

**Prozess zur  
Qualitätsentwicklung der  
Kinder- und Jugendarbeit  
im Fachdienst Jugend**

Ergebnisbericht des  
sechsten Vertiefungsthemas

Sozialpädagogische  
Bildung in der Jugendarbeit



## Inhalt

01	Einleitung	3
02	Der Qualitätsentwicklungsprozess / Methodik	4
03	Historische Aspekte zum Begriff „Sozialpädagogische Bildung“	5
04	Jugendarbeit als Bildungsort – Eine Standortbestimmung	11
05	Bildung und Qualitätsentwicklung	14
06	Lokale Definition von sozialpädagogischer Bildung	19
07	Bildung als sozialraumorientierte Aufgabe	24
08	Übergeordnete Handlungsziele: Bildung als Thema in der Jugendhilfeplanung	26
09	Wichtige Herausforderungen aus Sicht der Qualitätsentwicklung	27
10	Anhang: Handlungsziele, Indikatoren und Wirkungshypothesen	28
11	Literaturverzeichnis	54

Bildquellen: freepik.com, istock.com

Konzeption & Realisierung:  
GELBE GARAGE Werbeagentur

# 01

## 01 Einleitung



*„Mit Bildung und den sie vermittelnden Institutionen hat Sozialpädagogik immer schon Probleme gehabt. Sozialpädagogik agiert in der Parteilichkeit für die, die im Bildungswesen oft die Verlierer sind, sieht das Bildungswesen also gleichsam von unten und außen.“*

(Thiersch, 2007)

Sich einmal konzeptionell des Bildungsbegriffs anzunehmen, um deren qualitativen Merkmale zu identifizieren, wäre für sich genommen bereits eine vergleichsweise komplexe Aufgabe. Ein zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass der Bildungsbegriff sich einer Neutralität entzieht, da er von vielen gesellschaftlichen Gruppen strategisch oder politisch vereinnahmt wird. Regelmäßig werden im Zusammenhang mit Bildung Erwartungen formuliert: von (Bildungs-)Politiker:innen, Lehrer:innen, Eltern, Öffentlichkeit, Fachwelt, verschiedenen Berufsgruppen und –verbänden, und möglicherweise sogar von denen, an die sich Bildung primär richtet: jungen Menschen selbst. Dabei unterscheiden sich die Standpunkte bzw. die Strategien der einzelnen Positionen gravierend. Gemeinsam haben sie aber oft die Auffassung, das gegenwärtige Bildungssystem sei ein einziges Desaster. Dem werden dann fantasievolle Utopien entgegengestellt, die natürlich allesamt unrealistisch sind, weil historisch gewachsene Systeme sich nicht einfach per Idee oder Verordnung revolutionieren lassen.

Wenn man zusätzlich dann den Bildungsbegriff aus einer traditionell nicht als bildungsrelevant anerkannten Disziplin wie der Sozialpädagogik (und hier im Besonderen der Jugendarbeit) heraus identifizieren will, entstehen zusätzliche inhaltliche Hürden. Als eine nicht schulische, aber trotzdem pädagogische Berufsgruppe werden sozialpädagogische Fachkräfte oftmals erst gar nicht als Personen wahrgenommen, von denen man sich im Bildungssektor etwas erhoffen würde. Beim Stichwort „Jugendarbeit“ denkt niemand sofort an Bildung, sondern an Freizeitgestaltung, attraktive Ferienangebote oder allenthalben noch Unterstützung als notwendige Reaktionen auf gesellschaftliche Fehlentwicklungen. So wurde die Jugendarbeit lange Zeit betrachtet. Und auch heute noch gibt es Interessen, sie als „Feuerwehr“, als „schnelle, unbürokratische Lösung“, als „Ausfallbürge für die Schwächen anderer Institutionen“ oder als „kurzfristige Reaktion auf gesellschaftliche (Fehl-)Entwicklungen“ einzusetzen. Das hat mit Jugendarbeit und erst recht mit Bildung wenig zu tun.

Diese Broschüre möchte herausstellen, dass Jugendarbeit einen originären, gesetzlich verankerten Bildungsauftrag und ein eindeutiges Bildungsverständnis hat. Jugendarbeit vermittelt in ihren Bildungsprozessen personale und soziale Kompetenzen in einer Weise, wie es keine andere Bildungsinstitution praktiziert. Aus diesem Grund wird in dieser Broschüre auch nicht der sonst übliche, aber gleichermaßen überkommene Begriff der „außerschulischen Jugendbildung“ verwendet, sondern die vorliegende Broschüre beschreibt die „sozialpädagogische Bildung“ in der Kinder- und Jugendarbeit als ein Spezialthema, welches sich von anderen Bildungsansätzen deutlich unterscheidet.

Mit der vorliegenden Broschüre wird gleichzeitig das zweite Vertiefungsthema innerhalb der laufenden Jugendhilfeplanung in der Kinder- und Jugendarbeit dokumentiert, welches im strukturellen Kontext der Qualitätsentwicklung umgesetzt wurde. Im Prozess der Exploration des Themas „Sozialpädagogische Bildung“ waren – wie auch schon bei den vorhergegangenen Themen – die im Feld der Jugendarbeit tätigen Träger der freien Jugendhilfe und auch der Träger der öffentlichen Jugendhilfe beteiligt. Der ursprüngliche Arbeitstitel „Jugendbildung“, der zu Beginn der Jugendhilfeplanung angedacht wurde, ist aus fachlichen Gründen und aufgrund unzureichender inhaltlicher Trennschärfe ersetzt worden.

Ein besonderer Dank geht an die Kolleg:innen im Feld der Jugendarbeit, die bei der Entwicklung und gedanklichen Erarbeitung dieses Thema ebenso engagiert wie ausdauernd mitgewirkt haben.



## 02 Der Qualitätsentwicklungsprozess/Methodik

Mit dem Thema „Sozialpädagogische Bildung in der Jugendarbeit“ wird das sechste Vertiefungsthema als Broschüre aus der Qualitätsentwicklung in der Jugendarbeit vorgelegt.

Analog zur letzten Broschüre ist dieses Thema ebenfalls nicht nur vertiefend im Qualitätsentwicklungsprozess erarbeitet worden, sondern es war inhaltlich zeitgleich auch als zentraler Bestandteil der aktuellen Jugendhilfeplanung in der lokalen Kinder- und Jugendarbeit enthalten.

Der inhaltliche Prozess wurde in Analogie zu den bisherigen Vertiefungsthemen wieder mit den Einrichtungen und Diensten der Kinder- und Jugendarbeit der Stadt Osnabrück sowie der freien Träger der Jugendhilfe durchgeführt. Da es eine zeitliche Verknüpfung des Qualitätsentwicklungsprozesses mit der Jugendhilfeplanung gab und zudem die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung aus verschiedenen Gründen eine hohe aktuelle Relevanz hat, wurden Qualitätsentwicklung und Jugendhilfeplanung an dieser Stelle verzahnt.

Das Thema selbst wurde einsteigend in zwei Qualitätszirkeln erarbeitet, an denen alle Einrichtungen der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit sowie verschiedene Träger der freien Jugendhilfe teilnahmen. Im Rahmen von Workshops in den einzelnen Teams der Kinder- und Jugendarbeit ging es im nächsten Schritt dann darum, den Ist-Stand der Umsetzung von Bildung im Kontext der Angebote im Hinblick auf Ziele, Zielgruppen, Zeitpunkte, Zugänge, Art der Angebote und Ressourceneinsatz zu analysieren.

Die Ergebnisse dieser Analysen bildeten im Anschluss daran die Grundlage, um mit dem konkreten Blick auf den eigenen Arbeitsbereich Handlungs- oder Optimierungsbedarfe zu erkennen. Diese wurden letztlich in Handlungsziele transformiert, für die entsprechend auch Indikatoren festgelegt wurden, anhand derer der Umsetzungsgrad der Handlungsziele zukünftig identifiziert werden soll. Ebenfalls wurden angestrebte Wirkungsziele hypothetisch formuliert, um zu verdeutlichen, dass Handlungsziele immer einer übergeordneten Intention folgen, die an sich den Anspruch stellt, bestimmte Wirkungen bei Adressat:innen zu erzielen.

Für die Abbildung der Ziele und Indikatoren wurde ebenfalls analog zu den vorherigen Vertiefungsthemen dieselbe Matrix verwendet. Die Ziele und Indikatoren der einzelnen Teams bzw. Einrichtungen können im letzten Kapitel detailliert betrachtet werden. Im Gegensatz zu den ersten vier Broschüren wurde die Matrix insofern überarbeitet, als die Reihenfolgen der Spalten innerhalb der Tabelle geändert wurden. Die Tabelle beginnt nun mit der Spalte „Handlungsziele“ und setzt sich fort über die Spalten „Indikatoren“ und „Messinstrumente“ hin zu den angestrebten Wirkungszielen, die sich wiederum in „individuelle“, „sozialräumliche und institutionelle“ und „gesellschaftliche“ Wirkungen splitten.

# 02

# 03

## 03 Historische Aspekte zum Begriff „Sozialpädagogische Bildung“

Eine umfassende Genese des Bildungsbegriffs vorzunehmen, würde den inhaltlichen Umfang der vorliegenden Broschüre deutlich überschreiten. Dennoch sollen an dieser Stelle einige bildungstheoretische Aspekte nebeneinandergestellt werden, damit der Begriff der „Sozialpädagogischen Bildung“ hinreichend zu verstehen ist. Entscheidend ist es zu analysieren, welches Verständnis von Bildung für die sozialpädagogische Arbeit relevant ist und welche signifikanten (historischen) bildungstheoretischen Grundlagen zu dieser Entwicklung beigetragen haben.

### a. Immanuel Kant

In Deutschland war es *Immanuel Kant*, der im 18. Jahrhundert das Signal „*Sapere aude!*“ („Habe den Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen!“) zum Aufbruch des Menschen aus dessen *selbstverschuldeter Unmündigkeit* gab. Die Aufklärung als Beginn der Moderne war die Epoche der Abkehr von der Suche nach Letztbegründungen in der Natur, in Gott oder in Mythen. Im Zentrum stand jetzt der Verstand, aus dem heraus Weltbilder, Religionen und gesellschaftliche Strukturen hinterfragt wurden. In der Folge war es das Bürgertum, welches dann das Recht auf Selbstbestimmung einforderte. Plötzlich ging es um Bürgerrechte, Bildung und Emanzipation und damit auch um das Ende der Privilegien und der Vormachtstellung des Adels. Der zentrale Gedanke des Fortschritts war an die Parole der Französischen Revolution gekoppelt: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.

Es waren zwei philosophische Schulen, die das damalige Denken beeinflussten und bis heute geltende Grundlagen schufen: der **Empirismus**<sup>1</sup>, der erklärte, dass menschliche Erkenntnis (und damit auch wissenschaftliches Arbeiten) nur auf der Grundlage von Erfahrung mittels Beobachtungen und Wahrnehmungen durch die Sinne möglich sei, und der **Rationalismus**<sup>2</sup>, der die Analyse und das kritische Fragen gegenüber der unreflektierten Übernahme traditionellen oder überlieferten Wissens behauptete. Dies geht auf René Descartes und seinen wohl bekanntesten Satz „*Cogito ergo sum.*“ („Ich denke, also bin ich.“) zurück.

### b. Wilhelm von Humboldt

Auch das humanistische Bildungsideal entsprang der Aufklärung. *Wilhelm von Humboldt* war es, der sich um 1800 nicht nur für umfassende Schulreformen einsetzte, sondern sich auch für die Liberalisierung der Gesellschaft nach den Idealen der Französischen Revolution engagierte. Im nachfolgenden Zitat beschreibt Humboldt die für ihn zentralen Dimensionen der Bildung:

„*Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt, ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist die Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, - Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus. Zwar ist nun einestheils diese Mannigfaltigkeit allemal Folge der Freiheit, und andertheils giebt es auch eine Art der Unterdrückung, die, statt den Menschen einzuschränken, den Dingen um ihn her eine beliebige Gestalt giebt, so dass beide gewissermaßen Eins und dasselbe sind. Indess ist es der Klarheit der Ideen dennoch angemessener, beide noch von einander zu trennen.*“<sup>3</sup>

Also sind es Freiheit und Mannigfaltigkeit der Situationen, die die eigentlichen Bedingungen zur Bildung ausmachen. Unter Freiheit versteht Humboldt dabei das Losgelöst-Sein des Einzelnen aus allen Zwängen. Die Mannigfaltigkeit der Situationen steht für die Vielfalt von Eindrücken und sozialen Interaktionen, aus denen heraus Lernsituationen entstehen und Bildung gleichsam möglich wird. Sie steht aber auch für die Verschiedenheit der Individuen. Mannigfaltigkeit sei nur möglich, wenn Freiheit vorausgesetzt werden könne; insofern sind die beiden Begriffe Humboldts nicht voneinander trennbar. Die postmoderne Gesellschaft wird diesen Prozess später „Individualisierung und Vergesellschaftung“ nennen.

<sup>1</sup> Wichtige Vertreter dieser Schule sind z.B. John Locke, Francis Bacon, Thomas Hobbes, George Berkeley, David Hume. Der Empirismus entwickelte sich bis in 20. Jahrhundert weiter (Rudolf Carnap).

<sup>2</sup> Wichtige Vertreter des Rationalismus sind z.B. René Descartes, Baruch Spinoza und Gottfried Wilhelm Leibnitz. Es gab aber immer wieder Versuche, den Rationalismus und den Empirismus zu verbinden (z.B. Immanuel Kant, David Hume) oder bis heute auszudifferenzieren, wenn man an die „Kommunikative Rationalität“ von Jürgen Habermas denkt.

<sup>3</sup> Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Verlag von Eduard Trewendt. Breslau. 1851.



Humboldts Ideal lautete: Gleiche Bildung für alle! Dies brachte allerdings auch etliche nationalkonservative Zeitgenossen gegen ihn auf; allen voran die, die der Auffassung waren, dass soziale Stände nun einmal die natürliche Rangfolge bildeten und deswegen nicht alle Menschen auf einer Stufe stehen und eine identische Bildung genießen könnten<sup>4</sup>. Dieser Kritik „verdanken“ wir es bis heute, dass Schule in Deutschland noch immer mehrgliedrig und selektierend umgesetzt wird. Relativierend wird heute als Antwort auf Bildungsungerechtigkeiten die formale Chancengleichheit für jeden jungen Menschen formuliert, die im Kontext von Selektion allerdings eher als Euphemismus zu bewerten ist. Zwar hatte auch Humboldt als Adliger natürlich nicht die Abschaffung seines eigenen Standes im Sinn. Er vertrat jedoch die Ansicht, dass Bildung im Kontext bürgerlicher Gesellschaften auch die Aufgabe von Zivilisierung übernehmen und zur Moralentwicklung beitragen könne, weswegen er auch den Menschen in seiner Gesamtheit mit Bildung adressierte.<sup>5</sup> Damit verwehrt Humboldt die utilitaristische, d.h. auf Nützlichkeit und Zweckbindung ausgerichtete Bildung zugunsten einer allgemeinen, auf die Autonomie des Menschen hin ausgerichtete (selbsttätigen) Bildung.

### c. „Standesbezogene“ Schule

Die „standesbezogene“ Schule hielt sich allerdings noch einige Zeit: Volksschule (für die Untertanen) und Gymnasien (für die zukünftige Elite) sorgten dafür, dass Stände und Ungleichheit sich reproduzierten. Es dauerte demnach noch einige Zeit, bis das Schulsystem sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weiter ausdifferenzierte. Mit Realschulen und auch Fachschulen wurde das mittlere Schulwesen gegründet, um dem Bevölkerungswachstum einerseits und der Industrialisierung und der damit einhergehenden Qualifizierung in den Bereichen Handel, Technik und Wirtschaft andererseits gerecht zu werden. Die Ansprüche der sich rapide verändernden Arbeitswelt mussten bedient werden. Der Bildungsbegriff entfernte sich von seinem Ursprung des Selbstzwecks.

