

Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.)

Jugendarbeit ist Bildung!

*Die Offensive Jugendbildung in
Baden-Württemberg 2003 - 2004*

*Materialien: Berichte, Expertisen,
empirische Studien*



Die Offensive Jugendbildung wurde initiiert
und gefördert vom Ministerium für Kultus,
Jugend und Sport Baden-Württemberg

Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.)

Jugendarbeit ist Bildung!

Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003 – 2004

Materialien: Berichte, Expertisen, empirische Studien

Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg
wurde gefördert vom Ministerium für Kultus, Jugend
und Sport Baden-Württemberg

Umschlaggestaltung: ossenbrunner wagner gestaltung,
Neckarstr. 218, 70190 Stuttgart – www.ossenbrunner-wagner.de

Satz, Herstellung: Verlag Burkhard Fehrlen, bfehlen@t-online.de

Bezug: Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V., Siemensstr. 11, 70469
Stuttgart, Telefon 0711-89691550, Fax 0711-89691588, bildung@jugendakademie-bw.de,
www.jugendakademie-bw.de

Dezember 2004

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Zur Bildungsarbeit unterschiedlicher Träger der Kinder- und Jugendarbeit	7
Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation des Förderprogrammes „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ unter dem Aspekt der Bildungsleistungen der Jugendarbeit	24
Praxisforschungsprojekt 2004: Außerschulische Jugendbildung - Kath. Fachhochschule Freiburg	38
Öffentlichkeit für Jugendbildung	62
Fortbildung und Qualifizierung von MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit	65
Bildungsprozesse in der Jugendarbeit – Evaluation von Praxiseinrichtungen der Jugendarbeit	86

Jugendarbeit ist Bildung!

Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003 bis 2004

Materialien: Berichte, Expertisen, empirische Studien

Das vorliegende Buch ist eine von drei Veröffentlichungen, die im Rahmen der Offensive Jugendbildung erarbeitet wurden¹. Es handelt sich dabei um den Materialband zur Dokumentation „Jugendarbeit ist Bildung! Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003 bis 2004“. Da Ziel, Struktur, Verlauf und Perspektiven des Projekts in dieser Dokumentation umfassend dargestellt werden, beschränken wir uns in diesem Band auf einen stichwortartigen Kurzüberblick (siehe die beiden folgenden Seiten).

Während die Dokumentation in einer Art Lesebuch einzelne Dokumente, Arbeitsergebnisse und Kurzfassungen der Projektbausteine in einer Zusammenschau vorstellt, werden mit dem vorliegenden Band die in den einzelnen Bausteinen erarbeiteten Studien, Expertisen und Projektberichte ungekürzt zur Verfügung gestellt.

Den Anfang macht im vorliegenden Materialband eine Expertise, die von Burkhard Fehlren und Thea Koss erarbeitet wurde. In einer Bestandsaufnahme haben die beiden MitarbeiterInnen der AGJF schriftliche Materialien - Satzungen, Konzeptionen, Programme, Ausschreibungen und Berichte - unterschiedlicher Träger der Kinder- und Jugendarbeit aus der Bildungsperspektive ausgewertet. Über 15 Einrichtungen und Träger haben sich an der Erhebung beteiligt und Materialien zur Verfügung gestellt.

Im Anschluss folgt die Expertise von Sibylle Hahn vom Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung (TIFS). Hier steht die Auswertung von Kooperationsprojekten zwischen Schule und Jugendarbeit unter Bildungsaspekten im Mittelpunkt des Interesses. Sibylle Hahn geht u.a. der Frage

nach, wie Bildungsprozesse in Kooperationsprojekten der Jugendarbeit mit der Schule gestaltet oder gefördert werden (können). In die Untersuchung einbezogen wurden Projekte, die mit Mitteln des Förderprogramms „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport unterstützt wurden.

Einen biografischen Blick wirft im Baustein 3 die qualitative Untersuchung der Katholischen Fachhochschule Freiburg auf Bildung. Im Rahmen eines zweisemestrigen Projekts gingen 20 StudentInnen in Interviews mit ehemaligen Aktiven der Frage nach, welche Lernerfahrungen von diesen unmittelbar mit ihrem früheren Engagement in der Jugendarbeit in Verbindung gebracht werden. Begleitet wurden die StudentInnen von den beiden Professoren Dr. Jürgen Schwab und Werner Nickolai.

Für den Kurzbericht im Baustein 4 haben wir den Beitrag aus der Dokumentation übernommen, da die Produkte hier aus den erarbeiteten Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit bestehen. Der Vollständigkeit halber aber soll auch die Arbeit innerhalb dieses Bausteins in diesem Materialband kurz beschrieben werden.

Der folgende Text von Sylvia Beck und Simone Liedtke stellt die Veranstaltungen vor, die im Rahmen der Offensive Jugendbildung v.a. auf örtlicher und regionaler Ebene durchgeführt und ausgewertet wurden. Neben der quantitativen Darstellung dokumentiert der Bericht auch Diskussions- und Gesprächsergebnisse aus den Fortbildungen und Fachtagen. Um einer Antwort auf die Frage näher zu kommen, welche Ansätze sich besonders bewährt haben und was an weiteren Maßnahmen zukünftig notwendig sein wird, wurden 21 Veranstaltungen ausgewertet.

Den Abschluss des Bands schließlich bildet der Projektbericht von Nanine Delmas, Julia Reichert und Albert Scherr. Im Projektzeitraum wurden in einer explorativen Studie Praxiseinrichtungen und Praxisprojekte begleitet und evaluiert, um Bildungsprozesse in der Jugendarbeit zu erheben und beschreibbar zu machen (Baustein 6). Dabei stand vor allem die Frage nach der bestehenden Bildungspraxis und der Förderung von Bildungsprozessen im Vordergrund.

Die Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg bedankt sich beim Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, namentlich dem Leiter des Referats Jugend, Herrn Dr. Eckart Woischnik und bei den beteiligten Organisationen und deren VertreterInnen in den Projektgremien für ihr Engagement und die ideelle und finanzielle Unterstützung. Der Dank gilt aber auch den vielen KollegInnen, die sich in unterschiedlichster Weise an der Bearbeitung der einzelnen Bausteine beteiligt haben.

Simone Liedtke

Dezember 2004

¹ Die Dokumentation „Jugendarbeit ist Bildung!“ Die Offensive Jugendbildung 2003-2004. Ziele, Struktur und Ergebnisse. und die Broschüre „Erfahren für's Leben! Die Bedeutung der Jugendarbeit für bedeutende Menschen sind beide als Paperback erhältlich. Der Materialband ist als e-book auf der Homepage der Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. vorhanden oder kann als „Book on Demand“ gegen Gebühr bestellt werden (bildung@jugendakademie-bw.de)

Der Rahmen

Offensive Jugendbildung 2003 bis 2004

Initiiert und gefördert vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

Federführung (Projektleitung): Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V.

In der Steuerungs- und Lenkungsgruppe des Projekts (strategische Ebene) wirkten neben dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport und der Akademie der Jugendarbeit folgende Organisationen mit:

- Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V. (AGJF)
- Institut für Politische Bildung Wiesneck
- Internationales Forum Bad Liebenzell
- Jugendstiftung Baden-Württemberg
- Landesakademie für Jugendbildung Weil der Stadt
- Landesjugendring Baden-Württemberg e.V. (LJR)
- Landesstelle für Kooperation im Oberschulamt Stuttgart
- Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung
- Landeswohlfahrtsverband Baden (LWB)
- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (LWV-WH)

Auf der operativen Ebene wurde eine Regiegruppe gebildet. An dieser Gruppe wirkten, neben der Projektleitung, alle Personen aus einzelnen Landesorganisationen mit, die Bausteinverantwortung übernommen hatten. (vgl. nächste Seite).

„Bausteinverantwortung“ bedeutete, dass sie sich bereit erklärt hatten, für die Ausgestaltung und Durchführung wesentlicher Teile oder Bausteine der Offensive, die Zuständigkeit zu übernehmen. Dabei handelte es sich um Mitarbeiterinnen der Akademie (Projektleitung und Bausteine 3, 5, 6), der AGJF (Baustein 1), des LJR (Baustein 2), des LWV-WH (Baustein 4) und des LWB (Baustein 6)

Die Projektbausteine	Koordination und operative Verantwortung	Ziel	Zielerreichung über
Baustein 1: Bestandsaufnahme	Burkhard Fehrlen, Thea Koss (AGJF)	Bildungskonzepte analysieren	Bestandserhebung bei Trägern der Jugendarbeit (Fehrlen, B./Koss,T.)
Baustein 2: Jugendarbeit und Schule	Sibylle Steegmüller (LJR)	Bildungsprozesse in Kooperationsprojekten erheben und darstellen	Expertise (Hahn,S.)
Baustein 3: Einbezug von Wissenschaft und Fachöffentlichkeit	Simone Liedtke (Akademie)	Fachöffentlichkeit einbeziehen und Diskurs anregen	Expertisen (Nickolai, W./Schwab.J.); wissenschaftliche Begleitung im BS 6; Vorträge, Diskussionen, Veranstaltungen (BS 5); Kongress
Baustein 4: Landesweite Kampagne	Joachim Schuch (LWV-WH), Simone Liedtke (Akademie)	Werbung und Öffentlichkeitsarbeit für die außerschulische Jugendbildung	Konzepte und Textelandesweiter Versand von Materialien; Interviews mit bekannten Personen mit Jugendarbeitsvergangenheit
Baustein 5: Fortbildung und Qualifizierung	Sylvia Beck, Simone Liedtke (Akademie)	Die Bildungsdiskussion in die Praxis vermitteln, landesweit Fachkräfte sensibilisieren und qualifizieren	Zentrale und regionale Fachtage (Seminare, Vorträge und Workshops); Inhouse-Fortbildungen; Fortbildungspakete; Evaluation
Baustein 6: Praxisprojekte	Nanine Delmas (LWB), Julia Reichert (Akademie)	Erheben und Darstellen von informellen Bildungsprozessen in der Jugendarbeit	Erarbeiten einer explorativen empirischen Studie zur Untersuchung von Bildungspotentialen; Evaluieren von Praxisprojekten (Delmas, N., Reichert, J., Scherr,A.)

Zur Bildungsarbeit unterschiedlicher Träger der Kinder- und Jugendarbeit

Thea Koss
Burkhard Fehlren

1. Zusammenfassung

Basis der Untersuchung zu Bildungsangeboten unterschiedlicher Träger der Kinder- und Jugendarbeit sind Satzungen, Konzeptionen, Programme und Ausschreibungen sowie Jahres- und Projektberichte. Von 15 Trägern bzw. Einrichtungen liegen diese Materialien weitgehend vollständig, von einigen weiteren Einrichtungen in Fragmenten vor. Auswertungslinien waren die in Satzungen formulierten grundsätzlichen Ziele im Hinblick auf Bildung, die Konkretisierung dieser Ziele in Konzeptionen, die Umsetzung in Angebote und deren Bewertung in Berichten. Unterschieden wurde dabei in Anlehnung an das Bundesjugendkuratorium zwischen unterschiedlichen Bildungsebenen, die sich gegenseitig ergänzen bzw. bedingen. Auf der einen Ebene geht es um die Entwicklung von Interessen und Kompetenzen im Rahmen von lebensweltorientierten Angeboten („non-formelle Bildung“), auf der anderen um die Entfaltung der „Bildsamkeit“ der beteiligten Kinder und Jugendlichen („informelle Bildung“).

In den vorliegenden Satzungen wird der Begriff „Bildung“ als zentrale Zielsetzung selten genannt, allerdings enthalten sie viele Hinweise darauf, dass Bildungsprozesse intendiert sind. So sollen den Kindern und Jugendlichen Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt und vielfältige Erfahrungen ermöglicht werden. Kinder- und Jugendarbeit soll ein Ort sein, wo Kinder und Jugendliche Solidarität auch im gemeinsamen Handeln erfahren können. Die Jugendverbände formulieren im Unterschied zur offenen Arbeit ein ausdrückliches normatives Ziel entsprechend ihrer weltanschaulichen Orientierung. Jugendringe und die Kreisarbeitsgemeinschaften konzentrieren sich in ihren Satzungszielen auf Aspekte der Unterstützung ihrer Mitglieder, d.h., sie wollen deren Möglichkeiten auch für Bildungsarbeit sichern und ausbauen helfen. Ähnliches gilt für die kommunalen Jugendreferate, auch sie wollen in erster Linie für ausreichende Rahmenbedingungen für die Arbeit vor Ort sorgen. Auch dabei werden Partizipationsmöglichkeiten für und Selbstorganisation von Jugendlichen als inhaltlicher Standard gesetzt.

Die Konkretisierung dieser allgemeinen Bildungsabsichten in den Konzeptionen fällt natürlich in Abhängigkeit zu den Rahmenbedingungen und den Angebotsformen recht unterschiedlich aus. Trotzdem gibt es in den Satzungszielen Gemeinsamkeiten, wie die Bedeutung, die der Partizipation für Bildungsprozesse zugeschrieben wird, sowie die Notwendigkeit von repressionsarmen „Erfahrungsräumen“ und von geschlechter-differenzierenden Angeboten. Die Konzeptionen lassen sich auch daraufhin untersuchen, welche Angebotsformen von Bildungsarbeit bevorzugt werden.

Partizipation findet sich in fast allen Konzepten wieder. Ziel ist die Hinführung zum ehrenamtlichen oder politischen Engagement. Dazu gibt es z.B. „Haus- oder Farmversammlungen“ oder einen jährlich stattfindenden Kongress, bei dem alle Mitglieder eines Verbands und interessierte Gäste in die Entwicklung des Programms für das folgende Jahr einbezogen sind. Jugendverbände und Jugendringe sind zudem formal demokratisch organisiert.

Vor allem Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen sich als alternative soziale Räume. Hier – so die These – begegnen sich Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Mili-
eus und Herkunftsländern und lernen, trotz aller

Inhalt

	Seite
1. Zusammenfassung	7
2. Untersuchungsbasis	9
3. Zum Bildungsverständnis	10
4. Auswertung der Materialien	11
4.1 Satzung	11
4.2 Konzeptionen	12
4.2.1 Partizipation	13
4.2.2 Erfahrungsräume	13
4.2.3 Seminar- und Projektarbeit	13
4.2.4 Geschlechterdifferenzierung	15
4.2.5 Wozu Bildungsarbeit in der Freizeit?	15
4.2.6 Infrastrukturarbeit	16
4.3 Angebote	16
4.3.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit	16
4.3.2 Jugendverbände	17
4.3.3 Kommunale Jugendreferate	18
4.3.4 Jugendringe	18
4.3.5 Kreisverband der selbstver- walteten Jugendzentren	19
4.3.6 Bildungsstätte	19
5. Ergebnisse	22
6. „Kompetenzvermittlung in der Jugendarbeit“	22

Unterschiede, miteinander zurechtzukommen. Diese „kulturelle Vielfalt“ gilt als strukturelle Voraussetzung für informelle Bildungsprozesse. Konzeptionelles Ziel ist aber ebenso wie bei den Jugendverbänden die Organisation von spezifischen Angeboten wie Seminaren, Workshops, Kursen und Projekten. Die Bandbreite der Themen, die dabei aufgegriffen wird, ist groß: Angebote im Bereich des Kunsthandwerks, des Tanzes und des Theaters, der Musik und - allen Unkenrufen zum Trotz - der Politik. Zwei Aspekte werden dabei besonders betont: Bei diesen Angeboten sollen MigrantInnen wie auch sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche besonders gefördert werden.

Einer der beteiligten Jugendverbände (Verbandszentrale) konzentriert sich in seiner „Bildungskonzeption“ auf die Ausbildung von ehrenamtlichen MitarbeiterInnen. Ein anderer spannt den Bogen weiter. Hier soll auch die Verbandszentrale Angebote organisieren, die sich unmittelbar an Kinder und Jugendliche richten.

In Sachen Geschlechterdifferenzierung wird in den Konzeptionen betont, dass mit Bildungsangeboten Mädchen und Jungen bei ihrer Identitätsentwicklung unterstützt werden sollen. Die Suche nach der je eigenen Identität soll sich nicht (oder nicht ausschließlich) an traditionellen Rollen orientieren, sondern Möglichkeiten für alternative Lebensentwürfe eröffnen.

Begründet wird die Bildungsarbeit nahezu durchgehend mit Orientierungsproblemen der Kinder und Jugendlichen angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen. Als Stichworte dazu tauchen immer wieder „Pluralisierung“ und „Individualisierung“ auf. Dabei wird zwar zunächst auf die Ambivalenz dieser Entwicklungen verwiesen, in der Argumentation werden dann aber die Risiken weitaus stärker betont als die Chancen.

Die eher auf der infrastrukturellen Ebene arbeitenden Jugendringe, der Dachverband und die kommunalen Jugendreferate, haben keine Konzeption. Wir werden aber sehen, dass auch sie im Bereich der Bildungsarbeit durchgehend aktiv sind.

Die Angebote der verschiedenen Träger sind vielfältig. Jugendzentren und Jugendfarm haben mit ihrem „offenen Betrieb“ jene Erfahrungsräume, die als Ort informeller Bildungsprozesse zu bewerten sind. In den Programmen findet sich aber auch eine breite Palette von organisierten Angeboten (Kurse, Seminare, Workshops, Arbeitsgruppen), die mit den formulierten konzeptionellen Zielen korrespondieren. Kompetenzen werden auch im Zusammenhang mit dem ehrenamtlichen Engagement vieler Jugendlicher vermittelt. Kooperationsangebote mit Schulen sind Standard.

Die Jugendverbände konzentrieren sich auf organisierte Angebote. Einer der beteiligten Verbände

stellt in seiner Bildungsarbeit – entsprechend seiner konzeptionellen Vorgaben - die Ausbildung der ehrenamtlichen MitarbeiterInnen in den Mittelpunkt. Andere Angebote wie Freizeiten und offene Treffs werden möglicherweise nicht unter dem Aspekt der Bildung betrachtet, zumindest wurden uns keine Materialien dazu zur Verfügung gestellt. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass es sich um einen großen Jugendverband handelt, der solche Aktivitäten seinen örtlichen Gliederungen überlässt. Ein zweiter Landesverband organisiert in Kooperation mit seinen örtlichen Gliederungen auch Workshops, Projekte u.ä. für Kinder und Jugendliche und versorgt die örtlichen ehrenamtlichen MitarbeiterInnen mit Materialien (Arbeitshilfen), die immer auch den Charakter einer Konzeption haben. Die dabei durchgeführten Maßnahmen orientieren sich inhaltlich an der Konzeption (Umwelt- und Naturschutz), vermitteln eine Fülle von Kenntnissen und fordern zum Engagement auf. Viele der Angebote haben einen Erlebnischarakter, es gibt aber auch Seminare mit klassischen politischen Themen und Arbeitsformen. Ein örtlicher Jugendverband hat einen Schwerpunkt in der Kooperation mit Förder- und Hauptschulen. Er organisiert jährlich eine große Zahl von meist dreitägigen Seminaren mit Schulklassen, z.B. Konflikt- und Bewerbungstrainings und zur Gewaltprävention.

Die kommunalen Jugendreferate und der Dachverband der Jugendzentren bieten ebenfalls Seminare an, überwiegend für die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen in den selbstverwalteten Jugendtreffs. Die Themen orientieren sich an deren Tätigkeit und reichen von Rechtsfragen bis hin zur Entwicklung von Handlungskompetenzen. Organisiert werden aber auch Bildungsangebote für alle Jugendlichen einer Gemeinde oder des Landkreises.

Auch die Jugendringe beschränken sich nicht auf ihre infrastrukturelle Aufgabe (Interessenvertretung ihrer Mitglieder), sondern organisieren auch eigene Bildungsangebote: zum einen Seminare für ehrenamtliche MitarbeiterInnen der kleineren Jugendverbände, teilweise auch der offenen selbstverwalteten Einrichtungen; zum anderen werden aber auch Angebote für Kinder und Jugendliche organisiert: Freizeiten, Kinderspielstädte und internationale Austauschmaßnahmen. Nach unserem Verständnis haben diese Angebote sowohl für die TeilnehmerInnen Bildungscharakter, als auch für die daran beteiligten ehrenamtlichen MitarbeiterInnen. Mit diesen werden Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminare durchgeführt, bei denen wiederum Wissen und Handlungskompetenzen vermittelt werden.

Ein Stadtjugendring ist zudem Träger von zwei Einrichtungen der offenen Jugendarbeit mit ausgeprägter Angebotsorientierung. Die Themen der

Workshops, Seminare und Kurse entsprechen jenen der Jugendzentren und Jugendhäuser. Hinzu kommt eine Hausaufgabenhilfe speziell für Mädchen aus MigrantInnenfamilien (Internationaler Mädchentreff) und eine stadtweite Hausaufgabenhilfe für alle Kinder und Jugendlichen. Dieses Angebot besteht seit 30 Jahren.

Das umfangreichste Programm wird von der Bildungsstätte vorgehalten. Sie bietet eine große Zahl von Seminaren und Kursen an, beispielsweise zur Öffentlichkeitsarbeit, Leitung von Vereinen, Rechtsfragen, Erlebnispädagogik, zur politischen Bildung und (ein Schwerpunkt) zur Medienarbeit. Diese Seminare werden teilweise zu umfangreicheren Weiterbildungen gebündelt, wobei die TeilnehmerInnen eine Reihe von „Pflichtmodulen“ und einige „Wahlmodule“ besuchen müssen. Angeboten wird eine zertifizierte Weiterbildung Vereinsmanagement, zur Öffentlichkeitsarbeit, zur Erlebnispädagogik und - „BW InForm“ -zum Medienreferenten und zum Medienberater (Frauen sind auch zugelassen). Ein weiteres Angebot ist die Ausbildung zur Theaterpädagogin mit 620 Unterrichtseinheiten (Männer sind auch zugelassen).

Bleibt die Frage nach den Ergebnissen dieser Angebote. Was sie bei den beteiligten Kindern und Jugendlichen - TeilnehmerInnen und ehrenamtliche MitarbeiterInnen - bewirken, lässt sich hier natürlich nicht beantworten. Dazu wären umfangreiche qualitative Untersuchungen notwendig. Die Jahres- und Projektberichte geben aber bis zu einem gewissen Grad Aufschluss darüber, ob die Programme überhaupt realisiert wurden. Danach zeigen sich alle Beteiligten durchaus zufrieden mit der Resonanz auf ihre unterschiedlichen Bildungsangebote. Die offenen Einrichtungen als Orte informeller Bildungsprozesse sind gut besucht. Einige der Seminare, Kurse und Workshops müssen ausfallen, bei einigen wünschen sich die VeranstalterInnen eine bessere Beteiligung. Mit den meisten Angeboten sind die OrganisatorInnen aber zufrieden, für einzelne Angebote wird auf einen Boom verwiesen und der Bedarf kann gar nicht gedeckt werden.

Es gibt aber eine Reihe von Hinweisen, dass die aktuellen finanziellen und auch personellen Einschränkungen bereits zu Engpässen geführt haben. Es sei fraglich, ob das bisherige Angebot in diesem Umfang überhaupt aufrecht erhalten werden kann.

Die von der Jugendstiftung und zwölf regionalen Jugendagenturen durchgeführte Erhebung zur Kompetenzvermittlung hat zum Ergebnis, dass in der Jugendarbeit der unterschiedlichen Träger eine Fülle an sozialen, gesellschaftlich relevanten und fachlichen Kompetenzen vermittelt wird. Dasselbe gilt für die Fähigkeit zur Selbststeuerung und

zur Leitung (zunächst) von Gruppen (Führungskompetenz). Für die Jugendarbeit werden strukturell bedingte spezifische Bildungsmöglichkeiten ausgemacht, die eine notwendige Ergänzung zu anderen Bildungsinstitutionen darstellen. Plädiert wird für die Entwicklung eines Bildungsverbunds, in den sich die Jugendarbeit mit ihren eigenständigen Möglichkeiten einbringt.

2. Untersuchungsbasis

Vorgesehen war die Auswertung von schriftlichen Materialien unterschiedlicher Träger der Kinder- und Jugendarbeit im Hinblick auf deren Bildungsarbeit. Die vorgesehene Zahl der beteiligten Träger/Einrichtungen von ca. 20 konnte nicht erreicht werden. Es erwies sich als teilweise schwierig, die Verantwortlichen zur Mitarbeit zu bewegen, trotz der Unterstützung durch den Landesjugendring. In die Auswertung konnten daher nur Materialien einbezogen werden von

- zwei Jugendverbandszentralen
- einem örtlichen Jugendverband
- einem Kreisjugendring
- einem Stadtjugendring
- einem Stadtjugendreferat
- zwei Kreisjugendreferaten
- drei Einrichtungen der offenen Jugendarbeit mit hauptamtlichem Personal
- einem Kreisverband der offenen Jugendarbeit mit mehreren ehrenamtlich geleiteten Einrichtungen
- einer Jugendfarm
- und einer Bildungsstätte.

Dieses Ergebnis entspricht nicht der Planung. Allerdings waren die uns zugesandten Materialien teilweise recht umfangreich bzw. beinhalteten Quellen zur Arbeit in mehreren Kommunen (Kreisjugendreferat, Kreisjugendring). Deshalb wurde darauf verzichtet, weitere Träger anzufragen, zumal der Projektbeirat für eine Beschränkung plädiert hatte.

Erbeten wurde von den beteiligten Trägern insbesondere

- Satzung
- Konzeptionen
- Jahresberichte, Projektauswertungen
- Programme, Ausschreibungen

Soweit es das Material erlaubt, werden wir in der Analyse versuchen, den roten Faden zu knüpfen zwischen Absichten (Satzung), deren Konkretisierung (Konzeption) und Übersetzung (Angebote). Hinweise darauf, wie der Erfolg dieser Arbeit zu bewerten ist, ergeben sich dann aus den Jahresberichten und Projektauswertungen.

Hinweise auf die Wirkungen von Angeboten der Jugendarbeit ergeben sich auch aus einer Untersuchung, die von der Jugendstiftung und zwölf regionalen Jugendagenturen 2003 durchgeführt wurden. Auf die Ergebnisse dieser eigenständigen Erhebung wird ebenfalls zusammenfassend eingegangen.

3. Zum Bildungsverständnis

Der Anspruch, „Bildungsarbeit“ zu betreiben, hat in allen Angebotsformen der Kinder- und Jugendarbeit Tradition, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. Kennzeichnend für die unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Kinder- und Jugendarbeit ist dabei eine Konkurrenz verschiedener Bildungskonzepte, in denen sich unterschiedliche, oft widersprüchliche Interessen ausdrückten.

- So setzte beispielsweise das Land Württemberg-Baden bzw. Baden-Württemberg in der Nachkriegszeit und in den frühen 50er Jahren auf das Konzept der „Volksbildung“, das in den Zeiten der Weimarer Republik entwickelt worden war.
- Die Jugendverbände wiederum orientierten sich an ihrem traditionellen Konzept der Selbstbildung – „Jugend wird durch Jugend geführt“ – und bemühten sich, Ideale der deutschen Jugendbewegung wieder zu beleben („eigenständiges Jugendreich“). Erst Anfang der 60er Jahre verabschiedeten sie sich in St. Martin von dieser Last und propagierten das Konzept einer „vergesellschafteten Jugendarbeit“. Eine unmittelbare Folge dieser Neuorientierung der Jugendverbände war die Etablierung der BildungsreferentInnenprogramme in den Haushalten der Länder.
- Die amerikanische Besatzungsmacht wiederum verfolgte in den frühen 50er Jahren einen pragmatischen Ansatz einer „politischen Bildungsarbeit“, wobei sie sichtlich bemüht war, die eigenen Interessen („Re-Education“) und die der beteiligten Jugendlichen miteinander zu vermitteln. Dieser pragmatische Ansatz wurde nach ihrem Rückzug aus der Jugendpolitik bzw. der Jugendarbeitsförderung von deutscher Seite auf das Konzept der „staatsbürgerlichen Erziehung“ zurechtgestutzt.
- Die französische Besatzungsmacht wiederum setzte auf „Kulturarbeit“, verstand also die Entwicklung eines gegenseitigen Verständnisses für unterschiedliche Kulturen als friedenssichernde Bildungsarbeit.
- In der offenen Jugendarbeit gab es bis in die späten 60er Jahre hinein unterschiedliche Orientierungen. Während sie sich im norddeutschen Raum überwiegend an Konzepten der Sozialarbeit orientierte (Präventionsarbeit für gefährdete Jugendliche), stand vor allem im württembergischen Raum die Bildungsarbeit im Vordergrund (musische, teilweise auch politische Bildungsarbeit).

Für all diese unterschiedlichen Perspektiven ist zunächst ein gemeinsames Interesse kennzeichnend: Bildung soll die Integration junger Menschen befördern oder gar sicherstellen. Hinsichtlich der Vorstellungen, worin sich eine solche gelungene Integration ausdrückt, zeigen sich aber erhebliche Differenzen. So setzte das tendenziell autoritäre Konzept der „staatsbürgerlichen Erziehung“ auf eine reibungslose Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse, während die Idee des „eigenständigen Jugendreichs“ auf die Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit zielte, in Distanz zur bestehenden Erwachsenengesellschaft. Das Konzept der „musischen Bildungsarbeit“ wiederum begründete sich u.a. auch aus einer (vernichtenden) Kritik gegenüber anderen „Bildungsinstitutionen“, insbesondere der Schule. Die Konkurrenz und die dabei in Anschlag gebrachten Zuweisungen zwischen Jugendverbänden einerseits und den überverbandlichen Jugendbildungsstätten bzw. der offenen Jugendarbeit andererseits sind Legende.

Es ist unschwer zu erkennen, dass diese Themen und die unterschiedlichen Perspektiven hinsichtlich der „Bildung“ Ende der 60er Jahre keineswegs begraben wurden, sondern in unterschiedlichen Färbungen und Facetten die Diskussionen über Jugend und Kinder- und Jugendarbeit immer wieder (mit)bestimmten. Dies gilt auch für die ideologischen Pfunde, mit denen dabei mehr oder weniger offensichtlich zu wuchern versucht wurde und nach wie vor wird. Daher ist es sicherlich ein großes Verdienst, dass das Bundesjugendkuratorium vor gut zwei Jahren versucht hat, die Diskussion über „Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe“ auf eine sachlichere Grundlage zu stellen. Im Mittelpunkt steht dabei die Unterscheidung mehrerer Bildungsebenen, die mit unterschiedlichen Bildungsorten korrespondieren. Diese Bildungsebenen stehen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern bleiben eng miteinander verknüpft; gelingende Bildungsprozesse auf der einen Ebene sind angewiesen auf ähnlich erfolgreiche Prozesse auf der anderen und umgekehrt. Plädiert wird also dafür, dass die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen ihr Verhältnis klären, das traditionell von Konkurrenz und negativen Zuschreibungen geprägt ist, und nach einer neuen, von Kooperation und konstruktiver Kritik geprägten Form der Zusammenarbeit suchen.

Gleichzeitig fordert das Bundesjugendkuratorium dazu auf, sich von der zunehmenden Verengung des Bildungsbegriffs auf (berufliche) Qualifikation zu verabschieden, einem Prozess, der durch die „Bildungsreform“ der 70er Jahre enorm beschleunigt wurde. Die Folgen wurden in den seither vergangenen dreißig Jahren ja keineswegs allein von PädagogInnen beklagt, wie die Diskussionen über fehlende „soziale Kompetenzen“, „Schlüsselqua-

lifikationen“ und mangelnden Erfolge der schulischen Bildungsprozesse („Ausbildungsunfähigkeit“ von Jugendlichen, StudienabbrecherInnen etc.) zeigen. Das Bundesjugendkuratorium plädiert dafür, anzuerkennen, dass im Licht des Strukturwandels der Jugendphase und der allgemeinen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse die Bildungsprozesse in eigener Regie der Jugendlichen wichtiger denn je geworden sind. Die Gesellschaft muss sich dabei darauf beschränken, dafür Gelegenheiten bereitzustellen bzw. zu arrangieren. Man mag über die dabei in Anlehnung an die internationale (europäische) Diskussion verwandten Begriffe – „formelle, non-formelle und informelle Bildung“ – unglücklich sein, sie bieten aus unserer Sicht dennoch sinnvolle Zugänge zur Aufklärung der hier kurz skizzierten Fragestellungen und Problemzusammenhänge:

- „Formelle Bildung“ findet in erster Linie in der Schule und in den Institutionen des beruflichen Ausbildungswesens statt. Sie ist vor allem geprägt durch vorgegebene Curricula und damit zwangsläufig durch eine beträchtliche Distanz zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Sie zielt in erster Linie auf die notwendige Vermittlung von wertbaren Qualifikationen.
- „Non-formelle Bildung“ zielt ebenfalls auf die Entwicklung von Kompetenz und Qualifikationen, wobei jedoch der Lebensweltbezug im Vordergrund steht. Entsprechende Angebote, die vor allem von der Kinder- und Jugendarbeit und der kulturellen und politischen Jugendbildung vorgehalten werden, orientieren sich an aktuellen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen oder werden mit diesen gemeinsam entwickelt. Hier gilt das Prinzip der Freiwilligkeit und die Chance zum Experiment. Jugendlichen wird hier die Möglichkeit geboten, ein Spektrum eigener Interessen zu entwickeln. Dies ist ein Prozess, der für die berufliche Orientierung und die Entwicklung eines eigenen Lebensentwurfs unverzichtbar ist.
- „Informelle Bildung“ wiederum schafft sozusagen die individuellen Bildungsvoraussetzungen. Sie konkretisiert und aktiviert die prinzipielle „Bildsamkeit“ der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf ihre Lebenswirklichkeit. Zu Recht weist das Bundesjugendkuratorium darauf hin, dass in solchen informellen Bildungsprozessen „Lebenskompetenz“ erworben wird. Ein Ergebnis gelungener informeller Bildungsprozesse ist, dass Kinder und Jugendliche neugierig auf Fremdes, auf Neues werden. Sie entwickeln „Lust“ darauf, sich Anforderungen und Problemen zu stellen und nicht nach dem (kurzfristig bequemeren) Hinterausgang zu suchen, auch dann nicht, wenn zuvor das eine oder andere schief gegangen ist. Solche Bildungsprozesse lassen sich nicht institutionell organisieren, sondern bleiben in der Regie der Kinder und

Jugendlichen. Die Erwachsenengesellschaft muss sich darauf beschränken, ihnen dafür „Gelegenheiten“ anzubieten. Kindergärten und Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sind in besonderer Weise geeignet, solche Gelegenheiten zu schaffen, Kinder und Jugendliche auch in ihren zwangsläufigen Misserfolgen zu begleiten und zu stützen und dabei zu helfen, Benachteiligungen auszugleichen.

Folgt man diesen Überlegungen, so wird deutlich, dass die aktuellen Probleme bei der Bildung von Kindern und Jugendlichen durch eine Reform der Schule allein nicht zu bewältigen sind. Selbstverständlich wird eine notwendigerweise zu reformierende Schule auch verstärkt Aspekte der non-formellen und der informellen Bildung berücksichtigen müssen, sie wird aber gezwungenermaßen auf den Bereich der formellen Bildung – Qualifizierung bzw. nachweisbare Leistungen – konzentriert bleiben. Damit eine solche reformierte Schule erfolgreich arbeiten kann, ist sie daher angewiesen auf gelungene non-formelle und informelle Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler, die sie selbst als Institution nicht organisieren und für die sie auch nur sehr begrenzt Gelegenheiten anbieten kann.

Orte solcher Bildungsangebote und -gelegenheiten sind zunächst einmal die Familie und - im Zuge des Vergesellschaftungsprozesses der Kindheit und Jugend - in immer stärkerem Maße Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (Kindergarten, Kinder- und Jugendarbeit), Jugendmusikschulen, Jugendkunstschulen, Vereine und Verbände, etc., sowie der von Kindern und Jugendlichen genutzte öffentliche Raum. Soll die beabsichtigte Reform der Schule im Hinblick auf die von PISA öffentlich gemachten Probleme Erfolg haben, müssen auch Maßnahmen entwickelt werden, die auf diese Orte der non-formellen und informellen Bildung abzielen.

4. Auswertung der Materialien

4.1 Satzung

In den acht vorliegenden Satzungen der freien Träger wird „Bildung“ lediglich zweimal ausdrücklich erwähnt. Für die Bildungsstätte ist die

„Durchführung von Bildungsveranstaltungen und pädagogischen Projekten, die sich an Jugendliche und Multiplikatoren in der Jugendbildung und Jugendarbeit wenden“,

der „Schwerpunkt“ der Arbeit. Ein mit hauptamtlichem Personal besetztes Jugendzentrum in einem Mittelzentrum einer ländlichen Region begnügt sich dagegen mit einer Art Querverweis:

„Es muss gewährleistet sein, dass die Bildungsarbeit im Jugendzentrum stets auf der Grundlage und im Geiste des Grundgesetzes erfolgt.“

Inhaltlich konkretisiert werden die Bildungsabsichten in den Satzungen zunächst im Hinblick auf die Möglichkeiten, die in der Jugendarbeit aufgehoben sind, damit Jugendliche zur „Selbstfindung“ oder auch zur „Selbstauffassungsarbeit“ (Bernfeld) aufgefordert werden, zur aktiven Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und materiellen Umwelt. Als Voraussetzungen für solche informellen Bildungsprozesse gelten zum Beispiel Möglichkeiten,

- „Formen der Selbstbestimmung, Mitgestaltung, Verantwortlichkeit und soziales Verhalten zu üben“ (Jugendzentrum);
- für „Kinder und Jugendliche unabhängig von ihren wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen zu Natur und Tieren zu pflegen“ (Jugendfarm);
- „Raum für Begegnungen, gemeinsame Erlebnisse und gemeinsames Handeln“ bereitzustellen (Jugendverband).

Jugendliche erfahren hier, dass sie „ernst genommen werden“; sie werden „unterstützt“ in der Entwicklung einer „eigenen Lebensperspektive“ und ihrer „Orientierung“. Gefördert werden soll, dass Jugendliche „soziale, pädagogische und politische Verantwortung“ übernehmen und „Interessen und Fähigkeiten“ entwickeln.

Eigene Interessen werden dabei nicht versteckt. Die Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit haben durchaus eigene Vorstellungen davon, in welche Richtung sich solche Selbstbildungsprozesse bewegen sollten und was zum Beispiel solche Verantwortung am Ende ausmacht. So soll etwa das „Verständnis für den Schutz der Natur und Umwelt vermittelt“ und zu „demokratischem und staatsbürgerlichem Denken im Sinne der freiheitlich demokratischen Grundordnung“ der Bundesrepublik „erzogen“ werden. Ein anderer Jugendverband will die Jugendlichen zu einem „selbstverantwortlichen religiösen Leben“ ermutigen. Selbstverständlich findet auch der „mündige Bürger“ Erwähnung oder es soll die „staatsbürgerliche Entwicklung der Jugend“ gefördert werden. Die Jugendringe und der Dachverband der selbstverwalteten Jugendzentren konzentrieren sich auf die Vertretung der Interessen ihrer Mitglieder. Aber auch hier finden sich Zielbestimmungen, die dafür geeignet sind, bei den Mitgliedsorganisationen oder Einrichtungen Voraussetzungen für Bildungsarbeit zu schaffen und zu stärken. So sollen die

„Beteiligungsmöglichkeiten der Jugend in allen gesellschaftlichen Bereichen“, das „ehrenamtliche Engagement“ und das „partnerschaftliche Zusammenleben aller Menschen, unabhängig von Geschlecht, Herkunft und Nationalitäten“ unterstützt und ausgebaut werden. (Jugendring)

Ähnliches gilt für die kommunalen Jugendreferate. Auch hier steht die Unterstützung von Selbstorganisationsprozessen, die immer auch unter der Perspektive der informellen Bildung zu sehen und zu bewerten sind, mit im Zentrum der Arbeit.

„Dazu zählen ... insbesondere auch die Aktivitäten, die von Jugendlichen selbst mitbestimmt und mitgestaltet werden, zur Selbstbestimmung befähigen, sowie zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement anregen und hinführen.“ (Jugendreferat)

Legitimiert wird dies mit dem Verweis auf das KJHG.

Soweit zu Hinweisen auf Bildungsabsichten und -ziele in den uns vorliegenden Satzungen und grundlegenden Aufgabenbeschreibungen (Jugendreferat). Im nächsten Schritt wird zu fragen sein, wie diese Ziele konzeptionell verarbeitet werden, wie die hier formulierten Absichten weiter konkretisiert und in Strukturen und Angebote übersetzt werden.

4.2 Konzeptionen

Die Konkretisierung dieser allgemeinen Absichtserklärungen in den einzelnen Konzeptionen muss selbstverständlich recht unterschiedlich ausfallen, denn eine Jugendfarm hat ganz andere strukturelle Voraussetzungen als ein Jugendverband oder gar ein Kreisjugendreferat bzw. ein Jugendring. Große Unterschiede ergeben sich auch durch die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der Kinder oder Jugendlichen im Umfeld der jeweiligen Einrichtung oder Organisation. Ob ein Jugendlicher zwei oder drei Stunden pro Woche an einer Jugendgruppe teilnimmt oder ob er sich zwei oder drei Nachmittage oder Abende im Jugendzentrum oder auf der Jugendfarm aufhält, zeigt Wirkung. Dabei gehen wir davon aus, dass jede Angebotsform ihre besonderen Möglichkeiten, aber auch eben solche Grenzen hat. Trotz dieser Unterschiede orientieren wir uns in unserer Analyse der Konzeptionen aber nicht an einzelnen Einrichtungen, sondern an inhaltlichen Standards. Darauf wie auch auf die Voraussetzungen für eine gelingende Bildungsarbeit wurde in den verschiedenen Satzungen und Grundsatzpapieren immer wieder abgehoben:

- Nahezu übereinstimmend wurde auf die große Bedeutung der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen hingewiesen. Wir fragen also danach, wie diese Voraussetzung für Bildungsarbeit in den Konzeptionen umgesetzt wird.
- Ein zweiter wiederkehrender Hinweis galt den „Erfahrungsräumen“, die für Bildungsprozesse notwendig seien, nach Möglichkeit sogar mit „experimentellem“ Charakter. Wir fragen, inwieweit diese Idee in den Konzeptionen Berücksichtigung findet.

- Eine andere Unterscheidung zielt auf die Form der Bildungsarbeit: Findet sie im Alltag statt und hat eher den Charakter informeller Bildungsprozesse, oder sollen Angebote gemacht werden, die sich gezielt auf die Vermittlung von vorab definierten Kompetenzen richten (non-formelle Bildung)?
- Geschlechterdifferenzierung wird ebenfalls immer wieder im Zusammenhang mit Bildungsabsichten genannt.
- Von Interesse ist auch die normative Ebene: Wie wird die Notwendigkeit von Bildungsarbeit eigentlich begründet?
- Am Ende wollen wir danach fragen, wer die Einrichtungen oder örtlichen Träger bei all diesen Aufgaben unterstützt.

4.2.1 Partizipation

Strukturen der Partizipation oder Mitbestimmung finden sich in vielen Konzeptionen wieder. Ziel ist dabei auch häufig die Heranführung der älteren Kinder und der Jugendlichen zu einem ehrenamtlichen Engagement. In den Konzeptionen der Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sind dafür „regelmäßige Farmversammlungen“ oder „Hausversammlungen“ vorgesehen. Die BesucherInnen sollen so die Möglichkeit erhalten, die Abläufe eines überschaubaren Gemeinwesens kennen zu lernen und dazu motiviert werden, Schritt für Schritt Verantwortung zu übernehmen.

Im Gegensatz dazu sind Jugendverbände und Jugendringe formal demokratisch strukturiert. Eine der vorliegenden Konzeptionen zur Bildungsarbeit bezieht sich allerdings nicht auf diesen Aspekt, sondern ausschließlich auf einzelne Angebote bzw. auf die Ausbildung von ehrenamtlichen MitarbeiterInnen. Bei einem anderen Jugendverband wird Partizipation jedoch ausdrücklich in einen Zusammenhang zur Bildungsarbeit gestellt. Teil des Bildungsangebots dieses Verbands ist ein jährlich stattfindender mehrtägiger Kongress, bei dem auch die Planungen für das kommende Jahr mit Mitgliedern und Aktiven aus den örtlichen Gruppen diskutiert werden. Die angebotenen Workshops, Vorträge und Diskussionen haben einen Bezug zu den Themen und Aktionen, die jeweils aufgegriffen werden sollen. Daran können alle interessierten Jugendlichen teilnehmen.

4.2.2 Erfahrungsräume

Jugendarbeit wird vor allem in den Konzeptionen der Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit als ein sozialer Raum beschrieben, in dem sich Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus und Ethnien bewegen und begegnen können. Diese „kulturelle Vielfalt“ ermögliche den Kindern und Jugendlichen zahlreiche Erfahrungen: Sie seien im Alltag sozusagen gezwungen, sich mit

anderen Kindern und Jugendlichen und damit unterschiedlichen Orientierungen und Verhaltensweisen auseinander zu setzen und trotz dieser Unterschiede miteinander zurechtzukommen. Diese Heterogenität bei den BesucherInnen wird also als gleichsam als strukturelle Voraussetzung für informelle Bildungsprozesse gesehen und bewertet. „Das Jugendzentrum ist auch ein Treffpunkt für ausländische Jugendliche, ... Durch schlichte Begegnung, gemeinsame Aktivitäten und gezielte Maßnahmen ermöglichen wir interkulturelles Lernen. ... Gegenseitige Toleranz und die Akzeptanz anderer Werte und Normen stellen eine wichtige Grundlage sozialen Verhaltens dar und verhindern u.a. rechtsradikale Entwicklungen.“ (Jugendzentrum)

Auch die Jugendfarm beschreibt in ihrer Konzeption solche Strukturen, in denen vielfältige Möglichkeiten für informelle Bildungsprozesse aufgehoben sind. Verwiesen wird erstens auf die Zusammensetzung der BesucherInnen: Kinder unterschiedlicher Nationalität, Kinder aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus (unabhängig von der Nationalität), ein breites Altersspektrum und regelmäßig den Platz besuchende behinderte Kinder. Als zweite wichtige Voraussetzung für informelle Bildungsprozesse gelten der weitgehend naturbelassene Spielraum und die sich ständig verändernden Anlagen auf dem Gelände. Daraus würde sich eine große „Bandbreite möglicher Lernfelder“ für die Kinder und jüngeren Jugendlichen ergeben. Diese seien ständig herausgefordert, selbst aktiv zu werden und ihre Umwelt in kreativer Weise mitzugestalten und immer wieder zu verändern. Dabei würden sie sich sowohl die unterschiedlichsten „Fähig- und Fertigkeiten aneignen“ (handwerkliche und im Bereich der Tierpflege) als auch „soziale Kompetenzen“ entwickeln. Für die ihnen anvertrauten Tiere müssten sie „Verantwortung übernehmen“. Durch Teamarbeit in kleinen Gruppen (etwa beim Hüttenbau) würde auf dem Hintergrund fehlenden Leistungsdrucks „Konkurrenzverhalten abgebaut und kooperatives Handeln erlernt“. (Jugendfarm)

4.2.3 Seminar- und Projektarbeit

Viele Träger und Einrichtungen setzen aber auch auf organisierte Angebote in Form von Seminaren, Workshops, Kursen oder Projekten, beispielsweise im Bereich der Kunsterziehung, des Tanzes, des Theaters und der Musik. Bei den oft zu findenden medienpädagogischen Angeboten finden wir immer wieder den Hinweis, dass vor allem auch jenen Kindern und Jugendlichen der Zugang dazu ermöglicht werden soll, die hier von ihren Eltern keine Förderung oder Unterstützung erhalten (können).

Politische Bildungsarbeit soll trotz aller Unkenrufe ebenfalls nach wie vor stattfinden. Dabei – so wird übereinstimmend argumentiert – müssten allerdings neue Wege beschritten werden. Die Einrichtung eines Stadtjugendrings organisiert zum Beispiel gemeinsam mit Jugendlichen Ausstellungen über den Hitler-Faschismus und leistet regelmäßig „Erinnerungsarbeit“ in einer nahe liegenden KZ-Gedenkstätte. Oder Jugendliche aus MigrantInnenfamilien sollen gezielt dabei unterstützt werden, ihre eigene Sprache und Kultur öffentlich darzustellen, mit Musik, Tanz oder Theater.

„Hier geht es um Sichtbarmachung von „Migrantenkultur“, der kulturellen Vielfalt in Deutschland als gleichberechtigter Bestandteil der allgemeinen Kulturarbeit“. (Jugendkulturzentrum)

Angeboten werden sollen aber auch klassische Seminare, bei denen Jugendliche und ehrenamtliche MitarbeiterInnen mit Informationen über die Herkunftsländer von MigrantInnen versorgt werden.

Ein überregional arbeitender Jugendverband orientiert seine Bildungsarbeit (in der vorliegenden Konzeption) ausschließlich an der Aufgabe, ehrenamtliche MitarbeiterInnen für die örtlichen Gliederungen auszubilden, obwohl die Kurse prinzipiell für alle Mitglieder offen sind. Als konzeptionelle Ziele dieser (Aus-)Bildungsarbeit werden in einem Fall zum Beispiel genannt: Die Förderung

- von „Neugierde und Kreativität“, die Fähigkeit zur Auseinandersetzung, „Kommunikations-, -Konflikt- und Entscheidungsfähigkeit“ sowie die Entwicklung vielfältiger „Handlungskompetenzen“.
- von „Selbstorganisationskompetenz“, „Gruppen- und Teamfähigkeit“, ein „partnerschaftlich orientiertes Leitungsverständnis“, „Verantwortungsbewusstsein“ und der kritische Blick auf die „traditionelle und unreflektierte Rollenverteilung zwischen Mädchen und Jungen“.
- des Aufbaus eines „positiven Selbstbilds“, der selbstkritischen Wahrnehmung der „eigenen Fähigkeiten“, aber auch „Schwächen und Grenzen“ und der Fähigkeit, „Beziehungen und Freundschaften verantwortungsbewusst zu gestalten“.
- der Entwicklung eines „eigenen Standpunkts“ und der Fähigkeit, diesen „selbstbewusst vertreten zu können“, der Fähigkeit „Machtstrukturen ... erkennen zu lernen“ und „strategisches Vorgehen planen und umsetzen zu können“ sowie „SolidaritätspartnerInnen“ zu finden und „eine Lobby aufbauen und an die Öffentlichkeit gehen zu lernen.“

Nicht zuletzt sollen mit der Bildungsarbeit in diesem Jugendverband auch

- „Orte geschaffen werden, an denen Jugendliche über ihren Glauben miteinander reden“, „Zugänge zur Bibel“ geschaffen werden und „Jugendliche auf dem Weg zur eigenen Spiritualität und zu neuen, jugendgemäßen Formen begleitet“ werden. Jugendliche sollen „zu gesellschaftlichem Handeln und zur Gestaltung des eigenen Alltags aus der eigenen religiösen Überzeugung heraus ermutigt“ werden.

Ziel der Bildungsarbeit hier ist es also auch, „christliche Wertvorstellungen zu vermitteln“.

Ein zweiter Jugendverband spannt den Bogen seiner Bildungsarbeit ausdrücklich weiter. Hier wird unterschieden zwischen „internen“ und „offenen“ Angeboten. Die internen Maßnahmen richten sich an die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen, die vor Ort die Kinder- und Jugendgruppen leiten, und an „Aktive“. Unter „offenen“ Angeboten werden ebenfalls Seminare gefasst, aber auch Freizeiten, Projekte und ein jährlich stattfindender Kongress. Bei der konzeptionellen Beschreibung der Kinder- und JugendgruppenleiterInnenlehrgänge beschränkt man sich auf einige „Schwerpunkte“. Den TeilnehmerInnen sollen Kenntnisse und ein Handlungsrepertoire vermittelt werden im Hinblick auf „Gruppenprozesse, Naturpädagogik, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Recht und Finanzen“. Vorgesehen sind mehrere Wochenendseminare, jeweils für MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendgruppenarbeit. Für die so genannten „Aktiven“ werden jährlich mehrere Seminare angeboten, die eher auf die Leitung (Management) des örtlichen Jugendverbands zielen.

Die offenen Seminare informieren über vielfältige Aspekte des Umwelt- und Naturschutzes. Sie sind meist erlebnisorientiert angelegt und sollen so Jugendlichen „die Möglichkeit des elementaren Naturerlebens“ geben. Dadurch soll eine „Lernmotivation“ geschaffen werden, damit sich Jugendliche mit Umweltfragen auseinander setzen.

