peer-learning-Ansatz	I.5	Subsidiaritätsprinzip	I.3
Persönlichkeitsentwicklung	I.7	SWOT-Analyse	I.5
Politische Beteiligung	I.1	Systemische Erlebnispädagogik	II.5
Potentialanalyse	I.5	Teamarbeit	II.3
PR-Arbeit	I.4 / II.6	Träger	I.3 / II.3
Produktorientiertes Vorgehen	II.4	Transfer	II.5
Professionalisierung der Jugendarbeit	I.1 / I.4	Travail interculturel	II.2
Projektarbeiten	II.1	Vernetzung	I.3 / I.8
Prozessorientiertes Lernen	I.7	Workshops	II.1 / II.4
prozessorientiertes Vorgehen	II.4	Zielgruppen	I.2
Prozessorientiertheit	II.5	Zielgruppen medienpädagogische	II.4
		Zielqualität	I.5
		Zusammenarbeit	II.3



Die professionelle Offene Jugendarbeit Luxemburgs blickt auf eine über zwanzig jährige Geschichte zurück und zeichnet sich durch die ständige Weiterentwicklung der Qualität ihrer Leistungen aus.

Erstmals werden mit diesem Handbuch die grundsätzlichen Themen der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg aufgezeigt. In einem ersten Teil veranschaulichen die verschiedenen Beiträge unter anderem die Zielgruppen der offenen Jugendarbeit, den politischen Rahmen, die Trägerstrukturen, die Arbeitsrollen der Jugendarbeiter, die Qualitätsentwicklung, den regionalen Kontext, den Begriff der Non-formalen Bildung sowie die Themenbereiche der aufsuchenden und geschlechtssensiblen Jugendarbeit.

Ein zweiter Teil beleuchtet einige jugendarbeitstypische Tätigkeitsfelder: Fachkräfte aus der Offenen Jugendarbeit beschreiben Themen, die sie im Rahmen ihrer Arbeit konkret behandeln und geben einen Einblick in spezifische Vorgehensweisen und Ansätze.

Édité par:



MINISTÈRE DE LA FAMILLE  
ET DE L'INTÉGRATION  
*Service national de la jeunesse*

En collaboration avec:



Entité de Coopération  
des Nations unies



LE GOUVERNEMENT  
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG  
*Ministère de la famille et de l'intégration*