### d. Theodor W. Adorno

Theodor W. Adorno analysierte in seiner Theorie der Halbbildung den Bildungsbegriff dann später aus der Sicht der Kritischen Theorie heraus.

„Sie [die Bildung, der Verf.] ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes.“

sagt Adorno.<sup>6</sup> Er analysiert die veränderte Rolle der Bildung im Spätkapitalismus. Bildung ist laut Adorno demnach nicht mehr Selbstzweck und Erkenntnisgewinn durch Erfahrung, sondern das Ergebnis von Verdinglichungen und Entfremdungen in der

<sup>4</sup> Vgl. Ludolph von Beckedorff (preußischer Ministerialbeamter und Volksschulaufseher): „Es gibt nun einmal verschiedene Stände und Berufe in der menschlichen Gesellschaft; sie sind rechtmäßig, sie sind unentbehrlich. Allen zugleich kann kein einzelner angehören, für einen muß er sich entscheiden. Wann soll denn der Zeitpunkt eintreten, wo diese Entscheidung gefaßt und also der besondere Bildungs- und Vorbereitungsweg betreten wird? Irgend einmal muß dies doch geschehen, und je später, desto schlimmer. Je länger der Jugend die Verschiedenheit der menschlichen Verhältnisse verheimlicht wird, als eine desto größere Last muß sie hinterher erscheinen; ja eben dieser lange Traum und Wahn einer allgemeinen Gleichheit wird nicht bloß die nachfolgende Ungleichheit um so drückender machen, sondern auch die früher Gleichen und Vereinten um so schroffer trennen und um so feindseliger gegen einander stellen“. In: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Juventa. 1998. S. 49/50.

<sup>5</sup> Tenorth, H.-E.: Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay. 2013.

<sup>6</sup> Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: Gesammelte Schriften. FfM. 1997. Bd. 8. S. 93.

Folge kapitalistischer Tauschprinzipien und somit nur noch Mittel zur individuellen Vermarktung. Damit wird Bildung zu Halbbildung reduziert, deren Zweck jenseits der Individualität liegt. Die eigentliche Bildung wäre auf dieser Grundlage dann die Reflexion, die sich auf die Geisteskultur beschränkte, und ebenso Kritik wie auch Möglichkeit sei (= dialektisches Denken) und damit Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse.

Das bedeutet, nur in der Form des dialektischen Denkens würde die Reflexion als Bildung sich entfalten, also nur dann, wenn das Nichtidentische (als Abweichung von der Eindeutigkeit) am Identischen wahrgenommen wird. Adornos Auffassung nach muss das identifizierende Denken (= das Denken, das sich allein auf Eindeutigkeiten und Harmonie bezieht) überwunden werden. Bildung wäre so ein dauerhaft reflexiver Prozess der Auseinandersetzung mit Spannungen, Mehrdeutigkeiten, Widersprüchen, Heterogenität und Unsicherheit. Sie würde damit der kritischen Reflexion entspringen und der Weiterentwicklung, der Innovation und dem Aufbau von Utopien dienen. Er sagt,

*„Bildung sollte sein, was dem freien, im eigenen Bewusstsein gründenden aber in der Gesellschaft fortwirkenden und seine Triebe sublimierenden Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme. Sie galt stillschweigend als Bedingung einer autonomen Gesellschaft: Je heller die Einzelnen, desto erhellter das Ganze.“<sup>7</sup>*

#### d. Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki knüpft mit seinem Bildungsbegriff wiederum unmittelbar bei Kant an und ist der Auffassung, dass dessen Leitidee „in kritischer Aneignung“ auch heute noch fortgesetzt werden könnte, wenn einige Bedingungen erfüllt würden. Beispielhaft nennt er die fehlende Gleichberechtigung der Geschlechter im Bildungssektor. Darüber hinaus ist Bildung unbedingt an die Gesellschaft zu koppeln. Bildungsfragen sind seiner Meinung nach immer auch Gesellschaftsfragen.

Ferner ist Bildung für Klafki als ein Zusammenspiel von drei Grundfähigkeiten zu verstehen: der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, der Mitbestimmungsfähigkeit und der Solidaritätsfähigkeit. Hier denkt man direkt an Selbst- und Weltverständnis innerhalb des Humboldt'schen Bildungsbegriffs.

Zu verstehen ist Bildung nach Klafki immer als Allgemeinbildung, die wiederum drei Säulen aufweist:

- Die Bildung für alle: Damit ist gemeint, dass das Bildungswesen insgesamt (inhaltlich und strukturell) zu demokratisieren ist. Das heißt, er zielt hier auf ein durchlässiges Bildungssystem und die Möglichkeit zur Bildung für alle Menschen unabhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen.

- Die Bildung im Medium des Allgemeinen: Hiermit fordert Klafki eine inhaltliche Ausrichtung der Bildung an den Schlüsselthemen der Gegenwart, womit er auf die historische Dimension von Bildung mit Blick auf zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen verweist.
- Die Bildung in alle Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten.

#### e. Jean-François Lyotard

Jean-François Lyotard sagt in seinem Schlüsseltext zum postmodernen Wissen<sup>8</sup>, dass

*„das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und selbst der Person verbunden ist, mehr und mehr verfällt. [...] Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert und konsumiert werden: in beiden Fällen, um getauscht zu werden. Es hört auf, sein eigener Zweck zu sein, es verliert seinen Gebrauchswert.“*

Mit der Veränderung des Wissens geht also eine Delegitimierung des Wissens einher. Daraus kann man folgern, dass Bildung allerhöchstens kontingent und nur dort stattfinden könnte, wo ein „freier Raum“ ist, der nicht von gesellschaftlichen Narrativen, Ordnungsprinzipien und Herrschaftsmechanismen dominiert wird. Schule ist ein solcher Raum nicht, da hier der Verwertungszweck klar vorgegeben ist. Die Jugendarbeit als Ort sozialpädagogischer Bildung könnte schon eher ein solcher Raum sein; sie muss sich aber trotzdem eingestehen, dass auch sie selbst Trägerin von Ordnungsprinzipien und Teil einer staatlichen Machtstruktur ist. Letztlich schließt Lyotard eine individuelle Bildung im eigentlichen Sinne aus, weil seiner Meinung nach das Individuum vollständig durch die Gesellschaft inklusive ihrer Grenzen sowie durch die Sprache als Ausdruck von Handeln in der Gesellschaft determiniert und situiert sei. Insofern gibt es auch keinen einheitlichen Punkt Null, von dem aus Bildung für alle beginnt, sondern vielmehr nur ein gesellschaftliches Verortet-Sein in der Zeitstruktur. Lyotard und andere Dekonstruktivisten gehen damit von der Unmöglichkeit des Individualismus aus und sehen den Menschen eher in einem permanenten, heterogenen und gesellschaftlich verwobenen Diskurs, in dem individuelle Subjektivität keinen Ort hat.

<sup>7</sup> Ebd. S. 97.

<sup>8</sup> Lyotard, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien. 1999.



## f. Albert Scherr

Albert Scherr greift den Begriff der Subjektivität wieder auf, wenn er einen Bildungsbegriff konstruiert, der „*Bildung als Selbstbildung zum Subjekt fasst, als Anregung, Ermöglichung und Unterstützung von Prozessen der Entwicklung individueller Subjektivität.*“<sup>9</sup> Und an gleicher Stelle sagt Scherr:

„*Denn eine Bildung, die politische und moralische Bildung mit einer umfassenden Persönlichkeitsbildung verbindet, ist nicht zuletzt gesellschaftspolitisch von erheblicher Bedeutung. Denn sie kann zur Stärkung lebenspraktischer Eigenverantwortlichkeit und zur politischen Urteils- und Artikulationsfähigkeit beitragen sowie zur Kritik von Vorurteilen, Feindbildern und Ideologien befähigen.*“<sup>10</sup>

An diesem Punkt findet man größtenteils die aktuelle Betrachtungsweise von Bildung in der Jugendarbeit wieder.

Scherr ist ebenfalls der Auffassung, dass das Subjekt ein vergesellschaftetes Subjekt ist. Es klingt allerdings ein sehr kritischer Duktus mit, wenn er gleichzeitig Leitfragestellungen entwirft, in denen er die Subjektbildung unter die Anforderungen von „*gesellschaftlichen Lebensbedingungen*“<sup>11</sup>, „*sozialen Ungleichheiten*“<sup>12</sup>, „*Macht und Herrschaftsverhältnissen*“<sup>13</sup>, „*Geschlechterverhältnissen*“<sup>14</sup>, Selbstpositionierungen im Hinblick auf Kollektive stellt und überlegt, inwieweit die Pädagogik dazu beitragen kann, Prozesse der „*Distanzierung oder Überschreitung*“<sup>15</sup> der Vergesellschaftung zu unterstützen. Von einer Subjektbildung dürfe man dann sprechen, wenn Subjektivität (damit meint Scherr die Fähigkeit zum Selbstbewusstsein und zur Selbstbestimmung) als etwas angesehen wird, dessen Herausbildung und Entwicklung von externen Faktoren abhängt und gestaltbar ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die oben angeführten bildungstheoretischen Ansätze als Bausteine einer sozialpädagogischen Bildung durchaus verbinden lassen. Dem Humboldt'schen Bildungsideal muss zugestanden werden, dass Bildung nur in Freiheit und Vielfalt der Bildungskontexte stattfinden kann. Bildung ist Selbsttätigkeit und entsteht aus dem Inneren. In der Jugendarbeit ist genau das der Fall, wenn sie sich auf ihre Prinzipien der Offenheit und der Freiwilligkeit beruft. Vielfalt entsteht in der Jugendarbeit zudem durch die Prinzipien Partizipation, Diversität und Flexibilität. Dennoch trifft die sehr idealistische Auffassung von Vielfalt als Bildungsvorteil in der heutigen Zeit kaum noch zu, wenn man an

die wachsende Komplexität sowie den Einfluss moderner Gesellschaften auf das Individuum und die damit verbundenen Risiken und Herausforderungen denkt. Bildung als Ergebnis intrinsischer Motivationsprozesse ist nicht der Standard.

Während die traditionelle Bildungstheorie grundsätzlich auf den Eigenwert von Bildung im Sinne des Erreichens eines Selbst- und Weltverständnisses setzt, betrachtet die Moderne Bildung zu allererst als eine humankapitalistische Investition, die für das Individuum bei günstigem Verlauf wirtschaftliche und soziale Vorteile mit sich bringt, die allerdings nirgendwo garantiert werden. Eine solche Intention verfolgt die sozialpädagogische Bildung nicht. Dennoch ist sich die Jugendarbeit schon bewusst, dass die in ihrem Kontext erworbenen Kompetenzen eine hohe Bedeutung sowohl für das gesellschaftliche Miteinander als auch die gesellschaftliche Integration des Individuums haben. Gesellschaft funktioniert nur, weil es Rituale und Konventionen gibt, über die das Miteinander gesteuert wird<sup>17</sup>. Deswegen ist es von immenser Bedeutung, dass Menschen über Kompetenzen zur Interaktion verfügen. Diese sind Ziel der sozialpädagogischen Bildung.

Mit Adornos Auffassung, dass Bildung vor allem Reflexion und damit Kritik sein muss, wenn sie nicht zu spätkapitalistischer Halbbildung (als marktwirtschaftlich verwertbares Wissen) degenerieren will, eröffnet sich innerhalb der sozialpädagogischen Bildung das Feld des Politischen. Adornos Gegenüberstellung des Identischen mit dem Nicht-Identischen als Ausdruck eines reflexionsbasierten und damit kritischen Bildungsbegriffs kann als Ausgangspunkt für politische Bildung in der Jugendarbeit oder Demokratielernen verstanden werden. Dieser Aspekt ist heute zentral, wenn es um Bildungsinhalte in der Jugendarbeit geht.

<sup>9</sup>Scherr, A.: Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T., Otto, H.U.: Grundbegriffe Ganztagsbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2008. S. 137.

<sup>10</sup>Ebd.

<sup>11</sup>Ebd. S. 138.

<sup>12</sup>Ebd. S. 138.

<sup>13</sup>Ebd. S. 138.

<sup>14</sup>Ebd. S. 138.

<sup>15</sup>Ebd. S. 138.

<sup>16</sup>Vgl. Stadt Osnabrück: Rahmenkonzept für die lokale Jugendarbeit in Osnabrück. 2022. S. 5f.

<sup>17</sup>Vgl. Goffman, E: Interaktionsrituale - Über Verhalten in direkter Kommunikation.



Für *Lyotard* ist das traditionelle Verständnis von Bildung als subjektive Selbsttätigkeit mit seinem poststrukturalistischen (bzw. dekonstruktivistischen) Verständnis von Bildung nicht mehr vereinbar, da er das Individuum als von vornherein durch gesellschaftliche Ordnungsprinzipien und Machtstrukturen in vollständiger Abhängigkeit determiniert sieht, so dass es unabhängig von diesen Strukturen zu keinem Wissenserwerb kommen kann. Er geht damit noch weiter als Adorno und sieht die gesamte individuelle Bildung eigentlich als unmöglich an. Mit *Lyotard* kann die sozialpädagogische Bildung allerdings im Hinblick auf ihre Adressat:innen viel verbinden, wenn man anerkennt, dass das entfremdete Subjekt höchsten Anforderungen im Hinblick auf dauerhafte Anpassungsleistungen in den modernen Gesellschaften ausgesetzt ist und dass es keinen gemeinsamen Ausgangspunkt geben kann, weil die individuellen Vorbedingungen, in denen sich gesellschaftliche Definitionen und Zuschreibungen als Summe widerspiegeln, niemals identisch sind.

*Scherr* stellt in seinem bildungstheoretischen Ansatz die Subjektbildung ins Zentrum und formuliert mit seinem Ziel der Subjektivierung den Kern der sozialpädagogischen Bildung in der Jugendarbeit.

Insgesamt kann man also sagen, dass die sozialpädagogische Bildung durchaus Vorbilder in der Geschichte der Bildungstheorien hat und mit der Schwerpunktsetzung des Aufbaus und der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen das Mensch-Welt-Verhältnis in den Blick genommen wird. In diesem Kapitel wurden nicht alle relevanten Theorien aufgeführt, wie eingangs bereits angedeutet wurde. So fehlen hier insbesondere die Bildungstheorien von Winfried Marotzki, der das reflexive Moment von Bildung fokussiert, und von Hans-Christoph Koller, in dessen Theorie Bildung der Moment ist, in dem Menschen mit Herausforderungen unbekannter Art konfrontiert werden und dadurch ihr Verhalten sich selbst und der Welt gegenüber anpassen.

# 03





## 04 Jugendarbeit als Bildungsort – eine Standortbestimmung

Betrachtet man Bildung allein durch die Brille formal zu erwerbender Qualifizierungen im Hinblick auf Abschlüsse und Zertifikate, so kann man durchaus sagen, dass die Jugendarbeit in diesem Bereich kein anerkannter Bildungsort ist und auch nicht sein kann. Wenn es allerdings um den Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen mit dem Ziel der selbstbestimmten Lebensführung geht, dann ist die Jugendarbeit als ergänzender Bildungsfaktor immens wichtig. Bereits seit den 90er Jahren ist es – als ein Ergebnis der PISA-Studien – unumstritten, dass Bildung nicht nur Wissenserwerb ist, sondern dass es auch um die Erweiterung von Fähigkeiten und Nutzung vorhandenen Potenzials geht.<sup>18</sup>

Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit wird im § 11 Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) formuliert. Es heißt dort im Satz 1:

*„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“*

Das Begriffspaar „Selbstbestimmung und gesellschaftliche Mitverantwortung“ als Auseinandersetzung von Individuum und Welt zieht sich durch viele Bildungstheorien, wie oben bereits aufgezeigt wurde.