„Gleichzeitiges Schulen der bewussten Wahrnehmung ihrer Umwelt (besonders der im Alltag oft vernachlässigten Sinne des Hörens, Fühlens und Riechens) ermöglicht neue Zugänge zu der uns umgebenden Natur. Durch Reflexionen wird das Erlernte soweit aufgearbeitet, dass ein Transfer in den Alltag stattfinden kann. Durch das direkte Erfahren und Erleben von Natur können sich Jugendliche wieder für ihre Umwelt begeistern und werden zu umweltgerechtem Handeln motiviert.“ (Jugendverband)

Mit dem bereits erwähnten mehrtägigen Kongress sollen alle interessierten Jugendlichen angesprochen werden. Er dient aber gleichzeitig der landesweiten Planung und der Vernetzung der örtlichen Jugendgruppen.

4.2.4 Geschlechterdifferenzierung

Die Unterstützung von Mädchen und Jungen bei der Entwicklung alternativer Lebensentwürfe spielt inzwischen in der Jugendarbeit eine unübersehbare Rolle.

„Durch gezielte geschlechtsspezifische Angebote sollen Jungen und Mädchen die Möglichkeit der Überwindung tradiert und überholter Rollenverständnisse ermöglicht werden, ... Es geht darum, künstliche Beschränkungen und veraltete Vorgaben der Gesellschaft im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung weiterzuentwickeln.“ (Jugendzentrum)

Einige Einrichtungen verankern in ihren Konzeptionen auch ausdrücklich die Unterstützung der Mädchen bei der Entwicklung von beruflichen Perspektiven, die über das traditionelle Spektrum der „Frauenberufe“ hinausreichen. Jungen wiederum sollen

„bei der Entwicklung einer reflektierten Männerrolle und der Bewältigung spezifischer Probleme unterstützt werden.“ (Kulturzentrum)

Bei einem Jugendverband finden wir in der Bildungskonzeption keine Hinweise auf geschlechterdifferenzierende Ziele. Ein kirchlicher Jugendverband setzt sich mit diesem Thema dagegen ausführlich auseinander. Als eine wesentliche Orientierung für die Ziele der Bildungsarbeit gilt hier die Berücksichtigung der Genderperspektive:

„Die KJG will Mädchen ermöglichen, ein positives Selbstbild aufzubauen und lässt ihnen Freiräume, um von traditionellen Vorstellungen über Weiblichkeit abzuweichen. Selbstbewusste Mädchen können ihre Fähigkeiten im menschlichen Bereich als wertvolle Kompetenz schätzen, sie gestehen sich aber auch zu, wütend, zornig und egoistisch zu sein. Sie haben gelernt sich zu behaupten und ihre Grenzen zu setzen.

Die KJG möchte Jungen AnsprechpartnerInnen und Räume bieten, mit bzw. in denen sie sich offen über ihre Ängste, Hoffnungen, Erfahrungen usw. unterhalten und austauschen können. Sie möchte Jungen dazu ermutigen, keinem Idealmann nachzueifern, sondern sich selbst so anzunehmen, wie sie sind...“

4.2.5 Wozu Bildungsarbeit in der Freizeit?

Die Jugendarbeit hält an ihrer Tradition des Kulturpessimismus teilweise nach wie vor fest, zumindest hält sie entsprechende Hinweise für geeignet, die eigene Arbeit zu legitimieren. In vielen der uns vorliegenden Konzeptionen wird daher auf die fatale Lage der Kinder und Jugendlichen verwiesen, die es mittels Bildungsarbeit zu verbes-

sern gelte. Beliebt ist vor allem auch der Hinweis auf Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse.

Verwiesen wird auf „Leistungsdruck und Existenzängste“ der Jugendlichen, bedingt durch Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, was zu „Schwierigkeiten bei der Persönlichkeitsbildung“ führen würde. Kompensiert würde dies durch eine „konsumorientierte Freizeitgestaltung, bei der die individuellen Fähigkeiten verkümmern und die somit negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen“ habe. Jugendarbeit wolle daher „vorbeugend gegen die Gefahren ‚sinnentleerter Zeit‘“ wirken. (Jugendzentrum)

Auch für Kinder werden „undurchschaubare alltägliche Abläufe“ festgestellt, „Konsumdruck“, „zweite-Hand-Erlebnisse“ durch die elektronischen Medien und mangelnde Möglichkeiten der „Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kindern“. Dies lasse ihre „Kreativität und Improvisation immer stärker verkümmern“. (Jugendfarm)

Auch ein Jugendverband stellt der Konzeption seiner Bildungsarbeit einen kurzen Abriss „zur Situation von Kindern und Jugendlichen“ in einer „sich wandelnden Gesellschaft“ voran.

„Jungen und Mädchen wachsen in einer Gesellschaft auf, die von schnellem technologischen Wandel, wachsender Mobilität, weltweitem Informationsfluss und dem Aufeinandertreffen unterschiedlichster Kulturen geprägt ist. Lokale und traditionelle Unterschiede werden abgebaut und eine Vielzahl von unterschiedlichen Werten und Traditionen besteht gleichzeitig nebeneinander. Jugendliche haben durch diese kulturelle Vielfalt neue Chancen und Freiheiten für ihre Lebensgestaltung. Andererseits fallen Orientierungsmöglichkeiten weg und neue Entscheidungszwänge und -nöte treten auf.“ (Jugendverband)

Die Gesellschaft zeige sich „kinderfeindlich“, „Kinder und Jugendliche werden zu einer gesellschaftlichen Minderheit“. Ihre Zukunft sei „wenig einladend“, denn „Zerstörung der Umwelt, Angst vor Arbeitslosigkeit, Bedrohung durch Kriege und weltweite soziale Ungerechtigkeit kennzeichnen die Situation“. Hinzu komme eine wachsende Armut mit gravierenden sozialen Folgen.

„Mit hohen Idealen und manchmal unrealistischen Vorstellungen treffen Jugendliche auf diese Wirklichkeit. Die Reaktionsweisen sind dann unterschiedlich: Der größte Teil nimmt diese Probleme wahr, ist aber vor allem mit der eigenen Lebensgestaltung und -planung befasst und arrangiert sich mit vorgegebenen Erwartungen. Andere sehen die Chance, etwas zu verän-

dern und probieren dies auch. Wieder andere resignieren und bauen eine ihren Idealen entsprechende Gegenkultur zur Gesellschaft auf.“ (Jugendverband)

4.2.6 Infrastrukturarbeit

Die Landeszentralen der Jugendverbände erfüllen für ihre örtlichen Gliederungen eine wichtige Funktion, sie garantieren mit ihren BildungsreferentInnen die Infrastruktur für die Bildungsarbeit vor Ort. Die Kreisjugendringe erfüllen eine vergleichbare Aufgabe, keineswegs allein für die kleineren Jugendverbände, die keine landesweite Infrastruktur haben. Sie organisieren auch thematische Arbeitskreise und bieten ihrerseits Seminare an, die für Jugendliche aus Verbänden offen stehen, teilweise auch für die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Letzteres ist ein Schwerpunkt der Arbeit der Kreisjugendreferate und für die Kreisverbände der Jugendzentren. Sie unterstützen ihre Mitglieder bzw. die Einrichtungen in den Kreisgemeinden bei der Durchführung von Seminaren oder organisieren sozusagen im Auftrag mehrerer selbstverwalteter Jugendzentren Seminare für deren BesucherInnen.

4.3 Angebote

Die Träger haben auf diesem Hintergrund – grundsätzliche Ziele und konzeptionelle Differenzierung (Deinet) – eine Fülle von Angeboten in Sachen Bildung entwickelt. Dies gilt sowohl für die Quantität als auch für die Bandbreite der Maßnahmen und Themenstellungen. Dies hier umfassend darzustellen, würde den Rahmen der Expertise sprengen, wir beschränken uns daher auf einen Überblick. Wir orientieren uns dabei an den einzelnen Angebotsformen.

4.3.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit

Der Schwerpunkt der Arbeit der Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit liegt zwar im offenen Bereich, der als Erfahrungsfeld verstanden werden muss, in dem vielfältige „Gelegenheiten“ für informelle Bildungsprozesse aufgehoben sind. Wir finden hier aber auch eine breite Palette von organisierten Angeboten in Form von Seminaren, Workshops und kontinuierlich arbeitenden Gruppen:

- Medienwerkstätten (Drehen von Videofilmen, Internet, Anwendungsprogramme, Fotografie)
- Theater, Theatersportgruppen, Gesangsgruppen, Tanzgruppen
- Seminare (z.B. Rhetorikkurs, Schulung von ehrenamtlichen MitarbeiterInnen)

Woche 2	
Nr. 5	
Dienstag 29.07. und Mittwoch 30.07. 13 bis 16 Uhr Ausstellung am 03.08.	Hinterglasmalerei
Alter 13 bis 17 Jahre Unkostenbeitrag 5,- € Veranstalter und Veranstaltungsort:	Mit einem einfachen Trick zaubert ihr die Lilien von Van Gogh auf Glas. Durch das Glas entsteht ein interessanter Effekt und die Farben entwickeln mehr Leuchtkraft. Schon gewusst? Dieses Jahr wäre der 150. Geburtstag von Van Gogh. Eine Voranmeldung ist erforderlich. Jugendzentrum der Stadt Konstanz, Gustav-Schwab-Str. 12c
Nr. 6	
Dienstag bis Samstag 29.07 bis 02.08. 10 bis 14 Uhr Ausstellung am 03.08.	Bunte Holzpfähle...
Alter 13 bis 17 Jahre Unkostenbeitrag 5,- € Veranstalter und Veranstaltungsort:	Mit Motivmalerei verwandelt ihr einfache Holzpfähle zu Kunstobjekten. Erst entwerft ihr euer Muster, dann wird gemalt. Mit einer Imprägnierung werden eure Pfähle dann sogar wetterfest. Special: Diese Pfähle heißen auch „Lebenspfähle“. Patuca e.V. in Konstanz unterstützt mit dem Verkauf von kunstvoll gestalteten Lebenspfählen eine Radioschule in Honduras. Machst du mit? Eine Anmeldung ist erforderlich. Jugendzentrum der Stadt Konstanz, Gustav-Schwab-Str. 12c
Nr. 7	
Mittwoch bis Freitag 30.07. bis 01.08. 9 bis 14 Uhr Ausstellung am 03.08.	Heavy Metal
Alter 14 bis 18 Jahre Vortreffen: Unkostenbeitrag 10,- € Veranstalter und Veranstaltungsort:	In drei Tagen flexen und schweißen wir aus Alteisern vom Schrottplatz ein Kunstwerk zusammen. Ihr braucht dazu keine Vorkenntnisse, solltet aber keine Angst vor Funken haben. Bei der Vorbesprechung klären wir, was entstehen soll und was ihr an Kleidung braucht. Eine Voranmeldung ist erforderlich. Dienstag 28.7., 10 Uhr im Jugendzentrum. Jugendzentrum der Stadt Konstanz, Gustav-Schwab-Str. 12c

Ferienprogramm

Kommunales Jugendreferat
und Jugendzentrum (Auszug)

- Mädchen- und Jungengruppen (Mädchengruppe und „Herrenabend“)
- Talkrunden, Arbeitseinsätze in einer KZ-Gedenkstätte, Ausstellungen
- Lesekreis, Spielangebote (Kinder)
- Kurse im Bereich Kunsthandwerk
- Musik (Proberäume für Bands mit Anleitung)

Außerdem organisieren die hier beteiligten Einrichtungen der offenen Jugendarbeit in der Regel größere Events, bei deren Planung, Organisation und Durchführung Jugendliche mit einbezogen werden. Auch in diesen Zusammenhängen finden Lernprozesse statt und die Jugendlichen eignen sich Kompetenzen an.

Kooperiert wird auch in vielfältiger Weise mit den Schulen. Angeboten werden dort zum Beispiel:

- Seminartage mit präventivem Charakter (Grundschule – gegen sexuellen Missbrauch, Hauptschule - gegen Gewalt, Konfliktschlichtung, Sucht)
- Bewerbungstrainings
- Projekttag

Es ist unmittelbar einleuchtend, dass auch diese Angebote für die beteiligten Jugendlichen bildenden Charakter haben, der sich auch in der Aneignung unmittelbar zu beobachtender Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigt.

4.3.2 Jugendverbände

Die Jugendverbände, deren Materialien hier untersucht werden, machen ebenfalls vielfältige Angebote. Es gibt Kurse für LeiterInnen klassischer Kinder- und Jugendgruppen, aber auch für MitarbeiterInnen in offenen Treffs und für TeamerInnen bei Freizeiten. Unterschieden wird auch zwischen Angeboten für MitarbeiterInnen im „pädagogischen“ und im „religiösen“ Bereich. Das Spektrum der Themen reicht von der Medienarbeit über Erlebnis-, Spiel- und Gruppenpädagogik, Fragen der Organisation offener Treffs bis hin zum Management von Freizeiten.

Für alle Mitglieder sind „thematische Angebote“ vorgesehen, zum Beispiel im Bereich Geschlechterdifferenzierung. Detailliert ausgearbeitete Konzeptionen gibt es allerdings nur für die Angebote der ehrenamtlichen MitarbeiterInnen.

Unser zweiter überregionaler Jugendverband spannt den Bogen seiner Bildungsarbeit - wie schon erwähnt - deutlich weiter. Auch er bietet zunächst JugendgruppenleiterInnenlehrgänge an, sowie Seminare für „Aktive“ (Funktionäre) wie Zeitmanagement, Moderationstechniken, Rhetorik usw. Daneben steht aber auch eine ganze Reihe von „offenen Angeboten“ auf dem Programm. Dazu gehören zum Beispiel Seminare zu Medien (Linux-Installationsseminar), Theatersport und Improvisation sowie Seminare und Workshops zu Fragen des Umwelt- und Naturschutzes. Letztere haben in der Regel erlebnispädagogischen Charakter, wie zum Beispiel das mehrmals jährlich stattfindende Seminar „Wildlife - elementares Naturerleben“:

„Ein Sonnenaufgang am Morgen, Brot backen am Lagerfeuer, ein Nachtbiwak im Wald, den Spuren der Tiere folgen – das elementare Erleben der Natur steht im Mittelpunkt unseres Wildlife-Projektes. Das Leben in der Natur, mit wenigen Hilfsmitteln auskommen – das wird für dich zu einer unvergesslichen Erfahrung werden. Dabei geht es nicht nur um Outdoor-techniken!“ (Seminausschreibung, Auszug)

Andere Angebote haben die Titel „Yeti und CO“, „Leben auf der Waldinsel“, Feuer und Flamme“

und „Querwaldein“. Auch die Freizeiten dieses Verbands sind immer ein Mix zwischen Erholung und Freizeit und naturkundlicher oder ökologischer Bildung.

Zu finden ist aber auch ein regelmäßiges Angebot mit „wirtschaftswissenschaftlichen“ Inhalten, d.h., es werden die Zusammenhänge zwischen ökonomischen Theorien sowie dem darauf aufbauenden wirtschaftlichen Handeln und den aktuellen ökologischen Problemen thematisiert. Ein ähnliches Seminar gibt es zum Zusammenhang zwischen den durchschnittlichen Konsumgewohnheiten und der naturverachtenden Lebensmittelproduktion. Ein drittes Seminar trägt den Untertitel „Reisen und arbeiten ohne Grenzen - Migration, Arbeit und Rassismus im globalisierten Deutschland“. Diese Angebote sind der politischen Bildungsarbeit zuzuordnen.

DIE WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN
Ursache oder Lösungsansatz für die Probleme von Mensch und Natur

Termin: 27. -28.6.03
Ort: Umweltzentrum Stuttgart
Leitung: Damian Ludewig
Telefon: 0711/ 613454
kostenlos

Wir stehen heute vor einer Reihe ökologischer und sozialer Probleme, die eng mit wirtschaftlichem Handeln, aber auch wirtschaftswissenschaftlicher Theorie verknüpft sind. Auf dem Seminar wollen wir die Chancen und Grenzen dieser Handlungsmodelle diskutieren. Dabei gehen wir insbesondere auf dogmengeschichtliche Grundlagen und die verschiedenen aktuellen Strömungen wie Umweltökonomik und ökologische Ökonomik ein. In diesem Rahmen werden wir auch Konzepte wie die Ökosteuer und den Zertifikatehandel unter die Lupe nehmen.

DA BLEIBT DIR GLATT DIE SPÜCKE WEG

Auf den Spuren unserer Lebensmittelerzeugung. Unsere Konsumgewohnheiten fördern eine Landwirtschaft und Agrarindustrie, die vielfältige Umweltzerstörung und geschmacklose, rückstandsbelastete Nahrung produziert. Aber es geht auch anders.

Termin: 31.10. - 4.11.03
Ort: BDP Bildungsstätte Bempflingen und vor Ort Besichtigungen
Kosten: 50,- €
Leitung: Horst Ferchl
Telefon: 07123/932838
Alter ab 16 Jahre

Wir machen im ersten Teil der Herbstferien den Test und schauen uns vor Ort genau um: Von der Broffabrik bis zum Biobauernhof, von der Nudelfabrik bis zum Ökogroßhandel werden wir konventionelle und biologisch wirtschaftende Betriebe anschauen und viel hören, sehen, schmecken und zusammen Spass haben. Natürlich auch in der Bildungsstätte, wo wir dann immer noch einiges zu diskutieren haben und auch selbst koch-/essaktiv werden.

Ein besonderes Angebot macht ein Jugendverband in Karlsruhe in Kooperation mit mehreren Haupt- und Förderschulen (13 im Schuljahr 2002/03). Eine Mitarbeiterin bietet mehrtägige Seminare zu unterschiedlichen Themen an:

- Tage der Orientierung
- Konfliktseminare
- Bewerbungstrainings
- Soziales Lernen (Klassengemeinschaft)
- MediatorInnenausbildung
- SMV-Seminare
- Gewaltprävention

Unterstützt wird sie dabei von ehrenamtlichen MitarbeiterInnen, dem „Schulungsteam“.

4.3.3 Kommunale Jugendreferate

Auch bei den kommunalen Jugendreferaten stehen Bildungsmaßnahmen auf dem Programm. Zunächst werden Seminare für die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen in den selbstverwalteten Jugendtreffs angeboten, die den Grundstock für den Erwerb der Jugendleitercard legen. Inhaltlich geht es um „Leitungsstile, Teamwork, Gruppenmoderation“ sowie um „Fragen, Antworten, Tipps und Tricks“. In Kooperation mit den örtlichen Jugendtreffs werden auch erlebnispädagogische Angebote für alle Jugendlichen einer Gemeinde organisiert.

Gemeinsam mit dem Kreisarchiv und in Kooperation mit Schulen wurde in den vergangenen Jahren in einem Landkreis ein Projekt durchgeführt, bei dem Kinder als kritische MuseumsbesucherInnen in Aktion traten. Ihre Eindrücke zu den unterschiedlichen Ausstellungen, zur Art und Weise der Präsentation und zur Führung wurden gesammelt, ausgewertet und an die Museen zurückgemeldet. Eingebunden ist dieses Projekt in die Entwicklung eines kreisweiten Museumsführers, außerdem soll erreicht werden, dass die Museen für Kinder attraktiver gestaltet werden.

Ein zweites Projekt mit Bildungscharakter hatte den Titel: „Fotos als Tor zur Erinnerung“. Kinder sammelten bei älteren Verwandten Fotos und befragten sie zu den damit verknüpften Erinnerungen. Mit dem Material wurden einige Ausstellungen zu unterschiedlichen Themen gemacht, zum Beispiel:

- „Spielzeug früher und heute“
- „Kinderfeste früher und heute am Beispiel Kindergeburtstag“
- „Energie früher und heute – Ammerbacher Mühlen“
- „Migration: Das Leben der Gastarbeiter in den 60er Jahren“

Kooperiert wurde dabei wiederum mit Schulen.

Unser zweites Kreisjugendreferat bietet ebenfalls regelmäßig Fortbildungsseminare für die ehrenamtlich geleiteten Jugendtreffs an. Eines konzentriert sich auf den moderierten Erfahrungsaustausch, ein zweites vermittelt Grundlagen der Arbeit für neu hinzugekommene Ehrenamtliche.

4.3.4 Jugendringe

Auch die Kreis- und Stadtjugendringe beschränken sich in ihren Aktivitäten nicht auf die infrastrukturelle Unterstützung der Träger der Kinder- und Jugendarbeit in ihrer jeweiligen Region, sondern machen in deren Auftrag eigene Angebote. Auf den Programmen stehen Jugendgruppenleiterlehrgänge, bei „unserem“ KJR aufgliedert in Grund- und Aufbaukurs. Er beteiligt sich auch am Programm „Train the Trainer“ und bietet weitere Einführungsseminare für unterschiedliche Anwendungsprogramme an (Word, Excel, Grafik etc.).

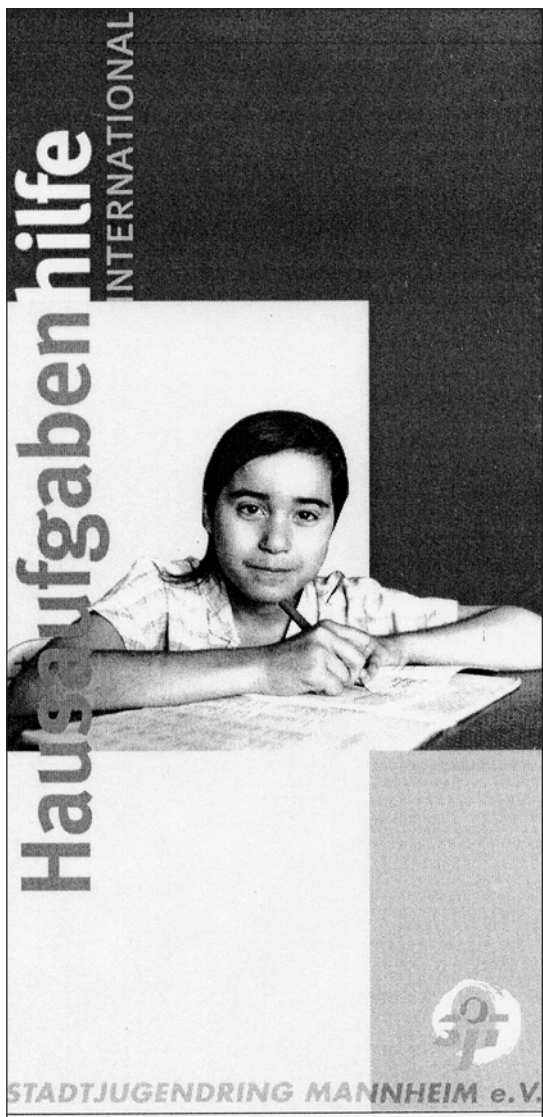
Außerdem werden Freizeiten für Kinder angeboten, die zum einen jenen „Erfahrungsräumen“ entsprechen, zum anderen von einer größeren Zahl von ehrenamtlichen MitarbeiterInnen getragen werden, für die es Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminare gibt. Bei den Vorbereitungsseminaren werden sowohl pädagogische Fragestellungen thematisiert, als auch rechtliches und technisches Know-How vermittelt. Dasselbe gilt für internationale Maßnahmen mit Finnland, Ungarn und Italien.

Der Stadtjugendring, der in die Untersuchung einbezogen ist, bietet zudem eine „Internationale Hausaufgabenhilfe“ an. Sie findet in verschiedenen Grund- und Hauptschulen und anderen Einrichtungen der Großstadt statt. Dabei betreut eine ehrenamtliche MitarbeiterIn jeweils sechs bis sieben SchülerInnen.

„Die Hausaufgabenhilfe bietet Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Muttersprache die Möglichkeit, den Übergang in das deutsche Schul- und Bildungssystem und die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht zu erleichtern.“ (Stadtjugendring)

Dabei sollen den Kindern nicht nur schulische Inhalte näher gebracht werden, sondern auch soziales Verhalten eingeübt werden. Der SJR versteht dieses Angebot als Beitrag zur Integration. Als bloße Fortsetzung des Schulunterrichts will er diese Hausaufgabenhilfe nicht verstanden wissen, denn er betont, dass der Erfolg der Förderung auf Strukturmerkmalen der Kinder- und Jugendarbeit aufbauen würde, zum Beispiel: Freiwilligkeit der Teilnahme, Erlebnischarakter und die „Orientierung an dem Leistungsvermögen der Kinder/Jugendlichen und an deren Lebenssituation“. Dieses Angebot besteht seit 30 Jahren, ist also weitaus älter als die Diskussion über die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit.

Damit nicht genug, der SJR ist auch Träger des „Internationalen Mädchentreffs“ und des „Forums“, eines Jugend- und Kulturzentrums. Der Mädchentreff bietet ebenfalls verschiedene Kurse an, der Schwerpunkt liegt aber bei einer Hausauf-



gabenhilfe speziell für Mädchen aus MigrantInnenfamilien. Im „Forum“ werden vielfältige Bildungsangebote gemacht:

- Theaterworkshops für Kinder und Jugendliche, „Offene Bühne“
- Videoarbeit (Drehen von Filmen, Schnitt, Vertonung – Workshops, Projekte)
- Kurse im Medienzentrum (PC)
- Mädchenarbeit (Filmtage, Tanzgruppen)
- Keramikwerkstatt (Kurse, Workshops, Behindertengruppen)
- Jugendarbeit (Seminarreihe für Multiplikatoren)
- Musik (Übungsräume, Unterricht, Digitalisierung, Auftritte)
- Politische Bildungsarbeit (Informationsveranstaltungen, Ausstellungen, Projekte)

Ein Schwerpunkt liegt dabei sowohl bei geschlechterdifferenzierenden Angeboten als auch auf der interkulturellen Arbeit.

Geschlechterdifferenzierung bzw. Mädchenarbeit ist auch ein wichtiges Arbeitsfeld des Kreisjugendrings. Unter seinen Fittichen gibt es zunächst ein-

mal einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch, an dem sich ehren- und hauptamtliche MitarbeiterInnen aus dem ganzen Landkreis beteiligen. Daneben werden aber auch Seminare angeboten, also klassische Fortbildungen. Themen sind beispielsweise „Selbstbehauptung“ und ein „Kurs zur Bewerbungshilfe für Multiplikatorinnen“.

„Für alle Fachfrauen, die in der Arbeit mit Mädchen Kenntnisse und Informationen brauchen, wie man Bewerbungsunterlagen zusammenstellt, Anschreiben verfasst usw.“ (KJR)

Auch wurde ein Mädchenkalender herausgegeben, dessen umfangreiche Texte (Gedichte, Informationen zu HIV und Aids, Zeichnungen etc.) und Gestaltung von einer Mädchengruppe eines Jugendzentrums geschrieben und entwickelt wurde. Es ist kaum zu bestreiten, dass eine solche Maßnahme ebenfalls einen hohen Bildungscharakter hat.

4.3.5 Kreisverband

Auch der hier beteiligte Kreisverband der Jugendzentren ist in Sachen Bildung nicht nur unterstützend tätig, sondern macht in Kooperation mit der Kreisjugendpflege auch eigene Angebote. Dazu gehören

- Seminare für ehrenamtliche MitarbeiterInnen in den Jugendzentren (Rechtsfragen, Finanzen)
- und zu „Experimentellem Malen“ (zweitägiges Seminar),
- der Workshop „Von Hohlköpfen und Querdenkern“ (Tonen),
- Kurse am PC (Grundlagen, Homepagegestaltung, Flash, Bildbearbeitung)
- und „Themenorientierte Seminare“ (Gewalt, Sexualpädagogik, Suchtprävention)

4.3.6 Bildungsstätte

Das umfangreichste Angebot macht naheliegenderweise die Jugendbildungsstätte. Als „Hauptarbeitsgebiete“ werden genannt:

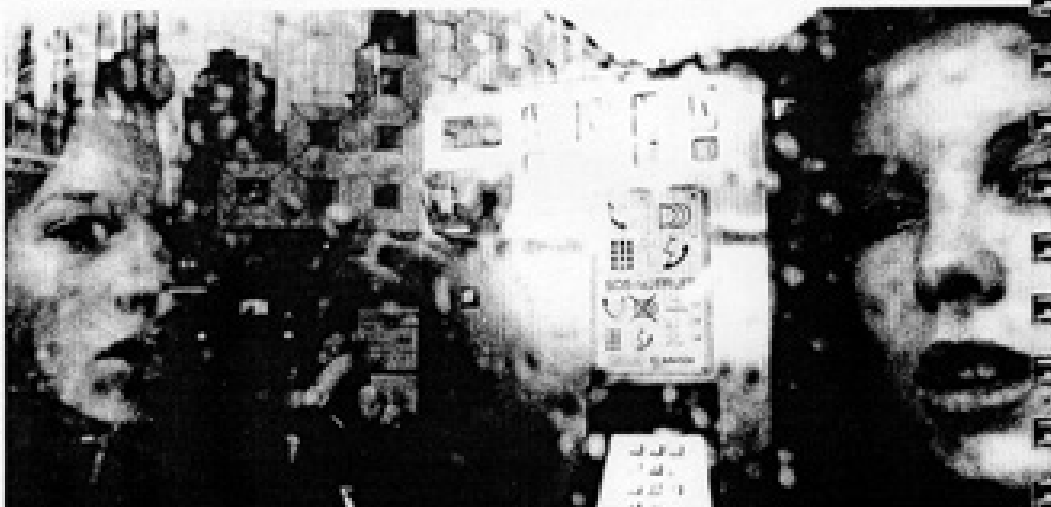
- Jugendarbeit und Jugendorganisationen
- Verbandliches Management
- Kommunikation, Rhetorik, Gruppenpädagogik, Rechtsfragen, Öffentlichkeitsarbeit
- Erlebnispädagogik
- politische Bildung
- Moderations- und Präsentationstechniken
- Medienarbeit (Landesjugendmedienzentrum)
- Spiel- und Theaterpädagogik
- Erlebnispädagogik

Die Zielgruppen für die Angebote reichen von ehren- und hauptamtlichen MitarbeiterInnen über Mitglieder von SMVs bis hin zu Auszubildenden einzelner Betriebe. Angeboten werden sowohl offene Seminare als auch maßgeschneiderte Veranstaltungen für einzelne Organisationen oder Be-

Heiraten oder Sterben

Ein 14-jähriges Mädchen fuhr wie jedes Jahr mit ihrer Familie zum Urlaub in die Türkei. Sie ahnte, daß die Eltern etwas mit ihr vorhatten, aber sie war sich nicht sicher. Ihre Angst war nicht umsonst, denn sie wurde einem Mann versprochen. Das heißt, sie durfte ab dieser Zeit keinen anderen heiraten und sogar nicht einmal einen anderen anschauen.

Sie wurde ihrem eigenen Cousin versprochen. Dessen Eltern kamen früh morgens vorbei hielten um die Hand der Tochter an. Das Mädchen war in dieser Zeit im Kinderzimmer. Der zukünftige Schwiegervater kam nach einiger Zeit zu ihr ins Zimmer. Er versuchte sie zu überzeugen, daß sein Sohn für sie der Richtige sei. Sie würde keinen besseren finden. Das Mädchen war unsicher und bat ihn noch zu warten, bis sie älter ist. Er aber ließ ihr keine Zeit, er wollte sofort eine Entscheidung von ihr. Aus Angst gab sie nach und sagte ja. Dann kam die Mutter des Mädchens ins Zimmer und sagte, „Wenn du jetzt ja sagst und später nein, dann bringe ich dich um!“ Nach ein paar Tagen kauften die Eltern Ringe für die Kinder und es gab kein zurück mehr für das Mädchen.



Zwei Jahre später war die Familie wieder in der Türkei. Jetzt fand die Verlobung statt. Das Mädchen wußte, daß sie ihn nicht liebt. Aus Angst geschlagen zu werden, sofort verheiratet zu werden und nicht mehr nach Deutschland zu kommen, ließ sie die Verlobung zu.

Ein halbes Jahr später sagte sie ihrer Mutter endlich, daß sie ihren Cousin nicht liebt. Bereits einen Tag später mußte das Mädchen aus dem Unterricht nach Hause kommen und ihre Koffer packen. Schon am nächsten Morgen saß sie im Flugzeug in die Türkei. Sie dachte, daß sie nur für zwei Wochen hinfliegen sollte um die Sache zu beenden, weil ihre Mutter ihr das versprochen hatte. In der Türkei mußte das Mädchen jeden Tag zum Hoca, um einen reine Kopf zu bekommen. Die Mutter hatte schon die Hochzeit organisiert. Ab diesem Zeitpunkt wurde ihr Handy gesperrt und sie durfte keinen Kontakt mehr zu ihren Freundinnen in Deutschland haben.

Die Mutter rief in der Türkei an und sagte, der zukünftige Ehemann soll abends in das Zimmer zu dem Mädchen gehen, um sie zu entjungfern. Sie wurde gewarnt und schrie laut am Fenster, als er hereinkam.

Da es nicht geklappt hatte flog die Mutter in die Türkei um die Sache selbst in die Hand zu nehmen. Die Hochzeit wurde vorbereitet, sie konnte nichts dagegen tun. Die ganze Familie wurde geholt und die Hochzeit fand statt.....

Aufgeschrieben von ihren besten Freundinnen.

(Mädchenkalender Ostalbkreis)

triebe. Viele der Veranstaltungen können als Standards betrachtet werden und es liegen umfangreiche schriftliche Materialien für die Seminare vor.

Eine große Zahl der Veranstaltungen sind auch Teil umfassenderer Fort- bzw. Weiterbildungen:

- „Vereinsmanagement - ein Lehrgang für ehrenamtlich Tätige“ umfasst 84 Lehrgangseinheiten zu je 45 Minuten. Wer den Kurs belegt, muss vier eintägige Pflichtveranstaltungen besuchen und kann zehn ein- bis zweitägige Wahlmodule buchen. Das Spektrum der behandelten Themen reicht von „Kommunikation“ (z.B. Leitungsstile, Moderation, Sitzungs- und Gesprächsführung, Selbst- und Fremdwahrnehmung), über „Organisation“ (Arbeitsplatzbeschreibungen, Informationsfluss, Qualifizierung von MitarbeiterInnen, Motivation, Zielformulierung usw.), „Öffentlichkeitsarbeit/Marketing“, „Verein und Recht“ bis hin zum „Selbstmanagement“. Fragen der Beschaffung von Mitteln spielen ebenso eine Rolle wie Konfliktmanagement oder Web-Publishing.

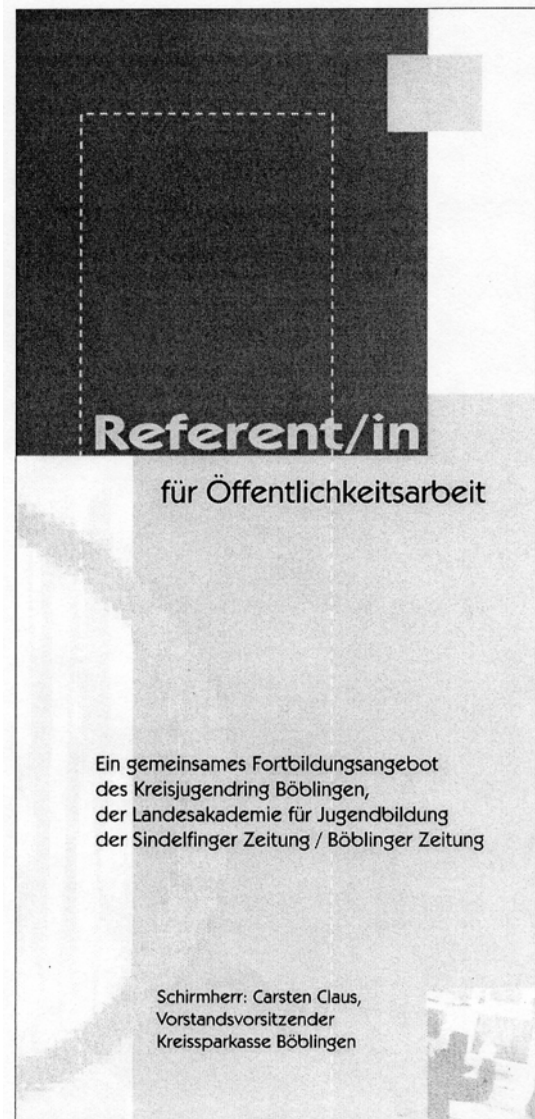
- „Referent/in für Öffentlichkeitsarbeit“: Der Kurs umfasst zwei „Grundbausteine und vier „Spezialbausteine“. Die hier vermittelten Inhalte reichen von Organisationsfragen über Strategien der Kontaktpflege mit Medien, Suche nach Sponsoren, Internetauftritt, eigene Printmedien bis hin zu einer „Schreibwerkstatt für Presseveröffentlichungen“. An Zeit müssen für die beiden Grundbausteine ein Tag und ein Abend investiert werden, für die Spezialbausteine jeweils ein Tag.

- „Erlebnispädagogik“ ist eine weitere „berufsbegleitende Fortbildung der Bildungsstätte. Sie umfasst 18 Fortbildungstage mit insgesamt 220 Lehreinheiten. Die TeilnehmerInnen müssen zudem ein eigenes Praxisprojekt ausarbeiten und präsentieren. Auf dem Programm stehen Praxis, Theorie, Erweiterung der eigenen „Sinneserfahrung“ und Selbstreflexion.

- BW InForm: Die Bildungsstätte ist wesentlich an der Umsetzung dieses Landesprogramms beteiligt. Dort absolvieren JugendarbeiterInnen in fünf je eintägigen Veranstaltungen die Ausbildung zum/zur MedienreferentIn. Es geht hier um

„medienpädagogische Fragestellungen und um medienspezifische Fragen von Recht und Jugendschutz. Außerdem werden inhaltliche, methodische und didaktische Grundlagen in den Bereichen Internet-Design, Softwaregebrauch und Finanzierung/Vermarktung bzw. Integration in Strukturen vermittelt.“

Außerdem müssen aus einer breiten Palette von Angeboten drei weitere eintägige Wahlmodule belegt werden, beispielsweise zu einzelnen Anwendungsprogrammen.



Darauf aufbauend erfolgt die Ausbildung zum Medienberater. Auch hier gibt es fünf je eintägige Pflichtmodule und mindestens ein Wahlmodul. Die TeilnehmerInnen sind außerdem verpflichtet, ein eigenes Projekt zu entwickeln und durchzuführen.

- Ein weiteres umfangreiches Angebot ist die berufsbegleitende Weiterbildung zum Spiel- und Theaterpädagogen. Die einzelnen Ausbildungsblöcke sind mit „Spiel, Körperarbeit, warming up, Gruppendynamik, Elemente der Theaterarbeit, Methoden der Spielleitung, Theater als produktorientiertes Arbeiten und Spielformen im Theater“ überschrieben. Die Inhalte der acht Wochenenden und der sieben drei- bis siebentägigen Seminare (620 Unterrichtseinheiten) orientieren sich an der Bildungskonzeption des Bundesverbands Theaterpädagogik e.V..

Diese Weiterbildungsangebote werden detailliert zertifiziert.

5. Ergebnisse

Natürlich können wir auf der vorhandenen Materialbasis nicht beurteilen, wie erfolgreich die einzelnen Träger und Einrichtungen mit diesen Bildungsangeboten sind. Wir müssen uns darauf beschränken, dafür in den vorliegenden Jahresberichten nach Hinweisen zu suchen. Der Bereich der informellen Bildung wird dabei nicht berücksichtigt, denn schon die Informationen zu Seminaren, Kursen und Workshops sind eher vage.

Eines der Jugendzentren hat im Jahr 2002 - abgesehen vom Januar - monatlich mindestens zwei, in einzelnen Monaten bis zu sechs eintägige Seminare durchgeführt. Die MitarbeiterInnen des zweiten Jugendzentrums berichten zum Beispiel, dass der „ehemalige Projektbereich Jugendberufsförderung“ wegen der großen Nachfrage im Folgejahr ein „eigener Arbeitsschwerpunkt“ werden soll. Hier werden vor allem Bewerbungsunterlagen zusammengestellt und Trainings veranstaltet. In der „Projektgruppe Tanz, Theater & Video“ seien 20 Jugendliche aktiv, die im Berichtsjahr zwei neue Filme gedreht und sich bei Kurzfilmwettbewerben beteiligt hätten. Im Ferienprogramm für Kinder und Jugendliche gab es 28 Workshops und Kurse mit insgesamt 229 TeilnehmerInnen. In der dritten Einrichtung gab es zum Beispiel vier Tanzgruppen, die nicht nur das ganze Jahr über probten, sondern sich auch an der Organisation eines Tanzwettbewerbs beteiligten, zu dem 1.200 BesucherInnen kamen.

Die Jugendringe zeigen sich zufrieden mit der Beteiligung an ihren Seminaren, Kursen und Workshops. Dies gilt auch für die Einschätzung des Stadtjugendrings im Hinblick auf seine drei Angebote: Hausaufgabenhilfe, Internationaler Mädchentreff und Kulturzentrum. Auch der Besuch der dort angebotenen Kurse und Workshops sei zufriedenstellend gewesen.

Die Hauptschülerarbeit des örtlichen Jugendverbands scheint zu boomen. Die Anzahl der beteiligten Schulen stieg zwischen den Schuljahren 2001/02 und 2002/03 von acht auf dreizehn. Mit zwei Abschlussklassen von Förderschulen wurden im Verlauf des Schuljahres mehrere Seminare durchgeführt. Im vergangenen Schuljahr wurden insgesamt 60 Seminartage durchgeführt.

Wir finden in den Berichten aber auch Hinweise, dass es für einzelne Einrichtungen und Träger immer schwieriger wird, das Angebot im bisherigen Umfang aufrecht zu erhalten. Der Grund dafür sind Einschränkungen bei der Förderung. Dabei wird übereinstimmend festgestellt, dass zwar einzelne Maßnahmen mangels TeilnehmerInnen abgesagt werden müssen und bei einigen der Besuch etwas mager war, dass die Beteiligung an den Angebo-

ten aber überwiegend gut sei. In einzelnen Bereichen könne der Bedarf gar nicht gedeckt werden.

6. „Kompetenzvermittlung in der Jugendarbeit“

Die Jugendstiftung Baden-Württemberg hat 2003 gemeinsam mit zwölf Jugendagenturen Angebote unterschiedlicher Träger daraufhin untersucht, welche Kompetenzen dort Kindern und Jugendlichen vermittelt werden. Die Untersuchung, bei der insgesamt 1.035 Fragebögen ausgewertet wurden, zielt also ausdrücklich auf die Ergebnisse oder Wirkungen der Maßnahmen auf der Basis von Selbsteinschätzungen der Veranstalter.

Die Studie lehnt sich ebenfalls an die vom Bundesjugendkuratorium vorgeschlagene Unterscheidung der drei Bildungsebenen an (vgl. oben), konzentriert sich aber auf Angebote der non-formellen Bildung. Verwiesen wird aber auch auf „Selbstentwicklungsprozesse“ und auf Möglichkeiten der „Selbstentfaltung“, die in der Struktur der Jugendarbeit begründet seien. Insofern wird also auch auf Bereiche abgehoben, die der Ebene der informellen Bildung zugerechnet werden können.

Gemeinsam mit JugendarbeiterInnen wurden bei der Untersuchung zunächst fünf „Kompetenzfelder“ definiert, die wiederum in 19 „Einzelkompetenzen“ ausdifferenziert wurden.

Soziales Kompetenzfeld

- Teamfähigkeit
- Kommunikative Kompetenz
- Interaktionsfähigkeit
- Konfliktlösungskompetenz

Kompetenzfeld Selbststeuerung

- Wahrnehmungskompetenz
- Selbstbehauptungskompetenz
- Reflexionsfähigkeit
- Gesundheitskompetenz

Fachliche Kompetenzen

- Künstlerische / Kreative Kompetenz
- Informationskompetenz
- Medienkompetenz
- Technische Kompetenz
- Umweltkompetenz

Gesellschaftsrelevante Kompetenzen

- Interkulturelle Kompetenz
- Politische / Demokratische Kompetenz
- Internationale Kompetenz
- Führungskompetenz
- Planung/Management

„Kompetent sein“ bedeutet den Autoren nach Wendt „fähig zu sein, etwas Angestrebtes mit dem nötigen Sachverstand zu tun“. Jugendarbeit habe die Aufgabe, „junge Menschen in einer komplizierter werdenden Welt handlungsfähig zu machen, personale Fähigkeiten zu stärken, sowohl für das Privatleben wie für das Berufsleben“.

Die gemeinsam mit JugendarbeiterInnen entwickelte Systematik war die Grundlage für einen Fragebogen, der den einzelnen örtlichen Trägern über die Jugendagenturen zugesandt wurde. Gefragt wurde nach den Inhalten der einzelnen Angebote, nach dem zeitlichen Rahmen, der jeweiligen Zielgruppe und der Anzahl der TeilnehmerInnen. Danach waren die dabei vermittelten Kompetenzen anzukreuzen, wobei die Möglichkeit zur Ergänzung bestand.

Die Ergebnisse der Untersuchung: Teamfähigkeit, gefolgt von kommunikativen Kompetenzen, steht beim Sozialen Kompetenzfeld an der Spitze, bei der Selbststeuerung sind es die Wahrnehmungs- und die Selbstbehauptungskompetenz. Bei den fachlichen Kompetenzen liegen die künstlerischen bzw. kreativen Kompetenzen an der Spitze, Informations- und Medienkompetenz folgen gleichauf. Bei den gesellschaftsrelevanten Kompetenzen werden vor allem interkulturelle und politische Kompetenzen vermittelt. Die Spitzenwerte in den einzelnen Kompetenzfeldern liegen zwischen 403 Nennungen bei der Teamfähigkeit und 205 bei der interkulturellen Kompetenz.

Die drei Autoren des Abschlussberichts stellen fest, dass die Jugendarbeit vielfältige Kompetenzen vermittelt, „insbesondere im Sinne von Selbstbildungsmöglichkeiten“. Mit ihren besonderen Möglichkeiten sei die Jugendarbeit ein wichtiger Partner im Bereich der Bildung. Es wird dafür plädiert, dass sie sich auf der Basis einer eigenständigen Position „in Kooperation mit den ‚klassischen‘ Bildungsträgern ... in ein systematisches Netzwerk“ einbringt, da die aktuellen Herausforderungen nicht von einzelnen Bildungsträgern, sondern nur durch einen „Bildungsverbund“ zu bewältigen seien.

Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation des Förderprogrammes „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ unter dem Aspekt der Bildungsleistungen der Jugendarbeit

Sibylle Hahn
TIFS Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V.

Einleitung

Die Evaluation des Förderprogrammes „Kooperation Jugendarbeit-Schule“, welches das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg seit 1999 auflegt, ging auf eine Initiative des Landesjugendrings Baden-Württemberg e.V. zurück, der die betreffenden Fördermittel im Rahmen des Landesjugendplans Baden-Württemberg verwaltet. Hauptgegenstand der Evaluation war die Gewinnung von Erkenntnissen in Bezug auf die Effizienz und Effektivität der landespolitischen Förderform sowie hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Kooperation von Jugendarbeit und Schule und der damit verknüpften Qualität von Bildungsprozessen. Im Verlauf des Evaluationsprozesses von April 2003 bis Februar 2004 durch das TIFS Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V. wurde dieses von der Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. angefragt, eine spezielle Auswertung der Evaluationsergebnisse vorzunehmen und diese dem Projekt „Offensive Jugendbildung“ zur Verfügung zu stellen. Im Einverständnis mit den AuftraggeberInnen des Landesjugendrings Baden-Württemberg e.V. erfolgte im Oktober 2003 eine Zusatzvereinbarung in Bezug auf Darstellung und Präsentation ausgewählter Ergebnisse der Evaluation des Förderprogrammes „Kooperation Jugendarbeit-Schule“.

Der vorliegende Kurzbericht bezieht sich zum einen auf Grundlagen und Ergebnisse des Berichts zur Evaluation des Förderprogrammes „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ (2004) und enthält zum anderen vertiefende Fragestellungen, die aus ergänzenden sowie weiterführenden Analysen der sozialwissenschaftlich erhobenen Daten im Evaluationsprozess gewonnen wurden.

Nach einer kurzen Einführung zu Hintergründen und Zielsetzungen der Evaluation werden im Folgenden das untersuchte Handlungsfeld sowie die an der Kooperation beteiligten Träger der Jugend-

arbeit konkretisiert. Die sich anschließenden vier Kapitel verfolgen im Weiteren unterschiedliche Frageperspektiven: Sie erörtern zum einen Wirkungsweisen der Kooperationspraxis sowohl auf Strukturprinzipien (Kapitel 1) als auch auf Bildungsangebote der Jugendarbeit (Kapitel 3) und spiegeln zum anderen mögliche Chancen und Erfahrungsgewinne aus Sicht der beteiligten Kinder und Jugendlichen wider (Kapitel 2). Mit der Frage, welche Themen und Angebote der Jugendar-

Inhalt

	Seite
Einleitung	24
Hintergründe und Zielsetzungen der Evaluation	25
Konkretisierung der untersuchten Kooperationspraxis	25
Kapitel 1	
Auswirkungen der Kooperation Jugendarbeit-Schule auf die zentralen Grundprinzipien der Jugendarbeit	26
Das Prinzip Freiwilligkeit in der Kooperation	26
Das Prinzip Offenheit in der Kooperation	27
Das Prinzip Partizipation in der Kooperation	27
Kapitel 2	
Bewertung der Angebote aus Perspektive der beteiligten Mädchen und Jungen	28
Die Wahrnehmung und Bewertung der außerschulischen Angebote	28
Die Anregung verschiedener Lernprozesse.	29
Weitere Wirkungen	30
Kapitel 3	
Die Rahmenbedingungen der Kooperation Jugendarbeit-Schule und ihre Wirkungen auf Bildungsangebote und Arbeitsmethoden der Jugendarbeit	30
Wirkungen im Hinblick auf die Auswahl der Bildungsangebote	31
Wirkungen im Hinblick auf die Durchführung der Bildungsangebote	31
Wirkungen im Hinblick auf spezifische Arbeitsweisen der Jugendarbeit	32
Kapitel 4	
Kriterien für die Auswahl geeigneter Themen und Angebote	33
Zusammenfassung der Ergebnisse und abschließende Betrachtung	34
Grenzen der Untersuchung	35
Legende	35
Literatur	35
Anhang	36

beit für die Kooperation mit Schulen als besonders geeignet betrachtet werden können, beschäftigt sich das letzte Kapitel. Der Bericht schließt mit einer kritischen Betrachtung der dargestellten Ergebnisse.

Hintergründe und Zielsetzungen der Evaluation

Mit der Einrichtung des Förderprogrammes „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ und der damit verbundenen Umsetzung der Empfehlungen der Enquête-Kommission „Jugend – Arbeit – Zukunft“ des Landtags von Baden-Württemberg (1998) wurde im Jahre 1999 eine Grundlage für die Entwicklung, Förderung und Unterstützung von Kooperationen zwischen Trägern der Jugendarbeit und Schulen geschaffen. Die relativ große Akzeptanz und Attraktivität des Programmes sowie die aktuelle Debatte um die Qualität von Bildungsprozessen und Möglichkeiten einer Weiterentwicklung der Bildungslandschaft ließen die Auswertung des Förderprogrammes insgesamt als lohnenswert erscheinen. Da die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule vor allem im Hinblick auf die strukturellen Unterschiede der beiden Systeme interessante Erkenntnisse versprach, wurden in der wissenschaftlichen Evaluation zunächst allgemeine Rahmenbedingungen der Kooperation in den Blick genommen sowie begünstigende und behindernde Faktoren herausgearbeitet. Im Mittelpunkt stand darüber hinaus die Erhebung von Hinweisen zu spezifischen aus der Kooperation resultierenden Entwicklungen in den Institutionen Schule und Jugendarbeit. Im Weiteren wurden fünf Projektstandorte/Maßnahmen¹ ausgewählt und diese in einer vertiefenden Analyse auf Voraussetzungen ihrer Entstehung, auf personelle, zeitliche und finanzielle Rahmenbedingungen, auf entstehende Lernprozesse und potenzielle Wirkungen hin untersucht. In diesem Zusammenhang wurden die Perspektiven aller beteiligten Fachkräfte der Jugendarbeit sowie aller Lehrkräfte und SchülerInnen erhoben, um ein möglichst vollständiges Bild der untersuchten Kooperationspraxis zu erhalten (vgl. Bericht zur Evaluation 2004).