Als Ort der non-formalen Bildung verzichtet die Jugendarbeit auf vorgegebene Lernziele, die kontrolliert werden und zu Selektionen auf Seiten der Adressat:innen führen könnten. Ihr Fokus richtet sich auf die Faktoren Interesse und Lebenswelt. Innerhalb der Jugendarbeit können junge Menschen lernen, weil sie es wollen, und nicht, weil sie es müssen oder sollen. Ihre Anwesenheit ist freiwillig, denn es gibt keine Pflicht zur Teilnahme an Angeboten<sup>19</sup> der Jugendarbeit. Das heißt aber auch, dass die jungen Menschen, die an diesen Angeboten teilnehmen, die Entscheidung dazu bereits selbst getroffen haben. Dies interpretiert die Jugendarbeit bereits als ersten Schritt in die Richtung der Selbst- bzw. Mitbestimmung.

Dort, wo Jugendarbeit stattfindet, begegnen sich heterogene Gruppen (verschiedene Nationalitäten, Altersgruppen, Geschlechter, Interessen). Dies allein schafft ein Setting, das vielfältige Anregung und damit Selbstbildung im Sinne des Erkennens von Differenzlinien zulässt und fördert, ohne Ergebnisse oder Grenzen im Vorhinein festzulegen und ohne den Prozess didaktisch zu steuern.

Der offene Ansatz der sozialpädagogischen Bildung ist Ausdruck eines subjektorientierten (vgl. Albert Scherr oben) und lebensweltbezogenen Verständnisses von Lernprozessen. Das bedeutet aber keineswegs, dass die Jugendarbeit im Kontext von Bildung beliebig und ziellos umherirren würde, sondern sie verfolgt geplant ihre Intention, anregende Gelegenheiten zur Selbstwirksamkeit, zur Eigenverantwortung und zum selbst gesteuerten Lernen zu entwickeln. Was junge Menschen letztlich in der Jugendarbeit lernen, entscheiden sie selbst. Bezogen auf das eingangs in diesem Bericht erwähnte humanistische Bildungsverständnis könnte man an dieser Stelle durchaus sagen, dass die Jugendarbeit ein solches eher vertritt, als ein auf Wertbarkeit angelegtes Bildungsverständnis.

Jugendarbeit regt zur Auseinandersetzung im Sinne eines Selbst- und Weltverständnisses an, indem es ihr gelingt, junge Menschen zur Aneignung von Räumen mit dem Ziel der Selbstinszenierung zu motivieren. Genau darum geht es: Junge Menschen setzen sich in Beziehung zu Räumen und zu anderen Individuen; dadurch werden sie wahrnehmbar, weil sie mit ihrer Präsenz und ihrer Raumforderung ihre Umwelt verändern und sich diese aneignen<sup>20</sup>. Damit verbunden sind immer auch Prozesse des Aushandelns, der Kritik und des Diskurses, was aber mit hoher Wahrscheinlichkeit genau dann zu einer Sozialraumidentität führt, wenn diese Prozesse erfolgreich beendet wurden.

Was das Thema Konflikte angeht, so bilden diese ein hervorragendes Lernfeld zum Erwerb sozialer Kompetenzen. Man kann davon ausgehen, dass annähernd jeder (junge) Mensch das gewaltfreie Regulieren von Konflikten einer Lösung mit Gewalt vorziehen würde. Weil die Heterogenität in den Räumen der Jugendarbeit aber so ausgeprägt ist, sind Konflikte quasi vor-*„programmiert“*. Es ist ein Grundprinzip der Jugendarbeit, Vielfalt zu fördern und breit gefächert unterschiedlichste Adressat:innen anzusprechen. Die aufgrund von Verschiedenheit entstehenden Abgrenzungen und Differenzbewegungen machen Konflikte deswegen wahrscheinlicher. Diese sind in der Jugendarbeit allerdings durchaus erwünscht, weil sie im Moment des Ereignisses als Bildungsgelegenheit wahrgenommen werden und durch die Mitarbeitenden in der Folge des Ereignisses methodisch und didaktisch aufbereitet werden können.

<sup>18</sup> Vgl. hierzu z.B.: Otto, H.-U., Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden. 2004. Otto, H.-U., Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. München. 2006.

<sup>19</sup> Die Verwendung des Begriffs Angebote ist im eigentlichen Sinne weder präzise noch zielführend: Als Bildungsort setzt die Jugendarbeit auf die unbedingte Beteiligung ihrer Adressat:innen, d.h. ein Angebot wäre bestenfalls bereits das Ergebnis einer gemeinsamen Abstimmung zwischen der sozialpädagogischen Fachkraft und den Adressat:innen. Es wird nicht etwas konsumierbar vorbereitet, sondern bereits die Planung involviert junge Menschen verbindlich.

<sup>20</sup> Vgl. Kapitel 7 in dieser Broschüre.



# 04

Jugendarbeit schafft es, unterschiedlichste junge Menschen einzubinden und ihnen Möglichkeiten der Beteiligung aufzuzeigen. Das mag erst im Kleinen innerhalb der Einrichtung beginnen; es wird aber dann politisch relevant, wenn junge Menschen sich beispielsweise über freiwilliges Engagement in politischen, sozialen oder kulturellen Bereichen einbringen (Freiwilligendienste, Jugendparlamente o.a.) und sich so aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen.

Eine wichtige Methode zur Ausgestaltung der Jugendarbeit ist die Projektarbeit. Als zeitlich befristete Aktion können junge Menschen sich selbst und im Kontakt mit anderen erfahren. In diesen Kontexten entstehen soziale Kompetenzen, die deswegen so nachhaltig sind, weil sie nicht unter einem individuellen Leistungsdruck der Schule stehen, sondern Selbstzweck des Projektes sind. In einem gemeinsamen Miteinander ohne Bewertung können junge Menschen ihre Ressourcen zwanglos und eigeninitiativ einbringen. Natürlich ist es dabei insgesamt auch wichtig, dass es der Jugendarbeit gelingt, die als Bildungsangebote intendierten Szenarien möglichst attraktiv und motivierend umzusetzen. Eine wichtige Rolle spielen deswegen auch die Mitarbeitenden, die sich selbst erst einmal als Bildner:innen begreifen müssen.

Innerhalb von Bildungsprozessen ist die Beziehung zwischen Fachkräften und Adressat:innen als das Substrat anzusehen, was die Entwicklung von Selbsttätigkeit erst ermöglicht: Das authentische Handeln und das gegenseitige Anerkennen sind zwei Faktoren, die über das Gelingen der Beziehung und damit über den Aufbau von Selbstwirksamkeit entscheiden.

Um den besonderen Ansatz der Sozialpädagogischen Bildung darzustellen, sollen mit der nachfolgenden Tabelle<sup>21</sup> einmal die Unterschiede zur schulpädagogischen Bildung verdeutlicht werden. Trotz vergleichbarer historischer Wurzeln des Bildungsbegriffs aus dem 18. Jahrhundert stellen sich die beiden in ihren heutigen Strukturen, Funktionen und Ausgestaltungen doch sehr unterschiedlich dar:

<sup>21</sup> Vgl. hierzu auch Lindner, W. (2021).

Sozialpädagogische Bildung: Kinder- und Jugendarbeit ...	Schulpädagogische Bildung...
umfasst das gesamte Spektrum von formalen <sup>22</sup> , non-formalen und informell-selbstorganisierten Bildungsarrangements von Gelegenheitsstrukturen (die auch Freiräume beinhalten), wobei ein Schwerpunkt auf der non-formalen Bildung im Sinne sozialpädagogisch inszenierter Angebotsformen und Möglichkeitszonen liegt.	umfasst primär das formale Spektrum; teilweise besteht die Möglichkeit eigene Interessen einzubringen. Es gibt feste Curricula.
stützt sich auf Freiwilligkeit, Pluralität sowie flexible Settings und Arrangements.	wird getragen von der Schulpflicht sowie von formalen Unterrichtsettings.
basiert auf der vorbehaltlosen Anerkennung ihrer Adressat:innen als Kinder oder Jugendliche in lebensweltlichen und gesellschaftlichen Kontexten.	erkennt lebensweltliche und gesellschaftliche Kontexte und berücksichtigt diese soweit möglich im Kontext.
folgt den querschnittsbezogenen Strukturmerkmalen von Demokratie, Mitbestimmung und Partizipation.	als formale Bildung steht nicht für Mitbestimmung und Partizipation, sondern für die Vermittlung von festgelegtem Wissen.
agiert in den pädagogischen Bezügen eher partnerschaftlich als hierarchisch.	agiert hierarchisch.
handelt im Modus offener Aushandlung und Wahrnehmung vielfältiger Bildungsthemen und -anlässe unter Einbezug aller ästhetischen Dimensionen (von der Körper- bis hin zur Mediendimension).	handelt Unterrichtsinhalte nicht aus, sondern vermittelt Wissen aufgrund von Lehrplänen inkl. Leistungsüberprüfung; aktuelle schüler:innenrelevante Themen können einbezogen werden. Einsatz verschiedener Vermittlungsmethoden, Medien und kompensatorische Angebote sind möglich.
folgt einer gegenwartsbezogenen Prozessorientierung mit Fokus auf multi-modalen Aneignungen.	betrachtet Schüler:innen als Summe ihrer bisherigen Leistungen.
ist strukturiert im Modus von Experiment, Flexibilität, Spontaneität und loser Kopplung.	ist strukturiert im Modus von Unterrichtsstunden, vorgeschriebenen Lehrplänen.
ist organisiert in variable individuelle und gruppenbezogene Formate mit offenen Feedbackkulturen.	ist organisiert in Schulklassen.
ist begründet zunächst in lokalen sozialräumlichen Bezügen, die aber auch in mobile, regionale bis hin zu internationalen Aktivitäten erweitert und kombiniert werden können.	ist in Schulen verortet. Die Schule ist das Zentrum aller Aktivitäten. Sozialräumliche oder themenbasierte nach außen gerichtete Aktivitäten sind möglich; internationale Austauschprogramme finden statt.
zielt auf einen Zuwachs an Gestaltungsoptionen der Selbst- und Welt-Transformation im Horizont von Mündigkeit, die auch eine spezifische Lesart von „Lebenskunst“ beinhaltet; als finales Ziel stehen der Aufbau und die Förderung personale und soziale Kompetenzen.	zielt auf Selektion und Qualifizierung.
ist politisch orientiert an Zugehörigkeit, Menschenrechten, Capabilities und der Bearbeitung bzw. dem Ausgleich von sozialer Ungerechtigkeit.	ist demokratisch fundiert.

<sup>22</sup> Natürlich sind formale Bildungsangebote nicht das Kerngeschäft der Jugendarbeit. Blickt man aber auf die Qualifikationsbescheinigung „JULEICA“ oder die seminargebundene Begleitung von Freiwilligen (Bundesfreiwilligendienst, Freiwilliges Soziales Jahr), dann sind hier typische Merkmale formaler Bildung zu finden.

# 05 Bildung und Qualitätsentwicklung

Mit Blick auf die Verbindung von „Sozialpädagogischer Bildung“ und Qualitätsentwicklung stellen sich verschiedene Fragen, auf die nachfolgend eingegangen wird:

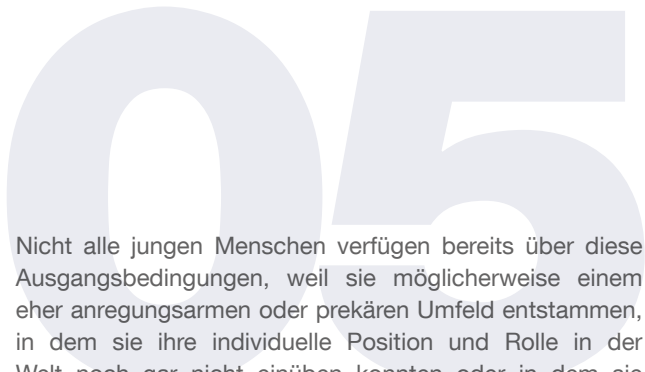
## Was ist aus sozialpädagogischer Sicht gemeint, wenn über Bildung gesprochen wird?

Sozialpädagogische Bildung ist eine Form der Bildung, die sich auf die Förderung und den Aufbau interaktiver Grundfähigkeiten des Individuums bezieht. Solche Grundfähigkeiten sind als Kompetenzen individuell erkennbar; sie sind aber auch Ausdruck sozialer Gerechtigkeit, für die zu sorgen wiederum die Profession der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik steht. Diese ist eine Gerechtigkeitsprofession, die für die Verwirklichungschancen im Sinne von Handlungsfähigkeiten ihrer Adressat:innen eintritt.<sup>23</sup>

Wirkungsorientiert betrachtet ist die sozialpädagogische Bildung deswegen daran ausgerichtet, junge Menschen zu befähigen, ein autonomes Leben innerhalb des demokratischen Rahmens der Gesellschaft führen zu können.

Um dies überhaupt zu erreichen, sind die nachfolgenden Grundfähigkeiten auf Seiten der Adressat:innen von entscheidender Bedeutung:

- **Selbstachtung:** Dies ist die Fähigkeit, sich selbst als ein moralisches Subjekt wahrzunehmen, dem eine Würde zusteht und das ebenso bedeutend ist, wie andere Mitglieder der Gesellschaft, als dessen Teil es sich versteht. Sich selbst zu achten bedeutet auch, sich selbst nicht als untergeordneten Teil der Interessen anderer zu begreifen.
- **Selbstwertgefühl:** Damit einher geht die Fähigkeit zum Einschätzen des eigenen Wertes; also genau solcher Aspekte, die von anderen geschätzt werden können. Selbstwertgefühle werden insbesondere in hierarchisch organisierten Strukturen systematisch vernachlässigt (Schule, kapitalistische Gesellschaft, Verwaltungsstrukturen).
- **Selbstvertrauen:** Es lässt das Individuum daran glauben, dass es bestimmte Ziele auch verwirklichen kann, sofern sie im eigenen Autonomiebereich verortet sind. Dazu gehören weitere Fähigkeiten, nämlich das Wissen über die eigenen Fähigkeiten; die Fähigkeit, Probleme eigenständig zu lösen und die Fähigkeit zur Selbstorganisation sowie Selbstdisziplin und Selbstkontrolle, um auf dem Weg zum Ziel auch durchzuhalten. Bildung ist immer mit der Biografie des Individuums verschränkt: Die Auseinandersetzung mit Chancen und Herausforderungen und die produktive Verarbeitung von innerer und äußerer Realität sind kennzeichnend für Bewältigungsleistungen innerhalb des Aufwachsens.



Nicht alle jungen Menschen verfügen bereits über diese Ausgangsbedingungen, weil sie möglicherweise einem eher anregungsarmen oder prekären Umfeld entstammen, in dem sie ihre individuelle Position und Rolle in der Welt noch gar nicht einüben konnten oder in dem sie aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Migration, Armut, Krieg) nicht Kinder oder Jugendliche sein konnten. Und sie verfügen vielleicht noch über wenig Lebenspraxis in dem Sinne, dass sie breit gefächerte Erfahrungen machen durften. Den Raum, um in dieser Hinsicht zu experimentieren und Handlungsoptionen zu erzeugen, bietet die Jugendarbeit vor allem auch deswegen, weil sie Beziehungen zu den jungen Menschen herstellt, die nicht von einem Machtgefälle dominiert werden.

## Welche Kompetenzen sind auf Seiten der hauptamtlich Mitarbeitenden erforderlich, um als Bildner:innen tätig zu werden?