¹ I. Geschlechterdifferenzierendes Projekt im Bereich Mediation/Konfliktlösung und Persönlichkeitsstärkung an einer Grundschule,
II. Internet-Projekt mit Mädchen einer Hauptschule,
III. Erlebnispädagogisches Projekt auf einer Jugendfarm mit FörderschülerInnen aus dem Grundschulbereich,
IV. Projekttag zur politischen Bildung an einer Berufsvorbereitenden Schule,
V. Projekt im Bereich Soziales Lernen und Persönlichkeitsstärkung mit RealschülerInnen.

Konkretisierung der untersuchten Kooperationspraxis

Die Vergabe der Fördermittel regte eine Vielzahl von Trägern aus unterschiedlichen Bereichen der Jugendarbeit an, sowohl neue Erfahrungen im Handlungsfeld „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ zu sammeln als auch vorhandene Erfahrungen zu konsolidieren. In der untersuchten Kooperationspraxis zeigten sich dabei in besonderem Maße Träger der Jugendarbeit engagiert,² deren personelle und konzeptionelle Strukturen gute bis optimale Voraussetzungen für die Zusammenarbeit mit Schulen boten und die ein großes Selbstverständnis im Hinblick auf die Qualität ihrer Inhalte, Methoden und Arbeitsansätze erkennen ließen. Viele der beteiligten JugendarbeiterInnen konnten beispielsweise auf ihr Erfahrungspotenzial aus den verbandlichen Strukturen ihrer Einrichtung (Aus- und Fortbildung von JugendleiterInnen, Seminararbeit mit ehrenamtlichen MitarbeiterInnen o.ä.) oder auf bereits bestehende Kontakte zu Schulen oder Schülerinnen (KonfirmandInnenunterricht, Tage der Orientierung usw.) zurückgreifen. Im Weiteren wurden jedoch ebenso Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen zur Kooperation mit Schulen angeregt, die bereits über verschiedene Trainingsprogramme, präventive Konzepte oder Seminarbausteine zu unterschiedlichen Bildungsthemen verfügten. Aus diesem Bereich kamen zahlreiche Einrichtungen, die ihren Arbeitsschwerpunkt zugleich in der Jugendsozialarbeit hatten oder deren Arbeitsfeld eine Schnittstelle zwischen Jugendarbeit, Jugendbildungsarbeit und sozialpädagogischer Jugendhilfe bildete (z.B. Träger, die sowohl Hilfen zur Erziehung, „Betreuungs- oder Beratungsangebote“ als auch offene Jugendarbeit anbieten).

Charakteristisch für die untersuchte Kooperationspraxis erschien darüber hinaus eine starke Präsenz pädagogisch qualifizierter Fachkräfte (80% in der qualitativen Erhebung), deren fachliches Verständnis und methodisches Know-How die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in hohem Maße prägten (z.B. Qualitätsstandards, theoretisch fundierte Konzepte). So stellte die Zusammenarbeit mit Schulen für einen Großteil der befragten Fachkräfte eine gewisse Selbstverständlichkeit im Hinblick auf die gemeinsame Zielgruppe dar. Hierbei trat eine kritische Differenzierung klassischer Aufgaben der Jugend-(bildungs)arbeit (§11 SGB VIII) und sozialpädagogischer Jugendhilfe (§13 SGB VIII) tendenziell in den Hintergrund und die Kooperation

² Zusammensetzung der am Förderprogramm beteiligten Träger im Jahr 2001/2001: 10% öffentliche Träger, 26% konfessionelle Träger, 56% sonstige freie Trägervereine oder -verbände (Bericht zur Evaluation 2004)

wurde vielfach von der Idee begleitet, Schulen fachlich kompetent in ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag zu unterstützen, die Zielgruppen in vielfältiger Form und auf angemessene Weise zu stärken und somit einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lebenswelt von Mädchen und Jungen zu leisten.

Vor dem Hintergrund dieser speziellen Zusammensetzung der verschiedenen Träger der außerschulischen Jugendarbeit und deren ausgeprägtem fachlichen Selbstverständnis müssen die ausgewählten Ergebnisse der Evaluation des Förderprogrammes „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ betrachtet werden.

Kapitel 1

Auswirkungen der Kooperation Jugendarbeit-Schule auf die zentralen Grundprinzipien der Jugendarbeit

In der Analyse der qualitativen Erhebungsmaterialien im Hinblick auf die zentralen Grundprinzipien der Jugendarbeit fällt zunächst auf, dass die befragten JugendarbeiterInnen ihre Tätigkeit im Rahmen der Kooperation mit Schulen nicht explizit unter dem Aspekt der Vereinbarkeit struktureller Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von außerschulischer Jugendarbeit und Schule beleuchten. So werden strukturelle Arbeitsprinzipien der Jugendarbeit nicht in besonderer Weise thematisiert oder problematisiert. Auf besondere Nachfrage hin zeigte sich allerdings, dass die allgemeinen Grundprinzipien der Jugendarbeit

- nicht bei allen Befragten durchgängig präsent gewesen sind,
- in der Kooperation mit Schulen nur teilweise Berücksichtigung finden,
- zum Teil sehr bewusst mitgeführt werden und beständig an deren Umsetzung gearbeitet wird,
- von arbeitsfeldspezifischen Prinzipien der Einrichtung ergänzt oder ersetzt worden sind.

Als bedeutsame Arbeitsprinzipien in der untersuchten Kooperationspraxis hoben sich in den pädagogischen Konzepten der durchgeführten Projekte vor allem der bedürfnisorientierte (Damm 1975) und der lebensweltorientierte Ansatz (Thiersch 1992) ab. Auf welche Weise darüber hinaus Grundprinzipien wie Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation in der Kooperation von Jugendarbeit und Schule Berücksichtigung finden, soll in den folgenden Abschnitten ausgeführt werden.

Das Prinzip „Freiwilligkeit“ in der Kooperation

Die Frage, inwieweit die SchülerInnen freiwillig an den Angeboten der Jugendarbeit teilnehmen, hatte sich für die Mehrheit der beteiligten Fachkräfte in der Kooperation mit Schulen bis zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht gestellt. Im Vordergrund standen hier vielmehr die positiven Erfahrungen der Jugendarbeit, als interessante und abwechslungsreiche PartnerInnen von außen in Schulen zu kommen. Die Reaktionen der Mädchen und Jungen seien im Allgemeinen eher interessiert, offen, wohlwollend oder sogar begeistert. So bildete nicht zuletzt das subjektive Empfinden der SchülerInnen, im Rahmen der Kooperationsangebote aus dem gleichförmigen Schulalltag „befreit“ zu werden, der außerschulischen Jugendarbeit äußerst günstige Startbedingungen für ihre Arbeit mit den Zielgruppen. Dennoch, so räumten einzelne MitarbeiterInnen der Jugendarbeit ein, gebe es Unterschiede, denn die Mädchen und Jungen könnten im Rahmen der Kooperationsprojekte tatsächlich nicht in gleicher Weise „mit den Füßen abstimmen“ wie beispielsweise in der offenen Jugendarbeit (JA5, FFII).

Die Kooperationspraxis von Jugendarbeit und Schule regelt eine verbindliche Teilnahme der SchülerInnen vor allem dann, wenn Projekte mit der ganzen Klasse durchgeführt werden. Hier wird die Selbstverständlichkeit der Teilnahme von den Mädchen und Jungen auffällig selten in Frage gestellt. Einerseits stellt die Begleitung oder Anwesenheit der Lehrkraft per se eine höhere Verbindlichkeit her und verleiht der Veranstaltung mehr schulischen Charakter. Andererseits fällt einzelnen SchülerInnen die Entscheidung gegen die Klasse oder Gemeinschaft sehr viel schwerer als beispielsweise eine Entscheidung nach dem Lustprinzip (Jugendhaus, Skaterbahn oder doch Fernsehen).

Doch das Prinzip „Freiwilligkeit“ werde nicht generell außer Kraft gesetzt, so betonten die Fachkräfte. Die SchülerInnen hätten im Zweifelsfalle durchaus die Möglichkeit, nicht am Projekt teilzunehmen oder mittendrin auszusteigen. Es müsse eben nur rechtzeitig mit der Schule geklärt werden, welche Alternativen den SchülerInnen geboten werden könnten. Eine praktizierte Regel sei beispielsweise die Teilnahme am Unterricht einer Parallelklasse. Auch wenn die Inhalte der Projekte persönliche Auseinandersetzungen und Reflexionen von den TeilnehmerInnen der Gruppe förderten, sei es zwingend notwendig, diese auf Basis einer freiwilligen Teilnahme anzubieten (JA2, JA5, FFII).

Das freiwillige Engagement der teilnehmenden SchülerInnen lasse sich in der Regel, so die Erfahrungen der JugendarbeiterInnen, erst im Verlauf

der Projekte deutlicher erkennen, wenn diese nämlich einen großen Teil ihrer Freizeit investierten, um an bestimmten Themen oder Projektbausteinen weiterzuarbeiten (JA2, JA5, FFII).

Sehr explizit kommt das Prinzip „Freiwilligkeit“ in all jenen Kooperationen zur Geltung, in denen die Jugendarbeit während eines gesamten Schuljahres kontinuierlich begleitende Angebote durchführt, an denen ausschließlich interessierte SchülerInnen teilnehmen (z.B. Computerkurs, Klettern). Ähnlich verhält es sich in Kooperationen, in denen Jugendeinrichtungen auch außerhalb der vereinbarten Projektmaßnahmen für die Mädchen und Jungen erreichbar sind (z.B. offener Treff, Jugendfarm) und individuell aufgesucht werden können (JA2, JA3, JA5).

Eingeschränkt wird die Freiwilligkeit der Mädchen und Jungen nach Ansicht der MitarbeiterInnen der Jugendarbeit noch am ehesten zu Beginn der Projekte. Hier werde durchaus erwartet, dass sich alle SchülerInnen die Projektinhalte ein- oder zweimal anschauen. Da sie die Angebote noch nicht kennen würden, sei es *„für die Kinder und Jugendlichen sehr schwierig, etwas zu entscheiden [...] deshalb gibt es die Freiwilligkeit bei der ersten Durchführung nicht. Die Schulklasse nimmt daran teil und die SchülerInnen können sich dann eine Meinung bilden, dann haben sie die Wahl“* (FFII, JugendarbeiterIn). Diese Handhabung sei jedoch durchaus mit einer gängigen Praxis in der verbandlichen Jugendarbeit vergleichbar, auch hier würden Jugendliche ab einem bestimmten Zeitpunkt dazu angehalten, verbindliche Entscheidungen zu treffen, die verschiedene Konsequenzen wie z.B. Pünktlichkeit, Anwesenheitspflicht, Engagement beinhalteten (Ausbildung zur Jugendgruppenleitung, Kurse für ehrenamtliche MitarbeiterInnen usw.; JA4, JA5).

Das Prinzip „Offenheit“ in der Kooperation

Hinweise auf eine „Offenheit“ der Jugendarbeit gegenüber den Bedürfnissen und Interessen der beteiligten Mädchen und Jungen, aber auch gegenüber bestimmten Gruppenprozessen oder einzelnen sozialen Dynamiken im Projekt finden sich in der untersuchten Kooperationspraxis immer wieder. Unabhängig von den gesetzten Zielen und erarbeiteten Konzepten einzelner Projektmaßnahmen, betrachteten einige Fachkräfte die prozess- und bedürfnisorientierte Arbeitsweise als eine wichtige Qualität ihrer Arbeit. Die Offenheit einer solchen Arbeitsweise zeigte sich vor allem in Projekten im Bereich *Soziales Lernen*. Das bewusste Arrangieren von sozialen Lernsituationen oder auch das gezielte Provozieren von Konflikten in der Gruppe führte hier meist zu unvorhersehbaren

oder nur gringfügig planbaren Prozessen. Damit boten sich sowohl der Gemeinschaft als auch der/ dem Einzelnen vielfältige Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte, Themen und Inhalte einzubringen, die sie in besonderer Weise bewegten oder interessierten (JA1, JA2, JA5).

Eine Offenheit gegenüber der Zielgruppe äußerte sich zudem in der unvoreingenommenen Haltung der JugendarbeiterInnen im Umgang mit den Mädchen und Jungen. Obwohl in Vorgesprächen mit den Lehrkräften regelmäßig Informationen zur Situation der Klasse oder zum Verhalten einzelner SchülerInnen ausgetauscht worden waren, zeigten sich die Fachkräfte in den Projekten mehrheitlich unbefangen von der „schulischen Perspektive“ auf die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. Diese Offenheit hatte sich in den Kooperationsmaßnahmen als wichtige Voraussetzung erwiesen, die vielfältigen Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen mit einzubeziehen. Auf diese Weise konnten die Mädchen und Jungen ihre Stärken gezielter entwickeln und alle Beteiligten (SchülerInnen wie Lehrkräfte) neue Qualitäten im Umgang miteinander entdecken (JA1, JA3, JA5).

Im Hinblick auf die Entstehung, Planung und Zielsetzung der gemeinsamen Projektvorhaben spiegelte sich das Prinzip „Offenheit“ in der Kooperationspraxis recht eingeschränkt wider. So wurden im Vorfeld mehrheitlich die Perspektiven und Einschätzungen der verantwortlichen Lehrkräfte als Grundlage der Planung von Inhalten herangezogen und nicht die tatsächlichen Interessen und Bedürfnisse der betreffenden Mädchen und Jungen abgefragt. Die Vorgabe eines bestimmten inhaltlichen Rahmens (z.B. Kompetenzen im Bereich *Soziales Lernen*, Informationen zu politischer oder beruflicher Bildung, Impulse zur Förderung spezifischer Entwicklungen) erfolgte somit in der Regel - nicht zuletzt aufgrund praktischer Notwendigkeiten (Planung, Vorbereitung usw.) - durch die Lehrkräfte und ohne Beteiligung der SchülerInnen. Da die inhaltlichen Vorgaben meist jedoch vielfältige Freiräume beinhalteten und eine flexible Umsetzung und Gestaltung der geplanten Themen erlaubten, wurde diese Vorgehensweise von den beteiligten JugendarbeiterInnen im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Begleitung und Evaluation nicht problematisiert.

Das Prinzip „Partizipation“ in der Kooperation

Die Formen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wurden im Rahmen der Kooperation Jugendarbeit-Schule - jeweils in Abhängigkeit von den einzelnen Projektkonzeptionen - auf sehr unterschiedliche Weise eingelöst. Durch den struk-

turellen Rahmen der Kooperationsprojekte bedingt, fanden hier vermehrt projektorientierte Verfahren der Partizipation Anwendung (vgl. Schnurr 2001), indem die SchülerInnen in produkt- oder ergebnisorientierten Aktionsformen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten beteiligt wurden, wie z.B. Gestaltung einer Homepage. Darüber hinaus ließen sich sowohl punktuelle (z.B. Interessenermittlung) als auch verschiedene alltägliche Formen der Beteiligung erkennen (z.B. bei der Bewältigung alltäglicher Themen und Probleme), vergleichbar mit jenen, die obligatorisch in zahlreichen pädagogischen Einrichtungen oder Gruppenprozessen umgesetzt werden.

Der Einschätzung einiger Fachkräfte aus der Jugendarbeit folgend, ist die Realisierung des Prinzips „Partizipation“ in der Kooperationsarbeit mit Schulen noch in einem weiteren sehr wesentlichen Zusammenhang beachtenswert: In der schulbezogenen Jugendarbeit könnten Mädchen und Jungen sehr gezielt dahingehend unterstützt und gefördert werden, dass sie gezielt lernten, ihre Interessen wahrzunehmen und zu vertreten. Die Stärkung ihrer Persönlichkeit und ihres Selbstbewusstseins stellten hierfür wesentliche Voraussetzungen dar. So könne „Partizipation“ auch im Rahmen der Kooperation Jugendarbeit-Schule als Prinzip realisiert und damit ein wichtiges Ziel des Bildungsauftrags der Jugendarbeit erfüllt werden (FFII, JA5).

In ähnlicher Weise wird die Ausbildung von SchülermentorInnen oder die Arbeit mit SchülerInnen der Schülermitverantwortung (SMV) bewertet. Die regelmäßige Unterstützung und Begleitung der Mädchen und Jungen trage langfristig dazu bei, sie in Bezug auf verschiedene Formen der Partizipation in Schule, im Verband oder auch in der Kommune zu stärken, so die Erfahrung eines Jugendarbeiters (FFII, Mitarbeiter aus der verbandlichen Jugendarbeit).

Zusammenfassung

Mit Berücksichtigung der in der Kooperationspraxis von Jugendarbeit und Schule beobachteten Prozesse und Wirkungen kann festgehalten werden, dass die Grundprinzipien der Jugendarbeit wie Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation zwar nicht in gleichem Maße umgesetzt werden können wie in der offenen Jugendarbeit, dass diese sich aber dennoch strukturell auf die Zusammenarbeit mit Schulen auswirken. Eine besondere Bedeutung kommt diesen Grundprinzipien vornehmlich in der kritischen Auseinandersetzung der Jugendarbeit mit strukturellen Rahmenbedingungen individueller und sozialer Lernprozesse in Schulen zu. Gerade im Kontrast zu den formellen, fachlich oft unzusammenhängenden, stoffzentrierten Bildungseinheiten im 45-Minuten-Takt, werden die Stär-

ken der Jugendarbeit, ihre Vielfalt an Arbeitsansätzen (z.B. prozess- und bedürfnisorientiert, ganzheitlich, partizipativ, flexibel) und ihr Reichtum an Methoden und Angeboten in besonderer Weise betont. Diese für die Jugendarbeit typisierte Arbeitsweise stellte sowohl für SchülerInnen als auch für Lehrkräfte meist die besondere Qualität der gemeinsamen Arbeit dar. Zudem ließ sich beobachten, dass strukturelle Differenzen der beiden Institutionen bisweilen zu einer stärkeren Identifizierung der JugendarbeiterInnen mit den Wertvorstellungen und Zielsetzungen der Jugendarbeit führte und die Grundprinzipien Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation dadurch zum Teil in stärkerem Maße in der Kooperation mit Schulen Berücksichtigung fanden (z.B. differente Perspektiven und Einschätzungen in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung und Stärken einzelner SchülerInnen; JA1, JA4).

Kapitel 2

Bewertung der Angebote aus Perspektive der beteiligten Mädchen und Jungen

In der Kooperationspraxis von Jugendarbeit und Schule trat eine Vielzahl von SchülerInnen erstmals in Kontakt zu MitarbeiterInnen aus Einrichtungen der Jugendarbeit. Allerdings stand während der Durchführung der Projekte für die meisten Mädchen und Jungen nicht im Vordergrund, dass es sich dabei um ein Angebot der Jugendarbeit handelte, für sie war vielmehr von Interesse, dass im Rahmen der Schule und des Unterrichts eine Abwechslung erfolgte. In welcher Weise die SchülerInnen darüber hinaus die Kooperationsmaßnahmen mit der Jugendarbeit erlebten, welche Unterschiede sie im Vergleich zu schulischen Angeboten benannten und welche Erfahrungen sie in diesem Kontext als wichtig bewerteten, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

Die Wahrnehmung und Bewertung der außerschulischen Angebote

Aus Perspektive der SchülerInnen boten die Projekte, die im Rahmen der Kooperation Jugendarbeit-Schule durchgeführt wurden, in erster Linie eine willkommene Abwechslung in ihrem Schulalltag. So wertete die Mehrheit der Mädchen und Jungen es als sehr begrüßenswert, wenn jemand von außen kam und andere Inhalte mit einbrachte, als die, die sie aus dem Unterricht kannten (Sch1, Sch4, Sch5). Dabei war für die SchülerInnen nicht so sehr entscheidend, aus welcher Einrichtung die

JugendarbeiterInnen stammten, viele hatten entsprechende Informationen dazu entweder nicht registriert oder auch sofort wieder vergessen (Sch1, Sch4). Wichtiger schien hingegen, dass Unterricht ausfiel und während der Schulzeit etwas erlebt wurde, das in den allermeisten Fällen Spaß und Vergnügen bereitete.

Die in den Projekten angebotenen Themen und Inhalte wurden von den SchülerInnen sehr unterschiedlich beurteilt. Ein Großteil der Mädchen und Jungen gab an, auf die Inhalte des Projektes nicht vorbereitet worden zu sein. Sie hätten zwar die Information erhalten, dass ein Projekt stattfindet, über die Inhalte seien sie im Vorfeld jedoch nicht informiert worden (Sch4, Sch5). Da ein Großteil der Projekte während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt wurde, empfanden vor allem ältere SchülerInnen diese zum Teil als schulische Pflichtveranstaltungen, insbesondere dann, wenn die Lehrkraft begleitend anwesend war.

Für SchülerInnen, deren Projekt in den Jugendeinrichtungen stattfand, bot der veränderte Rahmen neben einer Abwechslung auch größere Freiräume. So erlebten einige SchülerInnen Veränderungen im Verhalten von MitschülerInnen, von den begleitenden LehrerInnen und nicht zuletzt auch bei sich selbst. Zudem spürten sie zugleich viel weniger Druck auf sich lasten. Man müsse nicht immer still sein, könne sich mal anders benehmen oder auch mal einen Spaß machen, ohne gleich eine Verwarnung zu bekommen. Insgesamt werteten die SchülerInnen den Projektort (Schule/Jugendeinrichtung) jedoch als nicht so ausschlaggebend für das Empfinden einer Abwechslung wie die Kontakte zu den außerschulischen JugendarbeiterInnen im Projekt (Sch5).

In besonderer Weise hoben nahezu alle SchülerInnen die freie und lockere Atmosphäre in den Projekten hervor. Immer wieder betonten die Mädchen und Jungen, dass ihnen besonders gut gefalle, dass die Projektleiterinnen „locker drauf“ und nicht so streng seien wie ihre Lehrkräfte. Und selbst diese erlebten sie während des Projekts häufig entspannter und freundlicher, „die reden viel mehr mit einem“ (Sch5).

Die Vermittlung abgeschlossener Lerninhalte im Bereich politischer Bildung (z.B. Thema Flüchtlinge) wurde von den befragten Schülerinnen (ausschließlich junge Frauen) sehr positiv bewertet. Sinnvoll sei vor allem, wenn durch solche Projekte zu mehr Verständnis für die Situation von Flüchtlingen beigetragen werde. Die vermittelten Informationen zur Aufklärung seien ihnen weitgehend unbekannt gewesen und sie bewerteten diese Informationen für sich persönlich als sehr wichtig und bereichernd. Lobend erwähnten sie darüber hinaus vor allem den Einsatz abwechslungsreicher Methoden, so dass im Projekt – im Gegensatz zum

Unterricht - viel Gelegenheit geboten worden sei, Inhalte oder Informationen spielerisch aufzunehmen (Sch4).

Die Anregung verschiedener Lernprozesse

Einige SchülerInnen beschrieben das Lernen im Projekt als „unbewussten“ Prozess. In der Durchführung der Angebote stünden verstärkt die vielfältigen, spielerischen Methoden und interessanten Arbeitsinhalte im Vordergrund, sodass nicht immer der Eindruck entstanden sei, sie lernten etwas dabei (Sch4, Sch5).

In Bezug auf Lernerfahrungen im sozialen Miteinander konnten vor allem ältere Mädchen und Jungen nur andeutungsweise verbalisieren, welche persönlichen Erfahrungen oder gar Lernprozesse sie mit einzelnen Aufgaben (z.B. erlebnispädagogische Gruppenaufgaben) und Themenstellungen verbanden (Sch5). Jüngere SchülerInnen bekannten diesbezüglich viel unbedarfter und offener, welche Erkenntnisse sie im und durch das Projekt gesammelt hatten: Einzelne Mädchen gaben beispielsweise an, sie wüssten jetzt, dass sie Nein-Sagen dürfen, dass sie verschieden sein können, dass sie durch den Zusammenhalt in der Gruppe viel stärker werden. Einige Jungen in dieser Altersgruppe erkannten wiederum, dass Konflikte gewaltfrei gelöst werden können (Sch1). Die älteren SchülerInnen erklärten zwar auf Nachfrage, dass sie Soziales Lernen durchaus für ein wichtiges Lernfeld hielten, zeigten zugleich jedoch eine gewisse Befangenheit und Zurückhaltung in der Formulierung von Erfahrungsgewinnen.

Als eine wichtige Erfahrung stellten die in homogenen Gruppen befragten Mädchen allerdings heraus, dass sie durch das Projekt jetzt viel besser ihre eigene Meinung vertreten könnten und sich das auch trauten. In der Schule seien sie danach seither nicht gefragt worden und es habe ihnen auch nie jemand zugehört. Im Rahmen des Projektes sei ein solches Übungsfeld ermöglicht worden (Sch5). Eine ebenfalls entscheidende Erkenntnis hatte eine andere Schülerin aus dem Projekt gezogen, sie habe jetzt die Gewissheit, dass Schule und Unterricht auch anders gelingen könnten. Im Projekt habe sie festgestellt, dass die Klasse freiwillig aufgepasst hätte, jetzt wisse sie, was LehrerInnen besser machen könnten (Sch5).

Als sehr positiv bewerteten viele Mädchen und Jungen darüber hinaus, dass sie innerhalb des Projektes die Möglichkeit hatten, ihre MitschülerInnen besser kennen zu lernen. Vor allem durch die Zusammenarbeit in verschiedenen Gruppenkonstellationen seien sie wesentlich stärker in Kontakt zu einzelnen KlassenkameradInnen gekommen und hätten diese dadurch viel besser kennen gelernt und

größeren Einblick in deren persönliche Interessen und Fähigkeiten bekommen (Sch1, Sch5). Aus Perspektive der befragten SchülerInnen hatte sich zwar die Klassengemeinschaft nicht erkennbar durch das Projekt verändert, die neuen Kontakte und gesammelten Erfahrungen in und mit der Klasse wollten die meisten jedoch nicht missen (Sch5).

Im Grundschulbereich gaben einzelne SchülerInnen zudem an, dass sich das Klima in der Klasse leicht verbessert habe. Sie würden sich nicht mehr soviel streiten und schlagen und es seien aufgrund des Projekts neue Freundschaften in der Klasse entstanden (Sch1).

Im Förderschulbereich eröffnete die Kooperation den Mädchen und Jungen eine sehr vielfältige Erlebnis- und Erfahrungswelt. Hier zeigten sich die Kinder insbesondere durch die nicht alltäglichen Erfahrungen im Projekt stark beeindruckt (Misten, Putzen, Reiten, Kartoffelfeuer, Flusswanderung, Schlittensfahrt, Ausreiten und heilpädagogisches Reiten, Spinnen, Honig schleudern, am Hang klettern usw.). Eine der zentralen Erfahrungen im Projekt stellte für einen Großteil der Mädchen und Jungen allerdings der intensive Kontakt zu den Tieren der Farm dar. Viele hatten im Verlauf der regelmäßig stattfindenden Projekttag ihre anfänglichen Ängste und Unsicherheiten abgebaut und agierten gegen Ende des Schuljahrs sehr selbstbewusst und souverän in der alltäglichen Pflege und im Umgang mit den Ponys.

Weitere Wirkungen

Aus Sicht einzelner Schülerinnen, die ein Medienprojekt für Mädchen besucht hatten, sind über die Kooperation Jugendarbeit-Schule vor allem im Bereich ihrer Schule wichtige Bindungen zur Jugendarbeit entstanden. Obwohl es in ihrem Umkreis einige Einrichtungen der Jugendarbeit gebe, kämen sie am liebsten in diese Einrichtung, weil sie über ihre Schule die Jugendarbeiterin persönlich kennen gelernt hätten. Für die vierzehnjährigen Schülerinnen bot die persönliche Beziehung zur hauptamtlichen Kraft der Einrichtung den ausschlaggebenden Impuls für ihre Teilnahme an vielfältigen Veranstaltungen der Jugendeinrichtung. Das Thema oder die Inhalte hingegen waren hier weit weniger bedeutend als regelmäßige Kontakte zur Gruppe und zur Leiterin. Viele schätzten es als sehr wertvoll ein, mit allen Anliegen (Fragen, Hausaufgaben, Langeweile usw.) kommen zu können und immer eine vertraute Ansprechperson zu finden (Sch2).

Zusammenfassung

In der Perspektive der befragten SchülerInnen wurde insgesamt sehr deutlich, dass sich ihnen durch die Kooperation mit der Jugendarbeit neue Erfah-

rungsräume eröffneten, die sie inhaltlich zum Teil zwar meist überraschten, die sie im Allgemeinen aber dennoch sehr positiv aufnahmen und auch gerne nutzten. Eine wesentliche Stärke der außerschulischen Kooperation bestand vor allem darin, dass die beteiligten Mädchen und Jungen in ihrem Schulalltag, in ihrer Klassengemeinschaft und ihrer Rolle als SchülerIn in vielfacher Hinsicht Entlastung spürten und vielfältige Chancen und Möglichkeiten entdeckten, Erfahrungen im Umgang mit Neuem oder Fremdem zu machen. Dies zeigte sich in besonderem Maße in Projekten im Bereich Soziales Lernen: Der geschützte Rahmen, in dem die Mädchen und Jungen ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen lernen und verschiedene Rollenverhalten ausprobieren konnten, in dem sie alternative Konfliktlösungen einüben konnten und zu einer Vielzahl von MitschülerInnen auf unterschiedliche Weise in Kontakt kamen, wurden von einer Mehrzahl der Beteiligten als sehr bereichernd empfunden. Auch die verbesserten Kontakte zu den beteiligten Lehrkräften, die sie im Projekt auf eine andere Weise kennen lernten, bewerteten die SchülerInnen mit Blick auf ihren weiteren Schulalltag als sehr positiv und hilfreich.

Sehr wohltuend haben die Mädchen und Jungen überdies die Berücksichtigung ihrer persönlichen Interessen und Bedürfnisse im Projekt erlebt. Das ernst gemeinte Interesse an ihrer Person und ihren Ansichten legte vielfach den Grundstein für einen vertrauensvollen und offenen Umgang zwischen JugendarbeiterInnen und SchülerInnen.

Kapitel 3

Die Rahmenbedingungen der Kooperation Jugendarbeit-Schule und ihre Wirkungen auf Bildungsangebote und Arbeitsmethoden der Jugendarbeit

In der Analyse der Rahmenbedingungen und ihrer Wirkungen auf die Kooperationspraxis von Jugendarbeit und Schule haben sich strukturelle Bedingungen Auswirkungen nicht in erwarteter Maße gezeigt. So hat sich beispielsweise die Annahme, dass die Zusammenarbeit der beiden ungleichen Systeme generell zu Ungunsten der Jugendarbeit ausfällt, indem diese beispielsweise durch strukturelle Vorgaben der Kooperationspartnerin Schule fremdbestimmt, in hohem Maße eingeschränkt oder sogar teilweise vereinnahmt wird (vgl. Deinet 2001), in der untersuchten Praxis nicht bestätigt. Aus Perspektive der im Handlungsfeld „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ engagierten PraktikerInnen wurden strukturelle Wirkungen der Zusam-

menarbeit nicht selten sogar als vorteilhaft im Hinblick auf die eigene Einrichtung (z.B. Entwicklung neuer Arbeitsbereiche und Angebote), die pädagogischen Konzepte und ihre Arbeitsweisen gewertet. *„Die offene Arbeit bietet viel mehr Möglichkeit zur Eigeninitiative und die Gruppenarbeit bietet viel mehr Möglichkeit, bestimmte Dinge zu erfassen, zu lernen [...]. Man muss eben schauen [...], dass die Kinder auch in der Gruppenarbeit diese eigene Initiative entfalten können. Ich merke aber auch immer mehr, mir ist es wichtig, dass die Kinder auch in der offenen Arbeit nicht nur Natur genießen, sondern auch was wissen. Also, ich empfinde es als sehr bereichernd, auch beides zu machen, beides kennen zu lernen“* (JA3, 263).

Im Folgenden soll nun explizit der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise die Rahmenbedingungen der Kooperation auf Bildungsangebote der Jugendarbeit wirken und inwieweit spezifische Methoden wie zum Beispiel selbstbestimmtes Lernen innerhalb der Schule realisiert werden können.

Wirkungen im Hinblick auf die Auswahl der Bildungsangebote

Das Bildungsangebot der Jugendarbeit präsentiert sich im Rahmen der Zusammenarbeit mit Schulen in einer breiten Vielfalt und erstreckt sich dabei auf alle klassischen Bildungsbereiche und -themen der Jugendarbeit. Als Themenschwerpunkte hoben sich im untersuchten Zeitraum 2001/2002 jedoch vorzugsweise jene Angebote hervor, denen in den Förderkriterien des Programmes eine besondere Priorität eingeräumt wurde, so wie beispielsweise *Übergang Schule-Beruf* oder *Mediation und Konfliktlösung*. Im Bereich *Sozialen Lernen* zeigten sich darüber hinaus ebenso vermehrt Angebote wie zum Beispiel Prävention sexualisierter Gewalt oder Persönlichkeitsstärkung und im Freizeitbereich ließen sich zahlreiche Exkursionen, Treffs oder Aktivitäten in Sport und Spiel verzeichnen. Als regelrechter Boom kann die Realisierung erlebnispädagogischer Angebote im Förderjahr 2002/2003 betrachtet werden, dabei wurde das Konzept der Erlebnispädagogik sowohl als eigenständiges Freizeitangebot wie auch als Methode im Bereich Soziales Lernen mit unterschiedlichen Zielsetzungen (Stärkung der Teamfähigkeit, der kommunikativen Kompetenz, der Klassengemeinschaft usw.) praktiziert.

Die Kooperation von Jugendarbeit und Schule kam in den für die Untersuchung ausgewählten Praxisbeispielen maßgeblich über das bestehende Bildungsangebot der Jugendarbeit zu Stande. Die Themen und Inhalte der Angebote waren dabei insofern für die Zusammenarbeit bedeutsam, als sie

- genau jene Fähigkeiten und Stärken der Kinder und Jugendlichen ansprechen, die im Rahmen der Institution Schule nicht ausreichend gefördert werden können, wie zum Beispiel, *„dass die Kinder Natur erleben, dass die im Hang klettern, dass die normale Spielmöglichkeiten finden, [...] sich auseinander setzen im freien Spiel mit anderen Kindern“* (JA3, 148),
- genau jene Fragestellungen beinhalteten, die bildungspolitisch und gesellschaftlich als relevant gelten, im Rahmen des Unterrichts jedoch nicht ausreichend vertieft werden können, wie z.B. politische Bildung zu Rassismus oder Gewalt (JA4),
- genau jene Interessen und Bedürfnisse der Mädchen und Jungen berücksichtigten, die eine ihrer Entwicklung entsprechende Brisanz zeigten, im Rahmen von Schule und Unterricht jedoch keinen angemessenen „Raum“ erhalten, wie z.B. Sexualität, Partnerschaft, Sucht, Lebens- und Berufsperspektiven (JA2),
- genau jene geschützten Räume für Auseinandersetzungen, Reflexionen und Selbstfindungsprozesse der Mädchen und Jungen boten, die in Schulen so nicht zur Verfügung stehen, wie z.B. geschlechterdifferenzierende Arbeit mit Mädchen und Jungen.

Die verschiedenen Bildungsangebote der Jugendeinrichtungen dienten somit meist als Anlass für die Zusammenarbeit und wurden in deren Verlauf entweder als „standardisierte“ Angebote beibehalten oder aber entsprechend der Bedarfe von SchülerInnen, Lehrkräften und Schule erweitert oder ergänzt. Im Rahmen langjähriger Kooperationen entstanden überdies gemeinsam entwickelte Bildungsangebote, die unter Berücksichtigung finanzieller, personeller, zeitlicher und räumlicher Ressourcen für beide PartnerInnen ein in hohem Maße bedarfsgerechtes und bedürfnisorientiertes Angebot darstellten (JA2, JA3, JA5). In diesem Zusammenhang erwiesen sich ein in der Kontinuität der gemeinsamen Arbeit gewonnenes Vertrauen, eine gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung sowie verbindliche Absprachen als zentrale Voraussetzungen für das Gelingen der Kooperation.

Wirkungen im Hinblick auf die Durchführung der Bildungsangebote

Grundsätzliche aus den strukturellen Differenzen der beiden Institutionen entstehende Einschränkungen haben sich im Untersuchungsfeld nicht in auffälliger Form gezeigt. In Bezug auf strukturelle Vorgaben des Systems Schule fanden sich zwar hinsichtlich der Aspekte „Räume“ und „Zeit“ (Schuljahr, Ferien, Stundenplan, Dienstzeiten, Prüfungen usw.) vereinzelt Hinweise auf bestehende Zwänge, es konnten daraus jedoch keine gene-

ralisierbaren Kriterien für Hemmnisse oder Wirkungen auf Angebote oder auch Arbeitsansätze der Jugendarbeit abgeleitet werden. Hier ließ sich vielmehr beobachten, dass Kooperationsmaßnahmen mit außerschulischen PartnerInnen vor allem dann freier von zahlreichen strukturellen Vorgaben des Systems Schule waren, wenn sie in der Institution entsprechend transparent waren und sich in fortschreitendem Maße etablierten. In diesen Fällen boten sich der Jugendarbeit zahlreiche Möglichkeiten, notwendige Voraussetzungen für ihre Arbeit an Schulen zu schaffen, bestehende Hindernisse der Zusammenarbeit aus dem Weg zu räumen oder auch mit neuen Angeboten zu experimentieren, so zum Beispiel „...wenn wir mal was Neues ausprobieren wollen, dass wir sagen, wir würden das gerne ausprobieren, wir haben keine Garantie, wie das läuft, gebt ihr uns dafür Rücken- deckung, dürfen wir das einfach mit euren Schül- lern ausprobieren?“ (JA2, 559).

Als vorteilhaft erwies sich aus Sicht der Jugendar- arbeit im Weiteren, dass die enorme Nachfrage sei- tens der Schulen zusehends mehr Freiheiten in der jeweiligen Kooperation ermöglichte. Hier stehe nicht mehr nur die Wahl der PartnerInnen in zu- nehmendem Maße frei, sondern ebenso die Realis- ierung eigener, jugendspezifischer Angebote so- wie die Benennung eigener Bedingungen für die Zusammenarbeit. Vor einigen Jahren hätte sich die Position der Jugendarbeit als Kooperationspartne- rin von Schulen noch völlig anders dargestellt, so die Einschätzung einiger Fachkräfte aus der Ju- gendarbeit, hier habe sich inzwischen viel zum Besseren gewendet (JA2, JA5, FFII, FIV).

Diese Veränderungen im Handlungsfeld „Koope- ration Jugendarbeit-Schule“ sind sicherlich mit als eine wesentliche Voraussetzung dafür zu werten, dass die beteiligten JugendarbeiterInnen ihre fach- lichen Positionen und pädagogischen Standpunk- te in der Kooperationspraxis sehr selbstbewusst vertraten und bestimmte Prinzipien ihrer Arbeit sehr souverän verteidigten. So wurden einzelne Kooperationsanfragen immer wieder auch abge- lehnt, wenn die Bedingungen ungünstig schienen, wie zum Beispiel für Projekttag an „Schulen zu gehen, weil wir gesagt haben, das bringt uns da nichts, also dann hinzugehen, also die Vorberei- tungen zu treffen und den ganzen Aufwand zu be- treiben [...] Und dann macht es auch keinen Spaß, weder den Schülern noch den Referenten“ (JA4, 95).

Sehr positiv bewerteten einige Befragte die Rah- menbedingungen der Kooperation in Bezug auf die Möglichkeit, geschlechterdifferenzierende, präven- tive oder politische Bildungsangebote durchzuführen. Die Zusammenarbeit mit Schulen biete hier optimale Voraussetzungen, eine möglichst große Varianz an Zielgruppen zu erreichen. Gleichfalls

geschätzt wurde in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, in geschlechtshomogenen Gruppen die für die persönliche Entwicklung der Mädchen und Jungen bedeutsamen Themen zu erarbeiten. In der offenen Jugendarbeit seien diese Inhalte so nicht vermittelbar, weil zumeist der Zugang zu den Mädchen und/oder Jungen fehle (JA1, JA4, FFII).

Überdies wurde in der Analyse struktureller Rah- menbedingungen der Kooperation Jugendarbeit- Schule deutlich, dass beispielsweise seitens der verbandlichen Jugendarbeit verstärkt jene Bil- dungsangebote zur Verfügung gestellt wurden, die diese in den Verbänden mit dem Ziel der Schu- lung und Fortbildung eigener ehrenamtlicher Mit- arbeiterInnen erarbeitet hatten. Diese boten einer- seits aufgrund ihrer konzeptionellen und methodi- schen Struktur (z.B. Seminare, Kurse) äußerst gün- stige Bedingungen für die Zusammenarbeit mit Schulen und erforderten andererseits weder unver- hältnismäßige Mehrbelastungen in den Einrichtun- gen noch umfangreiche Veränderungen in den In- halten oder Zielsetzungen der Angebote (JA4, JA5).

Wirkungen im Hinblick auf spezifische Arbeitsmethoden der Jugendarbeit

Die Durchführung „klassischer Angebote“ der Ju- gendbildungsarbeit in der Kooperation mit Schu- len verdeutlichte überdies, dass die Rahmenbedin- gungen der Zusammenarbeit nicht per se struktu- relle Vorgaben in Bezug auf die Arbeitsweisen der Jugendarbeit beinhalten. So kann die Realisierung bestimmter Bildungsangebote an Schulen und mit Schulklassen einesteils mit der Jugendbildungsar- beit im Bereich der Aus- und Fortbildung Ehren- amtlicher und andernteils mit der klassischen Grundform der Jugendgruppenarbeit verglichen werden. Diese Korrespondenzen können im Wei- teren auch in Bezug auf die Frage³, inwieweit Ju- gendarbeit selbstbestimmtes oder selbstorganisier- tes Lernen in der Zusammenarbeit mit Schulen er- möglichen oder umsetzen kann, als eine Antwort herangezogen werden.

Im Weiteren zeigte sich die Option, selbstbestimm- te und selbstorganisierte Lernprozesse für Kinder und Jugendliche im Rahmen der Kooperation zu realisieren, in hohem Maße von den Zielen und Inhalten der Bildungsangebote abhängig. Während einzelne Projektmaßnahmen beispielsweise die selbständige Organisation von Lernprozessen zum erklärten Ziel hatten, indem SchülerInnen selbst- tätig Inhalte planen, entwickeln und umsetzen soll-

³ Davon unberührt bleibt an dieser Stelle die Frage, inwieweit Jugendarbeit dies in ihren klassischen Arbeitsbereichen und Aufgabenfeldern verwirklichen kann.

ten, wurden in anderen Kooperationsangeboten nur in bestimmten Phasen Freiräume für selbstbestimmtes Lernen vorgesehen oder wiederum ganz darauf verzichtet.

Aufgrund der Frageperspektive der wissenschaftlichen Untersuchung konnten spezifischere Hinweise auf strukturelle Beschränkungen selbstbestimmter Lernprozesse im Rahmen der Evaluation nicht untersucht werden.

Zusammenfassung

In der untersuchten Kooperationspraxis präsentierten sich die Bildungsangebote der Jugendarbeit in einer großen Vielfalt. So waren in der Zusammenarbeit mit Schulen alle klassischen Angebotsbereiche und Themen der Jugendarbeit vertreten, wobei Angebote im Bereich *Übergang Schule-Beruf, Konfliktlösung und Mediation, Soziales Lernen sowie Erlebnispädagogik* deutliche Schwerpunkte bildeten. Während die Auswahl der Bildungsangebote meist maßgeblich von den Bedarfen der Schulen geleitet wurde, erfolgte die Durchführung der Maßnahmen überwiegend nach den konzeptionellen Vorgaben der Jugendarbeit. Die notwendigen Rahmenbedingungen für die Realisierung der Angebote wurden dabei mehrheitlich in gemeinsamer Absprache zwischen den in der Kooperation Beteiligten vereinbart. Eine erhöhte Flexibili-

tät in der Handhabung der Rahmenbedingungen zeigte sich hier vor allem in Kooperationsmaßnahmen, die eine größere Transparenz aufwiesen.

Im Hinblick auf die Umsetzung spezifischer Methoden der Jugendarbeit (z.B. selbstorganisierte Lernprozesse) erwiesen sich in der untersuchten Kooperationspraxis die jeweiligen Bildungskonzepte der Jugendarbeit als wesentlich prägender als strukturelle Vorgaben der Kooperationspartnerin Schule.

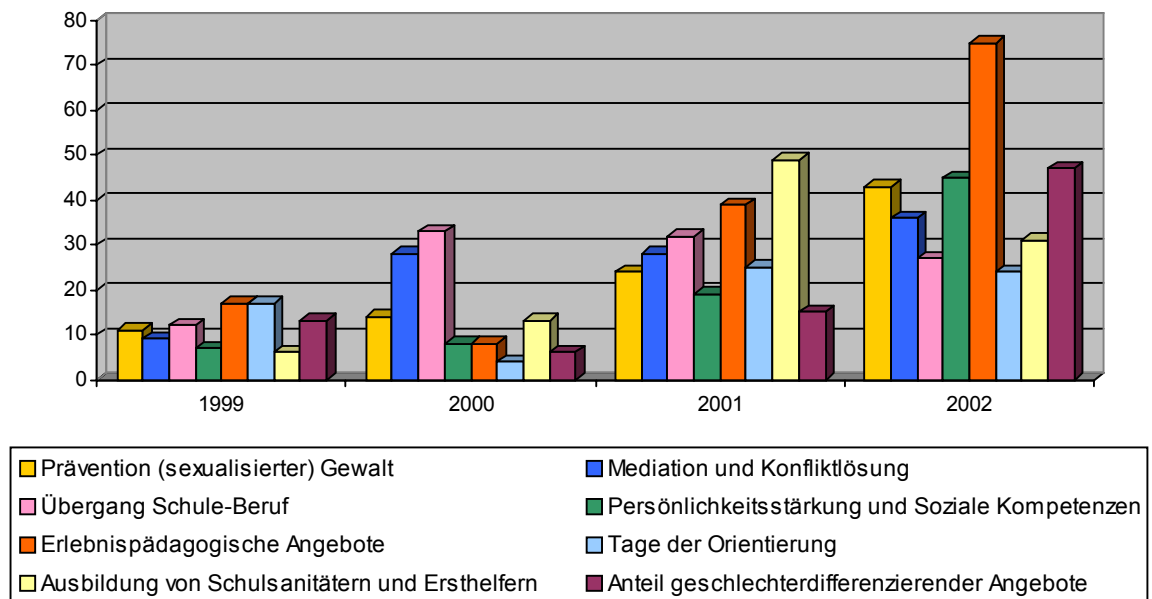
Kapitel 4

Kriterien für die Auswahl geeigneter Themen und Angebote

Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3), wurde in der untersuchten Praxis eine Vielzahl von Bildungsangeboten für die Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule ausgewählt.

Da in dieser Auswahl vermehrt die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Kooperationspartnerin Schule Berücksichtigung fanden, wurde das gewählte Spektrum zugleich als Grundlage für die Suche nach geeigneten Kooperationsthemen herangezogen.

Anzahl beantragter Projektthemen im Rahmen des Förderprogrammes (2001: n=274; 2002: n=492)



Die Bildung der Kategorien erfolgte im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung auf Grundlage der benannten Zielsetzungen in den Anträgen

Das Schaubild verdeutlicht, dass in der Kooperationspraxis vor allem das Interesse an Angeboten in den Bereichen *Prävention (sexualisierter) Gewalt, Mediation und Konfliktlösung, Persönlichkeitsstärkung und Soziale Kompetenzen sowie Erlebnispädagogik* erkennbar gestiegen ist.

Dieser Zuwachs kann vor allem auf die verstärkte Nachfrage von Schulen nach Angeboten, die Soziales Lernen in unterschiedlichen Aspekten und Formen aufgreifen, behandeln und fördern, zurückgeführt werden. In der untersuchten Praxis bestätigten viele der befragten Lehrkräfte und SchulleiterInnen diesen erhöhten Bedarf mit dem Hinweis, dass im schulischen Rahmen viele Fähigkeiten und Stärken der Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend angesprochen und gefördert werden könnten. Die Möglichkeiten und Chancen, die sich in der Kooperation mit PartnerInnen der außerschulischen Jugendarbeit ergaben, wurden in diesem Zusammenhang als sehr bedeutsam erachtet (S2, S3, S5).

Ebenfalls von zentraler Bedeutung erschienen aus Sicht einzelner Lehrkräfte die Förderung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen. Vor allem im Hinblick auf die Entstehung von Gewalt oder die Lösung von Konflikten wurden zahlreiche Angebote der Jugendarbeit hier als eine wesentliche Grundlage für die Alltagsbewältigung der Mädchen und Jungen bewertet.

Alle Inhalte und Themen der Jugendarbeit, die eine Förderung sozialer Kompetenzen beinhalten oder eine Unterstützung sozialer Gruppenprozesse anstreben, können somit für die Kooperation als in besonderer Weise geeignet betrachtet werden.

Darüber hinaus erwiesen sich in der Zusammenarbeit mit Schulen insbesondere Angebote der Jugendarbeit als hilfreich und unterstützend, die entweder eine thematische Ergänzung und/oder Vertiefung der Lehrplaninhalte darstellten oder die SchülerInnen zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung motivierten. Das Spektrum an möglichen Themen ist hier allerdings so vielfältig, dass in diesem Kontext nur einzelne Beispiele herausgegriffen werden können: In Ergänzung zum Lehrplan der Hauptschulen Klasse 8 wurden beispielsweise Angebote, die Wege zur Berufsfindung aufzeigten oder berufliche Perspektiven thematisierten, häufig nachgefragt. In Bezug auf ältere SchülerInnen (Sekundarstufe II) zeigten sich im Weiteren Inhalte von Interesse, die der Entwicklung der SchülerInnen entsprechende Themen wie zum Beispiel Liebe, Partnerschaft und Sexualität oder Gesundheit, Krankheit oder Sucht aufgriffen. Überdies erwies sich jedoch ebenso eine Vielzahl weiterer gesellschaftlicher, politischer oder ökologischer Themen als geeignet für die gemeinsame Zusam-

menarbeit von Jugendarbeit und Schule. Eine gute thematische Orientierungshilfe bieten des Weiteren die Lehrpläne der Schulen in Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004).

Mit Perspektive auf die besondere Bedeutung der Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Zielgruppen (vgl. Kapitel 2) sowie der beteiligten Lehrkräfte, scheint eine Orientierung an den aktuellen Themen und Fragestellungen der jeweiligen Bezugsgruppe sowie die gemeinsame Planung der Angebote in jedem Falle ratsam und erstrebenswert.

Zusammenfassung und abschließende Betrachtung der Ergebnisse

In der untersuchten Kooperationspraxis haben sich aus Sicht der beteiligten Einrichtungen der Jugendarbeit überwiegend positiv bewertete Auswirkungen durch die Zusammenarbeit mit Schulen ergeben. Im Hinblick auf die Umsetzung der Grundprinzipien der Jugendarbeit wie Freiwilligkeit, Offenheit oder Partizipation in der Kooperation mit Schulen haben die JugendarbeiterInnen keine tiefgreifenden strukturellen Einschränkungen in ihren Arbeitsweisen beobachtet. Obwohl die Mehrheit der befragten PädagogInnen sehr wohl Unterschiede in den Arbeitsweisen beispielsweise im Vergleich zur offenen Jugendarbeit bekannte, standen diese für sie nicht in unvereinbarem Widerspruch zu pädagogischen Konzepten oder Grundprinzipien ihrer Arbeit.

Vor allem die günstigen Voraussetzungen in der Arbeit mit den SchülerInnen (Abwechslung, große Gruppen, geschlechtshomogenes Arbeiten, große Nachfrage usw.) sowie die überwiegend positiven Rückmeldungen seitens der Mädchen, Jungen und Lehrkräfte haben das Selbstverständnis der Jugendarbeit in der Kooperationspraxis auffallend gestärkt. Insgesamt wurden im untersuchten Handlungsfeld „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ in zunehmendem Maße Verbesserungen in den allgemeinen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit konstatiert.

Hervorgehoben werden kann im Weiteren, dass insbesondere die in den Projekten umgesetzten Prinzipien der Jugendarbeit (z.B. Partizipation, Ganzheitlichkeit, Offenheit) von den teilnehmenden Mädchen und Jungen in besonderem Maße begrüßt und geschätzt wurden. Stärken der Jugendarbeit ließen sich hier vorwiegend in der Anregung von sozialen Gruppenprozessen, der Vermittlung persönlichkeitsstärkender Impulse sowie in der

Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen erkennen. Aus Perspektive der SchülerInnen standen die Angebote der Jugendarbeit sowie deren Arbeitsmethoden in deutlichem Kontrast zum gewöhnlichen Schulalltag. Die Zusammenarbeit mit der außerschulischen Jugendarbeit wurde von vielen Kindern und Jugendlichen nicht zuletzt aufgrund ihrer spezifischen Ansätze und Methoden (z.B. Interessen- und Bedürfnisorientierung, Ernst nehmen, Eigenverantwortung) überwiegend positiv erlebt.

Das Spektrum der durchgeführten Bildungsangebote der Jugendarbeit wies im untersuchten Förderzeitraum 2001/2002 vor allem Schwerpunkte in den Bereichen *Berufliche Orientierung und Soziales Lernen* (Gewaltprävention, Konfliktmediation, Persönlichkeitsstärkung) auf. Angebote im Bereich *Erlebnispädagogik* erfreuten sich insgesamt zunehmender Beliebtheit und wurden verstärkt sowohl im Hinblick auf soziale Prozesse als auch zum Zwecke der Freizeitgestaltung eingesetzt. Die untersuchten Rahmenbedingungen in Bezug auf die Durchführung der verschiedenen Angebote zeigten sich in der Praxis in hohem Maße von der Qualität der Kooperationsbeziehung abhängig und ermöglichten keine generellen Aussagen.

Im Hinblick auf die Auswahl geeigneter Themen erwiesen sich insbesondere jene Inhalte der Jugendarbeit als besonders günstig, die einzelne Schnittstellen von Schule und Jugendarbeit bedienen und eine sinnvolle Ergänzung oder Vertiefung in Bezug auf Lerninhalte darstellten. Als ebenso geeignet können im Weiteren alle Angebote betrachtet werden, die soziales Lernen fördern, die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen stärken und einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität für Mädchen und Jungen in der Schule leisten.

Grenzen der Untersuchung

Die im Kurzbericht dargestellten Ergebnisse der Evaluation sind in ihrer Aussagekraft insofern begrenzt, als die sozialwissenschaftliche Untersuchung nur einen bestimmten Ausschnitt des Handlungsfelds „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ erfassen konnte. Dabei ist in besonderer Weise zu berücksichtigen, dass empirische Forschungen zum Zwecke der Evaluation von vielen Befragten als eine Art Kontrolle empfunden werden. Da die an der Untersuchung beteiligten Personen in gewisser Abhängigkeit zu den AuftraggeberInnen (LJR) standen, indem sie Fördermittel von diesen erhielten und weiterhin erhofften, ist davon auszugehen, dass im Rahmen der Untersuchung einzelne Angaben weniger (selbst-) kritisch erfolgt sind, als dies in informellen Zusammenhängen erfolgen würde.

Überdies wäre eine längerfristige Begleitung von Kooperationsprozessen (größerer Untersuchungszeitraum) nicht nur im Hinblick auf die Erhebung der Perspektive der teilnehmenden SchülerInnen, sondern ebenso in Bezug auf die Untersuchung von Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen von Vorteil gewesen.

Legende

- FFI Aufzeichnung des Fachgesprächs im Rahmen der Evaluation des Förderprogrammes „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ mit MitarbeiterInnen aus der Jugendarbeit zum Thema Chancen und Nutzen der Kooperation mit Schulen
- FFII Aufzeichnung des Fachgesprächs im Rahmen der Evaluation des Förderprogrammes „Kooperation Jugendarbeit-Schule“ mit MitarbeiterInnen aus der Jugendarbeit zum Thema Profil und Profit der Jugendarbeit in der Kooperation mit Schulen
- FIV Interview mit einer Fachkraft der Jugendarbeit zur Frage der Veränderungen von Grundprinzipien und Arbeitsmethoden der Jugendarbeit in der Kooperation mit Schulen
- JA Jugendarbeit
- JA 1, 2, 3, 4, 5 Qualitative Interviews mit beteiligten Fachkräften aus der Jugendarbeit
- LJR Landesjugendring Baden-Württemberg e.V.
- S 1, 2, 2, 3, 5 Qualitative Interviews mit beteiligten Lehrkräften
- Sch 1, 2, 3, 4, 5 Qualitative Interviews/ Gruppengespräche mit beteiligten SchülerInnen
- WB Wissenschaftliche Begleitung

Literaturliste

- Bitzan, Maria: Geschlechtsbezogene Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Lindner/Thole/Weber (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003
- Brenner, Gerd: Jugendbildung im Umbruch. Schule und Jugendarbeit in einer Orientierungsphase. In: Deutsche Jugend, 50. Jg. 2002, H 7/8
- Bundesjugendkuratorium (BJK) / Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht / Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Presseerklärung vom 10. Juli 2002; Bonn, Berlin und Leipzig 2002

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Elfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin 2002
- Deinet, Ulrich: Schule und Jugendarbeit – von der Kooperation zur freundlichen Übernahme? In: Deutsche Jugend, 50. Jg. 2002, H 7/8
- Friebertshäuser, Barbara: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; Weinheim 1997
- Giesecke, Hermann: Ganztagschule und außerschulische Jugendbildung. In: Deutsche Jugend, 50. Jg. 2002, H 10
- Hafeneger, Benno / Schröder, Achim: Jugendarbeit. In: Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik, Neuwied 2001
- Landesjugendring Baden-Württemberg e.V.: Positionspapier: Bildung in Bewegung; Stuttgart 2002
- Ders.: Positionspapier: Jugendarbeit und Schule – Mehr als Pauker und Trompeten. Bildung in Bewegung; Stuttgart 2003
- Ders.: Kommentierte Richtlinien zur Förderung der außerschulischen Jugendbildung 2004; Stuttgart 2003
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg / Landeskuratorium für außerschulische Jugendbildung Baden-Württemberg: Leitfaden Kooperation von Jugendarbeit und Schule; Stuttgart 1997
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken; Weinheim und Basel 1995
- Landtag von Baden-Württemberg: Bericht und Handlungsempfehlungen der Enquête-Kommission 1999
- Lindner, Werner: „...zwei Blindenhunde kreisen umeinander...“ Kooperation von Jugendarbeit und Schule zwischen Larmoyanz und Arroganz; Vortrag Karlsruhe 2003
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; Weinheim 1997
- Müller, Burkhard: Bildung und Jugendarbeit – zwischen Größenwahn und Selbstverleugnung. In: Lindner/Thole/Weber (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 03
- Münchmeier, Richard: Jugendarbeit in der Offensive. In: Lindner/Thole/Weber (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003
- Ders.: Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003
- Nörber, Martin: Bildung 2010 – gemeinsame Wege in die Zukunft; Vortrag Stuttgart 2003
- Ders.: PISA und die Jugend(bildungs)arbeit; In: Deutsche Jugend, 50. Jg. 2002; H 7/8
- Rauschenbach, Thomas: Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft; Weinheim und München 2003
- Rose, Lotte: Gender. Zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Jugendarbeit. In: Rauschenbach/Düx/Züchner (Hg.): Jugendarbeit im Aufbruch, Münster 2002
- Schmidt, Christiane: „Am Material“. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; Weinheim 1997
- Sturzenhecker, Benedikt: PISA und die Offene Jugendarbeit; In: Deutsche Jugend, 50. Jg. 2002; H 4
- Ders.: Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach/Düx/Züchner (Hg.): Jugendarbeit im Aufbruch, Münster 2002
- Tippelt, Rudolf: Bildung als pädagogisches Anliegen. In: Lindner/Thole/Weber (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt; Opladen 2003

Anhang

Überblick über qualitativ erhobene Bildungsleistungen der Jugendarbeit

In den ausgewählten Projekten „Kooperation Jugendarbeit – Schule“

- Wird die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an Angeboten der Jugendarbeit ermöglicht („...das geht in der offenen Arbeit eigentlich nicht“, MitarbeiterIn JA 1)
- Werden vielfältige Entwicklungen bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen angestoßen und unterstützt, z.B. bei Kindern mit Migrationshintergrund („...die kommen nicht hierher zu uns, das liegt zu weit außerhalb. ...die Kinder werden von ihren Eltern gebracht, ...die meisten ausländischen nicht,....dann habe ich gesagt, gut, dann müssen wir Kooperationen mit Schulen machen, dass die auf jeden Fall auch eine Chance haben“, MitarbeiterIn JA1)

- Werden Naturerleben und normale Spielmöglichkeiten für Kinder ermöglicht („Die Kinder sind total verplant und werden von einer Gitarrenstunde, Ballettstunde und sonst wohin gefahren,...“, MitarbeiterIn JA 1)
- Werden Möglichkeiten einer Auseinandersetzung mit anderen Kindern im freien Spiel geschaffen und dadurch soziales Lernen gefördert (...“das normale Spielen, ..., das findet [im Alltag] fast nicht statt“, MitarbeiterIn JA 1)
- Werden Eltern auf andere Interessen, Bedürfnisse und Stärken ihrer Kinder aufmerksam und gewinnen Vertrauen zur Jugendarbeit („...erst als die jetzt gemerkt haben über die Kooperation, wie gut es den Kindern tut, wie ausgeglichen, wie zufrieden die nach Hause kommen, dass die ganz viel lernen,..., soviel Lebenskräfte auch geweckt sind, seitdem kommen viel mehr Kinder...auch in die offene Arbeit. ...Also man ist auch im Gespräch mit den Eltern. Das hat eine ganz große Wirkung“, MitarbeiterIn JA 1)
- Werden Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstwert gestärkt („...dass Kinder, die in der Schule beim Rechnen schlecht sind, aber so toll Schubkarre fahren können - und da plötzlich ihren Platz in der Gemeinschaft finden“, MitarbeiterIn JA 1)
- Wird offensichtlich, dass Lernen nicht nur in der Schule stattfindet („...den Kindern Freiräume ermöglichen, ..., so dass man kleine Vereinbarungen trifft“, MitarbeiterIn JA 1)
- Wird die Perspektive der Lehrer/innen auf ihre/seine SchülerInnen verändert („...ich denke, dass sie diese Erfahrungen auch wieder einbringen im Unterricht und auch andere Bilder kriegen von den Kindern,..“, MitarbeiterIn JA 1) („..., dass es für Lehrer ein Unterschied ist zu erleben, ...auch andere Aspekte von so einem Schüler zu erleben“, MitarbeiterIn JA 3)
- Gewinnen Lehrkräfte Einblick in neue Methoden („...aber auch die andere Methode, die hier angewandt wird, auch ein Stück mitnehmen, also Lernen über Begeisterung und Interesse“, MitarbeiterIn JA 1) („...damit sie die Möglichkeit haben, das einfach auch mal selber zu versuchen“, MitarbeiterIn JA 2)
- Können MitarbeiterInnen der JA auf vielfältige Weise den Schulalltag bereichern („...weil es einfach noch mal was anderes ist, wenn man von außen kommt...“. „...und wir auch noch mal auf ganz andere Ressourcen zurückgreifen können oder auf andere Materialien“, MitarbeiterIn JA 2)
- Können MitarbeiterInnen der JA Mädchen und Jungen geschlechterdifferenzierend stärken, indem sie in geschlechtshomogenen Gruppen vielfältige Themen und Konflikte geschlechterdifferenzierend aufgreifen und bearbeiten („...ein wesentlicher

Grund dann für die Kooperation mit Externen aus Sicht der Schule wäre auf jeden Fall, dass z.B. geschlechterdifferenzierendes Arbeiten ermöglicht wird, weil man in der Regel nicht so ein Team hat, um das durchzuführen“, MitarbeiterIn JA 2)

- Werden Jugendliche mit der JA, ihren AnsprechpartnerInnen und deren Angeboten vertraut gemacht („Die wissen immer, sie können kommen und können irgendetwas fragen, können sich auch mal Hilfe holen, ...wenn einer Probleme mit der Polizei hat“, MitarbeiterIn JA 3)
- Kann JA Jugendlichen über die Kooperation hinaus eine zeitlich befristete Begleitung anbieten („...in der Regel ist das so von Beginn des Seminars, wo die uns kennenlernen, bis so in die Berufsausbildung hinein. Manche brauchen es sicher über die ganze Berufsausbildung hinweg“, MitarbeiterIn JA 3)
- Werden Jugendliche von MitarbeiterInnen der JA bei der Entwicklung persönlicher und beruflicher Perspektiven unterstützt („...in so einem Einzelgespräch immer wieder gucken, wo stehst du denn, was hast du gemacht, was kannst du noch machen. Wieder aufbauen einfach so, wenn wieder eine Absage kam, vielleicht auch zu überlegen, ob es nicht Alternativberufe gibt“, MitarbeiterIn JA 3)
- Gewinnen Jugendliche durch die Präsenz der JA in der Schule zunehmend Vertrauen zu den MitarbeiterInnen und zur Einrichtung der JA („Die Mädchen kennen mich über das Schülercafé oder auch über den Pausenhof. „...ich bin da einfach nicht unbekannt“, MitarbeiterIn JA 3)
- Können Jugendliche gegenüber MitarbeiterInnen der JA häufig offener sein („...wenn ein Schüler was ganz Intimes über sich erzählt, ist es natürlich schwierig, wenn der Lehrer oder die Lehrerin das hören. Ich denke, da können die uns gegenüber einfach offener sein“, MitarbeiterIn JA 3)
- Wird das Vertrauen der Schule/Lehrkräfte in die JA gestärkt („...weil die einfach wissen, wie wir arbeiten und was wir arbeiten“, MitarbeiterIn JA 3)
- Werden Jugendliche hinsichtlich gesellschaftlich bedeutsamer Themen aufgeklärt, wie z.B. Antirassismus oder Rechtsextremismus („...deswegen werden wir auch gerne von den Lehrern gebucht, weil zu diesen Themen die sich auch gerne externe Referenten einladen. Also das wird immer lieber angenommen, dass auch mal jemand anders kommt“, MitarbeiterIn JA 4)
- Wird Jugendlichen Politische Bildung angeboten („...politische Arbeit zu machen, das ist unsere Motivation, und zwar junge Leute auch zu erreichen“, MitarbeiterIn JA 4)

Praxisforschungsprojekt 2004: Außerschulische Jugendbildung

Kath. Fachhochschule Freiburg

Prof. Dr. Jürgen Schwab
Prof. Werner Nickolai

Dank

Über zwei Semester hinweg wurde 2003/2004 dieses Projekt als ein empirisches Forschungsprojekt an der Katholischen Fachhochschule Freiburg organisiert. Das erforderte über die reine Veranstaltungszeit hinaus vielfältiges Engagement, das von vielen Personen geleistet wurde, um dieses Projekt zu ermöglichen. Uns bleibt an dieser Stelle nur allen zu danken, die mit ihrem engagierten Tun und Ausdauer sich für das Gelingen des Praxisforschungsprojekts eingesetzt haben. Voran den 22 Studenten und Studentinnen, die in ganz Baden-Württemberg unterwegs waren, um als Interviewer die Partner vor Ort zu interviewen. Weiterhin ist der Initiative des Landesjugendrings „Offensive Jugendbildung“, in Person des Projektbegleiters Udo Wenzel und Koordinatorin Simone Liedtke zu danken.

Last not least auch meinen Kollegen und Kolleginnen, die mit ihrem Rat uns unterstützend zur Seite standen.

Das Projekt stellt sich auch als ein weiterer Baustein der Verzahnung von Lehre und Praxis dar, die derzeit im Rahmen der Diskussion um die Modularisierung der Studiengänge Soziale Arbeit an Bedeutung gewinnt.

Jürgen Schwab

Werner Nickolai

1. Die Untersuchung

1.1 Ist das die richtige Zeit für die Frage?

Warum sollte sich die Jugendarbeit mit sich und möglichen Bildungseffekten gerade jetzt beschäftigen? Diese Studie ist der Frage gewidmet, welche Bedeutung ehemals ehrenamtlich Aktive und Verantwortliche ihren Erfahrungen in der außerschulischen Jugendarbeit im Rückblick zumessen. Bildungschancen, die in den aktiven Rollen in unterschiedlichen Feldern der Jugendarbeit liegen, werden exploriert und auf ihre möglichen Bedeu-

tungen hinterfragt. Lebendiges Lernen, Erwerb von Kompetenzen und auch Grenzen außerschulischer Bildungsprozesse werden dabei empirisch belegt. Dies macht durchaus Sinn in der momentanen Situation, die von vielen Ungewissheiten über den zukünftigen Weg der Jugendarbeit geprägt scheint. Zentrale Entwicklungen und Krisenmomente sollen hier nur kurz angedeutet werden.

Erstens gilt nach wie vor, die Ergebnisse der Pisa-Studie haben in Deutschland eine anhaltende, vielfältige und auch neuartige Bildungsdiskussion entfacht. Vielfältig, weil unterschiedliche Aspekte wie bessere, sprich lebendigere Methoden für Bildung erörtert werden. Aber auch neuartig, indem über die klassischen Grenzen von Familie, Kindergarten, Schule und Jugendarbeit hinweg die Fragen

Inhalt

	Seite
1. Die Untersuchung	38
1.1 Ist das die richtige Zeit für die Frage?	38
1.2 Methodisches Vorgehen	39
1.3 Untersuchungsinteresse	40
1.4 Bildungsverständnis: Außerschulische Jugendbildung	40
2 Ergebnisse	41
2.1 Rolle und Selbstverständnis	41
2.2 Erfahrungen und Erlebnisfelder	41
2.2.1 Gruppen-Erfahrung	42
2.2.2 Freizeiten und Internationale Begegnungen	42
2.2.3 Organisation und Strukturen erkennen	42
2.2.4 Fortbildungen und Seminararbeit	42
2.3 Freiraum für Partizipation	42
2.4 Kompetenzen erworben?	44
2.4.1 Persönlichkeitsentwicklung	44
2.4.2 Soziales Lernen	45
2.4.3 Lebenspraktische Fähigkeiten und Transfer in den Alltag	47
2.4.4 Anders Lernen außerhalb der Schule	48
2.5 Ziele im Leben	49
2.5.1 Ausbildung und Studium	49
2.5.2 Beruf	50
2.5.3 Soziale Bezüge	50
2.5.4 Ziele	50
2.6 Motive für Jugendarbeit	51
2.7 Zukünftige Themen	52
2.8 Eigene Werte und Jugendarbeit	53
2.9 Wichtige Entscheidungen	54
2.10 Bei anderen geschätzte Werte	55
2.11 Einschätzung von Jugend	57
2.12 Gesellschaftliche Zukunft	57
3. Schluss	58
4. Literatur	59
5. Anhang: Interviewleitfaden	60

nach der besseren Organisation von Erziehung, Bildung und Sozialisation neu diskutiert werden. Auf der praktischen Ebene werden mögliche Kooperationen und Übergänge neu diskutabel. Wie PISA auch zeigte, ist die Institution Schule allein derzeit nicht in der Lage, soziale Grenzen einzu-ebnen und Chancengleichheit in der Bildung her-zustellen und schon gar nicht, problematische Gruppen angemessen zu fördern. Eher das Gegen-teil scheint zuzutreffen.

Zweitens: Bei den Spitzen von Verbänden und Gremien der Jugendarbeit hat dies Verunsicherung und damit einen Klärungsbedarf provoziert. Nicht zuletzt der Druck knapper Kassen und der politi-sche Sparappell hat die Diskussion um Ressour-cen mächtig angeheizt. Unter dem Eindruck dies-es Damoklesschwerds, das u.a. auch zur neuen Frage von Form und Ziel der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule geführt hat, erscheint also eine Selbstvergewisserung hilfreich und notwen-dig. Worin besteht die spezifische Bildungsmög-lichkeit von Jugendarbeit? Welche Erfahrungen werden von ehrenamtlichen Mitarbeitern themati-siert? Die vorgelegten Ergebnisse können einen bescheidenen Beitrag dazu leisten, um dies mit ei-ner Argumentationsbasis weiterzuentwickeln und neue Perspektiven der Ehrenamtlichkeit in der Ju-gendarbeit abzusichern. Inwieweit die Jugendar-beit und außerschulische Jugendbildung sich da-mit als eine wesentliche Säule neben Familie und Schule besser ausweisen kann, ist politisch offen.

Drittens muss hier die schwierige Betreuungssi-tuation von Familien mit Kindern nicht weiter dar-gelegt werden, um klarzumachen, dass Jugendar-beit zukünftig auch da Aufgabenfelder findet, so sie diese annimmt und in ihre Ziel- und Arbeits-strukturen angemessen integrieren kann. Jenseits jeglicher Polemik sollten neue Wege gesucht und auch beschritten werden, aber ohne die Jugendar-beit als Partner zu überfordern und die eigene Iden-tität zu riskieren. Sollten sich hier also Hinweise oder Bestätigungen in der Studie finden, die Bil-dungsprozesse nachvollziehbar belegen und den Eigenwert des freiwilligen Engagements auswei-sen, kann dies zum Nutzen der Jugendarbeit in die-ser Diskussion verwendet werden und ihre Selbst-vergewisserung stärken.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes verwenden wir in der Regel die kürzere, meist männliche Form. Wenn allerdings nur Männer oder Frauen gemeint sind, wird dies an der Stelle zum Ausdruck gebracht.

1.2 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen stützt sich auf problem-zentrierte und leitfadengestützte Interviews. Die qualitative Untersuchung exploriert die subjektiven Sichtweisen auf Erfolgserlebnisse und Momen-

te des Scheiterns aus Sicht von ehrenamtlich Ver-antwortlichen. Dazu wurde in einem zweiseimes-trigen Projektseminar „Empirische Sozialfor-schung“ mit etwa 20 Studenten der KFH Freiburg, von denen viele selbst in der außerschulischen Ju-gendarbeit aktiv gewesen sind, ein leitfadengestüt-ztes Interview entwickelt. Dieses Instrument ermög-lichte, wesentliche Themenfelder zu berücksichti-gen, um Vorannahmen zu überprüfen und Thesen zu generieren, worin die wesentlichen Erfahrun-gen bestehen können. Mit der Anzahl von 20 Be-fragten Jugendleiterinnen und Jugendleitern, ver-teilt in ganz Baden Württemberg und im Alter von 19 bis 28 Jahren, müssen die Schlüsse ohne An-spruch auf allgemeine Gültigkeit gezogen werden. Das schmälert keineswegs die Palette der erbrach-ten Ergebnisse, die zur weiteren Diskussion bei-tragen, inwieweit außerschulische Bildungsprozes-se bestimmte Werteorientierungen, Einstellungen und Kompetenzen bei Jugendlichen fördern und zum Erwerb entscheidend beitragen können. Der Blick geht zuerst darauf, eigene Stärken, Defizite oder Fragen der Ehrenamtlichen auszuweisen.

Untersuchungsgruppe: Den Initiatoren der Offen-sive Jugendbildung war es wichtig in Erfahrung zu bringen, wie (junge) Erwachsene heute über ihre Erfahrung aus der Jugendarbeit von „damals“ spre-chen. Bei den Interviews ging es darum, welche Lernerfahrungen sie formulieren und welchen Kompetenzerwerb (junge) Erwachsene aus der Zeit der Jugendarbeit erworben haben. Insgesamt wur-den 20 Personen interviewt. Bei der Auswahl der Interviewpartner war es den Initiatoren wichtig, dass junge Frauen und junge Männer gleicher-maßen interviewt werden. Die Befragten sollten nicht jünger als 18 und älter als 28 Jahre sein. Be-fragt wurden Engagierte aus dem Feld der (selbst-verwalteten) Offenen Jugendarbeit und aus unter-schiedlichen Jugendverbänden.

Die Initiatoren der Offensive Jugendbildung such-ten die Interviewpartner über die unterschiedlichen Organisationen der Jugendarbeit in Baden-Würt-temberg. Über die Multiplikatoren der Arbeitsge-meinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württem-berg (AGJF), den kommunalen Jugendreferaten (Stadt- und Landkreise), den Landesstellen der Jugendverbände und den Jugendringen der Stadt- und Landkreise wurden 20 Interviewpartner be-fragt.

Neben Alter und Geschlecht wurden die Interview-partner nach ihrer regionalen Herkunft ausgewählt, d.h. junge Erwachsene aus den Landesteilen Ba-den und Württemberg sowie aus ländlichen und städtischen Regionen wurden interviewt. Die In-terviewten sind heute überwiegend nicht mehr im Feld der Jugendarbeit aktiv.

Insgesamt: 20 Interviews	
Untersuchungsgruppe (Interviewpartner)	
Weiblich insgesamt	8
AG 1: 19 – 23	6
AG 2: 24 – 28	2
offene Jugendarbeit	2
verbandliche Jugendarbeit	6
weiterführende Schule (WS)	8
Männlich insgesamt	12
19 – 23	6
24 – 28	6
offene Jugendarbeit	5
verbandliche Jugendarbeit	7
weiterführende Schule	11
Hauptschüler	1
Insgesamt	20
19 – 23	12
24 – 28	8
offene Jugendarbeit	7
verbandliche Jugendarbeit	13
weiterführende Schule	19
Hauptschule	1

1.3 Untersuchungsinteresse

Die Interviews erschließen folgende Fragekomplexe anhand des Leitfadens, die mit einzelnen Fragen im Gesprächsverlauf eruiert werden:

- Wie wird der Erfahrungshintergrund Jugendarbeit und außerschulische Jugendbildung anhand wesentlicher Erlebnisse beschrieben?
- Über welche Kompetenzen verfügen die Interviewpartner nach ihrer Selbsteinschätzung und welche Fähigkeiten konnten sie u.a. durch die außerschulische Jugendbildung verbessern und erweitern?
- Welche persönlichen Werte und Einstellungen sind vorhanden?
- Welche Lebensziele und relevanten Entscheidungen lassen sich ausmachen?
- Wie sieht die Einschätzung der persönlichen und gesellschaftlichen Zukunft aus?

Wir versuchen zu ergründen, welche Bedeutung die Erfahrungen der Aktiven in der Jugendarbeit außerschulische Jugendbildung für ihr Leben haben.

Aus dem Blickwinkel von 20 Ehrenamtlichen aus verschiedenen Feldern der Jugendarbeit ergeben sich fünf zentrale Ergebnisse. Anhand der Interviews lassen sich Hinweise und erste Antworten liefern auf folgende Fragen:

1. Welche Rollen und welches Selbstverständnis der aktiven Ehrenamtlichen als Jugendarbeiter werden deutlich?

2. Worin sehen sie die wesentlichen Erfahrungen und Erlebnisse in der Jugendarbeit?
3. Welche Bedeutung messen sie der Partizipation und den Versuchen, diese mit Jugendlichen zu realisieren, in ihrer Tätigkeit zu?
4. Welche Aspekte und Dimensionen sind herauszuarbeiten, die den persönlichen Gewinn an Fähigkeiten und Kompetenzen erkennen lassen?
5. Welche Ziele verfolgen die ehrenamtlich Aktiven für ihr Leben? Das gibt Aufschluss über ihre Orientierung und die Lebensmodelle, die sie mit ihren Entscheidungen favorisieren.

1.4 Bildungsverständnis: Außerschulische Jugendbildung

An einigen Stellen und Äußerungen der Befragten wird deutlich, dass nur ein unklares Verständnis von Bildung oder außerschulischer Jugendbildung sich abzeichnet. Nun kann man wohl kaum ernsthaft erwarten, dass sich bei den ehrenamtlich Verantwortlichen, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein differenziertes Verständnis dieses schillernden Begriffs der außerschulischen Jugendbildung abzeichnet. Im Seminar mit der studentischen Gruppe wurde in der Diskussion bereits deutlich, dass auch diejenigen, die sich als (ehemalige) Aktive aus der Jugendarbeit zu erkennen gaben, über keinen explizit ausgewiesenen und differenzierten Bildungsbegriff - in Abgrenzung zur Schule - erfahrungsbasiert verfügen konnten. Es muss auch in Rechnung gestellt werden, wie lange sich die Jugendarbeit in den 80er und 90er Jahren noch selbst sehr schwer getan hat mit diesem Begriff und ihn in großen Teilen vermieden hat. Bildungsprozesse wurden weithin aus dem Blick verloren. Dies gilt auch, wie wir wissen, für sehr viele hauptamtliche Mitarbeiter.

Mindestens zwei weitere Gründe sind entscheidend dafür, diese Vorannahme zu treffen: erstens ist die Fachdiskussion über Inhalt und Bedeutung außerschulischer Jugendbildung noch kaum in der Praxis angekommen (vgl. u.a. Scherr 2004). Und zweitens ist ein Teil der Befragten ja auch zum Zeitpunkt der Befragung bereits nicht mehr in der aktiven Jugendarbeit tätig und hat die außerschulische Bildungsdiskussion so nicht mehr als eigenen Prozess in der Jugendarbeit erlebt und verarbeitet.

Wir haben uns deswegen entschieden, keine operationalisierte Definition bei den interviewten Ehrenamtlichen vorauszusetzen oder gar aktiv im Sinne einer Bestimmung zu thematisieren. Der Terminus außerschulische Jugendbildung wurde somit in der Untersuchung pragmatisch und weitgehend synonym zum Begriff der außerschulischen Jugendarbeit verwendet. Wir haben für das Setting und den Leitfaden der Interviews den umgekehrten Weg gewählt, indem wir den Partner aus-

gehend von Erfahrungen und Impulsfragen erzählen lassen von seinen Einschätzungen. Sollten Unklarheiten in der Terminologie deutlich geworden sein, wurde in diesem Sinne vom Interviewer erklärt, ohne aber von sich aus aktiv in die Begriffsdefinitionsdiskussion einzusteigen.

In der Auswertung legten wir entsprechend einen außerschulischen Bildungsbegriff zugrunde, den wir im folgenden kurz skizzieren (vgl. Mindmap Anlage). Dieser Weg könnte auch als eine Art Etikettenschwindel missverstanden werden, wenn man von einer anderen Bildungsdefinition ausgeht. Allerdings ist diese Diskussion unseres Erachtens mit Blick auf Situation und Perspektive der ehrenamtlichen Praktiker wenig fruchtbar, wenn wir die Kategorien und Ergebnisse der Interviews anschauen. So entziehen wir uns an dieser Stelle bewusst einer akademischen Begriffsdiskussion, um inhaltlich klar auf mögliche Leistungen oder Defizite der außerschulischen Jugendbildung einzugehen und sie mit Aussagen herauszuarbeiten. Kurz: das Ziel der Untersuchung ist es, die erfahrungsgesättigten Aussagen von ehrenamtlich Tätigen zu reflektieren und abzubilden. Der Beitrag zur aktuellen Bildungsdiskussion wird so aus ihrem Blickwinkel geleistet, ohne eine theoretisch ungelöste Debatte um Bildung aufzulösen.

Außerschulische Jugendbildung: Wir legen einen außerschulischen Bildungsbegriff zugrunde, den wir im Seminar diskutiert und skizziert haben (vgl. Mindmap und u.a. Sturzenhecker 2003).

2. Ergebnisse

Die vorgelegten Ergebnisse beruhen auf den Interviews und werden gebündelt auf zentrale Fragen vorgestellt. Die Zitationsangaben enthalten nicht die Namen der Interviewpartner. Zur weiterführenden Diskussion werden Zusammenhänge zwischen Aussagen der Interviewpartner und aktuellen Debatten hergestellt. Weiterführende Fragen werden angedeutet oder im methodischen Kontext der Grenzen dieser Untersuchung aufgeworfen.

2.1 Rolle und Selbstverständnis

Alle befragten jungen Erwachsenen waren - oder einige sind es noch - aktive ehrenamtliche Jugendarbeiter. Sie waren in sehr unterschiedlichen Strukturen und Handlungskonzepten der Jugendarbeit tätig. Gefragt nach ihren Erfahrungen und prägenden Erlebnissen, erzählen sie von diesen unterschiedlichen Rollen, die sie in ihrer Jugendarbeitszeit ausgefüllt haben. Betreuer, Planer, Trainer, Vertreter, Sprecher, Vorstand, Gründer, Vorsitzender werden benannt. Ehemalige Jugendleiter aus der verbandlichen Jugendarbeit beschreiben ihre

Rollen als Karrieren vom Status des Teilnehmers hin zur der des Leiters.

„Hab alle Stufe durchlaufen und bin dann seit jetzt – knapp vier Jahren Jungpfadfinder.“ (M-AG1-WS-V)

„Mit 14 war ich natürlich erst mal ein, zwei oder vielleicht auch drei Jahre einfaches Mitglied, bin dann in die Vorstandschaft aufgenommen worden.“ (M-AG2-HS-V)

„... da sollte der neue Kreisvorstand gewählt werden... und dann hab ich die Kandidaten vom letzten Jahr gesehen: - und dann hab ich die Kandidaten von diesem Jahr gesehen und hab gemeint – Na ja – wenn die für mich verantwortlich sein sollen, dann möchte ich aber nicht mehr in dem Verband sein, also stellte ich mich selber auf (schmunzeln) und bin dann auch gewählt worden.“ (M-AG1-WS-V)

Ähnliche Entwicklungen finden sich auch in der offenen Jugendarbeit.

„Tja- erst war ich als ganz normaler Besucher ... dann war ich auch Jugendrat gewählt.“ (M-AG2-HS-O)

„Ich hab viel ehrenamtlich gemacht ... früher im Jugendhaus ich war halt einfach Besucher.“ (W-AG1-WS-O)

„Also ich hab verschiedene Jugendarbeit gemacht, sei es stadtteilorientierte Jugendarbeit mit russischen und türkischen Jugendlichen, normales Jugendkulturzentrum als Leiter, das heißt, auch offener Jugendtreff mit Cafebereich sowie alternative Kulturveranstaltungen und Ferienprogramme aufgezogen und auch Streetwork.“ (M-AG2-WS-O)

Neben der Leitungsfunktion werden auch andere Aufgaben (Rollen) übernommen.

„... den Ruf hab ich, weil ich immer so die Feuerwehr spiel, sobald es irgendwo klemmt hier in VS übernehme ich den Treff...“ (M-AG2-WS-O)

„... Hausaufgabenbetreuung für ausländische Kinder. Nachmittags und ab September betreue ich vormittags ein autistisches Kind als Schulbegleiter...“ (M-AG2-WS-O)

2.2 Erfahrungen und Erlebnissfelder

Als wesentliche Erfahrungen in der Jugendarbeit bringen die Interviewpartner im wesentlichen vier Erlebnissfelder zur Sprache:

- Gruppen-Erfahrungen
- Freizeiten und internationale Begegnungen
- Organisationen und Strukturen erkennen
- Fortbildungen und Seminararbeit

2.2.1 Gruppen-Erfahrung

Ein Drittel äußerte sich zur Bedeutung von Gruppe und Gruppenzusammenhalt als wesentliche Erfahrungen. Schlüsselbegriffe in diesem Kontext sind u.a. „eine Art Familie“, Vermittlung von Zusammenhalt, Gruppenaktivitäten, als Teil einer Gruppe wahrgenommen werden und die Vielfältigkeit. Unsere Erwartung, dass die dauerhafte Mitgliedschaft in einer Gruppe eine wichtige Erfahrung gewesen sei, wurde bestätigt. In der verbandlichen Arbeit hat die Gruppe offensichtlich weiterhin hohe Bedeutung, aber nicht (mehr) exklusiv dort, da auch die Vertreter der offenen Jugendarbeit Aspekte und Erfahrungen von Gruppenarbeit häufig anführen (vgl. dazu Aussagen zur gesellschaftlichen Zukunft).

„... aber es ist einfach eine überwältigende Erfahrung (((begeistert))), die Vielfältigkeit und auch die Unterschiedlichkeit natürlich zum Teil. Dass aber trotzdem alle trotz Unterschiedlichkeit schon derselben Idee nachgehen und dieselben Grundlagen auch haben. Das verbindet einen natürlich sehr.“ (M-AG2-WS-V)

„Also früher war es schon eher so, dass es mhm für mich eher so wie ein Familie war“ (W-AG1-WS-O)

2.2.2 Freizeiten und Internationale Begegnungen

Prägende Erlebnisse sind Freizeiten, Freizeitangebote wie auch internationale Meetings im In- und Ausland und die Kontakte mit anderen Gruppen. Leute kennen lernen wird häufig als das Motiv und wesentliche Erfahrung genannt. Das bekannte Klischee, Jugendarbeit sei eine Art Kontaktbörse, um neue Leute kennen zu lernen, trifft wie diese Erfahrungen zeigen durchaus zu.

„Es ist halt hauptsächlich zum kennen lernen. Und dass die mal mit anderen Kindern in ihrem Alter in Kontakt kommen.“ (M-AG1-WS-V.)

„Welpfadfindertreffen in Thailand“; „...das spielt dann gar keine Rolle oder ob das Israelis oder Palästinenser sind oder andere Spannungsgruppen....Ich hab zum Beispiel mal mit einem serbischen Pfadfinderleiter gesprochen“ (M-AG2-WS-V)

„...da ja alle Nationalitäten im Jugendcafé vertreten sind, dass da quasi alle gleich sind und auch andere Religionen oder andere Nationalitäten, dadurch dass man täglich mit denen zusammen war, hat man dann auch ein bisschen von der Nationalität gelernt und wie ist es bei den Italienern üblich, bei den Türken oder solche Sachen. - Da fand ich unsere Freizeiten super. Also Holland und Bodensee und alles mögliche.“ (W-AG2-HS-O)

„...sind eine Menge schöner Erlebnisse dabei gewesen, wenn man jetzt mit so einer Gruppe auf'm Schiff irgendwo übers Eismeer fährt und baden geht, sich Sonnenuntergänge anschaut, diskutiert und Spiele spielt....“ (M-AG1-WS-V)

„Da waren wir in Schottland über 10 Tage – das war spitze....das war also Rucksackurlaub, wir haben ganz Schottland durchquert.“ (M-AG1-WS-V)

2.2.3 Organisation und Strukturen erkennen

Da alle Teilnehmer der Befragung in unterschiedlichen Kontexten in leitenden Funktionen der Jugendarbeit tätig waren, gehört das „Organisieren“ zum festen Repertoire der Rolle. Sich in diesem Rahmen auch mit anderen Organisationen und Institutionen auseinander zu setzen, bewerten viele als sehr positive Erfahrungen.

„... genauso organisatorische Sachen wie Konzerte oder irgendwelche andere Veranstaltungen, wie – sportlicher Art,....“ (M-AG1-WS-O)

„durch die Arbeit mit Politikern haben wir einen Einblick gekriegt in die Arbeit von Stadtverwaltung und Politik, ich sag mal gewisse Sachen besser zu verstehen. Zum Beispiel irgendwie, dass man einen Haushaltsplan aufstellen muss und solche Sachen....gleichzeitig haben wir irgendwelche Sponsorenkontakte, eine Menge an Einblick bekommen, beispielsweise wie jetzt Firmen arbeiten und wie man mit ihnen umgeht....“ (M-AG1-WS-O)

„...Gruppenabende, Gruppenfahrten, Feste und Feiern organisieren, usw....“ (M-AG2-HS-V)

2.2.4 Fortbildungen und Seminararbeit

Als sehr bereichernd und wesentlich für die Phase der Jugendarbeit wurden die vielfältigen Fortbildungsangebote z. B. in Kursen oder Projektgruppen erlebt, die einer intensiven Auseinandersetzung mit einem Thema dienen. Politik, (Gruppen-) Leitung, Rhetorik sind als Themen auf die Bedarfslage der Jugendleiter zugeschnitten.

„...die ganzen Fragestellungen, äh Fragestellungen, also man bespricht da so Themen wie Politik – in der Landeskirchlichen Schülerarbeit geht ja viel auch Richtung – ja äh – Community – was das so ist, aber auch sonst Politik.“ (W-AG1-WS-V)

„...eben diese Gruppenleiterschulung, weil die hab ich selber mitgemacht, die hat mir persönlich auch sehr viel gebracht.“ (W-AG2-WS-V)

2.3 Freiraum für Partizipation

Der Auftrag an die Jugendarbeit, Partizipationsprozesse zu fördern, wird als grundlegender gesellschaftlicher Auftrag und als Strukturprinzip der

gesamten Jugendhilfe betrachtet. Partizipation, zu verstehen als gesellschaftliche Teilhabe eines Individuums oder einer sozialen Gruppe an politischen Beratungen und Entscheidungen, geschieht in unterschiedlichen formellen und informellen Settings. Das bedeutet, Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen (vgl. Schwab 2004). Im Bewusstsein dieses gesetzlich im SGB 8 verankerten Auftrags (vgl. SGB VIII §80 / KJHG 1990) über die unterschiedlichen Felder und Handlungskonzepten hinweg, wurde dazu keine explizite Impulsfrage gestellt. Wir haben ausgewertet und geprüft, ob und inwieweit die Gesprächspartner ihre Erfahrungen, Erlebnisse und Bewertungen in der außerschulischen Jugendarbeit dazu thematisieren und damit auch als wesentliche Bestandteile reflektieren. Entsprechend haben wir in der Auswertung Passagen dazu berücksichtigt, die das zugrundegelegte Verständnis und die Erfahrungen mit Beteiligung und Selbstorganisation erkennen lassen.

Die Interviewer wollten wissen, welche Fähigkeiten in der Jugendarbeit erworben und welche prägenden Erfahrungen gemacht wurden.

Aussagen wie die folgende machen deutlich, dass die ehrenamtlichen Jugendarbeiter aufgrund der Erfahrungen ein wesentliches Stück ihrer eigenen Identität damit verbunden sehen.

„Die Erfahrung vor allem auf jeden Fall, für einige Jugendliche was herzustellen, was von der Stadt verlangen, zum Beispiel solche Sachen und- äh- klipp und klar seine Meinung jemandem ins Gesicht zu sagen, das hab ich auch öfter hier gelernt.“ (M-AG2-HS-O.)

Eine wesentliche Voraussetzung von Partizipation wird in dem Freiraum gesehen, der dafür notwendig ist, um sich selbst mit anderen gemeinsam zu organisieren.

„Also was mir wichtig war, dass man den Freiraum gekriegt hat, selber was zu gestalten und mitzubestimmen, und dass ich was machen konnte in dem Haus, so wie ich's wollte und auch der Zusammenhalt von den Leuten, die jetzt ehrenamtlich waren und sich mit dem Haus einfach identifiziert hatten.“ (M-AG2-WS-O.)

Das Wecken oder Aufgreifen von Initiativen der Jugendlichen wird als besondere Erfahrung im Rahmen der Jugendarbeit betrachtet und als ein Erfolgserlebnis gewertet, das mit der Rolle als Leiter gemacht werden kann. Die Identifikation der Jugendlichen mit der Tätigkeit und dem selbstgemachten Programm stellt das Besondere etwa in einer Einrichtung dar.

„Die Erfahrung hab ich eben bekommen, wie du ein Haus leiten kannst, wie du auf Jugendliche zugehst, wie du mit denen Programme or-

ganisierst, dass sie aber selber das Gefühl haben einfach, dass sie das gemacht haben und dass auch ihre Ideen kommen und du nicht von oben was auffropst und die dann alle sagen, das ist OK, weil du kannst die Jugendlichen nicht beeinflussen“ (M-AG2-WS-O)

Reflektiert wird, dass Partizipation zielgruppenspezifisch konzeptioniert werden muss, wenn sie erfolgreich sein will. Die Grenzen eines hier sogenannten „sozialpädagogischen Konzepts“, wie es ein Befragter formuliert, werden am folgenden Beispiel etwa in der Art eines nicht auf die Zielgruppe abgestimmten Leitungsstil gesehen. In der Arbeit mit Immigranten muss der Stil wie unten beschrieben offensichtlich anders sein, als wir es mit deutschen Jugendlichen gewohnt sind. Belegt wird dies an Erfahrungen mit Russlanddeutschen in der offenen Jugendarbeit:

„wie bei Russlanddeutschen oder so was. Es ist einfach ein anderer härterer Job, und dass dort, sagen wir mal, das sozialpädagogische Konzepte nicht so funktionieren in dieser Jugendarbeit, wie man sich das denkt“ (M-AG2-WS-O)

Es werden neue Erfahrungen mit Konflikten und „sich-durchzusetzen“ thematisiert, die als Voraussetzung erlebt wurden, um etwas an der Einstellung der Jugendlichen verändern zu können.

„du musst dann, mit der Gruppe musst den Ärger mit einem von denen sogenannten Anführern von denen provozieren, bis der kommt, und den schmeißt du dann halt beim ersten Anlass raus und daraufhin bleiben die anderen da und akzeptieren die dich erst mal als Mitglied ihrer Gruppe, und dass du das Sagen hast und dann kannst du mal anfangen, ein normales Konzept mit denen aufzubauen. Vorher klappt das einfach nicht“ (M-AG2-WS-O)

„dass Du die Wege verfolgst, was auch nett war für mich, dass du die Leute selber, einfach verfolgst, wie das einfach funktioniert und das auch akzeptierst, dass auch mit gewissen Leuten das auch schief laufen kann, dass du da halt gar nichts machen kannst, die wollen halt ihren Weg stur gehen und wenn sie dann auf die Nase fallen und es dann erst lernen, weil sie auf deine Ratschläge nicht hören, egal was für Versuche du machst, und dass du das einfach akzeptierst, dass du nicht alles ändern kannst als Sozialarbeiter oder als Sozialpädagoge“ (M-AG2-WS-O)

Jugendarbeit stellt sich als ein Übungsfeld für spätere Tätigkeiten in anderen Bereichen dar. Über die Beschreibung ihrer Rollen wurde deutlich, wie Partizipation als Auftrag verstanden wurde. Einige sind über ihre Tätigkeit zu weiteren verantwortungsvollen Tätigkeiten außerhalb der außerschulischen Jugendarbeit gekommen, etwa als Jugendschöffe.

Auf die Frage nach den zukünftig wichtigen Themen der Jugendarbeit wird auch deutlich, welche hohe Bedeutung die befragten Jugendleiter dem Lernfeld für Partizipation zumessen.

„politischen Dinge, wie eben, wo man sich vielleicht einmal Gedanken machen kann, ob man irgendwelche Vorschläge und Systeme sich überlegt, ausarbeitet und die irgendwelchen hohen Tieren mal zur Einsicht schickt, oder so etwas dergleichen könnte ich mir gut vorstellen. (M-AG1-WS-O)

„... wichtig einfach, Politik ja schmackhafter zu machen.“ (W-AG1-WS-V)

„äh, ja aber das ist schon ganz klar für mich der Schwerpunkt darauf, dass die Leute selber – eben was machen und sich was denken sollen und ihre Projekte selber steuern und entscheiden sollen. Das können die, wenn man sie nur lässt und wenn man ihnen professionelle Unterstützung gibt. Also, bei uns ist das ganz wichtig irgendwie, dass wir, die Jugendlichen, der Verein, die Chefs sind und nicht irgendwie so, so von Sozialarbeitern Betreute.“ M-AG1-WS-O)

Selbstorganisation wird als unverzichtbarer Bestandteil dieser Erfahrungen in der Jugendarbeit betrachtet. Kritisch wird hier auch zur möglichen hauptberuflichen Unterstützung Stellung genommen.

2.4 Kompetenzen erworben?

Die Frage nach möglichen Lern- und Veränderungsprozessen, die mit der Entwicklung von persönlichen Fähigkeiten verbunden ist, ist sicher eine Schlüsselfrage der Studie. Als eine methodisch nicht zu bewältigende Grenze im Rahmen dieser Untersuchung stellte sich die ursprünglich angestrebte Unterscheidung zwischen den in der Jugendarbeit erworbenen Fähigkeiten und bereits vorher bestehenden Fähigkeiten und Kompetenzen dar. Unter anderem aufgrund der unterschiedlichen, zumal zeitlich auch ungleich langen Phasen der Befragten in der Jugendarbeit, konzentrieren wir uns auf die Aussagen, die Lernprozesse der Jugendarbeit zuschreiben.

Diese belegen einen hohen, lebensweltbezogenen Nutzen der außerschulischen Jugendarbeit aus Sicht der Aktiven und konturieren im wesentlichen drei Bereiche, Persönlichkeitsentwicklung, zweitens das soziale Lernen und drittens lebenspraktische Fähigkeiten, die häufig mit einem Transfer von Erfahrungen aus der Jugendarbeit verbunden werden. Programmatisch geht es weithin um handlungsorientiertes Lernen in der Jugendarbeit und den Erwerb von Fähigkeiten, im Sinne des klassischen Mottos von B. Powell „learning by doing“. Im Blick der Befragten ergibt sich demzufolge

nicht ein Wissenserwerb im schulischen Sinn, sondern lebensweltorientierte Veränderungen, denen wir nachgegangen sind.

Gefragt wurde nach den Fähigkeiten, die im Rahmen der Jugendarbeit erworben oder verbessert werden konnten, wie auch nach der Selbsteinschätzung von Kompetenzen und persönlichen Stärken, die der befragten Person dabei helfen - und / oder schon geholfen haben -, private oder berufliche Herausforderungen zu meistern.

Das Bild, das sich anhand der Aussagen entfaltet, ist ein Kompetenzprofil von Jugendarbeitern, das häufig als lebensnah und erfahrungsgesättigt geschildert wurde.

Es gibt einige, die ihre besonderen Fähigkeiten in der Selbstzuschreibung auch im Bereich technischer und mathematischer Kompetenzen ansiedeln. Das Gros der Befragten sieht allerdings den Schwerpunkt in anderen Bereichen, die wir in drei gleichberechtigten Kategorien darstellen. Erstens: Was haben sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch Erfahrungen in der Jugendarbeit gelernt? Zweitens: Welche Fähigkeiten konnten sie im Bereich des sozialen Lernens erwerben oder verbessern? Und drittens: Welche lebenspraktischen Lernerfahrungen und Fähigkeiten konnten sie erwerben? Anschließend wird der Transfer in das eigene Leben thematisiert und ein Vergleich zum schulischen Bildungsbegriff gezogen.

2.4.1 Persönlichkeitsentwicklung

„...und du bist auch irgendwann selbstständig geworden.“ (M-AG2-WS-V)

Einige Interviewteilnehmer berichten von Momenten der Selbsterfahrung in der Jugendarbeit.

„... da kann man einiges über sich erfahren.“ (M-AG1-WS-V)

Differenziert stellen die ehemaligen Jugendleiter dar, wie sie durch die Jugendarbeit in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt wurden.

Persönlichkeitsentwicklung

- Fähigkeit zur Selbstreflexion
- Eigene Vorurteile zu überprüfen und ggf. abzubauen
- Selbstbewusstsein aufzubauen
- Verantwortung übernehmen zu können
- Lernen, spontan zu sein
- Selbstständigkeit zu erlernen
- Ehrgeiz bzw. Kampfgeist zu entwickeln
- Sich selbst und die eigene Meinung einzubringen

Eine der zentralen Aussagen, ausschließlich von weiblichen Befragten aus der verbandlichen Jugendarbeit, ist die Förderung des Selbstbewusstseins durch die Jugendarbeit.

„Musste jeder mal eine Sitzung leiten oder was vortragen und ehm da gewinnt man natürlich auch an Selbstbewusstsein und auch an Erfahrung mit solchen Sachen.“ (W-AG1-WS-V)

Viele geben an, dass sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung profitiert haben.

„...ansonsten einfach es ist aber auch, denke ich, ähm allgemein für die für die eigene Entwicklung ist es aber auch sehr wichtig einfach weil – ich glaube ich wäre ein ganz anderer Mensch, wenn ich nicht in der Landjugend gewesen wäre.“ (W-AG1-WS-V)

„Also persönlich ich habe ja auch sehr viele Vorteile daraus gezogen.“ (W-AG2-WS-V)

„viele werden dort klar zum ersten Mal aufgeklärt, Sexualität, Freunde, Familie und so. Diese Aspekte sind dann wirklich voll in Ordnung, würde ich sagen.“ (M-AG1-WS-O)

„...ich denk halt, man wird auf der sozialen Ebene gefördert, weil man hat dort mit ausgewählten Pädagogen zu tun.“(M-AG1-WS-O)

„Mich beherrschen hab ich gelernt. Ich war immer so laut und impulsiv und das ist nicht immer richtig. Das habe ich gelernt, mich da bissle – erst mal kucken und ruhig bleiben und nicht gleich losschreien. Das habe ich auch durch die Lehrgänge, wo wir gemacht haben.“(W-AG2-HS-O)

„ wenn halt eine Sache da ist dann – sag ich jetzt mal- tust halt nicht einmal überlegen und dann rausschwätzen, sondern tust halt zweimal, dreimal überlegen, ob das eigentlich sinnvoll ist oder nicht“ (M AG 2 V)

„Als Beisitzer hatte ich da eher die Aufgabe, eben dem damaligen Vorsitzenden zuzuarbeiten. Das hat einem schon ziemlich viel, ja, Verantwortungsbewusstsein gegeben, da hat man einfach daraus gelernt, mit der Verantwortung umzugehen und das Ganze ernsthaft zu sehen..... man lebt nicht irgendwie in einem Jugendklub drin, der von der Gemeinde initiiert wurde und da geht man rein und da geht man raus, wenn man lustig ist, sondern hat etwas zu Ende zu bringen.“ (M-AG2-HS-V)

Die Fähigkeit, die eigene Meinung zu vertreten, wurde ebenfalls als eine eigene Stärke von den Interviewten angegeben. Hier ist anzumerken, dass es sich ausschließlich um männliche Interviewte der Altersgruppe 2 handelt.