Über allem steht die Fähigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte zur Wahrnehmung. Angebote der Jugendarbeit sind nicht einfach aus sich heraus (oder weil es Fachkräfte so entscheiden) Bildungsangebote, d.h. ihre Relevanz kann nicht einfach aus der Benennung unterstellt werden. Vielmehr kommt den Fachkräften die Aufgabe zu, ihre Jugendlichen zu „lesen“, um Reaktionen in Form von Bildungsantworten zu geben. Das bedeutet, man kann sozialpädagogische Bildung als einen beabsichtigt fokussierten Wahrnehmungsmodus im Prozess der täglichen Arbeit betrachten, aus dem heraus Bildungsanlässe erkannt werden müssen, die wiederum in Arrangements und Settings durch die Fachkräfte umzuwandeln sind und so neue Anreize entstehen. Hilfreich ist es dabei, diese Anreize als bewusste Konfrontationen, Irritationen oder auch Störungen jugendlicher Routinen zu verstehen.

Als was die Adressat:innen selbst die Angebote der Jugendarbeit wahrnehmen (z.B. als Freizeitangebote, so wie der Gesetzgeber es unter anderem versteht), spielt im eigentlichen Sinne überhaupt keine Rolle, weil sie gar nicht mit dem Bildungsbegriff in Berührung kommen müssen. Die Adressat:innen gehen ihrerseits einfach in den offenen Treff, nehmen an einer Freizeit teil oder haben Spaß am Kochangebot. Sozialpädagogische Bildungsarbeit bedeutet in einem solchen Setting, dass Fachkräfte Bildungsanlässe erkennen und daraus Bildungsgelegenheiten entwickeln. Dieser Anspruch unterscheidet sich gravierend von curricular gebundener Didaktik, weil – wie hier umso deutlicher wird – eine Struktur (z.B. das oben erwähnte Freizeitangebot) mit einer anderen Intention unterlegt wird oder aber Wirkungen der Arbeit als Sekundäreffekte gelesen werden können.

<sup>23</sup> Zum Thema Verwirklichungschancen vgl.:

Otto, H.-U., Ziegler, H.: Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2010.  
Nussbaum, M.: Gerechtigkeit oder das gute Leben. FfM. 1998.





- Welche Kompetenzen sind es, die als soziale und personale Kompetenzen bezeichnet und in der sozialpädagogischer Bildung als Ziele angestrebt werden?

Als personale Kompetenzen können positive Verhaltensweisen, bestimmte (private) Fähigkeiten oder auch Charaktereigenschaften bezeichnet werden. Es gibt keinen offiziellen Kanon, welche Kompetenzen genau gemeint sind.

Vielmehr existieren eher kontextabhängige Zusammenstellungen, z.B. als Anforderungsprofile für bestimmte Berufe. Sozialen Kompetenzen können solche Fähigkeiten zugeordnet werden, die im Umgang mit Menschen relevant werden; dies sind im Wesentlichen Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten. Soziale Kompetenzen kann man sehr gut einüben und erlernen, weswegen diese auch den Schwerpunkt der sozialpädagogischen Bildung darstellen. Viele der personalen und sozialen Kompetenzen sind zudem nicht messbar, weswegen sie auch *soft skills* genannt werden.

Die nachfolgende Tabelle<sup>24</sup> listet einige der Kompetenzen auf, die im Kontext sozialpädagogischer Bildungsprozesse als besonders relevante Ziele eingestuft werden dürften.

Personale Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
Selbstbewusstsein	Kommunikationsfähigkeit
Fähigkeit zur Selbstreflexion	Empathie
Zuverlässigkeit	Toleranz/Respekt
Verantwortungsbewusstsein	Konfliktfähigkeit
Anpassungsfähigkeit	Kompromissbereitschaft
Lernbereitschaft	Durchsetzungsfähigkeit
Intrinsische Motivation	Interkulturelle Kompetenz
Durchsetzungsvermögen	Ambiguitätstoleranz
Kreativität	Wertschätzung
Flexibilität	Zivilcourage
Leidenschaft	Kritikfähigkeit
Fähigkeit zur Achtsamkeit	Umgangsformen
Emotionale Intelligenz	Kooperationsbereitschaft
Glaubwürdigkeit / Authentizität	Gerechtigkeit/Fairness
Frustrationstoleranz	Verantwortungsbereitschaft
	Nähe-Distanz-Regulation

<sup>24</sup> Die Tabelle erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Einige der aufgeführten Begriffe können zudem der jeweils anderen Spalte zugeordnet werden. Hier hat der Verfasser eine subjektive Zuordnung vorgenommen.



- Wie reflektieren die lokalen Fachkräfte ihre Bildungstätigkeit? Wie können sie ihren Bildungsansatz gemessen an aktuellen Entwicklungen qualifizieren?

Bislang gibt es lokal keine systematische Erfassung von sozialpädagogischer Bildung. Mit der Anerkennung dieses Themas als relevant innerhalb der Qualitätsentwicklung eröffnet sich zukünftig, d.h. nach Erscheinen der Broschüre, aber eine Möglichkeit zur Systematisierung, denn mit den jährlichen Qualitätsentwicklungsberichten und den sich daran anschließenden Qualitätsdialogen ist eine reflexive Ebene eingeführt, die genau auf qualitative Veränderungen abzielt. Dies ist entsprechend auch der Ort, um veränderte Wahrnehmungen und Tendenzen zu erkennen und zu diskutieren, ob und inwieweit fachliche Anpassungsleistungen erforderlich sind.

- Gibt es so etwas wie ein „Bildungshandeln“ in der Jugendarbeit? Und wenn ja, wie würde dieses Handeln aussehen?

Das Bildungshandeln der Jugendarbeit kann nach Meinung des Verfassers nicht von einem anderen Typus des Handelns in der Jugendarbeit abgegrenzt werden, denn Jugendarbeit insgesamt muss man als offenes Bildungsgelände interpretieren.

„Sie [die Jugendarbeit, der Verf.] ist nie ganz und nur Ernstsituation. Sie bietet dem Jugendlichen einen gewissen Schonraum, in dem er mit Meinungen und Verhaltensweisen experimentieren kann, ohne daß er in voller Tragweite für Meinungen und Verhaltensweisen einstehen muss.“<sup>25</sup>

In der Jugendarbeit geht es nicht um pädagogisch intendierte Wissensvermittlung, sondern um das Ermöglichen von Gelegenheiten zur Aneignung gesellschaftlicher Realität. Zudem kann überhaupt nicht gesagt werden, ob eine pädagogische Vermittlung von Wissen und Kompetenzen überhaupt Bildungsprozesse auf Seiten der Adressat:innen anregt oder initiiert, denn dafür ist die entsprechende Entscheidung der jungen Menschen verantwortlich. In der Praxis kann man also durchaus in Frage stellen, ob sich aus dem Politikunterricht heraus ein demokratischer Mensch entwickelt, denn, ob das dort vermittelte Wissen von jungen Menschen angenommen wird, ist deren Entscheidung. Erfahren junge Menschen hingegen, dass ihre eigene Stimme in der demokratischen Struktur eines Jugendparlaments ein Gewicht hat und gehört wird, so dürfte die Akzeptanz dieser Bildungserfahrung sehr hoch sein.

Sozialpädagogische Bildung in der Jugendarbeit geht insofern über die Wissensvermittlung hinaus, als sie sich an einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung orientiert. Für sie sind Begriffe wie z.B. Selbstwertgefühl, Selbstbestimmung, Selbstbefähigung, Selbstwirksamkeit, Selbstbildung, Selbsttätigkeit, Selbst- und Weltverhältnis, Selbstreflexion zielführend und verbindlich. Diese interpretiert sie sowohl als Anforderungen (im Bewältigungsprozess des Aufwachsens) wie auch als normative Orientierungen einer auf Komplexität hin angelegten Gesellschaft. Und um jungen Menschen diese Anforderungen und Werte aufzuzeigen, überlässt die Jugendarbeit quasi einen institutionell nicht vorprogrammierten Ort zur eigenen Verfügung und bietet sich selbst als Assistenz auf dem Weg der Suche und der Orientierung an. Das kann man als sozialpädagogisches Bildungshandeln bezeichnen. Man könnte auch sagen, dass das Bildungshandeln als unterstützendes Handeln junge Menschen auf der Suche nach Aneignung der Umwelt mit dem Ziel der Selbstrelevanz begleitet.<sup>26</sup>

05

<sup>25</sup> Hermann Giesecke: Versuch 4. In: Müller, C. W., Kentler, H., Mollenhauer, K., Giesecke, H.: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München. 1964. S. 145.

<sup>26</sup> Siehe hierzu auch: Rosa, H.: Resonanz. Berlin. 2016.



## 06 Lokale Definition von sozialpädagogischer Bildung

Der Verfasser der vorliegenden Broschüre hat in vielen Gesprächen über den Bildungsauftrag in der Jugendarbeit unterschiedliche Effekte wahrgenommen. Diese repräsentieren zwar nicht den gesamten Diskurs über Bildung in der Jugendarbeit, sollen aber einmal dargestellt werden, weil sie gewissermaßen symptomatisch im Kontext der Jugendarbeit sind. Und zwar symptomatisch deswegen, weil die Jugendarbeit auch heute immer noch stellenweise sprachlos oder zurückhaltend ist, wenn es um die Darstellung der eigenen Profession oder eines eigenen Leistungsprofils geht:

- So nehmen die sozialpädagogischen Fachkräfte häufig eine Rechtfertigungsposition ein und beschreiben erst einmal, was in anderen Bildungsinstitutionen ihrer Meinung nach nicht gut läuft, um so die eigenen Bildungsansätze zu begründen. Mitverantwortlich dafür ist vor allem der überkommene, unpräzise und professionsferne Begriff der „außerschulischen Jugendbildung“ aus dem Achten Sozialgesetzbuch, an dem sich die Jugendarbeit fortwährend abzuarbeiten versucht. Dieser Begriff will allerdings auch gar nicht das darstellen, was Jugendarbeit im Bildungssektor macht (und schon gar nicht, wie sie es macht), sondern er beschreibt in seiner Formulierung schlichtweg, dass es Inhalte gibt, die zwar in Schulen vermittelt werden, aber dennoch auch in der Jugendarbeit präsent sein können und sollen. Das bedeutet, mit der außerschulischen (außerunterrichtlichen) Jugendarbeit wird gesetzlich gesehen auf die Zusammenarbeit mit Schule eingegangen – nur, dass diese eben nicht im Unterricht stattfindet.
- Oder aber sozialpädagogischen Fachkräfte sind sich ihres Bildungsauftrags zwar mehr oder weniger bewusst; sie wirken aber nicht immer überzeugt in dessen konkreter Darstellung. Es ist tatsächlich vergleichsweise kompliziert, von einem Bildungsauftrag zu sprechen, aber keinerlei greifbare Grundlage dafür zu haben: kein Rahmenplan, kein Curriculum, wenig Empirie, überwiegend abstrakte Komplexe und intendierte Wirkungen, von denen niemand sagen kann, ob sie bei einem zufälligen Eintreffen auch kausal auf sozialpädagogische Bildung zurückzuführen sind. Natürlich glauben sozialpädagogische Fachkräfte, dass sie mit ihrer Arbeit etwas bewirken – alles andere wäre auch fatal. Nur belegen lässt sich das in der Regel nicht.
- Ebenso ist es aber möglich, dass der Bildungsauftrag der Jugendarbeit klar ausgesprochen und damit das Selbstverständnis verkörpert wird, dass nämlich die Jugendarbeit oder besser: die Einrichtungen der Jugendarbeit ebenfalls als Bildungseinrichtungen angesehen werden können. An diesen Stellen muss man sich dann von formalen qualifizierenden Institutionen absetzen und die Jugendarbeit als ein Areal der Bildungsmöglichkeiten definieren, das sich topografisch als offene Landschaft begreifen will.





Im Zuge der Jugendhilfeplanung in der Jugendarbeit entstand deswegen die Idee zu einer Definition von „sozialpädagogischer Bildung“, wie sie in der lokalen Jugendarbeit verstanden wird. Dabei geht es gar nicht nur um konkrete Bildungsinhalte, sondern vor allem um Rahmenbedingungen und Umsetzungsszenarien, aus denen heraus Bildungsgelegenheiten überhaupt erkannt und generiert werden können. Die Definition ist nachfolgend im farblich hinterlegten Kasten zu sehen. Sie wurde zwischen dem öffentlichen Träger und den in der Jugendarbeit tätigen freien Trägern abgestimmt.

#### **Definition:**

#### **„Sozialpädagogische Bildung“ in der Jugendarbeit:**

Mit dem Auftrag der „sozialpädagogischen Bildung“ verbindet sich in der Jugendarbeit das Ermöglichen von Bildungsarrangements und Gelegenheitsstrukturen, um Bildung als Prozess der Selbsttätigkeit auf freiwilliger Grundlage zu initiieren und zu fördern. Ein solches Bildungsverständnis ist inhaltlich vielfältig, flexibel im Arrangement und insofern offen, als der Zugang an keinerlei Voraussetzungen auf Seiten der Adressat:innen gekoppelt ist. Die Interaktion innerhalb der Arrangements ist gekennzeichnet von Prinzipien wie Partnerschaft, Mitgestaltung, Demokratie und Teilhabe. Das Grundprinzip des sozialpädagogischen Bildungsbegriffs ist die uneingeschränkte Anerkennung junger Menschen als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelten. Gleichsam ist aber anzuerkennen, dass kein Individuum sich selbst völlig transparent ist, sondern auch Intransparenzen und Selbstfremdheit als blinde Flecken sein Handeln beeinflussen. Zudem ist es entscheidend, dass eine Subjektorientierung als Blickrichtung der sozialpädagogischen Bildung immer auch die Anpassung der sozialpädagogischen Bildner:innen an die Aneignungsbedürfnisse ihrer Adressat:innen zur Folge hat, ohne die mögliche Bildungsziele wie z.B. Mündigkeit, Verantwortung, Kritikfähigkeit, Entscheidungskompetenz und Selbstbestimmung nicht ermöglicht werden können. Im Format ist die sozialpädagogische Bildung als spontanes, experimentelles und grundsätzlich variables Arrangement organisiert und bezieht ihre Legitimation aus Feedbacks der Teilnehmenden. Sie ist erwartungsfrei, vermeidet Verwertungslogiken und fokussiert die Emanzipation und Verselbstständigung ihrer Teilnehmenden. Sozialpädagogische Bildung in der Jugendarbeit zielt auf Mündigkeit, Handlungsfähigkeit, individuelle Verwirklichung und gesellschaftliche Verantwortung ab. So wirkt sie direkt am Aufbau sozialer Nachhaltigkeit, an der Verwirklichung der Menschenrechte und dem Ausgleich sozialer Disparitäten mit. Dadurch wird sozialpädagogische Bildung zu einem eigenständigen und am Subjekt orientierten Bildungsformat mit dem Ziel des Erwerbs personaler und sozialer Kompetenzen.

Nachfolgend sollen die einzelnen Sätze dieser Definition näher erläutert werden.

*„Mit dem Auftrag der „sozialpädagogischen Bildung“ verbindet sich in der Jugendarbeit das Ermöglichen von Bildungsarrangements und Gelegenheitsstrukturen, um Bildung als Prozess der Selbsttätigkeit auf freiwilliger Grundlage zu initiieren und zu fördern.“*

Die Jugendarbeit hat kein vorgefertigtes Curriculum, sondern sie gibt Anregungen und stellt Optionen zu Verfügung, die junge Menschen freiwillig wahrnehmen können. Sie will ermöglichen, dass junge Menschen selbsttätig lernen. Dabei berücksichtigt die Jugendarbeit die Ressourcen der jungen Menschen und knüpft an ihre Lebenswelten an.