„Ich bin auch ein Typ, der meine Meinung direkt sagt, und das ist eine allgemeine Stärke“ (M AG2 O)

„... klipp und klar seine Meinung jemandem ins Gesicht zu sagen, das habe ich hier gelernt.“ (M-AG2-HS-O)

2.4.2 Soziales Lernen

Soziales Lernen, der Erwerb sozialer Kompetenzen, wird von allen als eine der besonderen Chancen der Jugendarbeit verstanden. Praktisch alle Befragten gaben an, ihre Kompetenzen besonders im Umgang mit Menschen und Gruppen zu sehen. Markante Unterschiede zwischen den Altersgruppen, der offenen oder verbandlichen Jugendarbeit oder zwischen den Geschlechtern sind hier nicht zu erkennen. Die hohe Bedeutung des sozialen Lernens für das eigene Selbstwertgefühl wurde sehr häufig und deutlich herausgestellt.

Soziales Lernen

- das Lernen in und mit einer Gruppe
- Beziehungen und Vertrauen aufzubauen
- auf andere Menschen zugehen zu können
- Kommunikation gestalten zu können: u.a. durch Redegewandtheit, zuhören und Feedback geben, auch in Problemsituationen den Überblick zu bewahren
- Konfliktsituationen zu bearbeiten oder meistern zu lernen
- toleranter zu werden, anderen Freiraum zugestehen zu können, etwa im Umgang mit anderen Nationalitäten
- Teamfähigkeit und Menschen motivieren zu können
- sich für andere Menschen einzusetzen und helfen zu können
- Situationen und Menschen einschätzen zu lernen

Um Beziehungen aufbauen und pflegen zu können, ist es notwendig, zuhören zu können oder in der Jugendarbeit neue, jüngere Mitglieder an eine Gruppe heranzuführen. Das notwendige Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, auf andere zuzugehen, wird als Lernprozess, der in der Jugendarbeit ermöglicht wird, geschildert.

„ich denke, ich kann gut zuhören, ich bin echt geduldig“ (W-AG 1- O)

„...so ein paar sozial Kompetenzen wie anständig miteinander reden können und Diplomatie – da hab ich viel gelernt- -“ (M AG1 O)

„Im Bereich der außerschulischen Jugendbildung sammelt man Erfahrungen in den Bereichen Kommunikation und zwischenmenschliche Beziehungen.“ (W-AG1-WS-V)

„Dass ich gut auf Menschen zugehen kann und auch mit verschiedenen Leuten umgehen kann, also verschiedene Altersgruppen. Und dass ich halt auf die Leute eingehe.“

Um in einer Gruppe agieren zu können, ist die Fähigkeit zur Zusammenarbeit unverzichtbar. Häufig wird dies auch mit der sogenannten Schlüsselqualifikation Teamfähigkeit bezeichnet. Neue Ideen einzubringen und die Bereitschaft, mit Men-

schen ins Gespräch zu kommen, sind nicht nur in Anfangsphasen von Gruppen wesentliche Bausteine. Diese Kompetenzen wurde von allen, unabhängig von Alter, Geschlecht oder verbandlicher bzw. offener Jugendarbeit, als eine eigene Stärke genannt.

„...das hat einen schon so geprägt, dass man einfach – ja man bekommt mehr Verantwortung man lernt es einfach viel mehr – dass man vorner Gruppe steht, dass man was macht – selber was machen kann – selber für was verantwortlich ist – und also es bringt einem selber auch finde ich sehr viel“ (W-AG1-WS-V)

„ich kann auch jetzt halt relativ gut mit Gruppen umgehen und irgendwie sagen, was sie zu tun haben und ich merke es jetzt auch, wenn ich mit Kindern immer Sachen mach – wo ich dann schon Leiter bin – und da weiß ich einfach auch relativ gut, wo es lang geht“ (W-AG1-V)

Teamarbeit

„...Ein Wochenende selber zu planen und mit drei anderen sich Gedanken darüber zu machen, wie es aussehen soll – wie man das Thema genau auslegt, das man irgendwie bekommen hat und dann auch da halt auch Stoff dazu zu finden und irgendwie Ideen zu sammeln, wie man halt das ganze Wochenende gestalten kann mit abwechslungsreichen Sachen.“ (W-AG1-WS-V)

Ein Teil der männlichen Befragten aus der offenen Jugendarbeit gibt an, Teamfähigkeit erworben zu haben.

„Da gehört die Teamarbeit dazu, ...“ (M-AG1-WS-O)

„...und habe dann gemerkt, dass man als Gruppe ein bisschen was erreichen kann, dass man sich aber umstellen muss. Ähm. Das ist so das Hauptding, was ich da gelernt habe.“ (M-AG1-WS-O)

„...äh im Team! Da hat einer diese Stärken und der andere jene Stärken und da kann man doch `ne ganze Menge abkucken und man akzeptiert das doch viel eher von seinesgleichen, viel mehr –“ (M-AG1-WS-O)

„Und mittlerweile ist es auch so, dass ich ein bisschen weiterdenke und gerade zusammen, was jetzt Agenda 2010 angeht, - ähm – die betreffen ja nicht nur mich als Azubi, sondern die betreffen mich als Mensch und da versuche ich halt, die Leute dahingehend mehr zu überzeugen, dass es nicht nur Arbeitnehmer anzugehen hat, sondern auch Schüler und andere Menschen. – Also gerade für solche sozialpolitische Themen setze ich mich dann ein. Das habe ich vorher nicht gemacht.“ (M-AG1-WS-V)

„... dass du nicht als Chef dastehst, sondern als Teil von der Gruppe wahrgenommen wirst.“ (M-AG2-WS-O)

„...akzeptieren die dich erstmal als Mitglied ihrer Gruppe....“; „...die sind alle ungefähr gleich drauf, die haben ungefähr alle die gleichen Erfahrungen gemacht mit den Gruppen, was es dort für Probleme gab....“ (M-AG2-WS-O)

Einige reflektieren, wie sie durch ihr Argumentationsvermögen, ihr freies Sprechen Ansehen gewonnen haben und respektiert werden.

„ gerade bezogen auf die Jugendarbeit, ich hab halt auch gelernt, wenn da mal irgendwie 20 Leute vor einem sitzen in einem Arbeitskreis auch was zu erklären oder zu sagen, was man jetzt macht.“ (W-AG1-V)

Die eigene Fähigkeit, bei und mit anderen „Motivation aufbauen zu können“, gaben überwiegend Interviewte aus der höheren Altersgruppe zwischen 24 – 28 Jahren an. Sie meinen gelernt zu haben, wie sie andere motivieren und begeistern können und halten das für eine der herausragenden Chancen, die die Jugendarbeit bieten kann.

„ dass eine Gruppe leiten eben nicht nur heißt, Anweisungen zu geben, sondern auch, wie man auf die Leute entsprechend eingeht, auch um sie zu motivieren“... „ dass ihnen ihre Arbeit Spaß macht, dass sie motiviert sind, und was auch nicht immer so einfach ist. Und ich denke, dass ich das inzwischen ganz gut kann“ (M-AG2-V)

„Also meine Fähigkeit, die besonders ist, Leute zu motivieren einfach, das heißt, wenn ich eine Idee hab, find ich immer irgendwelche Leute, die mit mir die umsetzen wollen und das ist das noch, auf Leute zugehen zu können. Ich denke, das ist die größte Fähigkeit, die ich einfach hab in dem Bereich, und der Rest ist dann als Fähigkeit, die hast du dir erworben, das ist einfach Erfahrung wo du dir setzt und wie du das einschätzen kannst. Aber ich denke, das ist das Wichtigste in der Jugendarbeit“ (M-AG2-O)

„...man kann jemanden begeistern für irgendwas- und ich denke, des hilft einem schon selber auch persönlich viel weiter... auch offener wird für andere Sachen.“ (W-AG1-WS-V)

Offenheit und Ehrlichkeit, Konfliktfähigkeit sowie Leitungskompetenz werden als persönliche Stärken, die durch Erfahrungen in der Jugendarbeit gefördert wurden, benannt.

„Den Umgang mit anderen Menschen habe ich gelernt oder Konfliktsituationen also nicht – ähm. Wenn jetzt riesen Stimmung ist einschreiten, überlegen, was muss ich tun, ohne gleich zu explodieren.“ (W-AG2-WS-O)

„klipp und klar seine Meinung jemandem ins Gesicht zu sagen, das hab ich auch öfter hier gelernt.“ (M-AG2-HS-O)

„...wirklich hinstellt und sagt: Nein, das geht jetzt nicht! Und dann da auch hart bleibt.“ (W-AG1-WS-V)

„...als Gruppe irgendetwas auf die Beine stellt. Und dass man zum Beispiel, wenn man jetzt etwas moderiert, irgendeiner Art von Zusammenkunft von jungen Leuten, dass man irgendwie schon vorher sich überlegt, okay, was ist unser Ziel, wohin wollen wir jetzt hin, auf welchen Weg in etwa, einfach so dieses strukturierter arbeiten, oder arbeiten einfach mittels einer Struktur – das ist das, was ich dort - äh – was ich da gelernt habe einfach,“ (W-AG1-WS-O)

Das Erlernen von sozialen Kompetenzen ist eine der zentralen Aufgaben der Jugendarbeit. Diese Kompetenzen können sein: Leitung wahrnehmen, Ehrlichkeit, Stetigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Vertrauen aufzubauen, Vorurteile abzubauen, Meinung sagen, Akzeptanz, Toleranz, Offenheit, Selbstständigkeit, die Möglichkeit, mit Konflikten umgehen zu können und Verantwortung zu übernehmen. Die Aussagen etwa der Hälfte der Interviewteilnehmer belegen die Vielfältigkeit sozialer Kompetenzen, die hier erlernt werden.

„...und man lernt halt mit anderen Menschen umzugehen, mit verschiedenen Konflikten von Alkohol, Drogen bis hin zu – ja einfach nur Meinungsverschiedenheiten Das war ein Stück weit, wo ich gesagt habe, die Vorurteile vorerst mal, ich mein, die hat man so oder so immer, aber zunächst einmal zurückhalten und dann abwarten, was dabei raus kommt.“ (M-AG1-WS-O)

„.. geht's so Vorurteile abzubauen gegenüber Menschen, die einfach einen andren Lebensstil leben, aber auch andere Vorurteile irgendwo wieder bestätigt finden.— Und auch dieses so okay, dieser Mensch will jetzt hier dies und das machen, seine Nase passt mir nicht unbedingt, aber wir werden schon irgendwie zusammen arbeiten....“ (W-AG1-WS-O)

Die relativ vielen Aussagen zu den Erfahrungen mit interkulturellen Begegnungen, die internationalen Kontakte, Jugendszenen in Deutschland, Arbeit mit Immigranten und unterschiedlicher sozialer Herkunft deuten darauf hin, dass sie einen wesentlichen Beitrag dazu liefern, um ein Bewusstsein für Toleranz zu entwickeln. Das Erleben fremd erscheinender Verhaltensweisen und Menschen scheint in der eigenen Einschätzung wesentlich dazu beizutragen, Klischees zu überprüfen und ggf. die Bereitschaft zu erhöhen, diese abzubauen. Gerade hier sind aber zwei Punkte im Blick zu behalten. Es wäre der Frage nachzugehen, wie es zu den

Einstellungsänderungen dann gekommen ist. Und zweitens dreht es sich hier durchgängig um Aktivität mit relativ hoher schulischer Bildung, die bereit waren, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, und eben nicht alle Jugendliche oder Teilnehmer von Jugendarbeit.

„Dort habe ich erlebt, dass Menschen wirklich egal wie sie aussehen und egal was sie gemacht haben und so. Die, die Mitarbeiter, wir haben da immer gesagt, äh die Punker, die sind Scheiße, die sind schwul, die sind was weiß ich was und die sind dann, die haben gesagt, nein die sind Menschen, die ziehen sich zwar anders an, aber sie sind eigentlich wie du und ich und diese Offenheit, das war da, das hab ich da zum ersten Mal gesehen“ (M-AG1-WS-O)

„...ja, da ja alle Nationalitäten im Jugendcafé vertreten sind, dass da quasi alle gleich sind und auch andere Religionen oder andere Nationalitäten, dadurch, dass man täglich mit denen zusammen war, hat man auch ein bisschen von der Nationalität gelernt und wie ist es bei den Italienern üblich, bei den Türken oder solche Sachen.“ (W-AG2-HS-O)

„...was ich jetzt wirklich vertieft habe ist, dass ich mit Problemjugendlichen arbeite“ (M-AG2-WS-O)

Viele beschreiben einen Veränderungsprozess in ihrer Einstellung gegenüber Fremden und geben an, ihre früheren Vorurteile gegenüber anderen, fremden Menschen durch neue Erfahrungen in der Jugendarbeit abgebaut zu haben.

-, dass ich die erst mal – mir ein Bild von denen Menschen mache, wenn ich mit denen red, wenn ich mit denen – Also nicht gleich: uff der sieht komisch aus, der ist irgendwie ein komischer Mensch, sondern dass ich erst mal mir die Leute genauer betrachte und denen eine Chance gebe.“ (W – AG 2 –O)

„Akzeptanz und Toleranz für diese Menschen zu entwickeln...“ (M AG1 O)

2.4.3 Lebenspraktische Fähigkeiten und Transfer in den Alltag

Organisationsvermögen wurde von einigen Interviewten als eine Eigenschaft angegeben, die einen wichtigen Stellenwert für sie einnimmt. Auch wird erwähnt, dass die Fähigkeit zu organisieren auch vom Privaten ins Berufliche übertragen werden kann. Nicht nur den Überblick bei Stresssituationen, sondern auch die Termine im Blick zu behalten, erfordert Organisationsfähigkeit. Die Verteilung der Aussagen bezüglich Geschlecht, Alter, offene/verbandliche Jugendarbeit ist fast gleichmäßig. Was im Grunde zeigt, dass die Fähigkeiten überall von Nöten sind.

Lebenspraktische Fähigkeiten

- Konzeptionen zu entwickeln und strukturierter arbeiten zu können
- lernen zu improvisieren
- etwas organisieren zu können, Organisationstalent
- handwerkliche und sportliche Fähigkeiten
- hauswirtschaftliche und technische Fertigkeiten erwerben
- den Überblick behalten zu können

„...ganz wichtig ist einfach, den anderen den Freiraum zu geben und auszuprobieren, ob es klappt oder nicht klappt. Und was ich dann wirklich gelernt habe ist, dass man einen Schritt gleich fünf aus einem macht, sondern das man wirklich einen nach dem anderen geht. Dass man auf kleine Ziele hin bauen muss“ (M-AG2-WS-O)

„meine Hauptfähigkeit so wo immer wieder hervorsteht, ist mein Organisationstalent. Denk, ich kann ganz gut organisieren – ähm – und behalte in Stresssituationen so ein bisschen den Überblick.“ (W-AG 2- V)

„Ich fang jetzt ein Studium an, und da bringt mir das auch `ne Menge (amüsiert). Organisieren, mein Studium organisieren, Studium ist ja was, was man sehr – ääh – eigenständig – irgendwie- organisieren muss“ (M AG1 O)

„...ein Stück weit eben die Redegewandtheit und zumindestens eine Verbesserung meines Organisationstalent“ (M AG2 V)

Auch handwerkliche Fähigkeiten spielen eine Rolle und wurden genannt. Dies führten aber nur Interviewte aus der offenen Jugendarbeit an.

„Ich sehe meine besonderen Fähigkeiten vor allem im technischen Bereich, naturwissenschaftlichen Bereich, also, Mathematik, Logik, Umgang mit Computern.“ (M AG1 O)

„Das waren so die Erfahrungen, die ich auf der Baustelle gemacht habe, vor zwei Jahren, als ich da einmal zuhause und auf anderen Baustellen tätig war, sei es jetzt Betonieren oder mit dem Presslufthammer arbeiten.“ (W -AG 1 –O)

Transfer von Erfahrungen in den Alltag

Abschließend ist festzustellen, dass ein Großteil der Interviewteilnehmer anmerkt, dass die Erfahrungen und Erlebnisse, die sie gemacht haben, auch auf das weitere oder „normale“ Leben übertragbar sind. Vielfach haben sie die erworbenen Fähigkeiten dort auch eingesetzt und davon profitiert. Im Blick der Jugendleiter stellen sich die erworbenen Fähigkeiten als wesentliche Bausteine dar, um auch andere Anforderungen zu bewältigen.

I: Und du kannst das auch auf dein, dein restliches Leben, also auf das Leben außerhalb von

den Pfadfindern übertragen? D: Ja, klar. Ja man braucht es ja eigentlich überall, auch Teamfähigkeit, das ist ja / ([heute]) überall gefragt, in jedem Betrieb. Oder auch ja, - in der Schule.“ (M AG1 V)

„...also diese Techniken benutze ich jetzt nicht nur im „ÄZ“, sondern in meinem ganzen Leben.“ (M-AG1-WS-O)

„Ja, Erfahrungen in dem Sinne, dass es mir für spätere Zeiten auch helfen könnte, weil durch Familie, ich habe auch ein Kind.“ (M-AG2-HS-O)

“ ...und das sind halt auch viele Sachen, die man nicht nur in der Landjugendarbeit dann brauchen kann, sondern halt auch fürs eigene Leben..... jedes Jahr ist ein Junglandwirte-Kongress, da war ich schon. Ich dachte, da komm ich hin und hab keinen Schimmer, aber man lernt auch, in andere Richtungen zu schauen,... Ehrenamt in Führungspositionen sag ich mal, - was ich traurig finde weil, man kann so viel mitnehmen, für sich selber auch, beruflich wie privat, man kann wirklich sehr viel mitnehmen.“ (W-AG2-WS-V)

2.4.4 Anders Lernen außerhalb der Schule

In der außerschulischen Jugendbildung vergleichen die TeilnehmerInnen ihre Lernprozesse nach Ziel, Inhalt und Form mit den schulischen Erfahrungen. Im Leitfaden wurde nicht nach Schule als Vergleich gefragt, umso interessanter ist es, wenn im Verlauf sehr vieler Interviews dies die Gesprächspartner an verschiedenen Stellen thematisieren. Generell gilt der Maßstab „Non scholae, sed vitae discimus“, also zu deutsch „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“ als die Maßlatte für ihre Bewertungen. (Hier wird also die historisch falsche, da sinnverdrehte Variante zitiert! Im lateinischen Original lautet es richtig „Non vitae, sed scholae discimus“). Dies entspricht aber auch dem vielfach formulierten Anspruch der Alltags- oder Lebensweltorientierung von Jugendarbeit und einem handlungsorientierten Lernbegriff, wie er hier angeführt wird. Die Differenz zu den Lernprozessen und Erfahrungsmöglichkeiten in der Schule wird gesehen und, wie an folgenden Beispielen deutlich wird, klar charakterisiert:

„Beispielsweise Veranstaltungen eigenständig planen und durchführen und das sind Sachen, die kannst Du in der Schule nicht lernen. ... Was noch toll ist, dass man hier ein Umfeld hat, in dem man nicht frontal lernt wie in der Schule, sondern gegenseitig voneinander lernt“ (M-AG1-WS_O)

„Also von Schüler zu Schüler ist es jetzt was ganz anderes wie wieder von Betreuer zu Betreuten“ (W-AG2-WS-O)

Die Art des schulischen Lernens wird über klare Merkmale zur außerschulischen Jugendbildung abgegrenzt. Wird in der Schule eher frontal unterrichtet, betonen die Interviewten, dass in der außerschulischen Jugendbildung ein soziales Lernen stattfindet.

„Was noch toll ist, dass man hier ein Umfeld hat, indem man nicht frontal lernt wie in der Schule, sondern gegenseitig voneinander lernt. „

„Weiß du, wir haben hier ja das Prinzip, dass die Leute selber aktiv werden. Beispielsweise Veranstaltungen eigenständig planen und durchführen und das sind Sachen, die kannst du in der Schule nicht lernen.“

„... also in der Schule kriegt man da ja eher `ne Aversion dagegen und hier lernt man, dass sich das irgendwie auszahlt, seine Sachen gut zu machen, weil man dann auch selber bestimmen kann.“

In der Sicht einer negativen Wertung heißt das, dass man fürs Leben in der Schule nichts lernt.

„Ja, weil in der Schule lernt man - - ähm um nicht zu sagen nur null, aber fürs wirkliche Leben lernt man da nichts.“

„... es geht ja hier um mehr als irgendwie Schul-inhalte, dass man da lebenspraktische Sachen – äh – organisieren können, miteinander reden können, miteinander reden können so soziale Kompetenz.“

Die Bewertung von Unterschieden fällt aber nicht unisono aus. Eine andere Aussage macht klar, dass sich die unterschiedlichen Erfahrungen von Lernen in den Lebensfeldern Schule und Jugendbildung auch gegenseitig befruchten können.

„Das greift ineinander ein, also man darf [das] nicht so differenziert sehen, Schule, Beruf, Freizeit, sondern irgendwo bringt man aus der Schule was mit in den Verein und dann andersrum dann auch wieder, also.“

Der positive Zusammenhang wird auch deutlich in der Überlegung, dass man in der Schule etwas lernt, was später in der außerschulischen Jugendbildung praktisch eingebracht werden kann.

„Also, wenn man auf Freizeiten oder Arbeitskreise geht, kann man eigentlich die Sachen, die man in der Schule vorher gelernt hat, dann auch anwenden, also sei es jetzt grad auf einem Arbeitskreis, wenn man in einer Kleingruppe einen Text bekommt über eine Wunderheilerin in irgendeinem Dorf und schreibt sich dann zusammen, was da das Wichtigste war in diesem Artikel und trägt das den Andern vor.“

Die Interviewten setzen sich auch mit der Zukunft der Schule auseinander und betonen, dass sich hier etwas ändern muss.

„Also ich denk, dass ich halt auch, ähm, dass sich am Bildungssystem grundsätzlich was ändern wird meiner Meinung nach auch – dass es gut ist, dass sich da was ändert.“

Mit der Hoffnung auf Ganztageseschulen verbindet sich die Erwartung, dass dann dort Angebote erfolgen, wie man sie selbst in der eigenen Schulzeit erfahren hat.

„Und ich weiß halt auch das von der Schule, also bei mir war es damals eben so, ich war in D. in der Realschule, da wurde auch sehr viel angeboten an zusätzlichen Sachen, wo wir noch machen konnten einfach.“

Skeptische Stimmen befürchten allerdings, dass ausgerechnet die Fächer gestrichen werden, „in denen man für das Leben lernt“.

„Also und dann – ähm – diese Sachen die in der Schule jetzt so, also eher abgebaut werden wie z.B. Ethik, diese ganzen sozialen Fächer – ähm – Da lernt man hier jetzt, jetzt also wirklich Sachen fürs Leben.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, die Alltags-tauglichkeit und die soziale Dimension von Lernen in der Jugendarbeit werden eindeutig als ihre spezifischen Stärken betrachtet. Der schulische Lernbegriff dagegen wird häufig als lebensfern problematisiert und im besten Fall als eine Voraussetzung für praktisches Lernen in der Jugendbildung angesehen.

2.5 Ziele im Leben

Wir wollten erfahren, mit welchen Zielen im Leben die ehemaligen Jugendarbeiter ihr Leben planen. Genauer wollten wir wissen, welche Orientierungen für sie entscheidend sind und welche Entscheidungen sie treffen, um ihre Ziele zu erreichen. Nur wenige konnten keine Lebensziele benennen oder hatten noch keine Vorstellung, was sie im späteren Leben erwartet.

Die von den meisten Befragten genannten Ziele lassen sich nach folgenden Bereichen betrachten:

- Ausbildung und Studium
- Beruf
- Soziale Bezüge: Familie und Freunde
- Ziele: immaterielle und materielle Ziele

2.5.1 Ausbildung und Studium

Das Studium oder die Ausbildung zählt bei fast allen verantwortlichen Jugendleitern aus der jüngeren Altersgruppe bis 23 Jahre zu den ersten und bedeutenden Zielen in ihrem Leben. Sie sehen das Studium/ die Ausbildung als eine wichtige Grundlage für ihr späteres Berufsleben.

„...mein nächstes Ziel ist jetzt zu studieren und damit verbunden ist das Ziel, dann noch eine Doktorarbeit dran zu hängen,...“ (M-AG1-WS-O)

„...ja. wahrscheinlich wird es schon auf ein Studium raus laufen“ (M-AG1-WS-V)

„...Ziele habe ich erstmal, jetzt mein Maschinenbaustudium durchzuziehen“ (W-AG-1-WS-O)

„...erst mal ähm steht ja jetzt das Studium vor mir, dass ich das ähm so schnell wie möglich natürlich irgendwie hinkrieg, und ähm dass ich damit dann auch was anfangen kann, dass ich dann einen guten Job krieg“ (W-AG-1-WS-V)

„...irgendwann – ja – Pflegemanagement oder so studieren...“ (W-AG-1-WS-V)

„jetzt erstmal fang ich an zu studieren und dann will ich das Studium irgendwie erst einmal gut rum bringen, weil das wird ziemlich lang dauern, weil ich Medizin studieren will.“ (W-AG1-WS-V)

„...ja, also mein nächstes Ziel ist halt das Studium...“ (W-AG1-WS-O)

„...ja, erst mal studieren...“ (M-AG1-WS-O)

2.5.2 Beruf

Von nahezu allen befragten Jugendlichen wird als das wichtigste Lebensziel der Beruf, der ihnen Spaß machen und sie erfüllen soll, genannt. Für wesentlich wird auch Selbstständigkeit und die Chance, Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklung zu nehmen, eingeschätzt.

„...irgendwo einen schönen Job finden, wo mal halt auch etwas sinnvolles tut...“ (M-AG1-WS-O)

„...mich auch vielleicht auch irgendwann mal selbstständig machen, wenn ich genug gelernt hab.“ (M-AG1-0)

„...eine sichere Arbeitsstelle ist im Moment relativ wichtig.“ (M-AG2-WS-V)

„...einen Job zu finden, der mir Spaß macht...“ (W-AG1-WS-O)

„...ja in meinem Beruf auch was erreicht haben – dass ich da gearbeitet hab – vielleicht was verändert hab...“ (W-AG1-WS-V)

2.5.3 Soziale Bezüge

Sie lassen sich auf zwei Ziele im Leben fokussieren, einmal geht es um die Gründung einer eigenen Familie und einen stabilen Freundes- und Bekanntenkreis.

Familie und Kinder

„...ich habe halt das Ziel, halt irgendwann eine Frau zu finden und eine Familie zu gründen, Kinder zu haben...“ (M-AG1-WS-O)

„... und dafür sorgen, dass mein Sohn einfach was lernt, wo er auch später sagt, toi, toi, dank meinem Vater hab nichts Falsches gemacht“ (M-AG2-HS-O)

„...du möchtest halt auch mal eine Familie haben...“ (M-AG2-WS-O)

„Und dann halt irgendwann mal ne Familie zu gründen. Mal irgendwann später.“ (M-AG2-WS-V)

„...und dass ich natürlich ne Familie hab, eigene Kinder hab...“ (W-AG1-WS-V)

„ Will schon auch mal eine Familie haben...“ (W-AG1-WS-V)

„Ja so familiär natürlich schon auch später mal Kinder.“ (W-AG1-WS-O)

„... Was soll ich sagen. Irgendwann möchte ich schon mal Kinder haben, aber wann das sein wird?“ (aus W-AG2-WS)

„... also ein Haus, ein Auto und ne Familie.“ (M-AG1-WS-O)

Freunde und Bekannte

„Und dann halt mal gucken, dass ich wieder ein bisschen Kontakt zu meinen alten Klassenkameraden finde. Und zu meinen Leuten, die ich beim Bund kennen gelernt habe.“ (aus M-AG1-WS-V)

„...Denen Leuten um mir rum, die mir wichtig sind, dass ich denen so gut wie möglich helfen kann, wenn ich helfen muss, oder wenn ich helfen kann, für sie da zu sein.“ (aus W-AG2-HS-O)

2.5.4 Ziele

Immaterielle Ziele

Darunter fassen wir zwei Bereiche zusammen: Einerseits Vorstellungen, die sich auf das individuelle Lebensglück beziehen und andererseits auf die gesellschaftliche Dimension.

Unter der Kategorie allgemeines Wohlbefinden lassen sich die nicht-materiellen Lebensziele der Befragten Gesundheit, Glück/ Erfüllung, Zufriedenheit, Sinn und Unabhängigkeit, zusammenfassen.

Gesundheit

Als häufig genanntes Lebensziel findet sich Gesundheit, vor allem wollen sie im Alter noch fit und gesund sein.

„...also mit 70 wäre ein Ziel von mir, dass ich da noch halbwegs fit bin und noch nicht so im Rollstuhl oder an so einem Tropf oder so irgendwo häng...“ (M-AG1-WS-V)

„...ich möchte eigentlich bis zu meinem Lebensende gern mich selber waschen können...“ (M-AG2-WS-O)

„...ja ich möchte immer, dass es mir und meiner Familie und denen Menschen, die mir nahe stehen, dass es denen gut geht körperlich...“ (W-AG2-HS-O)

Glück

In den Interviews wurde etliche Male auch die Lebensziele Glück oder Erfüllung genannt.

„...auf jeden Fall glücklich bin...“ (M-AG2-HS-O)

„...dein normales Glück genießen, und dass du nicht alles so ernst nehmen musst...“ (M-AG2-WS-O)

„...also ich hoffe, dass ich erreicht habe, ein glückliches Leben gehabt zu haben, und das muss nicht unbedingt mit, ähm, beruflichem Erfolg oder mit materiellem Erfolg zusammenhängen...“ (M-AG2-WS-V)

„...ganz wichtig, dass ich sagen kann, ich habe es richtig gemacht, - das war gut...“ (W-AG2-WS-V)

Zufriedenheit / Sinn

Auch Zufriedenheit und Sinn wurden von einigen Jugendlichen als Lebensziele genannt.

„...ja, also einfach ein Leben zu haben, wo ich irgendwann sag: OK das war gut...einfach zufrieden sein...“ (W-AG2-WS-V)

„...aber ich muss zurückblicken können und sagen, ich hab etwas gemacht, das für mich Sinn gemacht hat. Wo mich auch vorangebracht hat, was andere vorangebracht hat...“ (aus: M-AG2-WS-V)

Politisches und gesellschaftliches Engagement

Die Gesprächspartner nannten auch gesellschaftliches und politisches Engagement als ein Lebensziel.

„...in meinem Leben auf jeden Fall ein Ziel ist es, in der beruflichen Sache Jugendliche und Kinder dazu zu motivieren, dass sie ihre Umwelt verändern nach ihrem Geschmack einfach zum Positiven hin, dass sie mehr Gehör kriegen, dass sie sich aber auch einfach auch mehr einbringen, dass sie nicht nur sagen, die sind Schuld oder die sind Schuld.“ (M-AG2-WS-O)

„...aber Gemeinderat, das wäre doch was, was ich gern machen würde...“ (M-AG2-HS-V)

Auslandserfahrungen

Ein weiteres Ziel für einige der Interviewten ist der geplante Weg ins Ausland. Von denen, die dies als Ziel angeben, gibt es diejenigen, die ihren Aufenthalt im Ausland innerhalb ihres Studiums planen, andere wiederum können sich vorstellen, im Ausland zu arbeiten und zu leben.

„...Also ich möchte auf jeden Fall ein Jahr irgendwo eine Entwicklungshilfe leisten.“ (M-AG1-WS-V)

„...was ich schon immer mal wollt, ins Ausland zu gehen.“ (W-AG1-WS-V)

„...ja auf jeden Fall möchte ich in die Mission gehen ne Weile irgendwo- nen bisschen in der Welt rumkommen- nen bisschen was sehen- und so Missionsstationen kennen lernen- und da ne Weile arbeiten.“ (W-AG1-WS-V)

„Je nachdem, wenn es mir in Deutschland zu bunt wird irgendwie- nach Norwegen auszuwandern und Wasserkraftwerke zu konstruieren oder irgendwas anderes zu machen, ...“ (W-AG1-WS-O)

„...vielleicht auch mal ein Semester ins Ausland wär auch schön.“ (W-AG1-WS-V)

Materielle Ziele

Bei der folgenden Kategorie fällt auf, dass viele der Befragten von einem Eigenheim träumen, ihnen aber auch die finanzielle Absicherung sehr wichtig ist.

Geld und Haus:

„Aber der Beruf und das, was danach kommt das Geld verdienen ist nicht mein einziges Ziel, ..., ein Haus zu bauen- und an einem schönen Flecken alt zu werden.“ (M-AG1-WS-O)

„Mein Hauptziel ist im Moment erst mal Geld zu verdienen, das ist das wichtigste....Ja, das auf jeden Fall, das Geld sollt halt irgendwie schon stimmen.“ (M-AG1-WS-V)

„...und dann halt bis dahin irgendwie arbeiten können, damit ich auch die Familie mitfinanzieren kann.“ (W-AG1-WS-V)

„... Ich möchte später mal viel Geld verdienen und mir eine finanzielle Grundlagen schaffen.“ (M-AG1-WS-O)

„...wie ich das gesagt hab, kleines Haus oder Eigentumshaus, sag ich mal jetzt, dass ich das abbezahlt hab mit 70.“ (M-AG2-HS-O)

„Also so jetzt das ganz normale mit Häuschen bauen und...“ (W-AG2-WS-O)

2.6 Motive für Jugendarbeit

Bei vielen werden Freundschaft, die gute Gemeinschaft und neue Leute kennen lernen als Motive genannt.

„durch die Freundschaften und neuen Leute, die man kennen lernt und die Freundschaften, die entstehen,“ (aus M-AG1-WS-V)

Als Beweggründe, Jugendarbeit selbst zu machen, werden wertvolle Erfahrungen angeführt, die sie als Jüngere und in der Rolle als Teilnehmer machen konnten. Dies sind Auslöser, selbst Verantwortung in verschiedenen Rollen und in Ämtern später zu übernehmen.

„hey, das macht mir soviel Spaß und ich möchte das auch anderen Leuten irgendwie versuchen zu vermitteln und bin dann so mehr und mehr eingestiegen ...“ (aus M-AG1-WS-V)

„Klar. Ich meine, ich sage immer wieder, das Jugendhaus soll natürlich auf den Beinen stehen, äh- dass die nächste Generation immer hier reinkommt, die Kinder und so, und die sollen das einfach mal mitmachen, in einer ganz anderen Welt“ (M-AG2-HS-O.Ludwigsburg_Irsch)
„Erst mal überhaupt selber als Teilnehmer ... hey das macht mir so viel Spaß und ich möchte das auch anderen Leuten irgendwie versuchen zu vermitteln, und bin dann so mehr und mehr eingestiegen.“ (M-AG1-WS-V)

Passend zum letzten Zitat ist auch das Motiv, dass die Jugendarbeit einen von der „Straße“ weghält.

„man blieb halt von der Straße weg, ist halt wirklich wichtig, hört sich zwar an wie im Getto, ist aber wirklich so, weil hier gibt es auch Kriminalität und das war der Vorteil vom Jugendhaus, dass wir was zu tun hatten“ (aus M-AG1-WS-O)

2.7 Zukünftige Themen

Vergleicht man die Prognosen zu zukünftig wichtigen Themen in der außerschulischen Jugendbildung mit den Aussagen zu ihren erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen, fällt auf, dass die künftigen Herausforderungen eher als schwierige Themen benannt werden. Hingegen werden die selbst erworbenen Kompetenzen als sozial wertvoll herausgestrichen.

Als wichtige gesellschaftliche Themen werden Drogenprävention, Ausländer sowie Natur und Umwelt genannt. Gewalt nimmt den größten Raum ein.

Drogenprävention:

„Auf jeden Fall sollte weiterhin Drogenaufklärung oder Drogenaufklärung sollte immer ein großes Thema sein.“ (W-AG2-HS-O)

Gewalt:

„...da sag ich jetzt mal, diese Aggressivität von Jugendlichen, wie's im Moment ist – ist halt relativ schlecht.“ (M-AG2-WS-V)

„...miteinander gegen Gewalt.“ (W-AG1-WS-V)

„...dass Gewalt nichts bringt. Also dass man das als Thema macht und immer den Kindern und Jugendlichen deutlich macht.“ (W-AG2-HS-O)

Ausländer / Integration:

„Ich glaube, ein großer Aspekt ist Ausländer.“ (M-AG2-WS-O)

„Integration von Ausländern ist, glaub ich, ganz wichtig, weil sich, glaub ich, alle noch ziemlich als Außenseiter fühlen, vielleicht auch teilweise als Außenseiter machen, dass die einfach ein bisschen mehr in die Gesellschaft miteinbezogen werden, ...“ (W-AG1-WS-O)

Natur und Umwelt:

„...Natur zu erleben und auch die Wertschätzung zu entwickeln...“ (M-AG2-WS-V)

„...Ökologie.“ (W-AG1-WS-V)

Weitere Themen, die in den Interviews zur Sprache kamen:

Rechtsradikalismus:

„...das Thema Rechtsradikalismus – wie die Jugendlichen das finden, wie man sich davor auch schützen kann, oder auch aufklären kann.“ (W-AG1-WS-V)

generationenbezogene Arbeit:

„Ja auf jeden Fall dieses mehr generationenbezogene Arbeiten, weil das wird auf jeden Fall für die Zukunft wichtig von der Alterspyramide her, dass die Leute etwas flexibler in ihrem Denken werden.“ (M-AG2-WS-O)

Jugendarbeitslosigkeit / Berufsfindung:

„Ja, zum einen gerade das Thema mit der Jugendarbeitslosigkeit.“ (W-AG2-WS-O)

„Ja Berufsfindung...also Beruf natürlich auch – dass man ihnen da hilft...“ (W-AG1-WS-V)

Sexualaufklärung:

„...die Mädels immer früher schwanger werden...trotz aller Aufklärungsarbeit, die in der Schule geleistet wird, aber wenn halt Mädels mit 14 schwanger werden, dann läuft halt einfach was falsch.“ (W-AG2-WS-O)

Politik

scheint für die befragten Jugendarbeiter von großem Interesse zu sein, Partizipation, Demokratieverständnis, politische Sichtweisen, Ökologie und allgemeine soziale Themen werden benannt.

„...wichtig, einfach Politik, ja, schmackhafter zu machen...“ (W-AG1-WS-V)

„wenn sie auch Themen bietet für Jüngere, so dass die sich austoben können und etwas mitnehmen für die Zukunft, - dass die einen Sinn sehen, irgendetwas zu verändern,“ (M-AG1-WS-O)

„Äh, was sollte da noch berücksichtigt werden? – Partizipation auf jeden Fall, äh, dann ganz wichtig, dass da nicht nur diese – äh – ich sag jetzt mal, Schul – äh – Inhalte, irgendwo sind es, geht ja hier um mehr als irgendwie Schulhalte, dass man da lebenspraktische Sachen – äh – organisieren können, miteinander reden können, miteinander reden können, so soziale Kompetenzen (pause ca. 8sec.) ja was noch? Also und dann – ähm – diese Sachen, die in der Schule jetzt so, also eher abgebaut werden wie z.B. Ethik, diese ganzen Sozialfächer – ähm – Da lernt man hier jetzt jetzt also wirklich Sachen fürs Leben. Aber natürlich auch solche

Sachen wie irgendwie, ich sag jetzt mal wie lesen und schreiben lernt man hier, man lernt Sachen zu erfassen und man lernt sich auszudrücken, - aber die Frage war ja eigentlich auf was mehr Gewicht.“ (M-AG1-WS-O)

„...es wird viel zu wenig – ähm –politische Winkel vermittelt, sowohl außerschulisch wie auch innerschulisch...“ (M-AG1-WS-V)

„...ein bisschen weiterdenke und gerade zusammen was jetzt Agenda 2010 angeht, - ähm- die betreffen ja nicht nur Azubis, sondern, die betreffen mich als Mensch..., dass es nicht nur Arbeitnehmer anzugehen hat, sondern auch Schüler und andere Menschen.“ (M-AG1-WS-V)

Ein wichtiger Themenblock tritt aus den Interviews hervor: „Soziale Kompetenzen“. Als wichtige soziale Kompetenzen, welche die außerschulische Jugendarbeit vermitteln sollten, wurden Hilfsbereitschaft, Konfliktbewältigung und soziales Engagement fördern genannt.

„Und das find ich wirklich wichtig, dass einfach irgendwie man sich darauf einstellt, dass es auch noch andere Menschen gibt und das man darauf schaut, dass es allen irgendwie gut geht.“ (W-AG1-WS-V)

Konkret wurde etwa das Lebenspraktische genannt, darunter stellte sich der Interviewpartner vor

„...organisieren können, miteinander reden können, ... so soziale Kompetenzen“ (M-AG1-WS-O)

Als weiterer Themenkomplex stellte sich die „Selbstfindung“ heraus. Eine besonders große Rolle spielt hier die Familie.

„Themen, die zur Selbstfindung dienen, - und ja, - die, die Jugend auch, - vorbereiten auf ein Leben in der Gesellschaft,“ (M-AG1-WS-O)

„In – in den älteren Gruppen geht es dann auch viel um Sachen wie um Rauchen, Alkohol, äm, Kiffen, dann Sachen, die mit Musik zu tun haben, Musik ist – ist eine – kann eine sehr politische Sache sein im Sinne von Rechts, Links auch.“ (M-AG2-WS-V)

„Und dann halt auch den Jugendlichen beibringt, sich selbst auch Wert zu schätzen.“ (W-AG1-WS-V)

2.8 Eigene Werte und Jugendarbeit

Einigen war es sehr wichtig, ihre Hilfsbereitschaft zu erwähnen.

„ja also ich würd, ich würd mal von mir behaupten, ich bin hilfsbereit“ (W-AG1-V)

„mir hat es immer Spaß gemacht, da mitzuhelfen, ich denk, dass das schon auch eine Fähigkeit ist“ (W-AG1-O)

Bei der Frage, was die außerschulische Jugendarbeit für Werte vermittelt hat, führen die Grundwerte wie Toleranz, Ehrlichkeit, Respekt und Offenheit das Feld an.

Bei dem Wert Offenheit sind zwei unterschiedliche Bedeutungen zu beachten, einmal sich gegenüber neuen Dingen zu öffnen und zum anderen, direkt zu sagen, was man denkt. Unter diese Kategorie fällt auch der Umgang mit anderen Menschen. Ein großes Thema ist hier die Kontaktfreudigkeit.

„...das ist eine der Maximen, nach der ich einfach lebe, dass ich einfach meinen Freunden, meinen Bekannten gegenüber eine gewisse Aufrichtigkeit einfach, ähm, vertrete und ausstrahlen will. Dass ich einfach eine gewisse Ehrlichkeit ihnen gegenüber zeige, lebe.... Auch zu respektieren, dass es Gruppen gibt, die anderer Gesinnung sind, und die aber auch auf ihre Art und Weise ihre Sachen gebacken bekommen und das oftmals mit beeindruckenden Ergebnissen...“ (W-AG1-WS-O)

„Dass jeder Mensch Respekt verdient, egal wie jung und alt, welche Hautfarbe...“ (W-AG2-HS-O)

„...die Kontaktfreudigkeit, um auf Menschen zuzugehen... zunächst einmal die Vorurteile weglassen.“ (M-AG1-WS-O)

Ein Großteil der Interviewten bemerkten, dass man in der Außerschulischen Jugendbildung lernt, mit Konflikten besser umzugehen.

„...in Konfliktfällen, ähm, ein bisschen die Ruhe zu bewahren...“ (M-AG1-WS-O)

„...auf jeden Fall wichtig, überall Kritik zu üben und bzw. alles zu hinterfragen, und mir ist es persönlich weiterhin am wichtigsten, das auch weiterhin zu vermitteln.“ (W-AG1-WS-V)

„...dass man einfach auch mit den Leuten auskommt, mit denen man vielleicht normalerweise jetzt nicht unbedingt in Urlaub fahren würde...“ (W-AG1-WS-O)

Die Außerschulische Jugendbildung vermittelt, so viele der Interviewteilnehmer, Werte, die zu einer eigenständigen Persönlichkeit verhelfen. Durch die vielen verantwortungsvollen Tätigkeiten, die man übernehmen kann, lernt man viel im Sinne von Selbstverwirklichung und Selbstverwaltung.

„... das ist ganz klar, das ist irgendwie Selbstbestimmung zum einen, ich meine also entweder die Leute kommen, ja, werden irgendwie so mündig und können sich und ihr Leben selber in die Hand nehmen, oder sie werden halt irgendwie Untertanen und träge.“ (M-AG1-WS-O)

„Einfach da mitzuarbeiten ohne irgendwie was großes dafür zu verlangen...“ (W-AG1-WS-O)

Auch die Gruppengemeinschaft wird bei einigen Interviews genannt. Als häufigstes wird das Schlagwort „Zusammengehörigkeit“ genannt. Hier sind sich die Interviewteilnehmer einig, dass das Leben in der Gruppe, mit all seinen Facetten durchaus ein guter Grund ist, sich in der Außerschulischen Jugendarbeit zu engagieren.

„...es spielt dann letztendlich keine Rolle, ob der Einzelne vielleicht besser wäre, letztendlich ist die Frage, ob die Gruppe erfolgreich ist.“ (M-AG2-WS-V)

Eine christliche Wertevermittlung, das Thema Zuverlässigkeit und politische Aussagen wurden nur in der verbandlichen Jugendarbeit thematisiert.

„...relativ christlich aufgezogen, ich meine, das sieht man halt auch immer noch oder merkt man.“

„In der Jugendarbeit wurde ja am Anfang der Glaube...erzählt. Und wie man sich eigentlich verhält als...Christ.“ (M-AG2-WS-V)

„Also grad politisch wurde eben meine Meinung irgendwie ein bisschen verstärkt – dass man halt eben die Politik, wie sie in Deutschland betrieben wird, eben total zu hinterfragen ist...“ (W-AG1-WS-V)

Der Wert „Toleranz“ und die Vermittlung von mehr Selbständigkeit wird zum großen Teil nur von Interviewpartnern aus der offenen Jugendarbeit aufgegriffen.

„...mit anderen Leuten, die auch ganz anders sind und auch mit ganz anderen Sachen klar zu kommen...“ (M-AG1-WS-O)

2.9 Wichtige Entscheidungen

Die Entscheidungen, die für die Befragten jungen Erwachsenen wichtig waren, gliedern sich in vier zentrale Bereiche. Da ist zum einen der schulische Werdegang, die Entscheidung für das richtige Studienfach, für den richtigen Beruf und auch Entscheidungen, die die außerschulische Jugendbildung selbst betreffen:

„dass ich nach meinem Realschulabschluss auf die TG gegangen bin und mein Abitur gemacht habe“ (M-AG1-WS-O)

„die berufliche finde ich wichtig: weil, na ja, man macht halt eine Ausbildung und wenn es dann nicht das richtige ist, dann ist es halt auch Scheiße, wenn du dann, wenn du einfach merkst, das hat nicht gepasst.“ (W-AG1-WS-O)

„Also eine sehr wichtige Entscheidung, zumindest einmal ist immer noch, dass ich das Ganze nicht so jugendarbeitsmäßige nicht aufgegeben

habe, dass ich da immer noch tätig bin“ (M-AG1-WS-O)

„dass ich mich zur Wahl zum Landesvorsitzenden stellte“ (M-AG2-HS-V)

„...dass ich im Jugendhaus da mal aufgehört hab nachdem ich ungefähr acht Jahre 90 Prozent meiner Zeit im Jugendhaus verbracht habe, wurde es einfach Zeit mal was anderes einfach kennen zu lernen“ (M-AG2-WS-O)

Neben diesen zentralen Bereichen werden aber auch Entscheidungen genannt, die die Bundeswehr und den Zivildienst betreffen.

„dass ich – ja, dass ich zur Bundeswehr gegangen bin, da bin ich, sage ich jetzt mal, selbständiger geworden“ (M-AG2-WS-V)

„ob ich Bundeswehr oder Zivi mache“ (M-AG2-HS-V.Steiner-dauchingen)

Es werden weiterhin Entscheidungen genannt, die als persönlich prägend erlebt wurden.

„von meinen Eltern, ähm also in der Weltanschauung ziemlich losgesagt habe“ (W-AG1-WS-V)

Von zentraler Bedeutung für die eigene Entscheidungsfindung ist in erster Linie die Familie.

„Also meine Eltern haben mir auf jeden Fall ganz viel mitgegeben und – äh – wie ich mein Leben jetzt lebe und wo ich hin will (M-AG1-WS-O)

„Alles eigentlich nur in der Familie bei mir.“ (M-AG2-HS-V)

Als Entscheidungshilfe werden aber auch der Vater, die Mutter, der Bruder und die Schwester genannt.

Einen herausragenden Platz haben aber auch die Freunde, die Clique, die als hilfreich genannt werden

„... die persönlichen Erfahrungen in der Clique, also der Freundeskreis – öhm – hat ziemlich arg mitgewirkt.“ (M-AG1-WS-O)

„Na so, ja gut, das war jetzt natürlich – gut, meine Mutter zum Beispiel – und: natürlich meine Freunde eben.“ (W-AG1-WS-V)

„Also das mit der Schule fertig machen, da waren eigentlich hauptsächlich meine Freunde dran beteiligt.“ (W-AG2WS-O)

Neben dem Freundeskreis werden exklusive Beziehungen zum Freund oder zur Freundin genannt, die Entscheidungen mit beeinflusst haben. Als hilfreich wurden aber auch Lehrer erfahren.

„... aber ganz speziell mein Lehrer in der zehnten Klasse.“ (M-AG1-WS-O)

„... und einige meiner Lehrer“ (M-AG1-WS-O)

In den Interviews finden sich keine Hinweise, die darauf schließen ließen, dass es einen Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern gäbe, wer nun für sie bei der Entscheidungssituation hilfreich gewesen war.

2.10 Bei anderen geschätzte Werte

Auf die Frage, welche Einstellungen und Werte an anderen Menschen geschätzt werden, ist auffällig, dass die meisten den Werten Ehrlichkeit und Offenheit eine besondere Bedeutung zuschreiben.

„...auf jeden Fall diese Ehrlichkeit, dass du jemandem vertrauen kannst.“

„...dann Offenheit, dass man ihm alles erzählen kann.“

„Also, was ich jetzt gerade an den Mitarbeitern schätze, dass sie einfach versuchen, mit jedem klar zu kommen und gut zu stehen irgendwie...“

„Ja also wenn jemand offen ist für jemand neuen - oder jemanden - ja auf einen zugehen kann...“

Eine sehr geschätzte Einstellung ist, wenn Menschen zielstrebig und engagiert die ihnen gestellten Aufgaben in Angriff nehmen.

„Dann schätz ich Menschen, die einfach ihren Weg gehen, die das, was sie erreichen wollen, dann auch zu erreichen versuchen mit allem, was dazu gehört, also richtig willensstarke Menschen.“

„...und dass man sich auch selber engagiert (...) und dass man sich auch für seine Ziele einsetzt.“

Außerdem beurteilen sie soziale Kompetenzen wie einen vorurteilsfreien, respektvollen Umgang, Kritikfähigkeit, Geduld und die Fähigkeit, zuhören zu können, als positive Werte.

„Ruhig bleiben, andere akzeptieren, ein einfach respektvolles Verhalten find ich halt am wichtigsten. Ohne Vorurteile. Das finde ich das schlimmste, wenn mir jemand Vorurteile sieht.“

„Also ich messe ältere Mitbürger gerne mal daran, wie sie mit den Jugendlichen umgehen (...) ja was sie ihnen für einen Status geben so.“

„Dass man auch mal nachgeben kann, dass es nicht immer nach dem eigenen Kopf gehen kann...“

„...dass mir auch jemand zuhört, wenn ich was sagen möchte, und nicht bloß, dass es von mir verlangt wird zuzuhören.“

„An anderen Menschen schätze ich auch, wenn sie kritikfähig sind und sie sagen, ich kritisiere jetzt nicht da, was du bist, sondern das, was du gemacht hast.“

„...ja, wenn mir jemand vorurteilslos dann begegnet...“

Des Weiteren zählen Mut, ökologisches Bewusstsein und das Talent zum Organisieren zu den geschätzten Werten.