*„Ein solches Bildungsverständnis ist inhaltlich vielfältig, flexibel im Arrangement und insofern offen, als der Zugang an keinerlei Voraussetzungen auf Seiten der Adressat:innen gekoppelt ist.“*

Was stattfindet und wie es stattfindet, ist nicht notwendigerweise vorgegeben, sondern resultiert aus den Abstimmungs- und Aushandlungsprozessen mit den Adressat:innen. Alle Aktivitäten sollen so ausgestaltet sein, dass für eine Teilnahme keinerlei Vorkenntnisse vorhanden oder Bedingungen erfüllt sein müssen. Hier kann es Ausnahmen geben, wenn für bestimmte Zielgruppen (z.B. geschlechtergerechte Angebote), Altersgruppen oder themenspezifische Angebote Einschränkungen vorliegen.

*„Die Interaktion innerhalb der Arrangements ist gekennzeichnet von Prinzipien wie Partnerschaft, Mitgestaltung, Demokratie und Teilhabe.“*

Ein wesentliches Merkmal der Jugendarbeit sind ihre hierarchiearmen Interaktionsformen. Sozialpädagogische Fachkräfte in der Jugendarbeit verstehen sich als (Bildungs-) Partner:innen oder -Assistent:innen. Die letztendliche Deutungshoheit und damit die Entscheidung zu etwas liegt auf Seiten der Adressat:innen. Fachkräfte begleiten und unterstützen die Suchbewegungen junger Menschen bzw. geben Anregungen.

*„Das Grundprinzip des sozialpädagogischen Bildungsbegriffs ist die uneingeschränkte Anerkennung junger Menschen als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelten.“*

Entscheidend in der Jugendarbeit ist: Junge Menschen sind die Expert:innen ihres Lebens und nicht etwa die sozialpädagogischen Fachkräfte. Junge Menschen definieren, was für sie wichtig ist und wofür sie sich interessieren (wollen). Diese anerkennende Grundhaltung zieht sich auch durch die sozialpädagogische Bildungsarbeit und macht diese zu einem Experimentierfeld für die Selbsttätigkeit junger Menschen, wodurch letztere zu Autor:innen ihrer eigenen Biografien werden. Sozialpädagogik ist keine paternalistische Profession, sondern ist im Idealfall durch kontinuierliches Aushandeln von Rahmenbedingungen mit ihren Adressat:innen gekennzeichnet. Dabei verfolgt sie immer das Ziel, dass junge Menschen selbstwirksam tätig werden und in der Auseinandersetzung mit anderen Kompetenzen erlangen, die gelingende Interaktionen wahrscheinlich machen.

*„Gleichsam ist aber anzuerkennen, dass kein Individuum sich selbst völlig transparent ist, sondern auch Intransparenzen und Selbstfremdheit als blinde Flecken sein Handeln beeinflussen.“*

Trotz der Tatsache, dass junge Menschen Expert:innen in eigener Sache sind und bei der Bewertung ihres Lebens sehr reflektiert sein können, hat ausnahmslos jeder Mensch blinde Flecken als Eigenschaften, die am eigenen Ich nicht erkannt werden, sondern die nur andere sehen. Für die sozialpädagogische Bildung ist die Wahrnehmung von vorhandenen oder fehlenden Eigenschaften (Ressourcen, Kompetenzen) eine entscheidende Fähigkeit. Wahrnehmen zu können, ist eine der Grundfertigkeiten professionellen sozialen

06

Handelns, aus der heraus passgenaue Arrangements und Settings entwickelt werden können.

*„Zudem ist es entscheidend, dass die Subjektorientierung als Blickrichtung der sozialpädagogischen Bildung immer auch die Anpassung der sozialpädagogischen Bildner:innen an die Aneignungsbedürfnisse ihrer Adressat:innen zur Folge hat, ohne die mögliche Bildungsziele wie z.B. Mündigkeit, Verantwortung, Kritikfähigkeit, Entscheidungskompetenz und Selbstbestimmung nicht ermöglicht werden können“*

In den Prozess der Wahrnehmung ist nicht nur der junge Mensch als wahrzunehmendes Subjekt involviert; auch die Beobachtenden selbst sind als Wahrnehmende einbezogen, weil sie „vorbelastet“ sind und damit eigene Erfahrungen, erlerntes Wissen, Stereotype/Vorurteile und eigene Haltungen den Wahrnehmungsprozess beeinflussen. Dessen müssen sich professionelle Fachkräfte also sicher sein: Ihre Sicht ist nicht die einzig mögliche Sicht und schon gar nicht die einzig richtige! Allerdings ist ihre Fähigkeit zu differenzierter Wahrnehmung möglicher Potenziale bei jungen Menschen genau das, was die Jugendarbeit von konventionellen Freizeitangeboten unterscheidet. Mit der Absicht, junge Menschen bei ihren Suchbewegungen und im Prozess ihrer Selbsttätigkeit zu unterstützen und zu begleiten, ist ein wesentliches Element der sozialpädagogischen Bildung genannt. Dass dieses Begleiten auch immer bedeutet, dass die Fachkräfte ihre Rolle im Bildungsprozess kontinuierlich reflektieren und anpassen müssen, ist trivial.

*„Im Format ist die sozialpädagogische Bildung als spontanes, experimentelles und grundsätzlich variables Arrangement organisiert und bezieht ihre Legitimation aus Feedbacks der Teilnehmenden.“*

Wahrnehmungsbasiertes Handeln geschieht nicht nach Plan, sondern ist situativ angelegt und auf ein Höchstmaß an professioneller Sensibilität angewiesen. Das bedeutet nicht, dass sozialpädagogische Bildung beliebig dem Zufall überlassen würde, sondern sie ist in die Handlungsstrukturen der Jugendarbeit insofern eingebettet, als es sich hier um eine professionelle Haltung und ein Verständnis von Interaktionen handelt, das erlernt werden muss. Das Zulassen offener Strukturen innerhalb von Angeboten (inklusive der Möglichkeit, dass das antizipierte oder intendierte Ergebnis der Arbeit nicht eintrifft oder ganz andere Ergebnisse entstehen) setzt ein Maximum an Flexibilität auf Seiten der Fachkräfte voraus; und mit eben dieser Flexibilität geht auch der Verlust von Gewissheiten, Routinen und Deutungshoheiten einher. Es sind die jungen Menschen, die – sei es aktiv oder passiv – über Erfolg oder Misserfolg der

Arbeit bestimmen. Diese Flexibilität ist aber Grundprinzip der Jugendarbeit und als Strategie in ihren Handlungen impliziert; das heißt, weil jederzeit eine reflektierte „Rückbesinnung“ auf Eingangssituationen möglich ist und dadurch Arbeitsergebnisse analysiert und Inhalte gesteuert werden können, sind Veränderungen in Form von Reaktionen durch teilnehmende junge Menschen grundsätzlich positiv zu bewerten. Diese Reaktionen wiederum können als Lerneffekte innerhalb eines partizipativen Bildungshandelns interpretiert werden.

*„Sie ist erwartungsfrei, vermeidet Verwertungslogiken und fokussiert die Emanzipation und Verselbstständigung ihrer Teilnehmenden.“*

Sozialpädagogische Bildung fordert keine Leistungsnachweise. Ihre Absichten sind nicht daran ausgerichtet, ob junge Menschen beruflich erfolgreich werden (auch wenn das natürlich immer wünschenswert ist). Der sozialpädagogischen Bildung ist es daran gelegen, dass junge Menschen Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und Kompetenzen erwerben, die gleichsam den Aufbau von Selbstständigkeit und die Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln in der Gemeinschaft ermöglichen. Dies ist als ein zutiefst normativer Ansatz zu verstehen.

*„Sozialpädagogische Bildung in der Jugendarbeit zielt auf Mündigkeit, Handlungsfähigkeit, individuelle Verwirklichung und gesellschaftliche Verantwortung ab.“*

Die hier genannten Ziele sind implizit ausgedrückt im § 11 Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Als philosophische Begriffe sind sie gleichzeitig erwünschte gesellschaftliche Werte und damit richtungsweisend: Mündigkeit steht in Ergänzung zum oben genannten Begriff der Emanzipation für die Unabhängigkeit im Denken. In diesem Kontext ist das in Kapitel 1 zitierte „Sapere aude!“ von Kant zu verstehen. Die anderen drei Ziele sind normativer Natur und richten sich an die idealtypische Stellung des Individuums in der demokratischen Gesellschaft.

*„So wirkt sie direkt am Aufbau sozialer Nachhaltigkeit, an der Verwirklichung der Menschenrechte und dem Ausgleich sozialer Disparitäten mit.“*

Das innere Programm der sozialpädagogischen Bildung ist die Ausstattung des Individuums mit Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gleichermaßen der Gemeinschaft zuträglich sind und Individuen dazu befähigen autonom (= ohne Unterstützung durch andere oder durch den Staat) zu leben. Das Aufwachsen in der Gesellschaft bedeutet hier deswegen auch, zu begreifen,



dass die Gesellschaft ein Konstrukt ist, das man in gemeinschaftlicher Verantwortung umsetzen muss, ohne dass die eigene Freiheit zur Selbstbestimmung (oder die der anderen Menschen) darunter leidet. Das kann im Sinne der sozialen Nachhaltigkeit als menschenwürdiges Leben betrachtet werden. In diesen Kontext gehören verschiedene Themenaspekte, wie z.B. Geschlechtergerechtigkeit, Diversität, Chancengleichheit, Bildung, Gesundheit, Ernährung, Arbeit, Klima, Migration, Armut und viele andere, die allesamt auch in der Jugendarbeit relevant sind.

*„Dadurch wird sozialpädagogische Bildung zu einem eigenständigen und am Subjekt orientierten Bildungsformat mit dem Ziel des Erwerbs personaler und sozialer Kompetenzen.“*

Die Kompetenz, das eigenen Leben bewusst zu führen, heißt, mit den notwendigen Fähigkeiten des Umgangs mit sich selbst und der Gesellschaft ausgestattet zu sein. Das ist das Ziel sozialpädagogischer Bildung.

# 06

## 07 Bildung als sozialraumorientierte Aufgabe

Gelegenheiten zur Aneignung sind nicht nur unmittelbar in den Angeboten der Jugendarbeit. So wie die Jugendarbeit sich aus ihren Einrichtungen heraus auch sozialräumlich orientieren muss, so finden die Aneignungsprozesse junger Menschen natürlich auch in verschiedenen (Sozial-)Räumen statt. Was hier mit Raum gemeint ist, hat mit vorgegebenen oder künstlich definierten Gebieten, Quartieren, Stadtteilen oder sonstigen territorialen Bezeichnungen nichts zu tun. Es handelt sich hier um den Konstitutionsprozess von jeglichen Räumen als Aneignungspraxis junger Menschen.

Die Raumsoziologin Martina Löw unterscheidet zwei Mechanismen der Aneignung: das Spacing und die Syntheseleistung. Als Spacing bezeichnet Löw die Konstitution

„durch das Plazieren von sozialen Gütern oder Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen [...]. Spacing bezeichnet also das Errichten, Bauen oder Positionieren.“<sup>27</sup>,

wobei das Positionieren in seinem Wesen selbst immer eine Relation zu anderen Platzierungen voraussetzt. Und Spacing bezieht sich zudem sowohl auf den Moment des Platzierens selbst als auch auf die Bewegung zur nächsten Platzierung.<sup>28</sup>

Bei den Syntheseleistungen hingegen werden „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse, [...] Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst“.<sup>29</sup> Allen, in den Verweisen genannten Beispielen ist gemein, dass sie Ausdruck einer enormen Kreativität junger Menschen sind. Solche Aneignungsprozesse sind deswegen Bildungsprozesse, weil aus der Interpretation der Umwelt und der damit verbundenen Raumaneignung etwas Neues geschaffen wird: In vordefinierten Strukturen (also den originären Funktionszuweisungen) steckt die Historie und der sozial-gesellschaftliche Prozess der Herstellung; mit dem nicht Akzeptieren der vordefinierten Funktion formulieren junge Menschen deswegen eine Raumforderung, die Veränderung und Kritik impliziert. Und mit der Raumaneignung wird darüber hinaus ein identitätsfördernder Prozess initiiert, aus dem heraus junge Menschen den Anspruch auf Teilhabe an der Gesellschaft formulieren.

Aus diesem Grund kann es auch kontraproduktiv sein, die Räume (z.B. seitens der Kommunen) insofern zurückerobert zu wollen, als man neue, abgegrenzte und definierte Territorien für die Bedarfe Jugendlicher errichtet (Skateparks, Graffiti-Wände, MTB-Trials). Das subversive Moment auf Seiten der jungen Menschen zu „ver-öffentlichen“ und damit zu etablieren und zu „ent-individualisieren“, hieße dann automatisch, das Potenzial zum Handeln gegen bestehende Konventionen und funktionale Zuweisungen zu zerstören. Der so geschaffene Raum wäre damit gleichzeitig ein Raumverlust und eine Niederlage im Kontext der Selbsttätigkeit. Die Raumforderung bzw. -aneignung muss als Ausdruck von Kritikfähigkeit im Hinblick auf die bestehende Ordnung verstanden werden.<sup>30</sup> Auch das kann man aus den Bemerkungen zu Adornos Theorie der Halbbildung<sup>31</sup> herauslesen: die Kritik (= das Nicht-Identische) am Identischen mit dem Ziel der Weiterentwicklung – das ist Bildung nach Adorno, wie sie im Kontext der Jugendarbeit unterstützt wird.

Was Raumaneignung angeht, so kann die Selbsttätigkeit junger Menschen eine herausragende Chance zum Erkennen und Erarbeiten von Bildungsgelegenheiten sein, weil diese Möglichkeiten zur Beteiligung und zur Entfaltung eröffnen und die Jugendarbeit hierbei unterstützen kann. Dazu ist es erforderlich, dass Fachkräfte die Strukturen des jeweiligen Raum kennen, d.h. über die Definitionen und Funktionszuschreibungen Bescheid wissen. Diese sind nicht immer von offizieller Seite vorgegeben, sondern auch das Ergebnis historisch gewachsener und von den Bewohner:innen hervorgerufener Prozesse im Raum. Die unterschiedlichen Methoden der Sozialraumanalyse können hier mit den jungen Menschen gemeinsam probiert werden, um den Raum zu verstehen und zu lesen. Entscheidend ist, dass die Sichtweisen und Aneignungspotenziale der jungen Menschen ins Zentrum gerückt werden, indem sie verstehen, dass Räume oftmals Funktionen erfüllen (müssen), aber dass es auch möglich ist, Grenzen zu verschieben, um Räume neu zu definieren. Dieser Prozess würde wieder ein Prozess der sozialpädagogischen Bildung sein. Löw beschreibt es wie folgt:

<sup>27</sup> Löw, M.: Raumsoziologie. FfM. 2001. S. 158.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., S. 159

Ein (nicht unstrittiges) Beispiel dafür sind Graffiti Tags. Während es viele Menschen gibt, die diese Tags als Schmierereien bezeichnen, liegt es in der Intention der Sprayer:innen, sich mit ihrem Tag, welche sie vorher entwickelt und eingeübt haben, zu platzieren, d.h. sich den Raum anzueignen. Das machen sie in der Regel aber nicht nur an einer Stelle, sondern vielleicht quer durch einen Stadtteil. Hier erkennt man die Aneignung bzw. das Spacing sowohl als Moment als auch als Aufeinanderfolge von Platzierungen, mit dem mehr oder weniger bewussten Ziel, den Raum neu zu definieren.

<sup>29</sup> Ebd. S. 159.

Diese Form der Aneignung ist mehr oder weniger eine Neuinterpretation vorhandener Güter, die sich beispielweise über die Umnutzung (oder auch Zweckentfremdung) von Raumdefinitionen einstellt. Beispiele sind Skater, die Handrails (Trepengeländer) für Slide- oder Grind-Tricks nutzen oder Rollstuhlrampen entlangfahren; Verwendung von Pfählen, Stangen oder Spielgerüsten zur Calisthenics-Übung; Nutzung baulicher Strukturen als Parkour-Hindernisse. Es gäbe zahllose weitere Beispiele.

<sup>30</sup> Der Verfasser ist sich sehr bewusst, dass die Schaffung von zugewiesenen Orten für die Jugend immer multifaktoriell zu bewerten ist und nicht nur negativ bewertet werden muss. Klar ist aber auch, dass aus der reinen Sozialisationsperspektive Bildung eindeutig verhindert wird, wenn junge Menschen ausschließlich in zugewiesenen und vordefinierten Korridoren agieren dürfen und im Falle anderweitigen Handelns direkt kriminalisiert und stigmatisiert würden.

<sup>31</sup> Vgl. Kapitel 3 in der vorliegenden Broschüre





”

*„Die Analyse dieser Prozesse – also eben nicht des starren Raums, der [...] zu Handlungen zwingt, sondern des bewegten Spacings – ermöglicht es, neu über bildungspolitische und pädagogische Aspekte der Kämpfe um Raum nachzudenken.“<sup>32</sup>*

Es geht für Kinder und Jugendliche darum, sich einerseits die Funktionen und Bedeutungen institutionalisierter Räume anzueignen und andererseits deren Begrenztheit zu überwinden und sich der in Räumen abgebildeten gesellschaftlichen Struktur nicht nur anzupassen (vgl. Deinet 2005). Daraus lässt sich folgern, dass Raumaneignungsprozesse gleichsam auch Bildungsprozesse sein können, wenn junge Menschen die (institutionellen) Funktionszusammenhänge von Räumen erkennen und dabei trotzdem nicht ihre Handlungsfähigkeit verlieren, sondern möglicherweise auch Gegenentwürfe entwickeln.

07

<sup>32</sup> Löw, M.: Raumsoziologie. FfM. 2001. S. 245.

# 08 Übergeordnete Handlungsziele: Bildung als Thema in der Jugendhilfeplanung

In den Workshops mit den Einrichtungen und Teams der lokalen Jugendarbeit wurden einige Aspekte im Hinblick auf mögliche Inhalte, Umsetzungsszenarien oder auch Rahmenbedingungen mehrfach genannt. Diese sollen aufgeführt werden.



## Anpassung an vorhandenen Ressourcen

Bildungsangebote müssen sich an den Ressourcen der Besuchenden ausrichten. Offene Zugänge, niedrigschwellige Ausrichtung und weitestgehende Beteiligung sind hier die zu nennenden Merkmale. Nicht die Fachkräfte entscheiden über die Ausgestaltung von Angeboten, sondern die Teilnehmenden.



## Förderung der Selbsttätigkeit

Bei der Konzeptionierung von Angeboten muss von Beginn an der Raum für die Selbsttätigkeit junger Menschen eingeplant werden. Es ist idealiter davon auszugehen, dass junge Menschen sich die Angebote aneignen und damit sich einbringen und Veränderungen hervorrufen. Dadurch werden sie zu aktiven selbsttätig Gestaltenden. Die Fachkräfte erhalten dadurch die Möglichkeit, die Entwicklungen innerhalb der Angebote zu beobachten, zu interpretieren und selbst aus den Ereignissen zu lernen.



## Einzelthemen der Bildung

Neben der indirekten Bildung wurden auch einige Themen genannt, die junge Menschen besonders interessieren oder die aus Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte gerade auch im Kontext der Jugendarbeit als thematische Anlässe sich anbieten. Hier wurden die Themen Nachhaltigkeit, Menschenrechte und ihre Umsetzung, Gesundheit, Ernährung, Lebenspraxis, Um-

weltschutz und andere genannt. Diese Themen wurden teilweise an die unten abgebildeten Handlungsziele gekoppelt. Generell ist es zwar leichter, sich bei der Absicht, Bildungsprozesse zu initiieren, an Themen zu halten, die gemeinhin auch als jugendrelevant einzustufen sind. Ein solches Vorgehen läuft aber Gefahr, die Deutungshoheit der Fachkräfte in den Vordergrund rücken und Bildung nicht als Wahrnehmung von Gelegenheiten zu betrachten.



## Förderung sozialen Engagements

Die Förderung von freiwilligem Engagement und Eigeninitiative im Kontext von Programmen (oder auch davon losgelöst) bietet eine hervorragende Gelegenheit, die Selbsttätigkeit junger Menschen zu fördern. Wenn es gelingt, Teilnehmende aktiv einzubinden, kann es gelingen, dass Effekte wie z.B. die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und Identitätsbildung begünstigt werden.



## Reflexion

Die kontinuierliche Analyse der Arbeit muss auch im Sektor der sozialpädagogischen Bildung selbstverständlich sein. Mehr noch: Gerade hier, wo es um Wahrnehmung, Beobachtung und Interpretation geht, ist der Austausch im Team von besonderer Wichtigkeit.

## 09 Wichtige Herausforderungen aus Sicht der Qualitätsentwicklung

Aus der Sicht der Qualitätsentwicklung ergeben sich darüber hinaus noch einige zentrale Herausforderungen für das Arbeitsfeld Bildung. Es handelt sich dabei um Aspekte, die im Kontext der täglichen Arbeit in den Einrichtungen und Teams diskutiert werden können.



Unabhängig davon, welche Art Bildung umgesetzt werden soll, ist es unerlässlich, dass man sich über sein eigenes Menschenbild und auch den Bildungsbegriff selbst klar wird. Ob ein Mensch nun als autonomes Subjekt mit tatsächlichen Handlungsspielräumen und Entscheidungskompetenzen betrachtet wird oder als kontingentes Produkt auf der Grundlage von kaum zu beeinflussenden Machtstrukturen, dürfte für die Konzeptionierung von Bildungszielen und auch für die Didaktik der Vermittlung von äußerster Relevanz sein. Es ist in der Jugendarbeit fachlich gesehen relativ unumstritten, dass sie auf der Grundlage von Subjekt- und Lebensweltorientierung arbeitet. Damit verbunden lassen sich auch Begriffe wie Emanzipation, Kritik, Autonomie oder Mündigkeit problemlos legitimieren, die ja schon einige Jahrzehnte als wünschenswerte Ergebnisse erfolgreicher sozialpädagogischer Arbeit angesehen werden (diese traditionellen Begriffe werden von den Einrichtungen und Diensten der Jugendarbeit auch gerne in den lokalen Broschüren der Qualitätsentwicklung als erwünschte Wirkungen genannt). Ebenso intendieren sie durch ihre häufige Verwendung, dass nach einer gewissen Abfolge von Lern- und/oder Entwicklungsschritten diese Eigenschaften auch tatsächlich erreicht werden können.



In der Tat könnte man sich aber ebenso fragen, ob innerhalb von komplexen Gesellschaften und deren wenig beständigen Strukturen das Subjekt überhaupt einen autonomen, emanzipierten oder mündigen Status haben kann, wenn es permanent vor Herausforderungen gestellt wird, in denen es sich neu positionieren, sich erfinden, sich orientieren, auf Veränderung reagieren und kontinuierlich anpassen muss. Dann ist das Individuum in seiner besonderen Konstellation tatsächlich nur als temporäre Kontingenz zu betrachten. Und auf dieser Grundlage würden die erwünschten Wirkungen plötzlich keinen Sinn mehr machen: Wenn Systeme sich kontinuierlich verändern und das Leben in ihnen nur als dauerhafter Anpassungsmodus verstanden werden kann, dann machen z.B. Emanzipation oder Mündigkeit als traditionelle Bildungsziele aufgrund gesellschaftlicher Fragilität keinen Sinn mehr, weil sie funktionslos werden und keine Relevanz mehr haben. Dann wäre auch die als Bildungsziel immer wieder angestrebte Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit junger Menschen nur mehr eine Illusion, hinter der sich lediglich die temporäre Verarbeitung von Fremdeinwirkungen verbergen würde. Im Grunde stellt sich deswegen die Frage, inwieweit der Begriff Bildung

überhaupt noch ein zeitgemäßer oder tauglicher Begriff ist oder ob dieser nicht vielmehr angesichts dauerhafter Krisen beispielsweise gegen systemtheoretische Begriffe wie Selbstorganisation bzw. Autopoiesis und Emergenz ausgetauscht werden müsste, weil diese eher der Komplexität der modernen Gesellschaft gerecht werden. Das würde dann aber unweigerlich auch dazu führen, dass personale und soziale Kompetenzen in diesem Sinne zumindest inhaltlich angepasst werden müssten. Und es würde dadurch letztlich den gesamten Fokus der sozialpädagogischen Bildung in der Jugendarbeit immens verändern, wenn er nur auf die vorübergehende individuelle Konstellation und die subjektiven Fähigkeiten zur phasengleichen Anpassung gerichtet wäre.



Damit einher geht die Verständigung darüber, was gelernt werden soll bzw. welche Bildungsziele angestrebt werden. Man muss sich also die Frage stellen, welche Kompetenzen im Hinblick auf das Menschenbild genau gemeint sind, wenn von sozialen und personalen Kompetenzen die Rede ist. Natürlich haben alle sozialpädagogischen Fachkräfte ein Verständnis von diesen Kompetenzen; aber es lohnt sich durchaus, dies im Diskurs einmal abzugleichen. Manchmal sprechen Menschen über scheinbar gleiche Dinge, meinen tatsächlich aber völlig unterschiedliche Inhalte.



Des Weiteren stellt sich die Frage, ob es Kompetenzen gibt, die zeitlich oder phasenabhängig von besonderer Bedeutung sind. Gesellschaftliche Krisenphasen und Veränderungen wie der Ukraine-Krieg, die Corona-Pandemie, die gesellschaftliche Transformation, die Klimaentwicklung, die Energie- und Finanzkrise rufen potenziell Probleme hervor, die individuell kaum lösbar sind. Auf diese Unlösbarkeit müssen junge Menschen aber reagieren können. Es stellt sich demnach die Frage, welche Kompetenzen heute und aktuell nötig sind, um Krisen bewältigen zu können oder noch gravierender: Welche Kompetenzen sind nötig, um Krisen als dauerhafte Zustände begreifen zu können? Hier muss man explizit an die Fähigkeit zur Resilienz und zur Reflexion denken. Gerade heute ist die Reflexionsfähigkeit als wichtige Ressource entscheidend, weil traditionelle Netzwerke erodiert sind und das Individuum dadurch in größerem Maße auf sich angewiesen ist.

Um für junge Menschen die Strukturen der Beteiligung innerhalb der Jugendarbeit sichtbar zu machen, sind auch die Kommunikationsanstrengungen immer wieder zu erneuern und zu bündeln. Beteiligung von jungen Menschen kann eine der zentralen Möglichkeiten sein, Bildungsprozesse und damit Selbsttätigkeit zu initiieren. Selbsttätig zu werden und Selbstwirksamkeit zu erfahren sind zwei Dimensionen, die auf Seiten der jungen Menschen der Resignation und der Perspektivlosigkeit vorbeugen. Und das ist gleichzeitig Prävention im besten Sinne.

# 10 Anhang: Handlungsziele, Indikatoren und Wirkungshypothesen

Als Ergebnis der Auseinandersetzungen in den Workshops wurden Wirkungsziele, Handlungsziele und Indikatoren bezogen auf die Einrichtung bzw. den Dienst formuliert.

Dabei waren die Wirkungsziele solche, die als intendierte und erwünschte Ziele gelten können. Aufgrund der nur begrenzt feststellbaren Rückführbarkeit der Arbeitsergebnisse auf die sich verändernden Haltungen und Verhaltensweisen etc. der Adressat:innen wurde im Verlauf des Prozesses nur von Wirkungshypothesen gesprochen. Dies war wichtig, um den Wirkungsbegriff der Qualität nicht mit dem Wirkungsbegriff aus dem Controlling zu verwechseln. Beide haben völlig verschiedene Ausgangslagen: Während das Controlling gerade vor dem Hintergrund des steigenden Ausgabendrucks Effektivität und Effizienz als Ausdruck eines Kosten-Nutzen-Kalküls zu erfassen versucht, um so dem Legitimationsdruck gerecht zu werden, versteht sich die Qualitätsentwicklung zunächst einmal unabhängig vom Parameter der Effizienz. Joachim Merchel drückt es sehr strikt aus, wenn er postuliert, dass

„[d]ie Kategorie „Effizienz“ aus dem Qualitätsmanagement herausgehalten werden [muss], sie ist mit der Logik des Qualitätsmanagements nicht vereinbar.“

(Merkel, 2013)

Dieser Auffassung folgend, ist es darüber hinaus noch wichtig zu erkennen, dass die Betrachtung der Effektivität anhand von Zielen und erreichten Wirkungen gerade innerhalb der personenbezogenen (sozialen) Dienstleistung aufgrund der eingeschränkten Steuerbarkeit von „uno-actu-Ereignissen“ nur sehr begrenzt möglich ist, während sich ritualisierte (Produktions-)Prozesse oder statische Größen in Diensten/Einrichtungen durchaus als Kennzahlen abbilden lassen würden. Letztere geben allerdings nur marginal Auskunft über die tatsächliche Qualität Sozialer Arbeit und sind insbesondere für die offene Kinder- und Jugendarbeit nur bedingt aussagekräftig. Was darüber hinaus den Wirkungsbegriff angeht, so bleibt zwar festzuhalten, dass auch die Kinder- und Jugendarbeit sich dem Diskurs um Wirkungsorientierung nicht entziehen kann; dennoch gilt hier umso mehr die Einschränkung, dass es sich bei der Wirkung um eine steuerungsoptimistische Kategorie der Effizienz handelt. Dies lag den Formulierungen von Wirkungszielen zugrunde.

Als Handlungsziele wurden solche Ziele formuliert, die – bezogen auf das Vertiefungsthema Diversität und Intersektionalität – eine unmittelbare Relevanz für das sozialpädagogische Handeln der Mitarbeiter:innen hatte. Hier wurden Ziele erarbeitet, die nicht etwa als übergreifende Standards oder gar Standardisierungen einzuordnen sind, sondern

eher dem konkreten Arbeitsbereich der Handelnden. Insofern wird zwar in den nachfolgenden Tabellen manchmal erkennbar sein, dass sich Ziele einrichtungs- und dienstübergreifend ähneln; die Indikatoren unterscheiden sich jedoch zum Teil deutlich, da die Einrichtungen und Dienste nicht deckungsgleich aufgestellt sind bzw. aufgrund sich unterscheidender Strukturqualitäten nicht identisch arbeiten (können).

Ein Großteil der Handlungsziele kann dem Bereich der Prozessqualität zugeordnet werden. Ein erster Grund dafür liegt darin, dass die Strukturqualitäten der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit überwiegend festgeschrieben sind, das heißt über Rahmenbedingungen, wie z.B. Personal, Finanzen, Räumlichkeiten, wird im eigentlichen Sinne nicht mehr wirklich diskutiert, weil sich das dem Einfluss der Einrichtungen weitestgehend entzieht. Diese sind in der Regel Ergebnisse fiskalpolitischer Aushandlungen, bei denen inhaltliche Aspekte nur als Randerscheinungen auftauchen. Ein zweiter Grund liegt – mit Blick auf die Ergebnisqualität – in der nur unzureichenden Planungsmöglichkeit personenbezogener Dienstleistungen in der Kinder- und Jugendarbeit. Aufgrund des Primats der Freiwilligkeit wird niemand verpflichtet, an den Angeboten der Einrichtungen oder Teams teilzunehmen. Dies wurde oben bereits erläutert. So bleibt am Ende die Prozessqualität übrig, was aber auch der Arbeit als solcher sehr gerecht wird: Denn Soziale Arbeit bzw. Kinder- und Jugendarbeit im Besonderen bezieht primär ihre Legitimation aus erfolgreichen Prozessen und muss erst in zweiter Linie am Ergebnis gemessen werden. Das macht es sehr komplex, wenn z.B. das Wesen der Arbeit Außenstehenden ohne eine grundlegende Ausbildung in diesem Feld präsentiert werden soll. Das macht aber auch sehr deutlich, worin im eigentlichen Sinne die Stärke der Kinder- und Jugendarbeit liegt, nämlich in den kontinuierlichen kommunikativen Aushandlungsprozessen mit den Adressat:innen.