„Ich bin relativ ökologisch! – ähm fordere ich das auch von anderen – dass sie halt auch mal darüber nachdenken.“

„...Mut,—ähm, Organisationstalent, ja eigentlich all die Sachen, (...) die Eigenschaften, die die Leute dort auch haben.“

Es ist ein Zusammenhang erkennbar zwischen den eigenen Werten und Einstellungen und denen, die die Jugendlichen von anderen Menschen erwarten. Sie erwarten nämlich das von anderen, was sie selber tun und was sie selbst an sich schätzen.

Von zentraler Bedeutung ist die Ehrlichkeit. Sie findet sich nahezu in allen Interviews wieder.

„Und wenn jemand offen ist oder Ehrlichkeit finde ich auch ziemlich wichtig, Ehrlichkeit – das sind so – wichtige Dinge, ehrlich.“ (W-AG2-HS-O Fricker)

„Ich habe eine Freundin, die ist wirklich immer ehrlich – und so ehrlich, dass es manchmal halt auch verletzend ist.“ (M-AG1-WS-0)

Es ist in den Interviews auch immer wieder die Rede von Offenheit.

„Zusammenhalt ist wichtig, durch dick und dünn gehen -, dann Offenheit, dass man ihm alles sagen erzählen kann.“ (M-AG1-WS-V)

„Ja also, wenn jemand offen ist für jemand Neuen – oder, jemanden – ja auf einen zugehen kann – oder jemand einen – ja auch gerade jetzt auch andersherum natürlich wenn jemand vorurteilslos dann begegnet ..“ (W-AG1-WS-V)

Wertgeschätzt wird von den Interviewten auch eine gewisse Streitkultur.

„Menschen, die ich schätze, sind solche Menschen, mit denen ich mich unterhalten kann, mit denen ich auch mal streiten kann – und dass wir uns trotz des Streites nicht so zerkrachen, dass wir uns nicht mehr in die Augen sehen können.“ (W-AG1-WS-O)

Außerdem beurteilen die Jugendlichen soziale Kompetenz wie einen vorurteilsfreien, respektvollen Umgang, Kritikfähigkeit, nachgeben können, Geduld und die Fähigkeit, zuhören zu können als positive Werte.

„Ja einfach das, was ich auch versucht habe zu lernen die ganze Zeit. Ähm — ruhig bleiben, andere akzeptieren, mein einfach respektvolles Verhalten find ich halt am wichtigsten. Ohne Vorurteil.“ (W-AG2-HD-O)

„Also ich messe ältere Mitbürger gerne mal daran, wie sie mit den Jugendlichen umgehen (...) ja was sie ihnen für einen Status geben.“ (M-AG2-HS-V)

„Dass man auch mal nachgeben kann, dass es nicht immer nach dem eigenen Kopf gehen kann.“ (M-AG2-HS-V)

„...dass mir auch jemand zuhört, wenn ich was sagen möchte, und nicht bloß, dass es von mir verlangt wird zuzuhören.“ (W-AG1-WS-O)

„An anderen Menschen schätze ich auch, wenn sie kritikfähig sind – und sie sagen, ich kritisiere jetzt nicht das, was du bist, sondern das was du gemacht hast“ (W-AG1WS-O)

Eine bei den Jugendlichen außerdem sehr geschätzte Einstellung ist, wenn Menschen zielstrebig und engagiert die ihnen gestellte Aufgabe in Angriff nehmen.

„Dann schätze ich Menschen, die einfach ihren Weg gehen, die sich das was sie erreichen wollen, dann auch zu erreichen versuchen mit allem was dazu gehört, also richtig willensstarke Menschen.“ (MAG1-WS-O)

Sie schätzen Menschen mit Charisma und Persönlichkeiten, die „nicht irgendwie im Strom mitschwimmen“ und zu „ihrer Meinung stehen.“

Auf die Frage nach Personen oder Faktoren, die bei zentralen Entscheidungen wichtig waren, wird am meisten auf die Kernfamilie verwiesen.

„Also, meine Eltern haben mir auf jeden Fall viel mitgegeben.“

„Auf jeden Fall die Eltern, Freunde...“

„Bei politischen Dingen, was mit Landjugend oder Junge Union oder sonstige Dinge zu tun hat, bin ich immer bei meinem Vater“

„...jetzt dann auch solche Sachen wie Beruf oder Familie, finanzielle Sachen, auch dann meine Mutter“

„...dann mein Bruder auf jeden Fall“

„...und also so vom Persönlichen tausche ich mich mit meinem Bruder gerne aus...“

„... auf jeden Fall meine Eltern - das ist definitiv – und auch meine Geschwister.“

„... vielleicht auch noch ähm, einer meiner Brüder“

„...Also, meistens meine Mutter und mein Bruder“

„Zwei in der Familie und zwei noch Außenstehende“

Die Familie wird am häufigsten genannt, wenn es um lebensrelevante Entscheidungen geht. Aber auch von dem jeweiligen Lebensabschnittspartner und später, wenn eine Familie gegründet wurde,

auch von der Familie, wird das Leben der Befragten beeinflusst. Sie werden auch öfter genannt:

„...mein Freund“

„...jeder Mensch muss eine Vertrauensperson haben, wenn das mal gebrochen wird dann,- und deswegen, daheim gibt's natürlich etwas, was ich bespreche mit Frau und Familie,...“

„...dann immer die jeweilige Lebensabschnittsgefährtin...“

„Also hilfreich war mir damals meine damalige Freundin...“

Nach der Familie kommt dann aber gleich der Freundeskreis. Die Freunde sind von der Häufigkeit der Nennungen die zweithäufigste Größe. Offensichtlich orientieren sich Jugendliche sehr stark an den sie im Freundeskreis umgebenden Werte.

„...es gibt sicher, cliquenintern gibt es immer die beste Freundin oder der beste Freund, mit dem man reden kann,...“

„...mein bester Kumpel,...“

„Ja, der Freundeskreis eigentlich“

„Ich sag jetzt mal Freunde. Oder wie mein WG Kollege haben mich beeinflusst“

„...da kamen halt auch manche Personen, wie meine beste Freundin und hat da halt gesagt, ä Tille, so und so sieht's aus“

„Also, das mit der Schule fertig machen, da waren eigentlich meine Freunde dran beteiligt.“

„Zum Teil auch meine Freunde – die aber schon ziemlich weniger“

„Ja zum einen das Elternhaus und zum anderen meine Freunde“

Religiöse Gruppen oder die Religion an sich wurde von nicht so vielen als hilfreich bei lebensrelevanten Entscheidungen gesehen:

„...auch was ich mal erlebt habe, eine freie Christengemeinde, was auch mal ganz interessant war zu sehen – und wie diese Menschen ihren Glauben leben – auch das hat mich ein Stück weit in meinem religiösen Empfinden beeinflusst“

„...dann der Glaube – Freunde, ja.“

Aus manchen Bemerkungen wird deutlich, dass zentrale Elemente, welche einen in seinem Leben weiterbringen, die Kommunikation und das Vertrauen sind.

„... wie ich mein Leben jetzt lebe und wo ich hin will und dann eben auch später, hier - äh – meine Clique, und jetzt halt irgendwie auch das äz“ da hab ich einfach ganz wesentliche Sachen mitgekriegt und wir sitzen hier oft bis spät in die Nacht und philosophieren über das Leben da passiert ne ganze Menge.“

„...Gruppen sag ich mal eher weniger. – Weil in der Gruppe kannst du die Sachen nicht so richtig entfalten, wie wenn du mit jemand allein fort gehst.“

„...ja allgemein Gespräche...“

Wenig werden Erfahrungen genannt, die einen bei lebensrelevanten Entscheidungen beeinflusst haben:

„...eine Bekannte von mir vor 10 Jahren ermordet worden ist, (...), und die ist reanimiert worden vor Ort, hat es aber nicht geschafft und da war für mich eigentlich klar zu sagen, okay, du willst irgendetwas tun, um anderen Menschen zu helfen.“

„...da haben wir ne Initiative gegründet, da hab ich bei uns im Projekt den Axel gefragt irgendwie, wie man so was angeht, und dann haben wir da mit dem Ministerium gleich Kontakt aufgenommen.“

Die meisten Nennungen aber entfielen ganz klar auf die Familie und die Freunde. Sie sind die größten Faktoren, wenn es um lebensrelevante Entscheidungen geht.

2.11 Einschätzung von Jugend

Diese Kategorie war im Leitfaden nicht vorgesehen, jedoch äußerten sich einige Interviewpartner diesbezüglich. Festzustellen ist, dass tendenziell mehr negative als positive Aussagen zur Einschätzung von Jugend getroffen wurden.

Ausgehend von ihrer eigenen Jugend schätzen die Interviewten die heutigen Jugendlichen als respektloser ein.

„...dass die Jugend, also jetzt gerade die jüngeren Kids, sich einiges mehr erlauben und viel mehr Dummheiten machen als wir früher gemacht haben...“ (M-AG1-WS-0)

„Also, wenn ich an meine Zeiten zurückdenke, wo ich noch so jung war, - also ich glaub nicht, dass wir so – so schlimm und so stressig waren, wie die / ([heute]). Fehlt auch denen manchmal ein bisschen der Respekt, einfach.“ (M-AG1-WS-V)

Die Jugendlichen nehmen früh Kenntnis von Drogen und der Umgang mit Drogen kann zur Normalität werden.

„... man glaubt kaum, wie weit die [...] 10 bis 13Jährigen schon sind. Man glaubt es nicht. Also in dem Alter habe ich noch nicht gewusst was – eine Bong und – und was weiß ich und Ecstasy und alles mögliche ist.“ (M-AG1-WS-V)

„Kommen her und sehen irgendwelche rote Augen und sagen 'Du bist doch zugekiff't'.“ (M-AG2-WS-V)

„...für viele ist das aber auch Standard, die besaufen sich jedes Wochenende...“

Unter den Jugendlichen gibt es Gewalt und Mobbing.

„Es ist nicht mehr so, dass sie sich irgendwie – nur irgendwelche Schimpfwörter an den Kopf werfen, sondern da gibt es halt auch manchmal viele Raufereien und Auseinandersetzungen.“

„Und dann wird gehänselt – wenn einer dicker ist oder wie auch immer.“ (M-AG1-WS-V)

Jugendliche sind engagiert und schätzen Werte.

„Aber die helfen schon alle gut mit, also das ist immer noch so.“ (W-AG1-WS-O)

„...ich hab auch so den Eindruck, dass die Kinder und Jugendlichen, mit denen ich zusammen schaff, auch schon zum großen Teil, dass denen Werte auch wichtig sind“ (M-AG2-WS-V)

2.12 Gesellschaftliche Zukunft

Themen, die die Jugendlichen mit Blick auf die gesellschaftliche Zukunft bewegen, sind insbesondere die zunehmende Arbeitslosigkeit, fehlende Ausbildungsplätze und die damit in Zusammenhang gebrachte Zunahme der Kriminalität.

„... und die Gesellschaft tja, - wird immer noch mit denselben, mehr oder weniger selben Probleme zu kämpfen haben, Arbeitslosigkeit und und ...“ (M-AG1-WS-O)

„Und Jugendliche, die es wahnsinnig schwer haben, irgendwo einen Ausbildungsplatz zu kriegen – ja ich denke, so wird das in 10 Jahren aussehen.“ (W-AG2-WS-O)

„...gerade mit der Arbeitslosigkeit und so, das ist alles nicht so witzig gell ... ich weiß es nicht, ob es bei uns irgendwann mal so zugeht wie in Amerika, so mit der Kriminalität zum Beispiel oder so“((W-AG1-WS-O)

Es herrscht ein großer Pessimismus, was die wirtschaftliche Entwicklung unserer Gesellschaft betrifft. Mit Zunahme der Armut, so wird befürchtet, gehen die sozialen Sicherungen verloren.

„Und das wird einfach die – ich sag jetzt mal die Wirtschaftslage wird einfach nicht besser.“ (M-AG2-WS-V)

„Dass, dass es wirklich eine Dreiklassen-Gesellschaft noch mehr gibt ... dass es also die Armutsgrenze quasi die mittlere Grenze ist, dass es nicht mehr, dass die unterste Grenze nicht die ist, wo die Leute arm sind, sondern die sind dann noch ärmer als arm.“ (M-AG1-WS-V)

„Ich denk in 10 Jahren haben wir wieder eine krasse zwei Klassen-Gesellschaft. Ein paar Stinkreiche, die sich in das Ausland absetzen.“ (W-AG2-WS-O)

„Dass man sich ein bisschen absichert. Das ist in Ordnung. – Wenn man das sieht, was man als Rente kriegt oder so, dann sagt man ok, da muss man sich absichern.“ (M-AG2-WS-V)

Auch in einer ähnlich pessimistischen Einschätzung äußern sich die Gesprächspartner in Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung sozialer Bezüge. Durch zunehmende Prozesse der Individualisierung wird die Gefahr der Vereinsamung gesehen. Die Familie verliert an Bedeutung. Eine Zunahme von Egoismus steht zu befürchten.

„Dass alle Menschen irgendwie immer mehr auf sich gestellt sind und irgendwie immer mehr Eigenverantwortung übernehmen müssen, dass das in einem Maße dann ist, wie wir uns das heute noch gar nicht vorstellen können.“ (M-AG1-WS-O)weil

„Die Vereinsamung und da gehören auch die vielen Singles dazu, die immer mehr und immer früher daheim ausziehen.“ (M-AG2-HS-V)

„Was man früher so als intensives Familienleben erfahren hat, weniger eine Rolle spielt heut zu Tage, wenn sich das so weiter entwickelt ... habe ich die Befürchtung dass ... es doch sehr viel auf Individualität ... im etwas negativen Sinne also.“ (M-AG2-WS-V)

Komplementär zu den positiven Erfahrungen im Gruppenbereich (vgl. dazu 2.2.1 Gruppen-Erfahrung) stehen dann auch die Befürchtungen, die für die gesellschaftliche Zukunft benannt werden, wenn von Vereinsamung, Egoismus und weiterer Individualisierung die Rede ist.

„Ich finde, unsere Gesellschaft ist nicht immer so sozial, also von daher, wenn sich das noch weiter so entwickelt – so mehr auf Individualismus, jeder so für sich“ (W-AG1-WS-V)

„... weil es ist ja extrem, wie die Leute immer egoistischer werden und immer und immer, immer mehr zurückgezogen auch leben.“ (M-AG2-HS-V)

Als Bestandteil der gesellschaftlichen Entwicklung gehen Jugendleiter davon aus, dass mehrere Nationalitäten oder Kulturen nebeneinander leben werden. Es besteht die Vision, dass sich Europa als eine Nation wahrnimmt.

„Und dass wahrscheinlich mehr Menschen aus Deutschland abwandern werden und andere wieder hinzukommen werden, und dass sich das alles noch ein bisschen mehr vermischt – mit anderen Ländern, anderen Kulturen.“ (W-AG1-WS-O)

„Ja, Deutschland wird auch immer mehr multi kulti, das ganze Zusammenleben - . Allein in Mühlacker merk ich es ja schon. Wir haben soviel Nationen hier, das ist – Russen, Albaner,

Türke, Italiener, Spanier ... alles mögliche und dann noch Deutsche dazu und das alles, — das braucht halt seine Zeit, bis das alles zusammenfindet.“ (M-AG1-WS-V)

„ähm Europa hat sich zusammengerauft und tritt jetzt quasi als eine Nation auf ähm – Europa ist zusammengewachsen, wir verstehen uns mittlerweile als ein europäisches Volk, für die ganze Erde hat es noch nicht gereicht als Menschheit, aber es ist immerhin ein guter Schritt bis dahin passiert“ (M-AG1-WS-O)

Die Befragten äußerten einerseits die Hoffnung, dass sich durch Drogen und Kriminalität verursachte Probleme entschärfen, schätzen die Entwicklung in dieser Hinsicht allerdings nicht sehr optimistisch ein.

„Wünschen tue ich mir auf jeden Fall, dass alles viel besser wird, wie zum Beispiel unser Thema Drogen.“ (M-AG2-HS-O)

„Ganze Problematik, die herrscht, sei´s von Drogen bis Gewalt, nicht bestimmte Gruppen oder – oder Personen zuweisen, sondern das Problem als ganzes zu betrachten und das zu lösen und einfach nicht von hier nach da verschieben.“ (M-AG1-WS-O)

3. Schluss

Vielleicht sind die Ergebnisse der Befragung nicht unbedingt überraschend, wie einige mit der Jugendarbeit Vertraute sicher feststellen werden. Und doch stellen sie ein wesentliches Puzzleteil dar, um die subjektiven Bedeutungen von Jugendarbeit differenzierter ausweisen zu können. Die Praxisforschung zu Problemen und Fragen der Jugendarbeit ist leider weithin ein weißes Blatt und nur in recht vereinzelt Ansätzen zu finden. Die Struktur der Jugendarbeit war und ist sehr heterogen nach den Formen, Farben und Inhalten. Vielleicht braucht es aber eine übergreifende Diskussion, die auf auch solchen Ergebnissen aufbauen kann, um neue Linien zu entwickeln. Die Diskussion über Praxisforschung, vielleicht auch das Erkennen der Notwendigkeit, scheint an Bedeutung, vielleicht auch an Fahrt zu gewinnen. Dies könnte - in der wieder mal nicht nur finanziell kritischen Zeit - für die Jugendarbeit wie ausgeführt, den Prozess einer Selbstvergewisserung vorantreiben und helfen, eine Basis zu entwickeln, um klar zu machen, was Jugendarbeit ist (vgl. Müller, Giesecke 1972) oder auch sein kann, um sie nicht in ihren Möglichkeiten überzustrapazieren. Damit kann die (Überlebens-)Frage der Jugendarbeit in zukünftigen Strukturen und Kooperationen, etwa mit Schule, besser, da fundierter verortet und argumentativ gestützt, diskutiert werden.

Über unterschiedliche biographische Stationen und Felder der Jugendarbeit hinweg, zeichnen alle Befragten eine überwiegend positive Sicht rückblickend auf ihre Erfahrungen und Zeit in der Jugendarbeit. Sie bewerten diese Zeit ihres selbstgewählten Engagements als wertvoll für sich. Die Lebensweltorientierung von Jugendarbeit, vielfach belegt, wurde und wird als ein großer Schatz erfahren, der Lernen und Veränderungen erst ermöglicht. Ihre aktive Rolle als selbstverantwortliche Jugendarbeiter ermöglicht die typischen, offenen Lernprozesse und damit auch den Erwerb von handlungsorientierten Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Differenz zum System Schule und der Wissensvermittlung dort wird herausgestrichen.

Nach den Aussagen wird klar, die Außerschulische Jugendbildung vermittelt oder stärkt Werte, die für die Bildung einer eigenständigen und mündigen Persönlichkeit zentral sind. In vielen unterschiedlichen praktischen Tätigkeiten und Rollen besteht die Möglichkeit, Selbstorganisation zu probieren und zu erfahren.

Recht differenziert werden von den ehemals Aktiven die sozialpädagogischen Ziele, Aufträge und Prozesse in der eigenen Rolle reflektiert. Dies geschieht etwa, wenn Erfahrungen mit misslungenen Partizipationsprozessen hinterfragt werden. Die Problematik eines solchen gutgemeinten „sozialpädagogischen Konzepts“ am nicht auf die Zielgruppe abgestimmten eigenen Leitungsstil thematisiert. Klar wird der Schluss gezogen, in der Arbeit mit solchen Immigranten muss der Stil anders sein als mit deutschen Jugendlichen. Dies zeigt exemplarisch den Gewinn neuer Einsichten und die Bereitschaft, sein eigenes Verhalten zu überdenken und ggf. auch zu ändern. Belegt wird dies am Beispiel und Erfahrungen in der offenen Jugendarbeit mit Russlanddeutschen.

Dagegen fällt die Sicht auf die Zukunft und Perspektiven der außerschulischen Jugendbildung eher pessimistisch gestimmt aus. Die Befürchtungen, die sich um schlechter werdende Sozialisationsbedingungen ranken und deren Konsequenzen wie zunehmende soziale Vereinsamung sind stark ausgeprägt.

Auf eine Frage, die nur am Rande des Forschungsprozesses an Bedeutung gewann, sei hier abschließend noch hingewiesen. Welche Differenzen lassen sich zwischen dem Blickwinkel und den selbst zugeschriebenen Kompetenzen der ehrenamtlichen Jugendleitern und den hauptberuflichen, studierten Sozialpädagogen ausmachen? Anders formuliert, worin besteht die Bedeutung der beiden Seiten und Rollen, um eine erfolgreiche außerschulische Jugendbildung in Zukunft gemeinsam zu organisieren?

Ein weiterer und inhaltlich aufbauender Schritt zu diesem Praxisforschungsprojekt kann darin bestehen, mit einem quantitativ ausgerichteten, geschlossenen Fragebogen weiterzumachen. Die fokussierten Aussagen und Thesen könnten mit einer größeren Anzahl von Jugendleitern getestet werden und ihre Bedeutung weiter überprüft und abgesichert werden.

4. Literatur

Fendt, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters UTB 3. Auflage Leske und Buchdr.

Leipziger 11 Thesen, Bildung ist mehr als Schule S. 317 – 320 in: neue praxis Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik, 32. Jahrgang 2002 Heft 4.

Müller, Carl Wolfgang; Giesecke, Hermann (1972): Wozu Jugendarbeit? 4 Versuche zu einer Theorie. 6. Auflage München Juventa.

Palentien, Christian ((2003): Gesellschaftspolitische Beteiligung, Partizipation und Sozialisation im Jugendalter. S. 432 – 437 In: Deutsche Jugend 51. Jg. 2003, H. 10

Rauschenbach, Thomas; Wiebken Dux, Erich Sass (Hrsg.) (2003): Kinder und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Juventa Weinheim und München.

Sturzenhecker, Benedikt (2003): Jugendarbeit ist außerschulische Bildung. in Dt. Jugend7/8 2003 S. 300 – 307.

Schwab, Jürgen (2004): Es könnte lohnen ... Hinweise für eine gelingende Partizipation von Jugendlichen. In: Maier, Konrad; Manfred Meßmer: Soziale Kommunalpolitik für lebenswerte Quartiere. Forschungs- und Projektbericht 20. Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung EFH Freiburg.

Scherr, Albert/ Werner Thole (1998): Jugendarbeit im Umbruch. Stand, Problemstellungen, und zukünftige Aufgaben. S. 9 – 36 in: Kiesel, Doron, Albert Scherr, Werner Thole (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Wochenschau Verlag. Schwalbach Ts. 1998

Stegbauer, Christian; Schwab, Jürgen; Stegmann, Michael (1998): Blinde Flecken traditioneller Jugendhilfe, Eine empirische Studie zur Jugendhilfeplanung.

5. Anhang

Interviewleitfaden

Zum Einstieg

Wir möchten gerne ein Gespräch mit Dir führen zur Bedeutung Deiner Erfahrungen in der außerschulischen Jugendbildung. Du warst (oder bist noch?) im Bereich der Jugendarbeit tätig oder beteiligt. Erzähle uns bitte zu Beginn einmal, in welchen Rollen und Formen Du außerschulische Jugendbildung erlebt hast.

Erfahrungshintergrund außerschulische Jugendbildung

Was waren Erlebnisse und Erfahrungen in der außerschulischen Jugendbildung, die Dir wichtig sind und Dich geprägt haben?

Persönliche Kompetenzen und Fähigkeiten

Um private oder berufliche Herausforderungen zu bewältigen, hat jeder Mensch besondere Fähigkeiten und Stärken. Erzähl uns bitte, wo Du Deine besonderen Fähigkeiten siehst?

In welchen Situationen nutzen Dir diese Fähigkeiten?

Wenn möglich benenne bitte persönliche Fähigkeiten, die Du in der außerschulischen Jugendbildung erworben hast?

Welche Fähigkeiten konntest Du in der außerschulischen Jugendbildung vertiefen?

Persönliche Einstellungen, Werthaltungen

Welche Werte wurden Dir in der erlebten Jugendarbeit vermittelt?

Welche Werthaltungen und persönliche Einstellungen sind Dir heute wichtig?

Gibt es Einstellungen, die Du an anderen Menschen schätzt? (*Kontrollfrage*)

Lebensziele und relevante Entscheidungen

Beschreibe Ziele, die Du in Deinem Leben anstrebst?

Welche Entscheidungen in Deinem Leben hältst Du für sehr wichtig?

Wer oder was hat Dich beeinflusst bei zentralen, lebensrelevanten Entscheidungen?

Gibt es Personen oder Gruppen, die Dir in diesen Entscheidungssituationen hilfreich waren?

Stell Dir vor, Du bist etwa 70 Jahre alt - was ist passiert? Was hast Du erreicht? (*Kontrollfrage*)

Einschätzung der persönlichen und gesellschaftlichen Zukunft

Was glaubst Du wie unsere Gesellschaft in 10 Jahren aussehen wird?

Fühlst Du Dich durch die Erfahrungen in der außerschulischen Jugendbildung gut auf diese Zukunft vorbereitet?

Gibt es Themen, die Deiner Ansicht nach künftig in der außerschulischen Jugendbildung berücksichtigt werden sollten?

Vielen Dank für das Gespräch!

Nun benötigen wir noch einige Angaben zur Person

Wir möchten, dass Du bitte noch einige Angaben zu Deiner Person machst:

Welche Erfahrungsfelder in der außerschulischen Jugendbildung, im Verband/ Einrichtung etc. hast Du?

1. Welche Schule besuchst Du oder hast Du zuletzt besucht?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Hauptschule | <input type="checkbox"/> Realschule |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium | <input type="checkbox"/> Sonderschule |
| <input type="checkbox"/> Berufskolleg | <input type="checkbox"/> sonstige:..... |

2. Geschlecht:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> weiblich | <input type="checkbox"/> männlich |
|-----------------------------------|-----------------------------------|

3. Wie alt bist Du ?

Ich bin ____ Jahre alt

4. Konfession:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> evangelisch | <input type="checkbox"/> röm.- katholisch |
|--------------------------------------|---|

5. Nationalität:
(bitte angeben)

6. Hast Du Geschwister ?

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> ja, und zwar: ____ (Anzahl) |
| <input type="checkbox"/> nein |

7. Bist Du verheiratet?

- ja
- nein

8. Hast Du eigene Kinder ?

- ja, und zwar: _____ (Anzahl)
- nein

9. Wohnst Du in....?

- einem Einfamilienhaus
- einer Wohnung
- anderes, bitte nennen: _____

10. Wieviele Personen wohnen in dem Haushalt?

Gib bitte die Anzahl an.

_____ Personen

11. Was machst Du zur Zeit ?

- Schule besuchen Ausbildung
- Studium Wehr/Ersatzdienst
- Beruf arbeitslos

sonstiges, und zwar:.....

12. Wenn Du die Schule abgeschlossen hast, welchen Abschluß hast Du ?

- keinen Abschluß Fachhochschulreife
- Hauptschulabschluß Abitur
- Mittlere Reife

Öffentlichkeit für Jugendbildung

Koordination: Joachim Schuch,
Simone Liedtke

Ausgangssituation

In der öffentlichen Debatte über die Ergebnisse der PISA-Studie wurde der Kinder- und Jugendhilfe kaum Beachtung geschenkt. Dabei hatte sich das Bundesjugendkuratorium bereits vor der Veröffentlichung der Studie mit seiner „Streitschrift“ ausführlich zum Thema geäußert und darauf insistiert, dass die Kinder- und Jugendhilfe für die „Bildung“ von Kindern und Jugendlichen eine besondere Rolle spiele, die von der Schule nicht oder zumindest nicht im selben Ausmaß ausgefüllt werden könne. Hoffnungen von JugendarbeiterInnen, dadurch im Sog der PISA-Debatte zu mehr und zu einer stabileren öffentlichen Anerkennung zu gelangen, wurden aber schnell enttäuscht, denn die Diskussion über die Ergebnisse der PISA-Studie blieb im Horizont der Schule kleben. Die Mahnungen vieler ErziehungswissenschaftlerInnen, dass das deutlich gewordene Elend mit der Bildung unserer Kinder und Jugendlichen so nicht bewältigt werden kann, wurden kaum zur Kenntnis genommen. Daher war es naheliegend, die Bausteine der Offensive Jugendbildung, die auf Aufklärung und auf einen internen Diskurs zielten, durch einen eigenen Baustein Öffentlichkeitsarbeit für die Durchführung einer Imagekampagne zu ergänzen.

Ziele

Da eine zentral gesteuerte Kampagne in ihrer Wirkung begrenzt bleiben muss, wurde darauf gesetzt, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor Ort mit einzubeziehen. Doch für eine aktive Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Bildung in der Jugendarbeit braucht es Arbeitshilfen. Mit den Materialien, die in diesem Baustein der Offensive entwickelt wurden, sollten die JugendarbeiterInnen ihre eigene Öffentlichkeitsarbeit wirkungsvoller gestalten können. Die Plakate und Flyer sollten die MitarbeiterInnen dabei unterstützen, dass sie die Bildungsleistungen der Kinder- und Jugendarbeit, ihre Bildungsmöglichkeiten in ihren eigenen institutionellen, regionalen und kommunalpolitischen Zusammenhängen besser zur Geltung bringen können.

Für die Imagekampagne wurden zunächst einige Rahmenziele entwickelt, denen einzelne Wirkungsziele zugeordnet wurden:

1. Jugendarbeit wird öffentlich als eigenständige Bildungsinstantz mit eigenständigem Bildungsauftrag wahrgenommen.

Wirkungsziele:

- Außerschulische Jugendbildung ist greifbar, sinnlich spürbar, kommunizierbar und vermittelbar
- Öffentlichkeit und öffentliche Meinung haben eine konkrete Vorstellung von außerschulischer Jugendbildung

2. Jugendarbeit wird in der Fachöffentlichkeit als eigenständige Bildungsinstantz mit eigenem Bildungsauftrag begriffen.

Wirkungsziele:

- Träger der Jugendarbeit weisen ihre Bildungsangebote aus
- Fachkräfte vertreten offensiv ihren Bildungsauftrag
- Ehrenamtliche Jugendleiter wissen um ihren Bildungsauftrag

3. Der Unterschied zur schulischen Bildung ist auf den ersten Blick erkennbar. Es wird sichtbar, dass außerschulische Jugendbildung eigenständige Bildungsmöglichkeiten hat.

Wirkungsziele:

Das Arrangement von Bildungsangeboten in der Jugendarbeit ist

- flexibel und vielfältig
- praxis- und handlungsorientiert
- bedürfnis-, lebenswelt- und interessenorientiert
- und fördert die Entwicklung einer Wertorientierung bei Kindern und Jugendlichen

4. Jugendarbeit fördert die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, die notwendig sind für ein erfolgreiches Berufsleben.

Wirkungsziele:

- Kommunikationskompetenz
- Sozialkompetenz
- Interkulturelle/Internationale Kompetenz
- Verantwortung
- Teamfähigkeit
- Konfliktfähigkeit

Inhalt	Seite
Ausgangssituation	62
Ziele	62
Umsetzung	63

5. Für die außerschulische Jugendbildung werden bei der Imagekampagne Elemente der Öffentlichkeitsarbeit mit hohem Wiedererkennungswert entwickelt.

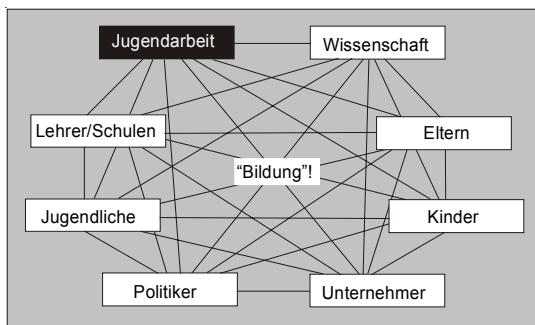
Wirkungsziele

- Logo
- Slogan
- Schlüsselbilder

Umsetzung

Orientierungspunkte

Die Umsetzung dieser Ziele der Imagekampagne orientierte sich an den Schwächen der Kinder- und Jugendarbeit, die sie im Hinblick auf ihre Wahrnehmung in der Öffentlichkeit und der traditionellen, selbstentwickelten Formen der Öffentlichkeitsarbeit hat. Solche Schwächen sind beispielsweise Probleme in der Kommunikation mit Außenstehenden (Stichwort Fachchinesisch) und die Heterogenität des Arbeitsfeldes. Durch die Vielfalt der Arbeits- und Trägerformen gibt es bezogen auf (nicht nur) Bildung keine gemeinsame Position und politische Vertretung. Kinder- und Jugendarbeit ist daher kein politisches Schwergewicht. Hinzu kommt, dass Jugendarbeit aktuell weder intern noch in der Öffentlichkeit primär unter dem Aspekt von Bildung wahrgenommen wird. Angesichts knapper Ressourcen wurde zudem eine Eingrenzung der Teilöffentlichkeiten verabredet, mit denen der Dialog durch die Kampagne gefördert werden sollte.



Der Schwerpunkt

Bei der Entwicklung der Kommunikationsmittel wurde der Schwerpunkt auf informelle und non-formelle Bildung gelegt. Nicht der Aspekt der Verwertbarkeit der Ergebnisse der Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit stand im Vordergrund, sondern ihre Möglichkeiten, die oben genannten Wirkungsziele durch das Anbieten von Ge-

legenheiten für eigen-sinnige Aktivitäten zu realisieren. Dargestellt werden sollte der Zusammenhang zwischen Bildung und Aktivitäten, die an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen und diese weiterentwickeln. Dies korrespondiert auch mit dem traditionellen emanzipatorischen Selbstverständnis der Kinder- und Jugendarbeit.

Das Logo

Das Logo der Imagekampagne, das dreigliedrige Band mit seinen endlosen, ineinandergreifenden und -fließenden Bewegungen, symbolisiert die unterschiedlichen Ebenen von Bildung (formell – nonformell – informell) und soll deutlich machen, dass diese Ebenen nicht nur verbunden, sondern aufeinander angewiesen sind. Kinder- und Jugendarbeit wird so sichtbar als wichtiger und unerlässlicher Teil des Bildungsangebots für Kinder und Jugendliche. Erfolgreiche schulische oder berufliche Bildung hat Voraussetzungen, die von der Schule selbst oder dem beruflichen Ausbildungssystem nicht geschaffen werden können, ebenso wenig wie Kinder- und Jugendarbeit formale Bildung im Sinne der notwendigen schulischen und beruflichen Qualifizierung vermitteln kann. Kinder- und Jugendarbeit, Schule, berufliches Ausbildungssystem und andere Bildungsträger sind daher auf ein partnerschaftliches Verhältnis angewiesen. Sie alle leisten einen eigenständigen unver-zichtbaren Beitrag dafür, dass Kinder und Jugendliche ihre eigenen Möglichkeiten entwickeln zur Entfaltung einer zufriedenstellenden Biographie.



Der Slogan

Der Slogan „Jugendarbeit ist Bildung“ war eine selbstbewusste Zuspitzung, die auch zum Nachdenken anregen soll. Denn selbstverständlich ist nicht alles, was in der Kinder- und Jugendarbeit geschieht, Bildung.

Schlüsselbilder

Es ging um typische Situationen im Alltag der Kinder- und Jugendarbeit, in denen Bildungsfenster oder Bildungsgelegenheiten eindrücklich sichtbar werden. Kriterien für die Auswahl waren der visuelle Bezug zu Gruppen, zu Aktivität, zu Spaß, zur Herausforderung und zum Experiment. Konfrontiert wurden die Bilder mit formalen Elementen oder Zeichen wie Formeln aus der Physik, technische Zeichnungen oder Notationen. Diese forma-

len Elemente standen im Zusammenhang mit den auf den Bildern gezeigten Aktivitäten der Jugendlichen. Zum Titelfoto mit dem Papierflieger gehörte z.B. $A=mg[N]$, die Formel des Auftriebs im Gleitflug. Damit sollte deutlich werden, dass solche Aktivitäten nicht nur als Fun zu bewerten sind, sondern dass ein Bezug zu formalen, schulischen Bildungsinhalten gegeben ist.

Verteilung und Einschätzung

Zunächst wurden in einer groß angelegten Mailingaktion landesweit ca. 5.000 Plakate (Plakat, Leporello, Faltblatt und Einladung zum Kongress) verschickt. Die beteiligten Partnerorganisationen stellten dafür ihre Verteiler zur Verfügung. Die Resonanz war enorm und man konnte sich vor Nachbestellungen kaum retten. Inzwischen sind die Materialien vergriffen und über 10.000 Plakate im Land und vereinzelt auch bundesweit verteilt.

Der Einsatz und die Kosten für die Herstellung dieser Materialien haben sich bezahlt gemacht. Viele örtliche Träger nahmen das kostenlose Angebot wahr, orderten Flyer und Plakate und setzten sie für ihre eigene, regionale Öffentlichkeitsarbeit gezielt ein. Gemessen an den zahlreichen Rückmeldungen, konnten sie dem Anspruch, Kommunikationsmittel zu sein, gerecht werden. Sie weckten Interesse auch bei der Öffentlichkeit, provozierten Fragen und Neugier auf Antworten zu Jugendarbeit als Bildungsarbeit.



Fortbildung und Qualifizierung von MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit

Sylvia Beck, Simone Liedtke

Einleitung

Bildungsprozesse sind für Fachkräfte der Jugendarbeit nicht immer im Bewusstsein. Dennoch stecken viele Bildungselemente in den Arbeitsansätzen, die JugendarbeiterInnen im Alltag professionell praktizieren, z.B. wenn sie interessen- und bedürfnisorientierte Angebote gestalten und Jugendlichen Experimentier- und Entfaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Die Bereitstellung von Räumen und Arrangements, welche Partizipation, Eigenverantwortung und eigene Gestaltungsfreiräume fördern, sind als wesentliche Elemente zur Ermöglichung von Bildungsprozessen zu nennen, ebenso wie die Grundprinzipien Freiwilligkeit, Offenheit und Ganzheitlichkeit, an denen sich Angebote der Jugendarbeit orientieren. MitarbeiterInnen sind zudem verlässliche Gegenüber, die Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstbildungsprozess und in der Einübung sozialer Kompetenzen unterstützen und begleiten.

Dennoch ist die Bildung in der Praxis der Jugendarbeit ins Hintertreffen geraten. Zwar sind z.B. Kurse und Workshops fester Bestandteil der Jugendarbeit, Bildung als Arbeitskonzept jedoch hat in der Praxis noch wenig Konjunktur. Es fehlen Praxisansätze und ein klares Bildungsverständnis der MitarbeiterInnen. Entsprechend wichtig ist es, auch vor dem Hintergrund kommender Anforderungen an die Jugendarbeit als Kooperations- und Bildungspartner von Schulen, die MitarbeiterInnen für den Bildungsauftrag zu sensibilisieren und ihnen Wissen für die Gestaltung von Bildungsprozessen zur Verfügung zu stellen.

Entsprechend sollte im Baustein 5 der Offensive Jugendbildung eine möglichst breit wirkende Sensibilisierung für Bildungsaspekte in der Jugendarbeit erreicht werden. Um dies zu gewährleisten, sollten auf Landesebene möglichst viele Fortbildungen initiiert, unterstützt und durchgeführt werden. Der Baustein wurde verantwortlich von der Akademie der Jugendarbeit, als einer Einrichtung der Fort- und Weiterbildung auf Landesebene bearbeitet.

Im Folgenden werden Ideen, Vorgehensweisen und Veranstaltungen im Bereich Fortbildung und Qualifizierung vorgestellt.

- Im Kapitel eins werden zunächst einige Erläuterungen zur Konzeption und zum Vorgehen innerhalb dieses Bausteins dargestellt.

- Kapitel zwei dieses Teilberichts zur Offensive Jugendbildung zeigt grundlegende Überlegungen zur Gestaltung von Fortbildungsangeboten zum Thema Jugendarbeit und Bildung auf. Insbesondere ging es um eine Annäherung an die Frage, welche zentralen Aspekte, Begriffe und Theorieelemente im Rahmen von Fortbildungsangeboten aufzuzeigen sind, wie der Transfer zur Praxis hergestellt und wie für Bildungsprozesse in der täglichen Arbeit sensibilisiert werden kann, um diese einerseits konzeptionell in die eigene Arbeit verankern und andererseits argumentativ besser vertreten zu können.

- Als zentraler Bestandteil des Fortbildungsbausteins der Offensive Jugendbildung wurden regionale, auf Themen oder Träger bezogene Fortbildungsveranstaltungen gefördert, durchgeführt und ausgewertet: Im Wesentlichen erfolgte dies durch die Vermittlung so genannter „integrierbarer Fortbildungspakete“. Diese werden in ihrer Grundidee und Konzeption in Kapitel drei dargestellt.

- Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus diesen Veranstaltungen wurden anhand der dort erarbeiteten Materialien in das Gesamtprojekt zurückgebunden. Ergänzend wurden mittels eines Auswertungsbogens die Einschätzungen und Erfahrungen von Veranstaltern und Veranstalterinnen weiterer Fortbildungsangebote zum Thema Bildung erhoben. Im Kapitel vier findet sich dazu ein Überblick aller Veranstaltungen sowie eine Zusammenschau der Auswertungsergebnisse.

Inhalt

	Seite
Einleitung	65
1. Baustein 5 – Planung und Verlauf	66
1.1 Konzeption	66
1.2 Verlauf	66
2. Allgemeine Überlegungen zu Fortbildungsangeboten	67
3. „Integrierbare“ Fortbildungspakete	67
4. Zusammenschau und Auswertung der Veranstaltungen der Offensive	68
4.1. Überblick der Veranstaltungen	68
4.2. Rahmen der Veranstaltungen	69
4.3. Auswertung der Veranstaltungsinhalte und Einschätzungen	71
5. Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen	77
6. Anhang	78

- Kapitel fünf bündelt die Ergebnisse und Erfahrungen aus den Fortbildungen im Rahmen der Offensive Jugendbildung und zeigt Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen auf.
- Im Anhang schließlich werden die Konzepte, Ausschreibungen und Instrumente rund um den Baustein fünf der Offensive Jugendbildung dokumentiert.

1. Baustein 5 – Planung und Verlauf

1.1 Konzeption

Das Bewusstsein für Bildungselemente sowie die Fähigkeit, diese zu befördern und argumentativ zu vertreten, ist für die Jugendarbeit intern sowie für die derzeitigen Auseinandersetzungs- und Abstimmungsprozesse zwischen Schule und Jugendarbeit unverzichtbar. Entsprechend bestand das Anliegen in diesem Baustein darin, mit Fortbildungsangeboten eine möglichst breit wirkende Sensibilisierung der haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen der Jugendarbeit für Bildungsaspekte in ihrer Arbeit zu bewirken.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff, die Vermittlung der aktuellen Bildungsdiskussion und deren Transfer in die Praxis sollten Bezüge zu Praxisansätzen hergestellt werden. MitarbeiterInnen der Jugendarbeit sollten zu einem selbstbewussteren Umgang, einer offensiveren Präsentation ihrer Bildungsarbeit sowie zu neuen Ideen für die Gestaltung von Bildungsprozessen angeregt werden.

Die ursprüngliche Konzeption des Bausteins 5 der „Offensive Jugendbildung“ (Kurzfassung im Anhang) sah hierfür verschiedene Elemente vor: Ein Element war die Herausgabe eines Fortbildungskatalogs, der landesweit bestehende oder für das Jahr 2004 neu geplante Fortbildungen zum Bildungsthema aufzeigen sollte. Der Katalog war als Serviceleistung für Veranstalter und als Öffentlichkeitsarbeit für (Bildungs-) Fortbildungen gedacht. Über ein entsprechend gestaltetes Raster sollten auf Bildung bezogene Fortbildungen erfasst und veröffentlicht werden.

Den Hauptbestandteil des Bausteins bildeten jedoch Fortbildungsveranstaltungen, die im Rahmen der Offensive Jugendbildung durchgeführt werden sollten. Hier können zwei Ausrichtungen unterschieden werden. Es sollten im Rahmen der Offensive sowohl eigene Veranstaltungen stattfinden, als auch Veranstaltungen anderer Träger angeregt, unterstützt und begleitet werden. Diese Zielsetzung wurde mit dem Konzept von „integrierbaren Fortbildungspaketen“ verfolgt (siehe Kapitel drei).

1.2 Entwicklungen und Verlauf

Analog der Konzeption wurden im ersten Halbjahr 2003 sowohl die (von Trägern buchbaren) Fortbildungspakete sowie der Fortbildungskatalog 2004 ausgeschrieben. Parallel dazu wurde an der Konzeptionierung von Fortbildungsveranstaltungen zum Themenbereich Bildung gearbeitet und Grundüberlegungen für die Durchführung eigener Veranstaltungen im Rahmen der Offensive angestellt.

Insgesamt war der vorgegebene Projektzeitrahmen von ca. einem Jahr sehr eng für eine rechtzeitige Planung umfangreicher, mehrtägiger Fortbildungsveranstaltungen, weshalb einem regionalen Konzept von Fachinputs der Vorzug gegeben wurde. Diese waren so gestaltet, dass auch die Integration in bereits geplante Veranstaltungen oder Termine (z.B. Jahrestagungen oder –versammlungen) möglich war.

Im Rahmen der Überlegungen zu eigenen (auch mehrtägigen) Veranstaltungen verlagerte sich der Fokus auf einen eher größeren Abschlusskongress. Dieser Entschluss resultierte u.a. aus der Feststellung, dass gerade die Ergebnisse aus den einzelnen Bausteinen der Offensive interessante Elemente für Fortbildungsveranstaltungen bilden. Auch wurde deutlich, dass es in einer ersten Fortbildungsphase zunächst vor allem um die Vermittlung von Grundlagen gehen muss. Die Akademie der Jugendarbeit und auch andere Partnerorganisationen der Offensive planen deshalb unter Einbezug der Projektergebnisse weitere Veranstaltungen für den Zeitraum im Anschluss an die erste Phase der Offensive.

Der geplante Katalog fand wenig Zulauf. Es waren nur einzelne Rückmeldungen eingegangen, die ein solches Serviceangebot nutzen wollten. Die Regiegruppe des Projekts entschloss sich deshalb frühzeitig, auf den Katalog zu verzichten.

Stattdessen wurde entschieden, die Ergebnisse aus den laufenden Veranstaltungen differenziert auszuwerten und in das Gesamtprojekt rückzubinden. Diese Erkenntnisse sollten außerdem Impulse für neue Veranstaltungen liefern. Um die Aussagekraft zu erhöhen, wurden weitere Veranstaltungen miteinbezogen. Es wurde ein Auswertungsbogen entwickelt, der eine Rückkoppelung von Erfahrungen, Ergebnissen und Einschätzungen aus den Veranstaltungen ermöglichte.

Im Rahmen der Offensive Jugendbildung fanden schließlich 21 Veranstaltungen zum Themenfeld Bildung statt: 13 davon wurden als eigene Fortbildungen im Rahmen der Fortbildungspakete durchgeführt; acht Veranstaltungen wurden zusätzlich über Auswertungsbögen erfasst.

2. Allgemeine Überlegungen zu Fortbildungsangeboten

Im Rahmen des Bausteins 5 der Offensive Jugendbildung wurden in zahlreichen Gesprächen und Diskussionen (innerhalb der Regie- und Steuerungsgruppe, mit MitarbeiterInnen und Trägern) zunächst einige grundlegende Überlegungen zur Fortbildung im Bereich Jugendarbeit und Bildung angestellt.

Zusammengefasst lässt sich folgendes sagen:

Ziel solcher Veranstaltungen muss sein, dass die TeilnehmerInnen Grundlagen zum Bildungsbegriff und der derzeitigen Bildungsdiskussion erhalten haben, und dass sie den Bezug zur Praxis vor Ort und einzelnen Bildungsprozessen in ihrer alltäglichen Arbeit herstellen können. Ziel ist außerdem, dass die TeilnehmerInnen ihre Praxis unter dem Blickwinkel Bildung betrachten und sich der Bildungsaspekte in der Jugendarbeit bewusst sind. Eine Annäherung an den Bildungsbegriff zu Beginn einer Fortbildung liegt von daher nahe, ebenso wie das Aufzeigen der aktuellen Bildungsdiskussion und des damit verbundenen wissenschaftlichen Diskurses.

In einem Folgeschritt bedarf es anschließend des Transfers in die eigene Praxis der TeilnehmerInnen. Dafür braucht es eine Analyse nach Aspekten der subjektorientierten Jugendarbeit im praktischen Handeln. Das Herausarbeiten von Bildungsaspekten anhand konkreter Situationen ermöglicht hier eine Sensibilisierung für Bildungsprozesse.

3. Integrierbare Fortbildungspakete

Ein Ausgangspunkt für die Entwicklung von Fortbildungspaketen war unter anderem der enge Zeitrahmen von einem Jahr. Die Planung, Ausschreibung und Durchführung zahlreicher eigener umfangreicher Fortbildungen hätte den Rahmen gesprengt. Mit Blick auf die Zielsetzung einer möglichst breit wirkenden Sensibilisierung sollten aber möglichst viele Fortbildungen im Land stattfinden. Hinzu kam die allgemeine Situation der Jugendarbeit im Jahr 2003, die stark geprägt war von Umstrukturierungen und allgemeinen Finanznöten der Träger, bei schwindenden Fortbildungs-Etats der Einrichtungen vor Ort. Das Thema Bildung in der Jugendarbeit brannte der Mehrzahl der MitarbeiterInnen nicht eben unter den Nägeln, es war daher zu befürchten, dass zentral ausgeschriebene Angebote nur wenig Resonanz finden würden.

Das Element der „integrierbaren Fortbildungspakete“ im Baustein 5 der Offensive Jugendbildung verfolgte das Ziel, diese Hürden zu überwinden und Fortbildungsveranstaltungen vor Ort zu beför-

dern. Träger und Trägerinnen sollten durch die Mitveranstalterschaft der Offensive und damit durch die konzeptionelle, finanzielle und organisatorische Entlastung zur Durchführung von Veranstaltungen angeregt werden. Das Bildungsthema sollte dadurch zugleich regional verortet und weit gestreut werden.

Das Angebot der „Integrierbaren Fortbildungspakete“ richtete sich an Verbandszentralen, Ringe, Zusammenschlüsse, die kommunale Jugendarbeit und freie Einrichtungen und Träger der offenen Jugendarbeit. Die ReferentInnen konnten z.B. für bereits geplante Veranstaltungen vor Ort „gebucht“ werden. Auf diese Weise konnte eine Bearbeitung des Bildungsthemas etwa in Jahresversammlungen, Fachtage oder in feststehende Fortbildungstermine von Trägern flexibel integriert werden. Das Paket beinhaltete, je nach Wunsch, geeignete ReferentInnen für Vorträge oder Workshops, Materialien oder Beratung. Das „Paket“ konnte individuell auf die jeweiligen Zusammenhänge und Arbeitsfelder zugeschnitten werden und auch inhaltliche Schwerpunkte zum Bildungsthema setzen, so z.B. mit Ausrichtung auf verbandliche Jugendarbeit, geschlechtsspezifische oder interkulturelle Aspekte. Konkret: Die Träger organisierten die Veranstaltung vor Ort; die Offensive Jugendbildung kümmerte sich auf Wunsch um die Konzeption und stellte ReferentInnen zur Verfügung.

Bedingung für die Teilnahme an der Offensive Jugendbildung war die Thematisierung von Bildungsleistungen der Jugendarbeit in den geplanten Veranstaltungen. Der wichtige Beitrag der Jugendarbeit in Sachen Bildung sollte sichtbar gemacht und Grundlagen des Bildungsbegriffs wie auch der Bildungsdebatte vermittelt, sowie Diskussionen angeregt werden. Ein besonderes Augenmerk sollte gerade auf informelle Bildungsprozesse gelegt werden.

Im Gegenzug war das Anliegen der Offensive Jugendbildung, die Ergebnisse dieser Veranstaltungen im Rahmen des Abschlusskongresses und durch Berichte und Konzepte in eine umfassende Debatte rückzubinden. Ziel war, die vor Ort entstandenen Prozesse und Diskussionen dadurch einer breiteren Öffentlichkeit rückspiegeln und weitervermitteln zu können.

Teil der Inanspruchnahme der „integrierbaren Fortbildungspakete“ war daher, dass die erarbeiteten Materialien dem Gesamtprojekt zur Verfügung gestellt wurden. Gemeint waren etwa: Dokumentationen/Protokolle der Veranstaltungen, Diskussions- oder Positionspapiere, eine Zusammenstellung der zentralen Thesen der Diskussion, Bildmaterial und Presseberichte oder sonstige Produkte, die aus den Veranstaltungen heraus initiiert wurden.

4. Zusammenschau und Auswertung der Veranstaltungen, die im Rahmen der Offensive durchgeführt und ausgewertet wurden

4.1 Überblick (Tabelle 1 - 21 Veranstaltungen)

	Datum	Ort	VeranstalterInnen	Veranstaltung
1	14.-16.10.02	Flehingen	Landeswohlfahrtsverband Baden und Württemberg-Hohenzollern	„Kommunale Jugendarbeit im Profil“ - Jahrestagung der kommunalen JugendreferentInnen Baden-Württemberg
2	29.01.03	Neuenburg a. R.	Jugendbüro Stadt Neuenburg	„Zukunftsorientierte Jugend-Aus-Bildung“
3	10.-11.03.03	Hilzingen-Weiterdingen	Landratsamt Tuttlingen Kreisjugendreferat	Jugendbildung und Kooperation Jugendarbeit/Schule - 2-tägiges Arbeitstreffen für kommunale JugendreferentInnen
4	5.04.03	Waldenburg	Jugendarbeit in der Region (Hohenlohe-, Main-Tauber-Kreis, Landkreis Schwäbisch Hall)	„Starke Angebote für starke Kids“ - Regionaltag Jugendarbeit
5	12.-13.06.03	Schloss Beuggen	Landratsamt Breisgau- Hochschwarzwald, FB Kinder- und Jugendhilfe	Bildung ist mehr als Schule Tagung für MitarbeiterInnen der offenen und mobilen Jugendarbeit im Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald
6	23.06.03	Freiburg	Katholische Landjugendbewegung (KLJB) Freiburg	„Ganztagsschulen – wo sind die Bildungskonzepte für den ländlichen Lebensraum?“ Eine Diskussion mit PolitikerInnen und Experten zur aktuellen Bildungssituation
7	9.07.03	Ravensburg	Kreisjugendring Ravensburg	Bildung in Bewegung – Vortrag u. Diskussion
8	11.07.03	Karlsruhe	Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Baden-Württemberg e.V., Referat Kinder- und Jugendhilfe	Workshop „Jugendhilfe und Bildung“
9	11.09.03	Karlsruhe	LWV Baden, FB Kinder- und Jugendhilfe; Akademie der Jugendarbeit	Fachtag Kooperation Jugendarbeit und Schule
10	1.-2.10.03	Trossingen	Landratsamt Tuttlingen Kreisjugendreferat	Seminar „Bildung in der Jugendarbeit“ für kommunale Jugendreferate
11	21.10.03	Heidenheim	Landeswohlfahrtsverband Württemberg- Hohenzollern, Landesjugendamt	Regionales Netzwerk Jugendarbeit/ Jugendsozialarbeit Ostwürttemberg: „Jugendarbeit als Bildungsinstanz- Gestaltung von Bildungsprozessen..“
12	24.10.03	Stuttgart	EJS – Ev. Jugendwerk Stuttgart	Fachkonferenz Jugendarbeit und Schule – Bildung für die Zukunft
13	18.11.03	Balingen	Landratsamt Zollernalbkreis Kreisjugendpflege	Jahrestagung der Hauptamtlichen in der Jugendarbeit im Zollernalbkreis „Jugendarbeit – Bildung – Schule“
14	29.11.03 – April 2004	Weil der Stadt und Stuttgart	Akkordeonjugend Baden-Württemberg, Akademie der Jugendarbeit	Bildung – Chance oder Risiko? Wohin geht es für die Jugendarbeit? Die aktuelle Bildungsdebatte und ihre Bedeutung für die „überfachliche“ Bildungsarbeit
15	11.-13.02.04	Bad Boll	Ev. Akademie Bad Boll, LAG Jungenarbeit Baden-Württemberg, Niedersachsen u. Nordrhein-Westfalen, Fachstelle Jungenarbeit Rheinland-Pfalz/ Saarland, Akademie der Jugendarbeit, Pfunzkerle e.V., Jungs e.V. Tübingen	„Vision 04: Perspektiven der Jungenarbeit in Praxis, Bildung und Politik“

Datum	Ort	VeranstalterInnen	Veranstaltung	
2.03.04 verlegt auf 27.10.04	Karlsruhe, Stuttgart	Stadtyougendausschuss e.V. Karlsruhe, AGJF-Frauen- kommission, Akademie der Jugendarbeit	Mädchenarbeit als Bildungsarbeit	16
17.03.04	Emmendingen	AGJF- Frauenkommission, Landratsamt Emmendingen, Landratsamt Breisgau- Hochschwarzwald, Stadt Freiburg, Landratsamt Ortenau	Bildung in der Mädchenarbeit. Begleiten – Beraten – Bilden	17
2.04.04	Geislingen	Stadt Geislingen, KJR Göppingen	„Bildungschance schaffen – Arbeit mit eingewanderten Jugendlichen als Zukunfts- aufgabe	18
30.04.04	Geislingen	Stadt Geislingen	„Mehr Jugendarbeit = mehr Bildung: Offene Jugendarbeit im „gebildeten“ Gemeinwesen	19
Ab April	Stuttgart u.a.	EJW - Ev. Jugendwerk Württemberg	Workshop, Filmprojekt zum Informellen Lernen	20
07.10.04	Wiesneck	Studienhaus Wiesneck, Akademie der Jugendarbeit	Fachtagung für JugendarbeiterInnen und LehrerInnen zur Kooperation von Jugendarbeit und Schule	21

4.2 Auswertung des Rahmens der Veranstaltungen - Tabelle 2

NB	SB	NW	SW	Z	HA	EA	M	W	Praxisfelder	TZ	Form	ReferentInnen	
x				3 Tg	x		x	x	Kommunale Jugendreferen- tInnen, Jugend- arbeit	60	Tagung	Werner Lindner, Albert Scherr, Burkhard Fehrlen, Thea Koss	1
	x			A	x	x	x	x	Schule, Eltern- schaft, Gemein- deräte, Jugend- liche, Bera- tungsstellen	70	Tagung	Albert Scherr, Po- dium (Handwerks- kammer, PH Frei- burg, SchülerInnen, Auszubildende	2
	x			2 Tg	x		x	x	Kommunale Jugendreferent- Innen, Street- worker, Schulso- zialarbeiterInnen	11	Seminar	Nanine Delmas	3
		x		1 Tg	x	x	x	x	Jugendhilfe/Ju- gendarbeit, Schule Ausbildung, Po- litik, Verwaltung	140	Fachtag	Joachim Schuch u. Projektmitarbeit.	4
	x			2 Tg	x		x	x	Offene und mo- bile Jugendarbeit	12	Tagung	Nanine Delmas	5

Abkürzungen:

NB = Nordbaden
SB = Südbaden
NW = Nordwürttemberg
SW = Südwürttemberg-Hohenzollern

Z = Zeitrahmen
HA = Zielgruppe Hauptamtliche
EA = Zielgruppe Ehrenamtliche
m/w = Männlich / weiblich
TZ = TeilnehmerInnenzahl
A = Abendveranstaltung

	NBSB	NW	SW	Z	HA	EA	M	W	Praxisfelder	TZ	Form	ReferentInnen
6	x			1/2 Tg	x	x	x	x	Mitarb. KLJB, LandespolitikerInnen, Bürgermeister, PH-Professor, Ober-schulamt, Stu-dentInnen	25	Diskus-runde	Podium: Monica Kleisner (KLJB), Silvia Gitschier, (KLJB), Claus Schüle, MdL, Carlo Fleig (Oberschul-amt, Christoph Bayer, MdL, Al-fred Holzbrecher, PH Freiburg
7			x	A	x	x	x	x	Verbandsver-treterInnen, JugendleiterInnen, polit. Jugendorga-nisationen, Jugend-arbeit, Kreistags-fraktion, Jugend-amt	28	Vortrag u. Disk.	Sibylle Steegmüller, LJR
8	x			1 Tg	x	x	x	x	Tagesbetreuung, Hilfen zur Erzie-hung, Jugendso-zialarbeit, Jugend-arbeit	54	Seminar	Nanine Delmas
9	x			1 Tg	x		x	x	Jugendreferent-Innen, offene Jugendarbeit	70	Fachtag	Nanine Delmas, Werner Lindner
10	x			2 Tg	x		x	x	Kommunale Ju-gendreferentIn-nen, Streetwor-ker, Schulsozial-arbeiterInnen	11	Seminar	Nanine Delmas
11		x		2 Tg	x				Jugendhaus, Mob.12 Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Jugendberufshel-fer, Jugendrefe-rentInnen	12	^Fachtag	Frank Schallenberg
12		x		1 Tg	x	x	x	x	MitarbeiterInnen	60	Tagung	Norbert Jung (Schul-reaktor Heilbronn), Gebhard Stein, Mar-tin Nörber, Projekt-mitarbeiterInnen
13			x	1 Tg	x		x	x	Gemeinwesen-norientierte Ju-gendarbeit, Ver-bandsjugendar-beit, Kreisjugend-ring	50	Tagung	Joachim Schuch
14			x	mehrtägig		x	x	x	Offene und ver-bandliche Jugend-arbeit	12	Seminar	Simone Liedtke, Mar-cus Leuther, Claus Gregustobires

Abkürzungen:

NB = Nordbaden
 SB = Südbaden
 NW = Nordwürttemberg
 SW = Südwürttemberg-Hohenzollern

Z = Zeitrahmen
 HA = Zielgruppe Hauptamtliche
 EA = Zielgruppe Ehrenamtliche
 m/w = Männlich / weiblich
 TZ = TeilnehmerInnenzahl
 A = Abendveranstaltung

NB	SB	NW	SW	Z	HA	EA	M	W	Praxisfelder	TZ	Form	ReferentInnen	
		x		3 Tg	x	x	x	x	Jugendarbeit, Jugendhilfe, Schule	50	Tagung	Christoph Blomberg (LAG Jungenarbeit NRW), Anke Holzinger /Martin Köndgen (Schulsozialarbeit Tübingen), Kai Kabs (Pfunzkerle e.V. Tübingen), Gunter Neubauer (Tübingen), Corinna Voigt-Kehlenbeck (Steinkimmen), Roland Bader (FH Holzminden), Olaf Jantz (LAG Jungenarbeit Niedersachsen), u.a.	15
		x		1/2 Tg	x			x	Mädchenarbeit, Jungenarbeit, Jugendsozialarbeit	25	Fachtag	Maria Bitzan	16
	x			1 Tg	x			x	MitarbeiterInnen in der Mädchenarbeit	20	Fachtag	Birgit Groner-Zilling	17
		x		1/2 Tg	x	x	x	x	Jugendarbeit, Politik und Verwaltung	29	Fachtag	Axel Pohl	18
		x		1/2 Tg					Jugendarbeit, Politik und Verwaltung	25	Fachtag	Werner Lindner	19
		x	x	mehrtg.	x	x	x	x	Jugendleiter, JugendreferentInnen	30	Filmproj.	Interne ReferentInnen	20
	x			1 Tg	x	x	x	x	Schule, Jugendarbeit	27	Fachtag	Werner Lindner	21
3	7	8	3	Summe Region									

Das aufgezeigte Spektrum der Fortbildungen und Veranstaltungen erreichte insgesamt ca. 800 TeilnehmerInnen.

Von den insgesamt 21 stattgefundenen Veranstaltungen (eine Veranstaltung wurde kurzfristig abgesagt) fanden drei in Nord-Baden, sieben in Süd-Baden, acht in Nord-Württemberg und drei in Süd-Württemberg statt. Darunter befanden sich eine mehrtägige Veranstaltung, zwei Veranstaltungen mit einer Dauer von drei Tagen und drei Veranstaltungen zu zwei Tagen, acht eintägige Veranstaltungen sowie sieben halbtägige oder Abendveranstaltungen.

Elf Veranstaltungen richteten sich an hauptamtliche MitarbeiterInnen der Jugendarbeit, neun an Haupt- und Ehrenamtliche und eine Veranstaltung war explizit nur für Ehrenamtliche konzipiert.

Die TeilnehmerInnen entstammten einem breiten Spektrum an Praxisfeldern: neben der offenen, verbandlichen und kommunalen Jugendarbeit als Schwerpunkt, waren je nach Veranstaltung auch

TeilnehmerInnen aus Feldern der Jugendsozialarbeit und der Jugendhilfe allgemein vertreten: Schulsozialarbeit, Jugendberufshilfe und mobile Jugendarbeit (Streetwork). Auch VertreterInnen der Schule, LehrerInnen, Eltern und Personen aus Politik und Verwaltung nahmen an verschiedenen Fachtagen teil.

Jene Veranstaltungen, die sich insbesondere der Kooperation Jugendarbeit und Schule widmeten, richteten sich in ihrer Zielgruppe meist auch an beide Institutionen. Veranstaltungen, die auch öffentlichkeitswirksame Aspekte verfolgten, schlossen Politik und Verwaltung sowie den Bereich Ausbildung als Zielgruppe mit ein.

4.3 Inhaltliche Auswertung der Veranstaltungen

Die nachfolgende inhaltliche Auswertung der Fortbildungsveranstaltungen basiert zum einen auf den vielfältigen Materialien, die uns die Veranstal-

terInnen der Fortbildungspakete zur Verfügung gestellt haben. Anhand eines Auswertungsbogen (im Anhang) wurden zum anderen Erfahrungen aus weiteren Veranstaltungen, die im Projektzeitraum der Offensive Jugendbildung stattgefunden hatten, miteinbezogen. Die nachfolgende Gliederung folgt der Logik des Auswertungsbogens. Es werden Aussagen getroffen

- zur Konzeption der Veranstaltungen (4.3.1.)
- zum Verlauf der Veranstaltungen (4.3.2)
- zu den Ergebnissen der Veranstaltung (4.3.3) sowie
- zu den Einschätzungen der VeranstalterInnen zu Verlauf und Weiterarbeit (4.3.3)

4.3.1 Angaben zur Konzeption der Veranstaltungen

Als **Ausgangsfragestellungen** lagen den Veranstaltungen meist grundlegende Fragen zur Bildung zugrunde. Fragen der Definition und Differenzierung von Bildung und Bildungsprozessen, sowie zu Momenten, in denen Bildung stattfindet, sollten den Einstieg in die Veranstaltung bilden. Die Frage nach dem Bildungsauftrag der Jugendarbeit und inwieweit sie diesem gerecht wird, stand ebenso am Anfang, wie auch die Überlegungen zu der Positionierung der Jugendarbeit in der Bildungsdebatte. Eine sehr groß angelegte Veranstaltung setzte an der Ausgangsfrage an, wie denn Bildungsleistungen der Jugendarbeit nicht nur den MitarbeiterInnen selbst, sondern auch Verantwortlichen aus der Jugendhilfe allgemein, der Schule, dem Bereich Ausbildung wie auch der Kommunalpolitik verdeutlicht werden können. Auch eine Diskussionsrunde mit PolitikerInnen wurde aus diesem Anliegen heraus initiiert.

Insbesondere die Bedingungen einer gelingenden Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule sowie die dafür notwendige Bewusstseinschärfung für die Bildungsarbeit in der Jugendarbeit war Ausgangsfrage gleich mehrerer Fortbildungen. Über ein Drittel der aufgezeigten Veranstaltungen machte dies (auch schon per Titel) zum Ausgangspunkt (3, 5,6,9,12,13,17, 21). Die vorhandenen Erfahrungen sowie die Frage nach Voraussetzungen, Bedingungen sowie mögliche Auswirkungen von einer Kooperation Jugendarbeit und Schule, gerade auch im Hinblick auf das Thema Ganztageschule/-betreuung sollten dabei im Mittelpunkt stehen. Einzelne Veranstaltungen wollten dies insbesondere für die verbandliche Arbeit betrachten, darunter befand sich eine Veranstaltung, die wiederum einen sehr intensiven Fokus auf den ländlichen Raum legte. Ein Träger nahm sein zehnjähriges Jubiläum der konzeptionell verankerten Zusammenarbeit mit Schulen zum Anlass, diesbezügliche Erfahrungen einem breiten Publikum aufzuzeigen und Zukunftsperspektiven der Zusammen-

arbeit von Schulen und Jugendarbeit zu entwickeln (12). Zwei Veranstaltungen fokussierten das Bildungsthema intensiv auf Mädchenarbeit (16), in einer großen Tagung stand der Bereich Jungenarbeit und Bildung im Vordergrund (15). Im Rahmen eines Fachtags wurde die Bildungsfrage explizit aus einem interkulturellen Blickwinkel gestellt (18).

Zu den **Zielen der Veranstaltungen** gehörte vorneweg die Sensibilisierung für das Thema Bildung in der Jugendarbeit an sich¹. Es sollte Bewusstsein geweckt und gefördert werden, dass Bildungsprozesse in der eigenen Arbeit wahrgenommen und gestaltet werden können. Ein Dialog über Bildung und Bildungsverständnisse sollte entstehen (2, 3, 4, 6, 10, 20) und Information, Aufklärung und Meinungsaustausch bewirkt werden. Ziel von Veranstaltungen war es, Impulse für einen erweiterten Bildungsbegriff zu geben. Der Blick der MitarbeiterInnen für die Bedeutung ihres eigenen Beitrags zu gelingenden Bildungsprozessen sowie auch für den zugrunde liegenden Bildungsauftrag sollte geschärft werden.

Bei manchen Veranstaltungen ging es explizit um eine Differenzierung des unterschiedlichen Bildungsauftrags in Jugendarbeit, Schule und Schulsozialarbeit sowie der Kompetenzen, die dabei vermittelt werden können (8,11,13,21). Hierbei kam insbesondere der Herausstellung der Stärken der außerschulischen Jugendbildung hohe Bedeutung zu (z.B. 2). Zugleich wurde eine bessere Darstellung dieser Leistungen für die Öffentlichkeit als wichtiges Ziel betrachtet.

Eine Veranstaltung strebte darüber hinaus an, eine gemeinsame Position im Landkreis zu formulieren.

Aufhänger dieser hier aufgezeigten Anliegen ist wiederum oft das Thema Kooperation von Jugendarbeit mit Schule, z.T. aber auch mit anderen Einrichtungen. Die Analyse und Weiterentwicklung von positiven Kooperationsmodellen (auf gleicher Augenhöhe) zwischen Jugendarbeit und Schule wird vielfältig angestrebt (1, 3,5,9,10, 21). Auch ein kritisches Nachdenken über das Eingehen von Kooperation sowie die Gefahr des Annehmens jeglicher Aufträge in Zusammenarbeit mit Schule wird als Ziel formuliert.

4.3.2 Angaben zum Verlauf

In der Zusammenschau der im Rahmen der verschiedenen Veranstaltungen **thematisierten Bil-**

¹ Dies ist natürlich in der Anlage des Bausteins 5 der Offensive Jugendbildung begründet, die sich die Sensibilisierung für das Thema Bildung zum allgemeinen Ziel setzte und eben solche Veranstaltungen initiierte, förderte und hier nun auswertet.

dungsaspekte wurden zahlreiche Aspekte der subjektorientierten Bildung in der Jugendarbeit aufgezeigt, wie etwa: Stärkung der Persönlichkeit, Training von Sozialkompetenzen, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsübernahme, kulturelle Verständigung, Teamentwicklung, Selbstvertrauen/Selbstbild, Reflexionsvermögen, Eigenverantwortung, Solidarität, Auseinandersetzung mit Werten und Traditionen, auch Dialogfähigkeit und interkulturelle Kompetenz, Persönlichkeitsstärkung, Sozialverhalten, Selbstbewusstsein, Selbstachtung und Selbstentfaltung, Schlüsselqualifikationen und demokratisches Handeln.

Neben informellen Bildungsprozessen wurden auch nicht-formelle Aspekte betrachtet wie etwa die Aneignung praktischer und themenbezogener inhaltlicher Kompetenzen aus den Bereichen Handwerk, Musik, Körperbewegung und Neue Medien, die in Rahmen von Kursen und Seminaren vermittelt werden.

Im Rahmen einer Veranstaltung wurde aufgezeigt, wie sich durch die Betrachtung des Bildungsthemas im Hinblick auf informelle und nicht-formelle Bildung die Chance zeigt, „originäre Aspekte der Jugendarbeit zu revitalisieren“. Deutlich werde der Beziehungsaspekt von Bildung und die Möglichkeit, Bildungsgelegenheiten aus der Situation heraus zu schaffen und Räume in ihrer Aneignungsmöglichkeit zu betrachten. JugendarbeiterInnen seien dabei als „Bildungsermöglicher“ (1) zu sehen.

Nach den Einschätzungen in den Veranstaltungen zeichnet sich Jugendarbeit in ihren Bildungsprozessen insbesondere aus durch selbst organisiertes, lebensnahes, soziales und politisches Lernen, durch freiwillige und offene Prozesse, durch Handlungs- und Lebenslagenorientierung, durch aktive und selbst gesteuerte Auseinandersetzung, durch freiwillige und demokratische Prozesse, Selbstgestaltung und Beteiligung. Jugendarbeit sei deshalb verstärkt „als Bildungsort und nicht als Problemort“ anzusehen (11).

Bei den **Bereichen/Arbeitsfeldern**, für die Bildungsaspekte aufgezeigt und thematisiert wurden, handelte es sich insgesamt um: Offene Jugendarbeit, verbandliche Jugendarbeit, politische Jugendorganisationen, Kommunale Jugendreferate, Jugendberufshilfe, Jugendkulturarbeit, Mobile Jugendarbeit, Schule, Schulsozialarbeit, auch Bildungspartnerschaften in der Region, im Detail auch Jugendtreffs, Jugendfarmen, Abenteuerspielplätze, ehrenamtlich betreute Jugendclubs und -treffs; mit Fokus auch auf Internationale Jugendarbeit, Mädchenarbeit, medien-, erlebnis- und kulturpädagogische Angebote.

Unklarheiten zeigten sich im Laufe der Veranstaltungen bei den Teilnehmenden oftmals hinsicht-

lich des Bildungsauftrags der Jugendarbeit: Hier lässt sich feststellen, dass Bildung als wichtiges Element der Jugendarbeit den MitarbeiterInnen nicht immer bewusst ist. VeranstalterInnen konstatieren, dass eine theoretische und abstrakte Bildungsdebatte für manche Teilnehmenden nur schwer zugänglich sei und der Alltag oft mangelnde Theoriebezogenheit aufzeige. Umgekehrt schießen auch konkrete Beispiele teils nur schwer vermittelbar. „Es wurde...“, so wie es einer der VeranstalterInnen ausdrückt, „...ein Einstieg in die ganz praktische Reflexion der Arbeit vor Ort notwendig.“ (1).

Damit verbunden zeigte sich teilweise eine mangelnde Unterscheidung zwischen dem Bildungsauftrag und einem Erziehungsauftrag, mit dem Jugendarbeit zum Teil gleichgesetzt wurde, sowie eine fehlende Differenzierung der Aufträge von Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Jugendarbeit zeigte sich an einzelnen Stellen Unsicherheit in Abgrenzung zur schulischen Bildung: „Es bildete sich eher die kreative Vielfalt der Praxis ab, als dass Einigung über Aufgaben und Aufträge der Jugendarbeit und der Schule erzielt wurden...“ (9). An mehreren Stellen wurden die Grenzen einer Kooperation mit der Schule benannt, es wurde die mangelnde Gleichwertigkeit der beiden Arbeitsfelder kritisiert und betont, dass Angebote die Schule nicht ersetzen könnten oder sollten. Es gebe auch die Notwendigkeit, sich, insbesondere im Hinblick auf das Engagement von Ehrenamtlichen, gegen Vereinnahmung ...“für Ziele, die nicht ihre eigenen seien...“ zur Wehr zu setzen (5).

Mehrstimmig kam ein mangelndes Verständnis sowie fehlende Kenntnisse über die Leistungen der Jugendarbeit in der Öffentlichkeit zum Ausdruck. Dies verdeutlicht eine Äußerung: „Unklarheiten entstanden insofern, dass PolitikerInnen und andere Fachleute, die im Bereich Schule und Wissenschaft agieren, die Leistungen der Jugendverbände nicht oder nur einseitig (z.B. Leistungen von Musik- und Sportvereinen) kennen“ (6).

Als grundlegende **Bedingungen/Strukturen für Bildungsprozesse** in der Jugendarbeit wurde die Notwendigkeit entsprechender Ressourcen in personeller, finanzieller und räumlicher Hinsicht thematisiert. Diese würden, im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen wie etwa Kindergarten, Schule und Erwachsenenbildung, zum Teil als sehr gering bewertet.

Über diese Rahmenbedingungen hinaus wurden Prinzipien wie Freiwilligkeit, Selbstbestimmtheit, Auseinandersetzung, Aktivierung/Motivation, Selbstbewusstsein und auch Geschlechterdifferenzierung für die Gestaltung von Bildungsprozessen benannt. Insbesondere „Freiwilligkeit“ wird explizit als „tragendes Prinzip“ bezeichnet; der Abschied

hiervon bedeute die Aufgabe der Bildungschancen in der Kinder- und Jugendarbeit (4).

Auf Seiten der MitarbeiterInnen werden das Bewusstsein und die Qualifizierung für den Bildungsauftrag und für Bildungsleistungen sowie ein theoretischer Unterbau und auch Methodenkompetenz vorausgesetzt: „Es wurde deutlich, dass zunächst der Bildungsbegriff auf allen Ebenen diskutiert und korrigiert werden muss.“ (6). Darüber hinaus müssten Evaluationskriterien herausgearbeitet werden.

Allgemein wurde eine bessere öffentliche Darstellung der Jugendarbeit und der darin verorteten Bildungsarrangements und –leistungen als dringend notwendig erachtet. Ebenso wurde eine regionale Vernetzung innerhalb der Jugendarbeit – als Erfahrungsaustausch, Unterstützung, auch zur Nutzung von Synergien –, aber auch die Vernetzung mit Schulen, LehrerInnen, Firmen und Verwaltung als wesentlich betrachtet (1, 3, 4, 11).

Im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit Schulen, gerade auch bei Etablierung der Ganztagesbetreuung, bedürfe Jugendarbeit vorab eines eigenen Klärungsprozesses hinsichtlich ihrer Zuständigkeiten, Aufgaben, Möglichkeiten und notwendigen Rahmenbedingungen: „Die Bildungsdiskussion in der Jugendarbeit muss vor Ort eigenständig und selbstbewusst geführt werden (nicht als Garnierung von Schule)“ (11).

Darüber hinaus seien klare Kooperationsabsprachen unerlässlich, wie in mehreren Veranstaltungen zum Ausdruck kommt. Jugendarbeit müsse als gleichberechtigter Kooperationspartner auftreten und auch wahrgenommen werden, wie die Vielzahl der VeranstalterInnen proklamiert (z.B. 4, 6, 10, 11, 13, 21). Beispielhaft seien hier zwei Äußerungen von Teilnehmenden benannt: „Jugendarbeit muss von Anfang an an den jeweiligen Prozessen möglichst gleichberechtigt beteiligt sein“ (13) und „...eine verstärkt auftretende Instrumentalisierung und Inpflichtnahme von außen (z.B. Schule) muss unterbunden werden. (...) Jugendarbeit darf nicht zur Billigvariante bei der offenen Ganztageschule werden“ (8).

Allerdings sparten Teilnehmende auch nicht mit Kritik an der Jugendarbeit: „Schule nähert sich partiell dem Bildungsverständnis der Jugendarbeit an! Jugendarbeit selber argumentiert zu oft mit Vorbeugungs- und Verhinderungsargumenten“ (13). In einzelnen Veranstaltungen wurde entsprechend betont, dass Kooperationen mit Schulen zukünftig ein wichtiges Arbeitsfeld darstellen werden.

4.3.3 Angaben zu Ergebnissen der einzelnen Veranstaltungen

Insgesamt lassen sich nach Auswertung der einzelnen Angaben der VeranstalterInnen zusammengefasst folgende **Thesen** feststellen:

Die Jugendarbeit orientiert sich weitgehend an dem im Bundesjugendkuratorium 2002 in seinen Leipziger Thesen vorgestellten Bildungsverständnis. Danach ist Bildung grundsätzlich nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch Selbstbildung, aktive Auseinandersetzung und Aneignung. Bildung in der Jugendarbeit ermöglicht Schlüsselqualifikationen, sie ist ein fortlaufender Prozess, bildet die Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation und ist eine Ressource der Lebensbewältigung. Jugendbildung ist grundsätzlich mehr als Schule.

Jugendarbeit trägt als außerschulische Jugendbildung zu Bildung bei. Sie steht für ganzheitliches Lernen und Förderung sozialer und personaler Kompetenz (5, 11,12). Das Bewusstsein für Bildungsprozesse in der Jugendarbeit ist zu stärken (4), der eigene Bildungsauftrag und die eigene Bildungsarbeit sind herausstellen (7). Die Bildungsleistungen der Jugendarbeit sind kontinuierlich zu evaluieren (3).

Jugendarbeit muss ihren Bildungsauftrag offensiv nutzen und vertreten (1,7), sie muss ihr eigenes Profil schärfen, ihre Prinzipien als Voraussetzung von Bildungschancen herausstellen (11). Sie muss sich mit ihrem Bildungsverständnis offensiv präsentieren und verstärkt an die Öffentlichkeit treten (3,5), - auch für eine zukünftige finanzielle Absicherung (7).

Zugleich muss sich die Politik mehr für Jugendarbeit und ihre Wirkungen einsetzen (1), die Organisationen auf Landesebene LJR, LJÄ, AGJF, auch Landkreis-, Städte- und Gemeindetag sollen den Bildungsauftrag der Jugendarbeit öffentlich unterstützen (1).

Jugendarbeit muss in die Bildungsdebatte einbezogen werden und auch in Ministerien und gegenüber Schulen mitreden können (1,6), sie muss als Teil von Ganztagespädagogik begriffen werden (6).

Im Hinblick auf die Kooperation von Jugendarbeit und Schule sind beide Institutionen als gleichwertige Systeme anzuerkennen (1, 4, 6, 10, 11, 12, 13). Die Zusammenarbeit ist als „Geben und Nehmen“ zu betrachten und muss mit Methoden und Prinzipien der Jugendarbeit erfolgen (13). Für die Entwicklung von gelingenden Kooperationen sind strukturelle Treffen und ein Austausch auf höherer Ebene, wie auch als örtliche Treffen von Schule und Jugendarbeit zu etablieren (3).

Die Angebote müssen den sozialräumlichen Bedürfnissen vor Ort und den jeweiligen Zielgruppen entsprechen: „Deutlich wurde, dass Ganztagespädagogik der jeweiligen Situation vor Ort angepasst sein muss – der ländliche Raum mit seiner Unterschiedlichkeit und Vielfalt benötigt andere Konzepte und Angebote als städtische Bereiche“ (6).

Bisher scheint das Interesse der Schule an Jugendarbeit und diesbezüglicher Zusammenarbeit noch gering (4), gelingende Zusammenarbeit erfolge häufig auf Initiative der Jugendarbeit (4, 9, 21). Um den spezifischen Bildungsprozessen und -einstellungen von Mädchen und Jungen zu entsprechen, sind „Lernsettings im koedukativen und gleichgeschlechtlichen Bereich“ notwendig (15, 16, 17, 18). Bildung ist eine Querschnittsaufgabe in der Jugendarbeit.

Als **Perspektive** wurde in vielen Veranstaltungen eine bessere Positionierung von Jugendarbeit anvisiert. Es bedürfe der Argumentationsunterstützung für ein aktives Vorgehen, eine Selbstbehauptung der Jugendarbeit.

Hierzu sei es notwendig, die Bildungsinhalte und bildungsrelevanten Handlungsfelder der Jugendarbeit zu benennen und in der Öffentlichkeit darzustellen: „dazu muss aber erst noch unsere Bildungsarbeit als Produkt beschrieben werden“ (3). Das umfassende Spektrum des Bildungsbegriffs in der Jugendarbeit sei zu dokumentieren und in Politik und Gesellschaft zu transportieren (13). Erst diese Verdeutlichung der Bildungsleistungen nach innen und außen könne langfristig zu besserer Profilierung und Positionierung der Kinder- und Jugendarbeit führen. Dies diene zugleich der Absicherung von Ressourcen und verbessere den Status der Jugendarbeit (4).

Die VeranstalterInnen der Diskussionsrunde im ländlichen Raum richten ihre Perspektive und auch ihre Verbandspolitik außerdem auf die Stärkung des ländlichen Raums und dessen Qualitäten speziell für junge Menschen (6).

Darüber hinaus wird perspektivisch die engere Vernetzung auf regionaler Ebene anvisiert. Auch ein Hinzuziehen politisch Verantwortlicher sowie die Nutzung von überörtlichem Know-How wird als wesentlich angesehen.

Überlegungen zur Weiterarbeit gibt es bezüglich der Evaluation einzelner Bildungsaspekte und praktischer Bildungsprozesse (1,5). Dies dient vor allem der Herausarbeitung und der Benennung von Bildungsleistungen. Auch weitere Fachtage und Veranstaltungen sowie die Weiterarbeit in einzelnen Gremien sind zur Vertiefung der Auseinandersetzungen angedacht (1, 5,6,8,9,11,13,14).

Die Erarbeitung eines Positionspapiers (3) sowie eine Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit vor Ort (6) werden erwähnt, um die Leistungen der Jugend(verbands)arbeit auf kommunalpolitischer Ebene zu verdeutlichen.

Ebenso wird die Intensivierung der Kontakte und Zusammenarbeit mit Schulen und Schulämtern benannt (2, 3,9,13).

Weitere Fortbildungen und Qualifizierung wurde im Rahmen diverser Veranstaltungen auch als **Bedarf** formuliert (1, 3,4,5,13). Neben Umsetzungsmöglichkeiten wie etwa für die offene und mobile Jugendarbeit (5), wird u.a. auch „Interesse an praxisorientierten, anwendungsbezogenen Angeboten, die es ermöglichen, den postulierten Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit in den vielfach ehrenamtlichen Strukturen umzusetzen“, explizit benannt (4).

Des Weiteren wird ein Bedarf vor allem hinsichtlich der Kooperation von Jugendarbeit sowie auch ihre Positionierung gegenüber der Schule formuliert (5, 7,8,11,14). Es wird nach Kooperationsstandards gefragt (11), sowie im verbandlichen Bereich auch nach „konkreter Unterstützung [...] bei der Formulierung der Inhalte von Jugendbildungsarbeit und bei der Herausarbeitung von Kriterien für die Kooperation mit der Schule, da viele Verbände von ihren Ressourcen her gar nicht dazu in der Lage sind“ (7).

4.3.4 Einschätzung der VeranstalterInnen

Die **Erwartungen der TeilnehmerInnen** an die von ihnen besuchte Veranstaltung zeigten sich sehr vielschichtig. Das Interesse umfasste die Stichworte Information und Austausch, Orientierung in der Bildungsdiskussion, fachliche Weiterentwicklung und den Wunsch, Anstöße zum Thema außerschulische Jugendbildung zu bekommen; den TeilnehmerInnen ging es zum Teil darum, ihr Bewusstsein für Veränderungen in der Jugendarbeit zu schärfen. Formuliert wurden auch Erwartungen an teilnehmende PolitikerInnen nach einer konkreten Position zur Einführung von Ganztagesesschulen.

Erwartet wurde die Vermittlung praktischer Ideen und Konzepte für die eigene Arbeit, eine Art „Bildungspraxis-Koffer“, wie es einer der Veranstalter ausdrückt: „Einige Teilnehmer warten bis heute noch auf den Koffer mit Henkel, der ihnen gut umsetzbare, verständliche, übertragbare (informelle Bildung) best-practice Beispiele für die eigene Umsetzung bietet“ (11). An anderer Stelle lag das Interesse gerade auf der Verknüpfung der theoretischen Bildungsaspekte und der konkreten praktischen Umsetzung vor Ort (5). Während Ehrenamtliche in einer Veranstaltung größeres Interesse an praktischen Ideen für die eigene Arbeit und ei-

nem „Erfahrungsaustausch unter Gleichgesinnten“ zeigten, standen für die Hauptamtlichen eher die Vernetzungsstrukturen und Übersichtsdarstellungen der Kinder- und Jugendarbeit im Interessensspektrum. In der Diskussionsrunde mit PolitikerInnen richtete sich die Erwartung speziell auf die Anerkennung der Jugendverbände und ihrer Leistungen und die Wahrnehmung des ländlichen Raums in der Debatte um Ganztagesbetreuung (6).

Das Interesse an schnellen und praktischen Konzepten richtete sich mehrfach explizit auf das Thema Kooperation Jugendarbeit und Schule. In diesem Zusammenhang zeigte sich auch ein Bedarf nach Handlungs- und Orientierungssicherheit und die Erwartung „...die eigene gefühlte Bildungspraxis im Diskurs mit Schulen [u.a.] ausdrücken zu können.“ (11).

Die **Resonanz** auf die einzelnen Veranstaltungen wurde von den VeranstalterInnen fast ausnahmslos als (sehr) positiv eingeschätzt. Mancherorts führte dies zu einer Art „Aufbruchstimmung“, die zu weiteren Anfragen führte. Es entstand „Motivation für mehr“, was sich in einem Fall z.B. an der vollzähligen Teilnahme an einer Fortführungsveranstaltung zeigte. Auch z.B. der Fokus auf Jugenarbeit in einer Veranstaltung stieß auf große Resonanz, welche sich in der Anwesenheit der jugendpolitischen Sprecher aller baden-württembergischen Parteien verdeutlichte.

Enttäuschend war teilweise bei einzelnen Veranstaltungen die geringe Resonanz auf Seiten der Schule und in einzelnen Regionen oder Einrichtungen war das Thema Haushaltskürzungen so übermächtig, dass die Bildungsdiskussion vor diesem Hintergrund fast „abgehoben“ erschien, wie in mehreren Einschätzungen deutlich wurde.

In einer Veranstaltung wurde gar bereits von einer Sättigung des Themas Bildung gesprochen.

In den **Diskussionen** wurde – nach Ansicht der VeranstalterInnen – deutlich, dass das Thema Zeit benötigt und noch viel Diskussionsbedarf existiert. Es bedürfe noch einiger Aufklärung, „... um den Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit in das Bewusstsein der eigenen Mitarbeiter zu rücken“ (4). Oder, wie es an anderer Stelle heißt: „Oft fehlt Grundwissen über den Bildungsauftrag der Jugendarbeit, es ist notwendig, die Grundprinzipien von Jugendarbeit darzustellen, da diese oft nicht bekannt sind, es wird selten differenziert zwischen Erziehung und Bildung; es besteht wenig berufliches Selbstbewusstsein im Jugendbildungsbereich“ (9). Auch sei es den TeilnehmerInnen schwer gefallen, den Bildungsanteil in ihrer Arbeit genau zu benennen und im Alltag bliebe oft zu wenig Zeit für Reflexion. Als weiterer Aspekt wurde die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis benannt: „zwischen den theoretischen Bildungsdebatten im

Bereich Kinder- und Jugendarbeit und der Praxis vor Ort öffnet sich ein großes Loch“ (5). Die Veranstaltungen hätten es jedoch ermöglicht, Unklarheiten auch anhand praktischer Beispiele auszuräumen.

Ein Veranstalter konstatiert, dass diese Auseinandersetzung zugleich Chancen birgt. So sei von nahezu allen Beteiligten eine solche Diskussion als Chance gesehen worden, das Profil der eigenen Arbeit zu schärfen und damit langfristig bessere Entwicklungsbedingungen zu erreichen.

Sowohl die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen, als auch deren Bildungsverständnis zeigte sich in einigen Veranstaltungen sehr uneinheitlich; manche Veranstaltungen waren zu groß oder anders konzipiert, um eine intensive oder auch kontroverse Diskussion mit allen TeilnehmerInnen führen zu können.

Die Einschätzungen der VeranstalterInnen hinsichtlich des **Bewusstseins der TeilnehmerInnen für die Bildungsleistungen der Jugendarbeit** sind sehr breit gefächert, auch, was die einzelnen Veranstaltungen betrifft. So reichen die Einschätzungen von „sehr gering“, „teilweise vorhanden“, „prinzipiell vorhanden, jedoch freizulegen“, „zu vermuten, jedoch nicht formulierbar“ bis hin zu „selbstbewusst ausgeprägt“.

Bei allen Veranstaltungen wird jedoch eine Bewusstseinsänderung im Laufe des/der Tage/s formuliert. Es sei mit dem Bildungsbegriff „offensiver und bewusster gearbeitet“ worden (5). So seien die Leistungen der außerschulischen Bildungsträger danach deutlicher (für die teilnehmenden PolitikerInnen, Fachleute und Besucher) nachvollziehbar gewesen. Auch hätten sich klare Erträge der Bildungsdebatte abgezeichnet, so z.B. für die Jugendverbandsarbeit: „Dass Jugendverbände ein wesentlicher Teil für die Bildung in unserem Land sind, rückt punktuell mehr in den Vordergrund“ (6).

Die (schriftlich vorliegenden) Einschätzungen der VeranstalterInnen zur Frage, **was denn nun folgen müsste**, belegen die Notwendigkeit weiterer Veranstaltungen/ Fortbildungen oder sonstiger Formen der Weiterarbeit am Thema Jugendarbeit und Bildung. Dabei werden von einer Seite kleine lokale Fortbildungen favorisiert, die als Seminar, mit entsprechend viel Zeit, an einzelnen Orten und einer/m externen Referenten/in stattfinden sollten. An anderer Stelle werden zielgruppenorientierte Veranstaltungen vorgeschlagen: Es brauche a) „konkrete praxisbezogene Fortbildungen zur Qualifizierung der Arbeit in den einzelnen Vereinen, Verbänden, Jugendtreffs etc.“ und b) „Informationsveranstaltungen für Kommunalpolitik/Entscheidungsträger in der Verwaltung zum Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit“ (4).

Parallel seien Konzeptionen weiterzuschreiben sowie die Bildungsleistungen der Jugendarbeit zu evaluieren. Von einer Stelle wurde nochmals eine Klärung des Auftrags der Jugendarbeit gefordert, sowie eine Klärung der Rollen von Jugendarbeit, der Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen und „Schuljugendarbeit“ (11).

Darüber hinaus wurde aus mehreren Veranstaltungen heraus eine stärkere öffentliche Anerkennung und Wertschätzung erwartet. Dies kam z.T. allgemein zum Ausdruck, richtete sich aber auch speziell an Jugendhilfe, andere Institutionen und politische Vertreter. Insbesondere auf die Schulen sollte deutlich eingewirkt werden, „dass sie sich vermehrt öffnen und z.B. die gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Partnern aus benachbarten Bereichen auch von sich aus suchen“ (4). Als Vorschläge werden öffentlich initiierte Diskussionen mit PolitikerInnen auf allen Ebenen, eine Werbekampagne und gemeinsame konzeptionelle Überlegungen von Jugendarbeit, Jugendhilfe und Schule (regional und überregional) angeregt.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule wird eine „Intensivierung der gemeinsamen Gespräche mit Trägern und Planern von Betreuungsstrukturen und Ganztagesesshulen“ sowie „eine (regionale) Bildungsplanung als Ergänzung zur Jugendhilfeplanung“ angeregt (8,21). Auf Landesebene wird „die Einrichtung einer Arbeitsgruppe/Kommission, die dem Kultusministerium zum Thema „Bildung – Jugend(verbands)arbeit und Schule (im ländlichen Raum) zuarbeitet und in der Jugendverbände als fachkompetente PartnerInnen beteiligt sind“, vorgeschlagen (6). Ebenso wird eine politische Schwerpunktsetzung in Form von Förderprogrammen, Evaluationen und Regierungserklärungen gefordert.

5. Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

1. Das Bildungsverständnis der MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendarbeit zeigte sich sehr uneinheitlich und war teilweise diffus. Die durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen konnten jedoch sensibilisieren und das Bewusstsein für die Bildungsleistungen in der Praxis schärfen. Es zeigte sich, dass die Auseinandersetzung mit der Thematik auch eine Profilschärfung der Kinder- und Jugendarbeit in Bildungsfragen befördert hat.

Einerseits kann von einem Erfolg der hier aufgeführten Veranstaltungen gesprochen werden, andererseits zeigen die Ergebnisse auch den flächendeckenden Bedarf nach Fortbildungen zum Thema Bildung in der Jugendarbeit auf. Der Transfer der Bildungsdiskussion in die alltägliche Praxis ist dabei ein wesentliches Element und erfordert u.a.

das Eintauchen in eine ganz praktische Reflexion der Arbeit vor Ort. Ebenso ist dabei der Bildungsauftrag der Jugendarbeit weiter zu schärfen.

Grundlegend müssen sich die Fortbildungsveranstaltungen an den jeweiligen Verhältnissen vor Ort und den jeweiligen Zielgruppen orientieren. So bedürfen Fortbildungen auch spezifischer Blickwinkel für die regionalen Begebenheiten (ländlich, städtisch), für die Art der Zuständigkeit der JugendarbeiterInnen (ehrenamtlich oder hauptamtlich), für die jeweiligen Arbeitsfelder wie etwa offener oder verbandlicher Jugendarbeit, auch für geschlechtsspezifische und interkulturelle Aspekte von Bildungsleistungen in der Kinder- und Jugendarbeit.

Neben diesen Überlegungen zur Fortbildung von JugendarbeiterInnen sind diese Schlussfolgerungen auch an die Ausbildungsstätten rückzubinden, um eine stärkere Verankerung der Thematik in der grundlegenden Ausbildung von Pädagogen und Pädagoginnen zu bewirken.

2. Fehlende Kenntnis, mangelnde Wahrnehmung und Anerkennung der Bildungsleistungen der Jugendarbeit in der Öffentlichkeit als auch auf Seiten von PolitikerInnen und KooperationspartnerInnen wurden ersichtlich.

Die Jugendarbeit muss ihren Bildungsauftrag offensiver vertreten und verstärkt an die Öffentlichkeit herantreten. Fortbildungen wie auch Argumentationshilfen können die MitarbeiterInnen darin unterstützen, Bildungsinhalte und Bildungsprozesse ihrer Arbeit offensiver zu präsentieren.

Werbekampagnen, öffentliche Gespräche und Diskussionsforen etc. bilden außerdem Möglichkeiten, dieses Thema öffentlich darzustellen. Insbesondere der Austausch mit der Schule und PolitikerInnen unterschiedlichster Ebenen erscheint dabei wichtig.

Für den Einbezug der Jugendarbeit in die Bildungsdebatte sowie insgesamt einer stärkeren Anerkennung bedarf es auch der offensiven Unterstützung der Organisationen der Jugendvertretung auf Landesebene.

3. Die Kooperation von Jugendarbeit und Schule ruft bei vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendarbeit oft noch Verunsicherung und einen großen Bedarf an konkreten Handlungsstrategien hervor.

Als Grundvoraussetzung für eine Kooperation von Jugendarbeit mit Schule scheint zuvorderst ein Klärungsprozess hinsichtlich der eigenen Bildungsleistungen, des Bildungsauftrags als auch der Prinzipien der Jugendarbeit notwendig. Es braucht konkrete Absprachen und Vereinbarungen, die den

eigenständigen Bildungsbeitrag der Jugendarbeit berücksichtigen. Erst dann können Bildungspartnerschaften auf regionaler Ebene entstehen.

Diesbezüglich wurde auch ein großes Interesse an einer grundsätzlichen Klärung auf übergeordneter Ebene zur Gestaltung von Ganztagespädagogik in Zusammenarbeit von Schulen und Trägern der Kinder- und Jugendarbeit ersichtlich.

Neben der weiteren Fortbildung, Qualifizierung und Evaluation von Bildungspraxis sind hier auch politische und strukturelle Weichenstellungen erforderlich, sowohl auf regionaler wie auf landespolitischer Ebene.

Neben Arbeitshilfen und weiteren konkreten Qualifizierungs- und Unterstützungsangeboten für PraktikerInnen braucht es auch weitere Gespräche und Arbeitsgruppen zur Kooperation auf der Entscheidungsebene.

Anhang

I. Kurz-Konzeption des Bausteins 5

1. Ausgangssituation

Der Baustein 5 „Fortbildungsangebote: Bildungsprozesse gestalten!“ soll eine – möglichst breit gestreute – Sensibilisierung der haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen der Jugendarbeit hinsichtlich der Bildungsaspekte in ihrer Arbeit fördern. Es geht darum, den Bildungsbegriff und die aktuelle Bildungsdiskussion in die Praxis zu vermitteln, deren Bezüge zu Praxisansätzen herzustellen, Bildungsaspekte und –potentiale in der bestehenden Arbeit bewusst zu machen und neue Ideen zu entwickeln.

2. Die einzelnen Fortbildungsangebote und ihre Konzeption

Die Maßnahmen und Fortbildungen, die im Baustein 5 angeboten werden sollen, lassen sich in zwei Teile gliedern:

- Die Erarbeitung eines Katalogs, der – als Serviceleistung – die landesweit bestehenden oder geplanten Fortbildungen verschiedener Einrichtungen aufzeigt, die dem Bildungsthema zuzuordnen sind (2.1).
- Konzeption und Durchführung eigener Fortbildungsangebote zum Themenbereich, etwa „Jugendarbeit als Bildungsarbeit- Bildungsprozesse gestalten“ oder „Alles Bildung oder was?“. Jugendarbeit als Bildungsarbeit (2.2).

2.1 Fortbildungs- Katalog

In einer Art Katalog sollen für 2004 geplante Fortbildungen, die landesweit stattfinden, zusammengefasst und veröffentlicht werden.

Ziel

- bereits existierende Angebote publik machen
- Bündelung und Veröffentlichung des Angebotsspektrums
- Bildungskomponenten herausarbeiten
- Öffentlichkeitsarbeit/ Werbung und Serviceangebot

Methodik/Organisation

Ein Raster wird erarbeitet, mit dem sich Anbieter für die Aufnahme bewerben können. Das Raster sollte Bildungsbezüge der Veranstaltungen deutlich werden lassen. Die Maßnahmen werden in einem eigenen Fortbildungsheft dargestellt.

Vorgehen

- Erstellung und Ausschreibung eines Rasters für bildungsbezogene Fortbildungsangebote
- Bündelung der Angebote
- Erstellung und Verteilung des Katalogs

Zeitplan

Erarbeitung des Rasters	bis 15. Juni
1. Ausschreibung	bis 15. Juli
2. Ausschreibung	15. 9. bis 15.10.
Auswertung	bis 15.11.
Druck/ 1. Veröffentlichung	bis 10.12.

2.2 Eigene Fortbildungsveranstaltungen

Im Modul „eigene Fortbildungsveranstaltungen“ sind wiederum zwei Bereiche bzw. Ausrichtungen zu unterscheiden.

2.2.1 Zu buchende (kleine) Fortbildungspakete

Als Angebot für verschiedene Einrichtungen/Träger kann ein kleines Fortbildungspaket in Form eines Vortrags/Referats oder auch Workshops vor Ort „gebucht“ und in bereits bestehende Termine (etwa Jahresversammlungen, geplante Fortbildungen, feststehende Fortbildungstage bei Trägern, auch Abendveranstaltungen) eingebettet werden. Ebenso ist auch die Organisation eines Fachtages durch die Einrichtungen/Trägern möglich.

Strategische Ziele:

- großflächige Streuung der Bildungsdebatte
- Input/Impuls
- kurzfristig realisierbar
- auch ehrenamtliche MitarbeiterInnen erreichbar
- Serviceangebot

Inhaltliche Ziele:

- Vermittlung von Grundlagen zum Bildungsbegriff
- Einblick in die Bildungsdiskussion
- Sensibilisierung für Bildungsaspekte in der eigenen Arbeit

Methodik/Organisation:

Es werden (kleine) Fortbildungspakete angeboten, die landesweit vor Ort buchbar/ durchführbar sind. Hierfür werden im Rahmen der „Offensive Jugendarbeit“ ReferentInnen gesucht und vermittelt. Diese können auch inhaltliche Schwerpunkte innerhalb des Bildungsbereiches setzen (z.B. geschlechtsspezifische oder interkulturelle Aspekte).

Für die Durchführung ist der örtliche Veranstalter zuständig (TeilnehmerInnen, Werbung, Rahmen). Die „Offensive Jugendbildung“ übernimmt die ReferentInnen- und Sachkosten.