Die nachfolgenden Tabellen sind wie folgt zu lesen:

- In der ersten Spalte stehen die Handlungsziele aus dem Bereich der sozialpädagogischen Bildung. Diese Ziele sind bindend für die jeweiligen Einrichtungen, die sie formuliert haben. Sie werden Teil des Qualitätsdialogs zwischen der Einrichtung und der Organisationseinheit Qualitätsentwicklung, der einmal jährlich durchgeführt wird, um die inhaltliche Zielerreichung zu analysieren und ggf. Zielveränderungen oder -fortschreibungen vorzunehmen.
- Es folgen in der zweiten Spalte die Indikatoren (also die Merkmale), anhand derer der Erreichungsgrad des Handlungsziels gemessen werden soll.
- In der dritten Spalte werden dann Messinstrumente genannt, d.h. es werden die Instrumente angeführt, mit deren Hilfe die Daten gesammelt werden, die Aufschluss über die Indikatoren geben.
- Mit den dann folgenden Spalten werden Wirkungshypothesen auf unterschiedlichen Ebenen formuliert, das heißt, es werden erwünschte bzw. angestrebte oder auch vermutlich eintretende Wirkungen aufgezeigt, die sich aus dem jeweiligen Handlungsziel ergeben sollen. Diese können nie kausal legitimiert werden, weil nicht eindeutig belegt werden kann, dass sich bestimmte Wirkungen allein aus den Impulsen der Kinder- und Jugendarbeit heraus eingestellt haben.

# 10

# Haus der Jugend (51-141)

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
<b>Handlungsziele</b>	<b>Indikatoren</b>	<b>Messinstrumente</b>
<p><b>Handlungsziel 1:</b> Die MA:innen schaffen non-formale Bildungsarrangements so niedrigschwellig, offen und partizipativ wie möglich (in Abhängigkeit von den gegebenen Ressourcen der Adressat:innen).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vielfältige Angebotsstruktur (offen, kostenlos)</li> <li>• Offenheit der begleitenden Personen (Hauptamtliche MA:innen, FSJ/BFD, Honorarkräfte, Praktikant:innen, Ehrenamtliche) für Veränderungen der konkreten Angebote durch TN</li> <li>• Inspiration und Förderung (auch Irritation) durch begl. Personen in Bezug auf individuelle Ressourcen der TN, die über das Thema des eigentlichen Angebotes hinausgehen</li> <li>• Schaffung partizipationsfördernder Strukturen seitens der MA:innen hinsichtlich selbstinitiierten Projekte und Angebote der TN/Stammbesuchenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachfrage und Auslastung der Angebote</li> <li>• regelmäßige Reflexion aller begleitenden Personen</li> <li>• Dokumentation der Ressourcen und Fähigkeiten der TN</li> <li>• Anzahl der selbstinitiierten Projekte</li> </ul>
<p><b>Handlungsziel 2:</b> Die MA:innen kommunizieren die Möglichkeiten von informell-selbstorganisierten Bildungsarrangements innerhalb der Einrichtung gegenüber den Adressat:innen / Öffentlichkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (persönliche) Ansprache von Adressat:innen/potenziellen Nutzer:innen/ Netzwerkpartner:innen</li> <li>• Schaffung von (Frei-)Räumen, die (spontan) genutzt werden können</li> <li>• Außendarstellung/Mitteilung über Möglichkeiten zur Selbstorganisation (Flyer, Website, Social Media, Aktionen im öffentlichen Raum)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentation der Anzahl der persönlichen Kontakte/Posts/Aktionen im öffentlichen Raum inkl. möglicher Inhalte</li> <li>• definierter Anteil an Räumen und Zeiten vorhalten, an denen eine Belegung durch selbstorganisierte Bildungsarrangements möglich ist</li> <li>• Anzahl der Raumbelagungen</li> </ul>
<p><b>Handlungsziel 3:</b> Das Haus der Jugend kommuniziert das an Vielfalt ausgerichtete Selbstverständnis nach außen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiierung von Veranstaltungen</li> <li>• Unterstützung von und Mitwirkung bei öffentlichkeitswirksamen Aktionen (z.B. Wochen gegen Rassismus)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Broschüren und Plakate in öffentlich zugänglichen Räumen des Hauses (z.B. Pink Stinks)</li> </ul>

Wirkungsebene			
zur Leitfragestellung: Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?			
	Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen	Sozialräumliche-institutionelle Ebene	Gesellschaftliche Ebene
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstwirksamkeit</li> <li>• Themenbezogener Kompetenzerwerb</li> <li>• Professionalisierung (MA:innen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifikation mit der Einrichtung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe</li> <li>• Anerkennung der Profession</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstverantwortung</li> <li>• Selbstwirksamkeit</li> <li>• Wahrnehmung der Mitgestaltungsmöglichkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Image/Außendarstellung</li> <li>• Schutz- und Freiräume schaffen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• positives Marketing</li> <li>• Akquise neuer Gruppen von Besuchenden</li> <li>• Netzwerk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akzeptanz</li> <li>• Toleranz</li> <li>• Respekt</li> </ul>

# Ostbunker / Heinz-Fitschen-Haus (51-142 + 51-146)

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<p><b>Handlungsziel 1:</b> Die (offene) Jugendarbeit im Stadtteil Schinkel ist ein auf Niedrigschwelligkeit und Verständnis angelegtes Angebot.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• optimierte Außendarstellung</li> <li>• Beziehungs- und Vertrauensaufbau (Kinder, Jugendliche und Familien nehmen das gesamte Angebotsspektrum wahr; Angebote gelten als unbedenklich; keine kulturbedingte Skepsis gegenüber der Arbeit)</li> <li>• das Miteinander der Bewohner:innen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehrsprachige Beschilderung und Wegweiser</li> <li>• Angebote im Außengelände und Stadtteil und an jugendrelevanten Treffpunkten</li> <li>• Kooperation mit anderen jugend- oder sozialraumrelevanten Diensten</li> <li>• Großveranstaltungen</li> <li>• Eltern von Kindern werden eingeladen, die Arbeit kennenzulernen</li> </ul>
<p><b>Handlungsziel 2:</b> Aufwachsen in Schinkel bedeutet, dass Vielfalt (= Unterschiede und Gemeinsamkeiten) als Bereicherung des Miteinanders von Bewohner:innen gesehen werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehrsprachige Programme und Informationen</li> <li>• Kulturübergreifende Angebote (Kochen, Musik, Tanz, Open Stage)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedbacks</li> <li>• Gespräche mit Zielgruppen</li> <li>• TN-Listen</li> <li>• Besucher:innen-Zahlen</li> </ul>



Wirkungsebene			
zur Leitfragestellung: Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?			
	Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen	Sozialräumliche-institutionelle Ebene	Gesellschaftliche Ebene
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über kommunale Strukturen ist ausgebaut</li> <li>• Jugendarbeit wird als Bereicherung gesehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbesserte Wahrnehmung der Jugendarbeit im Stadtteil</li> <li>• Akzeptanz der Standorte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendarbeit als Standortfaktor (im Stadtteil)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offenheit</li> <li>• Anerkennung</li> <li>• Dialogbereitschaft</li> <li>• Kritikfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbesserte Wahrnehmung der Jugendarbeit im Stadtteil</li> <li>• Akzeptanz der Standorte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anerkennung</li> </ul>

# Jugendzentrum Westwerk (51-143)

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<b>Handlungsziel 1:</b> Vermittlung der UN-Kinderrechtskonvention und damit verbunden, dass Kindern und Jugendlichen eigene/besondere Rechte zustehen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Festschreibung im Curriculum der IGS Eversburg, Verteilung thematisch entsprechender Plakate im gesamten Haus</li> <li>• Präsenz visualisierter Paragrafen der UN-Kinderrechtskonvention</li> <li>• Konfrontation der Adressat:innen mit der UN-Kinderrechtskonvention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskurs während Führung durchs Haus</li> <li>• Gespräche im offenen Treff</li> </ul>
<b>Handlungsziel 2:</b> Ermöglichung von anteiliger Selbstverwaltung als höchste Stufe der Partizipation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zeitliche Überlassung von Räumlichkeiten für die Selbstverwaltung z. B. Bauwagenprojekt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzungsfrequenz</li> </ul>

Wirkungsebene			
zur Leitfragestellung: Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?			
	Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen	Sozialräumliche-institutionelle Ebene	Gesellschaftliche Ebene
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlangen von Mündigkeit und Stärkung der Handlungsfähigkeit der Besuchenden</li> <li>• Sensibilisierung für eigene Rechte</li> <li>• Erwerb sozialer Kompetenzen</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anerkennung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle Verwirklichung und Übernahme von Verantwortung</li> <li>• Selbstwirksamkeit</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale Kompetenz, Anerkennung als vollwertiges Mitglied</li> </ul>

# Gemeinschaftszentrum Lerchenstraße (51-144)

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<p><b>Handlungsziel 1:</b> Die MA:innen schaffen konkrete Bildungsgelegenheiten auf dem Gebiet der Nachhaltigkeit.</p> <p>Vgl.: 17 Ziele der nachhaltigen Entwicklung und hier Ziel 4: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pflanzprojekt mit Kindern des offenen Kinderbereichs</li> <li>• Hochbeet-Bauprojekt in Kooperation mit einer Schüler:innenfirma</li> <li>• Jugendliche bauen eine Kräuterspirale</li> <li>• Die Stadtteildetektive, ein Kooperationsprojekt mit der Nackten Mühle, bewirtschaften ein Beet im Friedensgarten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder aus dem offenen Kinderbereich züchten Pflanzen (Foto-Doku der Wachstumsphase)</li> <li>• Schüler:innenfirma, Dokumentation der Bauphase, Befüllen und Bepflanzen der Hochbeete</li> <li>• Teilnehmende Jugendliche, Dokumentation des Bauprozesses, Presetext im Stadtteilblatt</li> <li>• regelmäßiger Termin mit den Stadtteildetektiven, Dokumentation des Prozesses (Fotos, Videos)</li> </ul>

	<b>Wirkungsebene</b>		
zur	<b>Leitfragestellung:</b> Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?		
	<b>Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen</b>	<b>Sozialräumliche-institutionelle Ebene</b>	<b>Gesellschaftliche Ebene</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortung</li> <li>• Selbstwirksamkeit</li> <li>• Respekt vor der Natur</li> <li>• Respekt vor Lebensmitteln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe</li> <li>• Mitbestimmung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gesellschaftliche Verantwortung</li> </ul>

# GZ-Ziegenbrink (51-145)

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<b>Handlungsziel 1:</b> Die MA:innen schaffen Erfahrungsräume für individuelle Verwirklichung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Kreativwerkstatt sind alle Materialien frei zugänglich.</li> <li>• Mitarbeiter:innen regen zur vielfältigen Nutzung an (durch beispielhaftes Vormachen); zur Imitation anregen</li> <li>• Freie kreative Nutzung von Materialien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzahl der Kreativangebote und TN-Liste</li> <li>• Beobachtung</li> </ul>
<b>Handlungsziel 2:</b> Die MA:innen initiieren kreative Prozesse, um die Handlungsfähigkeit zu fördern.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen der Technik im Tonstudio</li> <li>• Übernahme von Projekten im Tonstudio</li> <li>• Entwicklung eigener Projekte im Tonstudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachtung und Austausch mit den Teilnehmenden</li> </ul>

Wirkungsebene			
Leitfragestellung: Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?			
	Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen	Sozialräumliche-institutionelle Ebene	Gesellschaftliche Ebene
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle Verwirklichung</li> <li>• Befähigung/Empowerment</li> <li>• Beteiligung</li> <li>• Selbstwirksamkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akzeptanz von individueller Verwirklichung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe</li> <li>• Sensibilisierung für Vielfalt</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungskompetenz durch Kreativität</li> <li>• Problemlösungskompetenz</li> <li>• Befähigung/Empowerment</li> <li>• Beteiligung</li> <li>• Selbstwirksamkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beteiligung an Projekten und Veranstaltungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe</li> <li>• Übernahme von Verantwortung</li> </ul>

# Mobile Jugendarbeit, Streetwork, Quartiersarbeit (51-11)

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<b>Handlungsziel 1:</b> Die Mitarbeiter:innen weiten die Beteiligung von Jugendlichen an bestehenden und neuen Angeboten aus. Dabei handeln sie in einem ergebnisoffenen und erwartungsfreien Kontext, der sich an der Lebenswelt von Jugendlichen orientiert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überprüfung und Ermittlung von Angeboten und Bedarfen</li> <li>• Jugendliche beteiligen und sich entwickeln lassen</li> <li>• Partizipation fördern und fordern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswertung/Reflexion der durchgeführten Angebote</li> <li>• Erfolg und Misserfolg wahrnehmen</li> <li>• Feedback einholen und auswerten</li> <li>• Flexibilität in der Angebotsstruktur erhalten und Programme stetig anpassen</li> </ul>



	<b>Wirkungsebene</b>		
zur	<b>Leitfragestellung:</b> Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?		
	<b>Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen</b>	<b>Sozialräumliche-institutionelle Ebene</b>	<b>Gesellschaftliche Ebene</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendliche fühlen sich gesehen und ernst genommen</li> <li>• Selbstwirksamkeit, Mitbestimmung</li> <li>• Stärkung des Verantwortungsbewusstseins</li> <li>• Stärkung des Selbstbewusstseins</li> <li>• Kritikfähigkeit</li> <li>• Dialogfähigkeit</li> <li>• Kompromissfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akzeptanz und Teilnahme</li> <li>• Jugendliche lernen, sich mit Themen aus ihrem Sozialraum zu beschäftigen, sich einzusetzen und ggf. ihre individuelle Situation zu verändern und zu verbessern.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die erlernten individuellen Fähigkeiten können sich Jugendliche in der Gesamtgesellschaft besser einordnen und sich für übergeordnete Themen und andere einsetzen.</li> <li>• Sie können sich ebenfalls besser positionieren und lernen, eine Haltung auch zu schwierigen gesellschaftlichen Themen zu haben.</li> </ul>

# Mädchenzentrum Osnabrück, Ev. Jugendhilfe Haus Neuer Kamp e.V.

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<p><b>Handlungsziel 1:</b> Die Mitarbeiterinnen schaffen Möglichkeiten und Anreize, in denen eine kritische Auseinandersetzung zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen möglich ist.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niederschwellige Zugänge zu Informationen</li> <li>• Partizipation der Besucherinnen</li> <li>• Gestalten von Info-Wänden und Plakaten</li> <li>• Informationsveranstaltungen unter ggf. Beteiligung von Dritten</li> <li>• Schaffen von „Räumen“ und Gelegenheiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragebogen</li> <li>• persönliches Gespräch</li> <li>• Teilnehmerinnen-Listen</li> <li>• Anzahl von Gruppengesprächen</li> <li>• Reflexion im Team</li> </ul>
<p><b>Handlungsziel 2:</b> Die Mitarbeiterinnen unterstützen bei Zugängen zu sozialem Engagement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niederschwellige Zugänge zu Informationen</li> <li>• Informationsveranstaltung unter ggf. Beteiligung von Dritten</li> <li>• Unterstützung bei der Suche nach Orten für soziales Engagement</li> <li>• soziales Engagement erlebbar machen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• persönliches Gespräch</li> <li>• Reflexion</li> <li>• Beteiligung</li> <li>• Auswertung über die Anzahl der Teilnehmerinnen, die sich sozial engagieren haben</li> </ul>

	Wirkungsebene		
zur	Leitfragestellung: Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?		
	Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen	Sozialräumliche-institutionelle Ebene	Gesellschaftliche Ebene
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung</li> <li>• Soziale Verantwortung</li> <li>• Selbstbestimmung, Mündigkeit</li> <li>• Förderung der sozialen / personalen Kompetenzen (Soft Skills)</li> <li>• Förderung der Meinungsäußerung</li> <li>• Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation</li> <li>• „gläserne“ Institution</li> <li>• Einflussnahme in lokale Politik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gestärkte Mädchen und junge Frauen</li> <li>• Förderung der Demokratiekompetenz</li> </ul>
ragiert	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale Verantwortung</li> <li>• Sensibilisierung</li> <li>• Einbringen in die Gesellschaft</li> <li>• Teilhabe</li> <li>• Adressatinnen engagieren sich sozial auf institutioneller Ebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifikation mit der Einrichtung</li> <li>• Identifikation mit dem Sozialraum</li> <li>• Vernetzung im Sozialraum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratie und Teilhabe</li> </ul>

# Kindertreff Kreuzhügel, AWO Kreisverband für die Region Osnabrück e.V.

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
<b>Handlungsziele</b>	<b>Indikatoren</b>	<b>Messinstrumente</b>
<b>Handlungsziel 1:</b> Interessenabfrage der für Adressat:innen spannenden Bildungsthemen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• passgenaue Angebote</li> <li>• Mitarbeiter:innen nehmen Bildungsgelegenheiten wahr und reagieren auf diese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzahl der durchgeführten Angebote</li> <li>• Anzahl der Teilnehmer:innen</li> <li>• Beobachtungen</li> </ul>
<b>Handlungsziel 2:</b> Im Treff Kreuzhügel finden diverse Bildungsangebote mit unterschiedlichen Aneignungsmöglichkeiten statt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adressat:innen kennen altersgerechte Plattformen, die Bildungsinhalte vermitteln</li> <li>• Besuche unterschiedlicher Lernstandorte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adressat:innen nutzen die Plattformen, das Treff sowie weitere Wissensquellen</li> <li>• Beobachtungen</li> <li>• durchgeführte Angebote</li> </ul>

	Wirkungsebene		
zur	Leitfragestellung: Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?		
	Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen	Sozialräumliche-institutionelle Ebene	Gesellschaftliche Ebene
e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beteiligung/Teilhabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• passgenaue Angebote</li> <li>• Lebensweltorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensweltorientierung</li> <li>• Teilhabe</li> </ul>
en im	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aneignung von Wissen</li> <li>• Meinungsbildung</li> <li>• Erweiterung des Bewegungsradius sowie vorhandener Ressourcen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperationen/Netzwerk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chancengerechtigkeit</li> </ul>

# Stadtteiltreff Haste, Katholische Familien-Bildungsstätte e.V.

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<b>Handlungsziel 1:</b> Angebote zum Thema Gesundheit zur Verfügung stellen, die den Erfahrungshorizont von Kindern und Jugendlichen erweitern und Fähigkeiten ausbauen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitarbeiter:innen und Teilnehmende entwickeln Fitnesstage</li> <li>• neue Akzente in Kochangeboten setzen</li> <li>• Kennenlernen unterschiedlicher Lebensmittel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback</li> <li>• Mitarbeiter:innen</li> <li>• Fragebogen</li> </ul>
<b>Handlungsziel 2:</b> Lebenspraktische Bildung zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen und Wertevermittlung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen nach Hilfs- und Beratungsangeboten</li> <li>• Schulische und berufliche Integration</li> <li>• Förderung von politischem und regionalem Interesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protokolle</li> <li>• Berichte</li> <li>• Feedback</li> <li>• Fragebögen</li> <li>• Besucherzahlen</li> </ul>
<b>Handlungsziel 1:</b> Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• regelmäßiger Austausch im Team</li> <li>• aufsuchende Arbeit in der realen und digitalen Welt</li> <li>• Umsetzung von Ideen der Teilnehmenden</li> <li>• Einbindung von Ressourcen</li> <li>• Mitgestaltung der Teilnehmenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback</li> <li>• Liste der Teilnehmer:innen</li> <li>• Protokolle</li> <li>• Beteiligung</li> <li>• Follower/Click-Zahlen</li> <li>• Zahl der Besuchenden</li> </ul>

Wirkungsebene			
Leitfragestellung: Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?			
	Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen	Sozialräumliche-institutionelle Ebene	Gesellschaftliche Ebene
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung vom Fitness und Körperbewusstsein</li> <li>• Stärkung von Selbstbewusstsein</li> <li>• Teilhabe</li> <li>• Nachhaltigkeit</li> <li>• Wertschätzung</li> <li>• Aneignung</li> <li>• Freude am eigenen Schaffen und Tun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attraktivität und Kompetenz der Einrichtung steigern</li> <li>• Nutzung der Sportangebote im Stadtteil</li> <li>• Teilhabe</li> <li>• Nachhaltigkeit</li> <li>• Beteiligung</li> <li>• Wertschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensweltorientierung</li> <li>• Teilhabe</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärkung von Handlungsfähigkeit</li> <li>• Stärkung des Selbstwertgefühls</li> <li>• Ressourcen erkennen und einbringen</li> <li>• Anerkennung von Vielfalt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe/Beteiligung</li> <li>• Ressourcen erkennen und einbringen</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chancengerechtigkeit</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratiebildung</li> <li>• Stärkung von Selbstwertgefühl</li> <li>• Wertschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe/Beteiligung</li> <li>• Demokratiebildung</li> <li>• Wahrnehmung und Anerkennung</li> <li>• Nutzung von Ressourcen</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> <li>• Wertschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe/Beteiligung</li> <li>• Demokratiebildung</li> <li>• Wahrnehmung und Anerkennung von Vielfalt</li> <li>• Nutzung von Ressourcen</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> <li>• Wertschätzung</li> </ul>

# Jugendbildung (51-12)

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<b>Handlungsziel 1:</b> Das Thema „Nachhaltigkeit“ ist als sozialpädagogisches Bildungsthema in der Arbeit mit den Zielgruppen von 51-12 initiiert.	Veränderung/ Anpassung der Angebotsstruktur, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferienpassangebot (ein Angebot zum nachhaltigen Handeln)</li> <li>• Modul im Rahmen des Demokratie-Labors (ein Modul zum nachhaltigen Handeln)</li> <li>• Seminareinheit in den Bildungstagen der Freiwilligen (eine Einheit zum nachhaltigen Handeln)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebote sind im Konzept verankert</li> <li>• Ausschreibung des Angebots, z.B. im Ferienpass, in der FSJ- / BFD-Jahresplanung, auf dem Flyer des Demokratie-Labors</li> </ul>
<b>Handlungsziel 2:</b> Das Thema „Nachhaltigkeit“ wird im Kontext der Planung und Durchführung von Angeboten als verbindliches Entscheidungskriterium neben anderen berücksichtigt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erarbeitung von relevanten Kriterien im Team</li> <li>• Erstellung einer Checkliste als Erinnerung an die relevanten Punkte zur Prüfung der Nachhaltigkeit</li> <li>• Nachhaltigkeit dort, wo es möglich ist, partizipativ mit den Adressat:innen erarbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Team Jugendbildung hat das A Nachhaltigkeit anhand der erarbeiteten Kriterien schriftlich festgehalten.</li> <li>• In Projekt-Dokumentationen sollten Nachhaltigkeitsüberlegungen kurz zusammengefasst werden.</li> </ul>



	Wirkungsebene		
zur	Leitfragestellung: Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?		
	Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen	Sozialräumliche-institutionelle Ebene	Gesellschaftliche Ebene
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenz zum nachhaltigen Handeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adressat:innen werden durch eigenes nachhaltiges Handeln zu Vorbilder und Multiplikator:innen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• veränderte Konsumgewohnheiten der Adressat:innen verändern die Angebotspalette</li> <li>• Nachhaltigkeit ist ein gesamtgesellschaftlich wichtiges Thema</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anliegen</li> <li>• skizziert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachhaltigkeit ist im Team verstetigt</li> <li>• Die Adressat:innen werden angeregt, nachhaltiges Verhalten auch in ihren Alltag einzubauen</li> <li>• Durch einen kritischen Diskurs mit den Adressat:innen hinterfragen sie kritisch allgemeine Ansichten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anregung für andere Einrichtungen und Dienste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Thema Nachhaltiges Handeln im Bewusstsein der Adressat:innen und der Öffentlichkeit halten</li> </ul>

# Kindertreff Westwerk, Evangelische Jugendhilfe Osnabrück gGmbH

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<b>Handlungsziel 1:</b> Angebote zum Thema Gesundheit zur Verfügung stellen, die den Erfahrungshorizont von Kindern und Jugendlichen erweitern und Fähigkeiten ausbauen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitarbeiter:innen und Teilnehmende entwickeln Fitnesstage</li> <li>• neue Akzente in Kochangeboten setzen</li> <li>• Kennenlernen unterschiedlicher Lebensmittel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback</li> <li>• Mitarbeiter:innen</li> <li>• Fragebogen</li> </ul>
<b>Handlungsziel 2:</b> Lebenspraktische Bildung zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen und Wertevermittlung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen nach Hilfs- und Beratungsangeboten</li> <li>• Schulische und berufliche Integration</li> <li>• Förderung von politischem und regionalem Interesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protokolle</li> <li>• Berichte</li> <li>• Feedback</li> <li>• Fragebögen</li> <li>• Besucherzahlen</li> </ul>
<b>Handlungsziel 1:</b> Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• regelmäßiger Austausch im Team</li> <li>• aufsuchende Arbeit in der realen und digitalen Welt</li> <li>• Umsetzung von Ideen der Teilnehmenden</li> <li>• Einbindung von Ressourcen</li> <li>• Mitgestaltung der Teilnehmenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback</li> <li>• Liste der Teilnehmer:innen</li> <li>• Protokolle</li> <li>• Beteiligung</li> <li>• Follower/Click-Zahlen</li> <li>• Zahl der Besuchenden</li> </ul>

	Wirkungsebene		
zur	Leitfragestellung: Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?		
	Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen	Sozialräumliche-institutionelle Ebene	Gesellschaftliche Ebene
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung vom Fitness und Körperbewusstsein</li> <li>• Stärkung von Selbstbewusstsein</li> <li>• Teilhabe</li> <li>• Nachhaltigkeit</li> <li>• Wertschätzung</li> <li>• Aneignung</li> <li>• Freude am eigenen Schaffen und Tun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attraktivität und Kompetenz der Einrichtung steigern</li> <li>• Nutzung der Sportangebote im Stadtteil</li> <li>• Teilhabe</li> <li>• Nachhaltigkeit</li> <li>• Beteiligung</li> <li>• Wertschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensweltorientierung</li> <li>• Teilhabe</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärkung von Handlungsfähigkeit</li> <li>• Stärkung des Selbstwertgefühls</li> <li>• Ressourcen erkennen und einbringen</li> <li>• Anerkennung von Vielfalt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe/Beteiligung</li> <li>• Ressourcen erkennen und einbringen</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chancengerechtigkeit</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratiebildung</li> <li>• Stärkung von Selbstwertgefühl</li> <li>• Wertschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe/Beteiligung</li> <li>• Demokratiebildung</li> <li>• Wahrnehmung und Anerkennung</li> <li>• Nutzung von Ressourcen</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> <li>• Wertschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilhabe/Beteiligung</li> <li>• Demokratiebildung</li> <li>• Wahrnehmung und Anerkennung von Vielfalt</li> <li>• Nutzung von Ressourcen</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> <li>• Wertschätzung</li> </ul>

# Stadtteiltreff „Alte Kasse“, IB West gGmbH

Handlungsfeld/Handlungsprinzip: Sozialpädagogische Bildung

Handlungsebene	Indikatoren Ebene	Messebene
<b>Leitfragestellung:</b> Welche Ziele streben die MA:innen an?	<b>Leitfragestellung:</b> Anhand welcher Merkmale soll das Erreichen der Handlungsziele gemessen werden?	<b>Leitfragestellung:</b> Welche Instrumente stehen mir dafür zur Verfügung?
Handlungsziele	Indikatoren	Messinstrumente
<b>Handlungsziel 1:</b> Die Mitarbeiter:innen sensibilisieren die Adressat:innen für das Thema Umweltschutz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niedrigschwelligkeit</li> <li>• Mitwirkung</li> <li>• Kompetenzen der TN aufgreifen</li> <li>• Umsetzung von Ideen begründet in eigener Motivation und den Lebenswirklichkeiten der TN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TN-Anzahl (quantitativ)</li> <li>• TN bringen ihr individuelles Potenzial ein (qualitativ)</li> </ul>

	<b>Wirkungsebene</b>		
zur	<b>Leitfragestellung:</b> Wirkungshypothesen; was soll bewirkt werden?		
	<b>Individuelle Ebene der Adressat:innen oder MA:innen</b>	<b>Sozialräumliche-institutionelle Ebene</b>	<b>Gesellschaftliche Ebene</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigenverantwortung stärken</li> <li>• Meinungsbildung fördern</li> <li>• Einsatzbereitschaft für aktuelle Themen fördern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortung für den eigenen Sozialraum stärken</li> <li>• Missstände bewusst wahrnehmen – etwas dagegen unternehmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen (Nachhaltigkeit)</li> <li>• Teilhabe</li> </ul>

# 11 Literaturverzeichnis

**Bundesjugendkuratorium et al. (Hrsg.):** Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen Bildungspolitischen Debatte. Bonn. 2002.

**Deinet, U.:** Sozialräumliche Jugendarbeit. Wiesbaden. 2005.

**El-Mafaalani, A.:** Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln. 2020.

**Goffman, E.:** Interaktionsrituale - Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/Main. 1986.

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

**Herrlitz, H.-G.:** Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart – eine Einführung. Juventa. 1998. S. 49/50.

**Humboldt, W. von:** Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Verlag von Eduard Trewendt. Breslau. 1851. S. 9-10.



<https://oll.libertyfund.org/title/humboldt-ideen-zu-einem-versuch-die-grenzen-der-wirksamkeit-des-staates-zu-bestimmen>

**Klafki, W.:** Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, Heinz-Hermann: Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft (S. 91-104). Opladen. 1990.

**Lindner, W.:** Was ist „sozialpädagogische Bildung“? Anregungen und Konturierung für die Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend – Zeitschrift für die Jugendarbeit. Nr. 12/2021. S. 531-540.

**Merchel, J.:** Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel. 2013.

**Müller, C. W., Kentler, H., Mollenhauer, K., Giesecke, H.:** Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München. 1964.

**Nussbaum, M.:** Gerechtigkeit oder das gute Leben. FfM. 1998.

**Otto, H.-U., Ziegler, H.:** Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2010.

**Otto, H.-U., Rauschenbach, Th. (Hrsg.):** Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden. 2004.

**Otto, H.-U., Oelkers, J. (Hrsg.):** Zeitgemäße Bildung. München. 2006.

**Scherr, A.:** Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T., Otto, HU.: Grundbegriffe Ganztagsbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2008. S. 137-145.

**Sting, St.; Sturzenhecker, B.:** Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet et al. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2021. S. 675-691.

**Sturzenhecker, B.;** Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München 2004.

**Tenorth, H.-E.:** Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay. 2013.

**Thiersch, H.:** Bildung und Sozialpädagogik. In: Knapp, G; Laueremann, K. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt. 2007.

11

**Herausgeberin**

Stadt Osnabrück  
Die Oberbürgermeisterin  
Fachbereich für Kinder, Jugendliche und Familien  
Fachdienst Jugend, Qualitätsentwicklung

Niedersachsenstraße 7  
49074 Osnabrück

August 2022