Derzeit angefragte ReferentInnen sind: Nanine Delmas, Joachim Schuch, Albert Scherr, Maria Bitzan, u.a.; für insgesamt ca. 10-15 Veranstaltungen.

Die Veranstaltungen werden ausgewertet und in eine Gesamtdokumentation aufgenommen

Vorgehen:

- (Kontaktaufnahme) und Abklärung mit den ReferentInnen
- Ausschreibung des Angebots
- Vermittlung der ReferentInnen an Träger/Einrichtungen
- Auswertung und Dokumentation

2.2.2 Mehrtägige Seminarangebote

Es werden überregional ein bis zwei mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen angeboten, die eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Bildungsthema ermöglichen. Kooperationspartner könnten einzelne Träger oder Bildungsstätten sein.

Ziele:

Die TeilnehmerInnen ...

- haben Grundlagen zum Bildungsbegriff erhalten.
- können den Bezug zwischen Bildungsdiskussion und Praxis herstellen.
- betrachten ihre Praxis unter dem Blickwinkel Bildung.
- sind sich der Bildungsaspekte in der Jugendarbeit bewusst.
- haben neue Ideen für die Gestaltung von Bildungsprozessen vor Ort.

Organisation:

Planung, Ausschreibung und Durchführung erfolgt durch die Akademie der Jugendarbeit, evtl. in Kooperation mit einer Bildungsstätte oder einzelnen Trägern.

3. Zeitplanung

2 Monate

Mai und Juni 2003 Partnersuche
 Konzeption
 Planung
 Ausschreibung
 Erste Maßnahmen

6 Wochen

Ende Juli – Mitte September: Sommerpause

3 Monate

Durchführung von 10 – 15 Fortbildungen
Paketen durch ReferentInnen vor Ort
Mehrtägige Fortbildungsveranstaltung

April 2004: Kongress als Projektabschluss

II. Kurz-Curriculum für Fortbildungen zum Thema Bildung in der Jugendarbeit

1. Ziele

Die TeilnehmerInnen ...

- haben Grundlagen zum Bildungsbegriff erhalten.
- können den Bezug zwischen der Bildungsdiskussion und der Praxis herstellen.
- betrachten ihre Praxis unter dem Blickwinkel Bildung.
- sind sich der Bildungsaspekte in der Jugendarbeit bewusst.
- haben neue Ideen für die Gestaltung von Bildungsprozessen vor Ort erhalten

2. Curriculum

Block 1: Annäherung an Bildungsbegriff, Bildungsdiskussion und wiss. Diskurs

Block 2: Transfer Theorie-Praxis

Block 3: Workshops zu Bildungsaspekten im eigenen Arbeitsfeld

Block 1: Bildungsbegriff:

1) Aktuelle Bildungsdiskussion

- Standort der Jugendarbeit in der aktuellen Diskussion
- Diskussion des Bildungsverständnisses in der Jugendarbeit (z.B.: BJK, LJR, AGJF, ...)

2) Bildungsbegriff: rechtlich und historisch

- Historisch: außerschulische Jugendbildung in der Historie (Retrospektive) => historisch-konzeptionelle Ansätze
- Rechtlich: - Jugendarbeit und außerschulische Jugendbildung im KJHG - (§§ 1; 9; 11) außerschulische Jugendbildung im JBG

3) Was sagt die Wissenschaft, z.B.

- Müller, Rauschenbach, Scherr, Lindner, Deinet, usw.

Block 2: Informelle Bildung in Theorie- und Praxisansätzen der Jugendarbeit (Transfer Theorie-Praxis) z.B.

- Sozialraumorientierung
- Lebenswelt
- Aneignung als Bildungskonzept
- Subjektorientierte Jugendarbeit
- Lebensbewältigung
- Gender

Block 3: Workshops zu Bildungsaspekten im eigenen Arbeitsfeld

III. Konzept für „integrierbare Fortbildungspakete“

Als Angebot für verschiedene Einrichtungen/Träger kann ein „Fortbildungspaket“ in Form eines Vortrags/ Referat oder auch Workshop „gebucht“ und in bereits bestehende Termine (etwa Jahresversammlungen, geplante Fortbildungen, feststehende Fortbildungstage bei Trägern, auch Abendveranstaltungen) oder auch in die Organisation neuer Veranstaltungen von Einrichtungen/Trägern eingebettet werden. Denkbar ist auch, im Rahmen von eigenen Veranstaltungen Produkte zu erarbeiten, die sich mit der Bildungsthematik auseinandersetzen und die geeignet sind, die beteiligten MitarbeiterInnen für Bildung zu qualifizieren (denkbar z.B. im Bereich der Medienpädagogik)

Strategische Ziele:

- großflächige Streuung der Bildungsdebatte
- als Input/Impuls
- Mini-Max-Prinzip
- zeitlich kurzfristig realisierbar
- auch ehrenamtliche MitarbeiterInnen erreichbar
- Serviceangebot

Inhaltliche Ziele:

- Vermittlung von Grundlagen zum Bildungsbegriff
- Einblick in die Bildungsdiskussion
- Sensibilisierung für Bildungsaspekte in der eigenen Arbeit

Methodik/Organisation:

Es werden (kleine) Fortbildungspakete angeboten, die landesweit vor Ort buchbar/ durchführbar sind. Hierfür werden im Rahmen der „Offensive Jugendarbeit“ ReferentInnen gesucht und vermittelt. Diese können auch inhaltliche Schwerpunkte innerhalb des Bildungsbereiches setzen (z.B. geschlechtsspezifische oder interkulturelle Aspekte).

Für die Durchführung ist der örtliche Veranstalter zuständig (TeilnehmerInnen, Werbung, Rahmen). Die „Offensive Jugendbildung“ übernimmt die ReferentInnen- und Sachkosten.

Angedachte/angefragte ReferentInnen sind: Nanine Delmas, Joachim Schuch, Prof. Dr. Albert Scherr, Maria Bitzan, Seddik Bibouche, Dr. Werner Lindner; für insgesamt ca. 12-16 Veranstaltungen.

Vorgehen:

- (Kontaktaufnahme) und Abklärung mit den ReferentInnen
- Ausschreibung des Angebots
- Vermittlung der ReferentInnen an Träger/Einrichtungen

IV. Ausschreibung der „integrierbaren Fortbildungspakete“

Ausschreibung

Offensive Jugendbildung 2003:

Im Rahmen des landesweiten Projekts zur Bildungsleistung der Jugendarbeit werden integrierbare Fortbildungspakete für Träger vor Ort angeboten

1. Ausgangspunkt der Offensive Jugendbildung:

Jugendbildung ist integrativer Bestandteil der Jugendpolitik in Baden-Württemberg. In jüngeren Schriften (z.B. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte 2002, Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern“ des Bundesjugendkuratoriums 2001, 11. Kinder- und Jugendbericht) werden die Bildungsleistungen von Jugendarbeit als einem wichtigen Lern- und Sozialisationsfeld junger Menschen neben Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe umfassend gewürdigt. Gleichzeitig wird eine stärkere Gewichtung dieses Feldes in der Bildungslandschaft gefordert.

Nicht nur die Bildungsarbeit, die Jugendarbeit kontinuierlich seit Jahrzehnten im klassischen Feld der „außerschulischen Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“ (KJHG §11 Abs. 3) leistet, sondern alle Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit dienen dem Erwerb sozialer Kompetenzen, der Einübung demokratischer Spielregeln oder der Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten. Dieses Feld der Jugendbildung mit einem erweiterten Bildungsverständnis, das im Zuge der angemahnten Neuorientierung des gesamten Bildungs- und Erziehungswesens immer mehr Beachtung findet, soll genau unter die Lupe genommen, weiter entwickelt und öffentlich gemacht werden. Dies hat sich das Projekt „Offensive Jugendbildung“ als Ziel gesteckt. Es will in Form mehrerer Projekt-Bausteine einen wesentlichen Beitrag leisten zu einer Darstellung, Erforschung und Weiterentwicklung der Bildungskomponenten der Jugendarbeit.

2. Die Ziele der landesweiten Offensive Jugendbildung sind:

- die Bestandsaufnahme und Analyse von Bildungsleistungen in der Jugendarbeit,
- den Einbezug von Erfahrungen und Ergebnissen der Evaluation im Programm „Kooperation Jugendarbeit und Schule“,
- die Miteinbeziehung von Forschung, Lehre und Wissenschaft,
- eine Öffentlichkeitskampagne,

- Fortbildungsangebote hinsichtlich der Bildungsdebatte und zur Gestaltung von Bildungsprozessen,
- sowie die Evaluation und Anregung von Praxisprojekten von/für Träger der Jugendarbeit vor Ort

3. Die Trägerschaft

Projektträger der Offensive Jugendbildung ist die Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg. Kooperativ beteiligt sind: Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten, Bildungsstätte Internationales Forum Burg Liebenzell, Jugendstiftung Baden-Württemberg, Landesakademie Weil der Stadt, Landesjugendamt Württemberg-Hohenzollern, Landesjugendring, Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung, Landeswohlfahrtsverband Baden, Oberschulamt Stuttgart

Gefördert wird das Projekt vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

4. „Bildungsprozesse gestalten!“ – integrierbare Fortbildungspakete für Weiterbildungsveranstaltungen vor Ort

Im Bereich Fortbildung will das Projekt eine möglichst breit wirkende Sensibilisierung und Weiterbildung von haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen der Jugendarbeit hinsichtlich bereits existierender und generell möglicher Bildungsaspekte in der Jugendarbeit fördern. Es geht darum, den Bildungsbegriff und die aktuelle Bildungsdiskussion in die Praxis zu vermitteln, wechselseitige Bezüge zu Praxisansätzen herzustellen, Bildungsaspekte und –potentiale in der bestehenden Arbeit bewusst zu machen und neue Ideen für die Arbeit vor Ort zu entwickeln.

Hierzu bietet die Akademie der Jugendarbeit ein integrierbares Fortbildungspaket in Form eines Vortrags oder auch Workshops an. Es richtet sich an Einrichtungen/Träger der Jugendarbeit und kann für bereits geplante Veranstaltungen vor Ort „gebucht“ und auf diese Weise etwa in Jahresversammlungen, geplante Fortbildungen, in feststehende Fortbildungstage bei Trägern flexibel integriert werden. Dabei kann das „Paket“ in seiner Form individuell auf die jeweiligen Zusammenhänge und Arbeitsfelder zugeschnitten werden und auch inhaltliche Schwerpunkte zum Bildungsthema setzen, so z.B. mit Ausrichtung auf verbandliche Jugendarbeit, geschlechtsspezifische oder interkulturelle Aspekte. D. h. konkret: Die Träger organisieren die Veranstaltung vor Ort; die Offensive Jugendbildung vermittelt eineN ReferentIn und übernimmt die ReferentInnen- und Sachkosten.

ReferentInnen, die sich für Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung gestellt haben, sind u.a.

- Prof. Dr. Albert Scherr / FH Freiburg
- Dr. Maria Bitzan/ FH Esslingen
- Dr. Werner Lindner
- Dr. Gerrit Kaschuba/ TIFS - Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung
- Kurt Möller/ FH Esslingen

Darüber hinaus sind im Rahmen des Fortbildungsbausteins längere Fortbildungsveranstaltungen (mehrtägig) in Planung, die eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Bildungsthema ermöglichen sollen. Diese könnten auch in Kooperation mit einzelnen Trägern oder auch Bildungsstätten stattfinden.

5. Kontakt

Bei Interesse – am Fortbildungspaket oder auch an einer Kooperation hinsichtlich der Planung der längeren Fortbildungsveranstaltung – freuen wir uns auf Ihren Anruf:

Akademie der Jugendarbeit
 Haus der Jugendarbeit
 Siemensstr. 11
 70469 Stuttgart
 Tel.: 0711/ 89 69 15 0
 Fax: 0711/ 89 69 15 88
 info@jugendakademie-bw.de

V. Voraussetzungen an „integrierbare Fortbildungspakete“

Ziele/Chancen

sowie Voraussetzungen für die Inanspruchnahme von „integrierbaren Fortbildungspaketen“ im Rahmen der Offensive Jugendbildung

Unter dem Motto „Bildungsprozesse gestalten!“ bietet das Projekt Offensive Jugendbildung Fortbildungselemente für MitarbeiterInnen der Jugendarbeit an. Dadurch soll eine möglichst breit wirkende Sensibilisierung erreicht werden. Aspekte der Bildung in der Jugendarbeit sollen Thema sein. Die aktuelle Bildungsdiskussion wird in die Praxis getragen.

Sensibilisierung der MitarbeiterInnen vor Ort

Eine Möglichkeit der Sensibilisierung und Bewusstwerdung der MitarbeiterInnen stellt dabei die Integration von sog. „Fortbildungspaketen“ in bereits geplante Veranstaltungen der Träger und Einrichtungen vor Ort dar. Durch Vermittlung von geeigneten ReferentInnen fördert die Offensive Jugendbildung die Auseinandersetzung bei Trägern und Einrichtungen. Die dafür entstehenden Honorarkosten trägt die Offensive Jugendbildung.

Rückbezug der Ergebnisse in eine umfassende Debatte im Rahmen des Abschlusskongresses oder eines Berichts und Veröffentlichungen

Die vor Ort entstehenden Prozesse und Diskussionen können wiederum einer breiteren Öffentlichkeit rückgespiegelt und weitervermittelt werden. Eine Möglichkeit hierzu besteht im Rahmen des Abschlusskongresses zur Offensive Jugendbildung (29.04.2004). Dort können die Diskussionsergebnisse aus den Veranstaltungen vor Ort eingebunden werden. Überlegungen aus der praktischen Arbeit können somit der Fachöffentlichkeit zugänglich und nützlich gemacht werden.

Eine weitere Möglichkeit der Darstellung besteht im Rahmen eines Berichts oder Veröffentlichungen zur Offensive Jugendbildung.

Voraussetzungen für eine Inanspruchnahme des Fortbildungspakets

Hauptbedingung für die Teilnahme an der Offensive Jugendbildung ist die Thematisierung von Bildungsleistungen der Jugendarbeit in den geplanten Veranstaltungen. Sichtbar werden soll der wichtige Beitrag der Jugendarbeit in Sachen Bildung. Gerade die informellen Bildungsprozesse sind dabei von wesentlicher Bedeutung.

Des Weiteren bittet die Akademie der Jugendarbeit die Träger und Einrichtungen um Beiträge aus der örtlich durchgeführten Veranstaltung. Auf diese Weise können die Veranstalter zu einer Rückkopplung der eigenen Prozesse in die Fachöffentlichkeit beitragen.

Gemeint sind etwa:

- eine kurze Dokumentation/Protokoll der Veranstaltung
- Diskussions- oder Positionspapiere
- eine Zusammenstellung der zentralen Thesen der Diskussion
- auch Bildmaterial und Presseberichte
- oder sonstige Produkte, die aus der Veranstaltung heraus initiiert wurden.

Die Partner verpflichten sich außerdem zur Nennung „eine Veranstaltung im Rahmen der Offensive Jugendbildung“.

Kontakt

Simone Liedtke /Sylvia Beck
 Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V.,
 Siemensstr. 11, 70469 Stuttgart
 fon: 0711/ 89 69 15 - 54 oder – 50,
 Fax: 0711/ 89 69 15-88
 Mail: Simone.Liedtke@jugendakademie-bw.de,
 Sylvia.Beck@jugendakademie-bw.de

AUSWERTUNGSBOGEN FÜR FACHVERANSTALTUNGEN ZUM THEMA JUGENDARBEIT UND BILDUNG

Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V.

„Offensive Jugendbildung“ –

Ein landesweites Projekt 2003



**Auswertung/Evaluation von Fortbildungs-Veranstaltungen
zum Themenfeld „Jugendarbeit als Bildungsarbeit“
im Rahmen der „Offensive Jugendbildung“**

Angaben zum Träger

Träger der Fortbildung	
Strasse	
PLZ, Ort	
Telefon	
Fax	
E-Mail	

Titel der Fortbildung/ Veranstaltung

--

Rahmen der Fortbildung/ Veranstaltung

Termin	
Veranstaltungsort	Region: <input type="checkbox"/> Nordbaden <input type="checkbox"/> Nord-Württemberg <input type="checkbox"/> Südbaden <input type="checkbox"/> Süd-Württemberg
Zeitraumen	<input type="checkbox"/> Workshop/Abendveranstaltung <input type="checkbox"/> eintägig <input type="checkbox"/> zweitägig <input type="checkbox"/>
Zielgruppe	<input type="checkbox"/> Hauptamtliche <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> Ehrenamtliche <input type="checkbox"/> weiblich
Berufs-/Praxisfelder der TeilnehmerInnen	
Leitung	
TeilnehmerInnenzahl	

ReferentInnen		
Veranstaltungsform	<input type="checkbox"/> Seminar	<input type="checkbox"/> Tagung
	<input type="checkbox"/> Fachtag	<input type="checkbox"/>

Kurzbeschreibung der Veranstaltung (Kurzdarstellung oder auch Ausschreibungstext)

--

AUSWERTUNG

zur Konzeption

Welche Fragestellungen bildeten den Ausgangspunkt der Veranstaltung?	
Welche Ziele verfolgte die Veranstaltung?	

zum Verlauf

Welche unterschiedlichen Bildungsaspekte der Jugendarbeit wurden zum Thema? (also welche Bildung ermöglicht Jugendarbeit?)	
Für welche unterschiedlichen Bereiche/ Arbeitsfelder der Jugendarbeit wurden Bildungsleistungen thematisiert?	
Ergaben sich Unklarheiten im Bildungsauftrag der Jugendarbeit und inwiefern?	
Welche notwendige Bedingungen/ Strukturen für Bildungsprozesse in der Jugendarbeit wurden	

herausgearbeitet?	
-------------------	--

zu den Ergebnissen

Welche zentrale Thesen (Ergebnisse) wurden im Rahmen der Veranstaltung formuliert?	
---	--

Welche Perspektiven wurden für die Jugendarbeit vor Ort gesetzt?	
---	--

Sind gemeinsame Schritte, Weiterarbeit geplant? Wenn ja, welche?	
---	--

Sind weitere Fortbildungen gewünscht? Und welcher Bedarf wurde diesbezüglich gesehen?	
--	--

Ihre Einschätzung

Welche Erwartungen hatten die TeilnehmerInnen an die Veranstaltung?	
--	--

Wie war die Resonanz auf die Veranstaltung?	
--	--

Wie wirkte die Diskussion im Rahmen der Veranstaltung auf Sie?	
---	--

Wie schätzen Sie das Bewusstsein der TeilnehmerInnen für die Bildungsleistungen der Jugendarbeit ein?	
--	--

Was müsste ihres Erachtens auf die Veranstaltung folgen?	
--	--

Wir möchten Sie außerdem bitten, uns ihre vorhandenen Materialien zur Veranstaltung, wie etwa Programm, Protokolle, Thesenpapiere, Dokumentation oder auch Bildmaterial, Presseberichte, zur Verfügung zu stellen.

Die Darstellung der Auswertung im Rahmen des Abschlussberichts der „Offensive Jugendbildung“ würde dadurch sehr bereichert.

Vielen Dank im Voraus für ihre Mühe!
Simone Liedtke/ Sylvia Beck

„Offensive Jugendbildung“

Bildungsprozesse in der Jugendarbeit – Evaluation von Praxiseinrichtungen der Jugendarbeit

Nanine Delmas, Julia Reichert,
Albert Scherr

1. Ausgangsannahmen und Zielsetzung

Die Forderung nach einer Verbesserung der Bildung von Kindern und Jugendlichen hat gegenwärtig Konjunktur - und dies nicht erst seit Veröffentlichung der PISA-Studien. Hintergrund dessen ist die Annahme, dass sich die Bundesrepublik von einer (post-)industriellen Gesellschaft in eine Wissens- und Informationsgesellschaft transformiert, in der Bildung zur entscheidenden ökonomischen Ressource und zugleich zur entscheidenden Grundlage der individuellen Lebensführung wird. In der Folge wird auch die Jugendarbeit danach befragt, welchen Beitrag sie zur Förderung von Bildung leisten kann.

Diese Frage ist auf den ersten Blick leicht zu beantworten. Die Theorie und Praxis der Jugendarbeit verfügen über eine eigenständige und von schulischen Bildungskonzepten unterschiedene Bildungstradition. Jugendarbeit muss also, im Unterschied zu anderen Teilbereichen der Kinder- und Jugendhilfe, ihre Bildungsdimension nicht erst neu entdecken. Ob das Bildungsverständnis der Jugendarbeit allerdings zu den Erwartungen passt, die aktuell im politischen und medialen Bildungsdiskurs vorgetragen werden, ist keineswegs von vornherein sicher - denn Bildung ist ein Begriff, der mit unterschiedlichen und zum Teil gegensätzlichen Inhalten verbunden wird.

In der Jugendarbeit wurde und wird Bildung wesentlich als Selbstbildung unter Bedingungen der Freiwilligkeit verstanden, als ein Prozess, dessen Grundlage die Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen Jugendlicher sind, also kein vorgegebener Werte- und Wissenskanon.

Vor dem Hintergrund der einschlägigen Fachdiskussion kann davon ausgegangen werden, dass das pädagogische Arrangement Jugendarbeit spezifische, von schulischer und beruflicher Bildung zu unterscheidende Lern- und Bildungspotentiale eröffnet (s. Scherr 1997: 139 ff.; Sturzenhecker 2002: 32 ff.):

- Jugendarbeit stellt gering strukturierte und verregelte Erfahrungsräume zur Verfügung, in denen eigenverantwortliches Handeln unter Bedingungen erprobt werden kann, in denen die Folgen eines Scheiterns gering sind. Damit trägt Jugendarbeit zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit bei.
- In der Jugendarbeit lernen Jugendliche, mit Gleichaltrigen und Gleichberechtigten eigenverantwortlich zu kommunizieren und zu kooperieren, sich auf Regeln und Entscheidungsprozeduren zu verständigen sowie ggf. entstehende Konflikte auszutragen. Jugendarbeit stellt also Chancen für die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit und Demokratieerlernen zur Verfügung.
- Jugendarbeit bietet Möglichkeiten der Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und biografischen Hintergründen, religiösen und politischen Orientierungen, zwischen jüngeren und älteren Heranwachsenden, Mädchen und Jungen usw. und damit die Chance zu einem sozialen Lernen, das idealerweise aus einer Haltung der Anerkennung von Vielfalt resultiert.
- Jugendarbeit verzichtet auf thematische Vorgaben und starre formale Strukturierungen. Sie bietet Jugendlichen damit die Möglichkeit, ihre altersgruppen- und lebenslagentypischen Probleme und Fragen zu artikulieren sowie professionelle Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit diesen einzufordern und zu erhalten.

Die Besonderheit und Eigenständigkeit des Bildungsortes Jugendarbeit resultiert also nicht nur aus den spezifischen pädagogischen Orientierungen der Fachkräfte, sondern aus den strukturellen Bedingungen, die Jugendarbeit von Familie, Schule und kommerziellen Angeboten unterscheiden. Hierauf wird im Weiteren noch zurückzukommen sein.

Die insbesondere seit Veröffentlichung der PISA-Studien geführte Bildungsdiskussion akzentuiert jedoch begrifflich primär ein Verständnis von Bil-

Inhalt

	Seite
1. Ausgangsannahmen und Zielsetzung	86
2. Theoretische Grundlagen und empirische Fragestellungen	90
3. Zentrale Forschungsergebnisse	91
4. Beschreibung der Einrichtungen und Analyse der Konzeptionen	93
5. Interpretation der Befragungen	96
6. Handlungsempfehlungen	103

derung als Qualifizierung bzw. Kompetenzentwicklung für die Arbeitsmärkte der (post-)industriellen Wissens- und Informationsgesellschaft. Wie Jugendliche zu einem tragfähigen, das private Leben in Familie und Freizeit mit umfassenden Lebensentwurf gelangen, zu rational begründeten politischen und moralischen Überzeugungen, zu einem angemessenen Verständnis ihrer Geschlechtsidentität und sexuellen Orientierung usw. - diese für die Lebensphase Jugend zentralen Herausforderungen finden im dominierenden Bildungsdiskurs kaum Beachtung. Nicht zuletzt in der Folge dieser Verengung wird der Kinder- und Jugendhilfe aktuell kein relevanter Beitrag zur Förderung der Bildungsprozesse Heranwachsender zugezählt - vom Sonderfall der Kindergärten, die zunehmend als vorschulische Bildungsinstitution betrachtet werden, einmal abgesehen.

Grundlegende Zielsetzung des Projekts, dessen Ergebnisse hier dargestellt werden, war es dagegen, die im § 11 SGB VIII / KJHG rechtlich kodifizierte Jugendarbeit als ein Bildungsangebot auf der Grundlage eines breit gefassten Bildungsverständnisses empirisch in den Blick zu nehmen. Hintergrund dessen ist

1. der explizite Bildungsauftrag, den das SGB VIII / KJHG der Jugendarbeit zuweist,
2. eine seit Beginn der 90er Jahre anhaltende Fachdiskussion, die auf die zeitgemäße Neufassung eines für die Jugendarbeit angemessenen Bildungsbegriffs zielt (s. dazu insbesondere Scherr 1990; Müller 1993; Scherr 1997; Brenner 1999; Scherr 2002; Sturzenhecker 2002) sowie
3. Forderungen nach einer politischen Anerkennung der Bildungsrelevanz von Jugendarbeit, die vor allem durch das Bundesjugendkuratorium (s. Bundesjugendkuratorium 2002) und in den Leipziger Thesen „Bildung ist mehr als Schule“ formuliert wurden.

Darauf bezogen war zu untersuchen, ob bzw. wie die rechtliche und fachwissenschaftliche Vorgabe, dass Jugendarbeit als an den Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressaten orientierte Bildungspraxis gestaltet werden kann und soll, in der Praxis ihrer Einrichtungen eingelöst wird.

Dabei war zu berücksichtigen, dass - ganz im Gegensatz zu der deutlichen Betonung des Bildungsauftrags im SGB VIII / KJHG und in der Fachdiskussion - auf politischer Ebene der Jugendarbeit seit Mitte der 80er Jahre verstärkt sozialpolitische Aufgaben sowie ein Präventionsauftrag zugewiesen wurden. Es war also keineswegs selbstverständlich damit zu rechnen, dass die relativ junge Konjunktur der politischen Überzeugung, dass eine Verbesserung der Bildung als zentrale gesellschaftliche Zukunftsaufgabe zu begreifen ist, bereits zu einer Neuorientierung der Praxis geführt hat.

Gesellschaftspolitische Erwartung und konzeptionelle Profile

Konstitutiv für die Jugendarbeit ist das Prinzip der ‚Freiwilligkeit der Teilnahme‘. D.h. kein Jugendlicher wird gezwungen, Angebote der Jugendarbeit in Anspruch zu nehmen. Von der Jugendarbeit wird gleichwohl ein Beitrag zur Lösung unterschiedlicher Aufgaben und Probleme erwartet. Sie soll u.a.

- so genannte „Problemjugendliche“ betreuen und beraten und sie nicht zuletzt „von der Straße holen“, d.h. Störungen der öffentlichen Ordnung minimieren
- Delinquenz verhindern und kriminal- und drogenpräventiv wirksam werden
- mit Schulen kooperieren und diese bei der Ausübung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags unterstützen bzw. eine Ganztagsbetreuung ermöglichen
- zur allgemeinen, politischen, kulturellen und sozialen Bildung beitragen
- zu Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung befähigen sowie zu sozialem Engagement anregen.

Jugendliche selbst erwarten von der Jugendarbeit dagegen vor allem das Angebot eines Freiraums, der nicht durch pädagogische Erwartungen überfrachtet ist und der ihnen Möglichkeiten der Selbstentfaltung sowie der Begegnung mit Gleichaltrigen bietet (s. dazu Böhnisch/Münchmeier 1987) und Hilfen, die einen erkennbaren Gebrauchswert für ihre psychosoziale Lebensbewältigung haben. Bereits Mitte der 80er Jahre haben Hellmut Lesing u.a. (1986) darauf hingewiesen, dass für einen erheblichen Teil der Jugendlichen die Bedingungen einer solchen Jugendlichkeit, die als Selbstentfaltung jenseits des gesellschaftlichen Realitätsdrucks gelebt werden kann, also für Jugend als Frei- bzw. Schonraum, nicht mehr gegeben sind. Ihres Erachtens wird die Unterstützung von Jugendlichen „beim Lernen und Verwirklichen von Überlebensentwürfen“ (ebd.: 15) zur zentralen Aufgabe der Jugendarbeit. Eine Verständigung über die Anforderungen und Möglichkeiten der Jugendarbeit als Bildungspraxis kann die hier angesprochene Problematik, die prekäre ökonomische und soziale Situation eines erheblichen Teils der Jugendlichen nicht ignorieren. Es wäre also unangemessen, allein auf eine solche Bildungsorientierung zu setzen, die eine stabile Lebenslage der Adressatinnen und Adressaten voraussetzt. Ignoriert werden kann aber auch nicht, dass ein anderer Teil der Heranwachsenden von solchen Problemen nicht betroffen, gleichwohl aber auf solche Bildungsangebote angewiesen ist, die Prozesse der Sinnsuche unterstützen - auf Angebote eines „ungewöhnlichen Lernens“ (Ziehe/Stubentrauch 1982), die sich auf die Fragen und Suchprozesse Jugendlicher einlassen.

Angezeigt ist damit, dass Jugendarbeit sich in einer Situation befindet, die durch vielfältige und widersprüchliche Bedingungen und Erwartungen charakterisiert ist. Ohne eine fachliche Klärung ihres Selbstverständnisses, die solche Erwartungen und die Möglichkeiten, diese auch tatsächlich einzulösen, kritisch überprüft, gerät Jugendarbeit in eine Situation der strukturellen Überforderung, die durch eine vielfach unzureichende Ausstattung mit Sachmitteln und Personal verstärkt wird.

Für die Praxis bedeutet dies, dass die Mitarbeiter/-innen aufgefordert sind, für ihre jeweiligen Einrichtungen konzeptionelle Profile zu entwickeln, die eine Balance zwischen eigenen pädagogischen Grundüberzeugungen, den Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressaten, lokalen Bedingungen und politischen Vorgaben sowie Impulsen aus der fachwissenschaftlichen Diskussion findet.

Mit den empirischen Erhebungen unseres Projekts war beabsichtigt, exemplarische Ausprägungen konzeptioneller Profile in Hinblick auf die Fragestellung zu erheben, welches Bildungsverständnis in diesen enthalten ist.

Projektziele und methodisches Vorgehen

Die grundlegende Zielsetzung des Projekts, empirisch zu beschreiben, wie Jugendarbeit in der Praxis als Bildung konzeptionell bestimmt wird und was daraus für ihre konkrete Gestaltung folgt, kann wie folgt differenziert werden: Das Praxisforschungsprojekt war darauf ausgerichtet, durch eine explorative Vorgehensweise die ‚Bildungslandschaft Jugendarbeit‘ in ihren vielfältigen Ausprägungen so weit reichend wie möglich zu beschreiben. Dazu war es erforderlich, zunächst solche Einrichtungen zu identifizieren, die für sich selbst beanspruchen, einen relevanten Beitrag zur Förderung von Bildungsprozessen zu leisten. Denn aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen war eine repräsentativ angelegte Forschungskonzeption nicht realisierbar. Folglich hat sich die Projektgruppe dafür entschieden, solche Einrichtungen zu untersuchen, die ihrem Selbstverständnis nach Good-Practice-Fälle sind. Leitend hierfür war auch die Absicht, Bildungspotentiale der Jugendarbeit darzustellen und so praxistaugliche Anregungen zur Verfügung zu stellen.

- Dazu wurden in einem ersten Schritt die Konzeptionen derjenigen Einrichtungen analysiert, die in einem Vorlaufprozess (s.u.) als mögliche Good-Practice-Fälle identifiziert wurden.
- Durch eine offen angelegte leitfadenorientierte Befragung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Jugendlichen sollte in einem zweiten Schritt eine möglichst differenzierte Beschreibung von Bildungskonzepten und Formen der

Bildungspraxis ermöglicht werden, die etwa zielgruppenspezifische Vorgehensweisen zu unterscheiden erlaubt.

- Auf dieser Grundlage war drittens angestrebt, Instrumente für die Selbstevaluation von Bildungsangeboten sowie Arbeitshilfen zu entwickeln, die für Bildungschancen sensibilisieren und denen Hinweise für die professionelle Gestaltung von Bildungsangeboten zu entnehmen sind. Zwar finden sich im Anhang zu diesem Bericht zwei Arbeitsblätter, die hierfür eingesetzt werden können. Unseres Erachtens legen die Projektergebnisse es jedoch nahe, dass zunächst eine Qualifizierung der Mitarbeiter/-innen erforderlich ist, bevor Evaluationen und Selbstevaluationen, die durch eine qualifizierte Fachberatung zu unterstützen sind, sinnvoll durchgeführt werden können. Hieraus wird abschließend noch einzugehen sein.

Mit Projektbeginn wurde eine Forschungsgruppe mit vier erfahrenen und professionellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus der Praxis gebildet, die als Kreisjugendreferenten- und -referentinnen tätig sind. Diese Gruppe wurde inhaltlich von Prof. Dr. Scherr (PH Freiburg), Nanine Delmas (Landesjugendamt Baden) und Julia Reichert (Akademie der Jugendarbeit) fachlich begleitet und unterstützt. Das Forschungsteam war für die Auswahl der Projekte, das Projektdesign sowie die Durchführung und Interpretation der Befragungen und das prozesshafte Projektdesign verantwortlich.¹ Sieben Einrichtungen bewarben sich, von denen drei aus folgenden Gründen abgelehnt werden mussten: Eine Einrichtung befand sich im Aufbau und hatte noch nicht mit ihrer pädagogischen Arbeit begonnen, somit bestanden auch keine Beziehungen zu Jugendlichen. Eine Einrichtung ist im Bereich der Jugendsozialarbeit verortet und betätigte sich nur peripher im Bereich der Jugendarbeit. Die dritte Einrichtung konnte ihren Bildungsauftrag in ihrer Konzeption nicht klar benennen. Im Verlauf des Projektes konnten drei weitere Einrichtungen zur Teilnahme gewonnen werden, die für ihre ausgewiesene Bildungsarbeit bekannt waren und den weiteren Auswahlkriterien entsprachen, die zu Grunde gelegt wurden, um ein möglichst umfassendes Bild von verschiedenen Kontexten und Trägern der Jugendarbeit zu gewinnen (s.u.).

Zunächst wurden die zugesandten Konzeptionen und Dokumente, sowie die dort ausgewiesenen Angebote der Einrichtungen analysiert. Den aus-

¹ Ein Nebeneffekt des Projekts ist darin zu sehen, dass in den Landkreisen, deren Mitarbeiter/-innen in der Forschungsgruppe nebenberuflich tätig waren, das Bildungsthema diskutiert und somit Impulse für die Weiterentwicklung der Bildungspraxis gesetzt wurden.

gewählten Einrichtungen wurden dann vier aktuelle Texte zum Thema ‚Jugendarbeit und Bildung‘ zugesandt mit der Bitte, diese als Vorbereitung auf die Befragung zu lesen. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Mitarbeiter/-innen sich vor der Befragung über die aktuelle Bildungsdiskussion informieren und so eine Verständigungsgrundlage gegeben ist. Daran anschließend wurden Mitarbeiter/-innen mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews befragt, in denen sie aufgefordert wurden, nicht-formelle und informelle Bildungsprozesse in der Jugendarbeit zu beschreiben. Direkt im Anschluss daran wurden offene Interviews mit Jugendlichen geführt, in denen es herauszufinden galt, ob und wie Jugendliche die Jugendarbeit als einen Ort erleben, der ihnen Möglichkeiten des Lernens bietet. Bei der Interpretation der so erhobenen Daten ist zu berücksichtigen, dass nur diejenigen Lern- und Bildungsprozesse erfasst werden konnten, die den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bzw. den Jugendlichen als solche bewusst waren. Diese Begrenzung wäre nur durch eine Strategie der teilnehmenden Beobachtung zu überwinden, die im Rahmen unseres Projekts aufgrund der zeitlichen und personellen Vorgaben nicht realisierbar war.

Auswahl der Einrichtungen und Projekte

Es wurden sieben Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit untersucht, die für sich beanspruchen, informelle und nicht-formelle Bildungsprozesse

anzuregen. Zu berücksichtigen waren folgende Auswahlkriterien, um die unterschiedlichen Bedingungen zu erfassen, in denen Jugendarbeit stattfindet:

- Regionalaspekte: (Nord-Baden, Süd-Baden, Nord-Württemberg, Süd-Württemberg) unterschiedliche Formen von Jugendarbeit: Offene Jugendarbeit, kulturelle Jugendarbeit, verbandliche Gruppenarbeit und Projekte
- Trägerstruktur: freie Träger, öffentliche Träger, Jugendverbandsarbeit
- Größe der Einrichtungen

Einbezogen wurden also vier Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, eine Einrichtung der kirchlichen, eine der verbandlichen Jugendarbeit, eine Einrichtung der kulturellen Jugendarbeit, davon vier in Baden, drei in Württemberg, vier im ländlichen Raum, drei im städtischen Raum.

Leitfragen für die Befragungen

Befragung der Mitarbeiter/-innen

- Können Sie uns zunächst einmal beschreiben, welche Anregungen und Lernmöglichkeiten es in dieser Einrichtungen gibt?
- Wenn Sie die Stammbesucher der Einrichtungen in den Blick nehmen, was glauben Sie, was die hier im Idealfall lernen können?
- Ist Bildung für Sie ein Begriff, der für ihr Selbstverständnis als Jugendarbeiter/-in wichtig ist?

Untersuchte Praxisprojekte und Einrichtungen

Träger	Formen der Jugendarbeit	Angebote	Trägerstruktur	Größe	Regionalaspekt	Land/Stadt
Jugend Kultur Zentrum FORUM Mannheim	Verbandliche Jugendarbeit	Kulturelle, politische, geschlechterdiff. Angebote Medienangebote	Stadtjugendring Jugendverbandsarbeit	groß	Nordbaden	Stadt
Jamhouse Neuenburg	Offene Jugendarbeit	Angebote für Mädchen, Musikangebote, Angebote für benachteiligte Jgdl.	Trägerverein, freier Träger	klein	Südbaden	Land
Kids-on-Air Reutlingen	Kulturelles Projekt	Kulturelle Angebote	LKJ Medienangebote	klein	Süd-Württemberg	Stadt
Katholisches Jugendreferat Rottweil	Kirchliche Jugendarbeit	Kirchliche, politische Angebote	BDKJ - Dekanatsstelle	klein	Südbaden	Land
Güterschuppen Schrozberg	Offene Jugendarbeit	Kulturelle Angeb., Musikangebote, Angebote für benachteiligte Jgdl.	Stadt, Öffentl. Träger	groß	Nordwürttemberg	Land
Jugendkulturzentrum am Kreise JUKUZ Stockach	Offene Jugendarbeit	Erlebnispäd. Angebote, Angebote für benachteiligte Jgdl., Medienangebote	Stadt, Öffentl. Träger	klein	Südbaden	Land
JimPazzo Stuttgart	Offene Jugendarbeit	Kulturelle Angeb., Medienangebote, Musikangebote, Angebote für benachteiligte Jgdl.	Trägerverein freier Träger	groß	Nordwürttemberg	Stadt

- Wenn ja: Von welchem Bildungsverständnis gehen Sie aus?
- Vertiefende Fragestellungen zu 1- 4, falls nicht bereits ausreichend beantwortet
- Beschreiben Sie doch einmal diejenigen Angebote, mit denen Bildungsprozesse angeregt werden sollen.
- Welche Bildungsprozesse laufen in den jeweiligen Bereichen ab?
- Wo liegen weitere Lernpotentiale; in welchen Bereichen?
- Wie wird dies von den Jugendlichen erlebt? Wie laufen Bildungsprozesse zwischen Jugendlichen ab?
- Wie werden Probleme/Themen/Lebensentwürfe von Kindern und Jugendlichen aufgegriffen?
- Wie gehen Sie mit Potentialen von Jugendlichen um?
- Gibt es Lernsituationen, bei denen Jugendliche auch negatives Lernen können und wie gehen Sie damit um?
- Wie werden Bildungsprozesse konkret in der Einrichtung angeregt?
- Schaffen sie dafür besondere Gelegenheiten, können Sie das näher beschreiben?
- Wie, wann und wo setzen Sie Bildungsimpulse?
- Werden Ihrer Meinung nach Bildungsmöglichkeiten durch Angebote umgesetzt oder sind es vielmehr die Angebote, die Bildungsmöglichkeiten schaffen?
- Bieten Sie Beratungsgespräche an? Wo, wann und wie laufen diese ab?

Befragung der Jugendlichen

- Kannst du mir mal erzählen, welche Erfahrungen du hier gemacht hast?
- Was machst du hier am liebsten? Was für Angebote gibt es?
- Der bzw. die Hauptamtliche hat gesagt, dass dich ... besonders interessiert? Was machst du dabei gerne? Was nicht?
- Hast du hier auch schon was gelernt?
- Gibt es Erfahrungen, die für dich neu und überraschend waren, die du z.B. aus der Schule oder von zu Hause noch nicht kanntest?
- Was für Konflikte gibt es hier und wie gehst du damit um?
- Wo gibt es Bereiche, in denen du Gehör bekommst?
- Ist der Hauptamtliche als Ansprechpartner wichtig?
- Wenn ja: Wann gehst du zu dem Hauptamtlichen und über was redest du so mit ihm/ihr?
- Was magst du mir zum Abschluss noch mitteilen?

Zeitlicher Rahmen/Projektverlauf

Gesamtverlauf	Zeitpunkt
Zusammenstellung des Forschungsteams	Juni 2003
Konzeptabstimmung und Briefing der Praxisforscher	Juni 2003
Projektsuche	bis Juni 2003
Untersuchungszeitraum (7 Termine)	Juli - Dezember 2003
Treffen der Berater/-innen (5 Termine)	
Zusammenfassende Ergebnisse aus den Interviews in Berichtform durch die Forscher/-innen	Dezember 2003
Fachtag für die Praxisprojekte mit Auswertung (1 Tag)	Februar 2004
Auswertung	bis März 2004
Abschlussbericht Gesamt Beschreibung der Bildungspraxis, Bausteine von Bildungsprozessinitiationen/ Selbstevaluationsmöglichkeiten	März 2004
Vorstellen der Ergebnisse beim Bildungskongress	April 2004

2. Theoretische Grundlagen und empirische Fragestellungen

Wie einleitend erwähnt, liegt eine Fülle von theoretisch-konzeptionellen Arbeiten vor, die darauf ausgerichtet sind, den Bildungsbegriff auf das Feld der Jugendarbeit zu beziehen. Diese sind hier nicht zu referieren. Vielmehr sollen nur einige Aspekte benannt werden, die für die Durchführung und Interpretation der Interviews relevant waren.

Bildung wird im politischen und medialen Diskurs als ein diffuser Sammelbegriff für Lernprozesse verwendet, also von Wissenserwerb, Qualifizierung, Kompetenzentwicklung usw. nicht unterschieden. Dagegen gehen wir von einem spezifischen Bildungsverständnis aus, für das zumindest folgende Aspekte relevant sind:

- Kinder- und Jugendhilfe bietet vielfältige Hilfen zur Lebensbewältigung an. Es ist nicht sinnvoll, die Differenz zwischen solchen sozialadministrativen, erzieherischen und quasi-therapeuti-

schen Hilfen einerseits und genuinen Bildungsprozessen sprachlich bzw. begrifflich einzuebnet, um Kinder- und Jugendhilfe so mittels einer bloß rhetorischen Operation als Bestandteil des gesellschaftlichen Bildungsangebots auszuweisen.

- Bildung bezeichnet Prozesse, in denen Individuen ihr Selbst- und Weltverständnis entwickeln und verändern, sich also nicht nur ein abrufbares, für die eigenen Orientierungen und Entscheidungen aber irrelevantes Wissen aneignen.
- Bildung ist nicht mit Erfahrungslernen gleichzusetzen, denn erst dann, wenn eine reflektierende Auseinandersetzung mit Erfahrungen erfolgt, kann sinnvoll von Bildung gesprochen werden.
- Bildung zielt auf die Befähigung zu bewussten Entscheidungen, die Entwicklung von Urteilsfähigkeit, die Steigerung von Reflexivität und damit auf die Befähigung zur Selbstbestimmung; Bildungsarbeit ist deshalb auf die Kritik von Stereotypen und Vorurteilen, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten sowie die rationale Auseinandersetzung mit diesen ausgerichtet.
- Bildung ist konstitutiv Selbstbildung, d.h. eine Eigenleistung des sich bildenden Subjekts, die pädagogisch anregt und unterstützt, aber nicht erzwungen werden kann.
- Für die Jugendarbeit sind solche Bildungsthematiken von zentraler Bedeutung, in denen sich Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung mit gesellschaftspolitischen Dimensionen verschränken, also solche Themenkomplexe wie ‚Ausbildung, Arbeit und Beruf‘, ‚Sex und Gender‘, Beziehungen und Familie‘, ‚religiöse Identität‘ oder ‚Fremdenfeindlichkeit und Rassismus‘.
- Für Bildungsprozesse sind direkte und medial vermittelte Erfahrungen von Differenz von entscheidender Bedeutung, welche die Möglichkeit zur Auseinandersetzung damit eröffnen, dass die eigenen Gewissheiten, Überzeugungen, Selbstverständlichkeiten usw. keineswegs alternativlos und fraglos gültig sind, von entscheidender Bedeutung.
- Bildung ist also von Erziehung als dem Versuch, Heranwachsenden bestimmte Lebensentwürfe, bestimmte Werte und Normen, bestimmte politische Orientierungen zu vermitteln, zu unterscheiden.
- Bildungserfahrungen sind nicht ausschließlich an pädagogisch absichtsvoll inszenierte Gelegenheitsstrukturen gebunden, sondern entfalten sich auch jenseits aller pädagogischen Arrangements auch in alltäglichen Erfahrungszusammenhängen.
- Für die Jugendarbeit ist es gleichwohl wichtig anzuerkennen, dass die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teilnahme an Bildungsprozessen in der Regel

eine halbwegs gelingende alltägliche Lebensbewältigung voraussetzt. U.a. durch Kinder-, Jugend- und Familienberatung, Schulsozialarbeit, aufsuchende Jugendarbeit und Teile der offenen Jugendarbeit, leistet die Kinder- und Jugendhilfe einen wichtigen Beitrag, um Individuen und soziale Gruppen zur Teilnahme an Bildungsangeboten zu befähigen.

3. Zentrale Forschungsergebnisse

Die ursprüngliche Zielsetzung, Good-Practice-Beispiele zu analysieren und zu dokumentieren, konnte nicht realisiert werden. Denn die Projektergebnisse können insgesamt keineswegs als Bestätigung der Erwartung interpretiert werden, dass die Jugendarbeit - jenseits der spezialisierten Seminar-, Aktions- und Projektangebote der politischen und kulturellen Jugendbildung - über eine theoretisch fundierte, konzeptionell ausgewiesene und professionell gestaltete Bildungspraxis verfügt. Dennoch aber kann gezeigt werden, dass die Strukturen der offenen und verbandlichen Jugendarbeit spezifische Lernchancen eröffnen, die Grundlage einer offensiven Gestaltung von Jugendarbeit als Bildungspraxis sein können.

Diese Lernchancen werden von den befragten Jugendlichen als ein Qualitätsmerkmal der Jugendarbeit wahrgenommen. Damit zeigt sich, dass Jugendliche von der Jugendarbeit mehr erwarten als eine Möglichkeit, sich mit Gleichaltrigen zu treffen, um freie Zeit mehr oder weniger sinnvoll zu verbringen.

In den folgenden Thesen akzentuieren wir Aspekte des Bildungsorts Jugendarbeit, die unseres Erachtens für die Weiterentwicklung der Fachdiskussion und Fachpraxis von zentraler Bedeutung sind. Eine detaillierte Darstellung der Erhebungen, auf denen diese Thesen beruhen, erfolgt im Anschluss.

1. Ein theoretisch ausgewiesener, in Auseinandersetzung mit der fachwissenschaftlichen Diskussion entwickelter Bildungsbegriff ist für die Praxis der Jugendarbeit ohne Bedeutung. Folglich kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass die Jugendarbeit über einen Bildungsbegriff verfügt, der als Grundlage professioneller Diskurse beansprucht werden kann.

Der Terminus Bildung wird, wie auch im politischen Diskurs, überwiegend als offene Sammelbezeichnung für unterschiedliche Lernprozesse und Erziehungskonzepte verwendet. Selbst die grundlegende begriffliche Unterscheidung Erziehung/Bildung ist keineswegs allen Hauptamtlichen verfügbar.

2. Ein impliziter Grundkonsens zeichnet sich dahingehend ab, dass Jugendarbeit ein pädagogisches Mandat der Persönlichkeitsbildung beansprucht, das den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen in einer Spannweite umfasst, die von technischen Fähigkeiten über Eigenschaften wie Verlässlichkeit bis hin zu Managementkompetenzen reichen und auch kulturelle und politische Bildungsprozesse nicht ausschließt. Innerhalb dieser Spannweite wird die Aufgabenstellung der Einrichtungen je spezifisch in Reaktion auf die wahrgenommenen Problemlagen und Interessen der Adressatinnen und Adressaten akzentuiert. Die Anwendung von Verfahren der Sozialraumanalyse, die es erlauben, Ausgangsbedingungen der pädagogischen Praxis umfassender und genauer zu erfassen, als dies im Rahmen der Routinen des beruflichen Alltags möglich zu sein scheint, ist jedoch kein etablierter Bestandteil der Praxis.

3. Es zeichnet sich kein über die Orientierung an einem eher diffusen Verständnis von Persönlichkeitsbildung hinausreichender Konsens über pädagogische Theorien, Konzepte und Methoden ab, sondern eine Spannweite, die von Modellen der aktivierenden politischen Bildungsarbeit bis hin zu sozialarbeiterischen Helferkonzepten reicht. Insbesondere die offene Jugendarbeit wird von den Befragten vor allem als Betreuung, Beratung und Erziehung von benachteiligten Jugendlichen bzw. von sog. Problemjugendlichen verstanden.

4. Die Jugendarbeit wird von der Mehrzahl der Hauptamtlichen als ein „ganz normaler“ Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe verstanden, dessen Besonderheit und Eigenständigkeit wenig Bedeutung zugemessen wird.

Offene Jugendarbeit wird von den Mitarbeiter/-innen wesentlich als sozialpädagogische Einrichtung verstanden, die Hilfen zur Lebensbewältigung bereitstellt und als Ort sozialen Lernens charakterisiert, nicht als eine Bildungsinstitution.

5. Insgesamt wird in unserer Befragung der Hauptamtlichen erneut, wie schon in einer Reihe einschlägiger Studien der Professionsforschung (s. etwa Thole/Küster-Schapfl 1997) deutlich, dass sich die Praxis der Jugendarbeit offenkundig in erheblicher Distanz zum Theoriediskurs entwickelt. Dies ist keineswegs den Hauptamtlichen als individuelles Defizit anzulasten, sondern verweist auf Strukturprobleme der Ausbildung und des Arbeitsfeldes. So ist eine kontinuierliche Qualifizierung der Mitarbeiter/-innen nicht sichergestellt. In den von uns geführten Interviews wird auch wiederkehrend darauf hingewiesen, dass die eigenen Arbeitsbedingungen eine hinreichende Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten der Jugendarbeit nicht zulassen.

6. Für die als Arbeit mit sog. Problemjugendlichen verstandene Jugendarbeit ist ein traditionelles Verständnis von Pädagogik als Sozialerziehung einflussreich, das auf die Vermittlung grundlegender Verhaltensregeln ausgerichtet ist. Dagegen werden etwa Empowermentkonzepte, die auf Defizitdiagnosen verzichten und auf eine gezielte Aktivierung von individuellen Kompetenzen setzen, kaum aufgegriffen.

7. Von klassischen Gruppenleiterkursen, klassischen Formen der politischen und kulturellen Bildung in eigenständigen Angeboten abgesehen, werden in den Interviews - von einer Einrichtung abgesehen, die sich an gängigen Methoden aktivierender politischer Bildungsarbeit orientiert - keine spezifischen Methoden benannt, mit denen die Hauptamtlichen gezielt auf die Förderung von Lern- und Bildungsprozessen hinwirken. Argumentationstrainings, Konfliktlösungstrainings, Streitschlichterkonzepte, Methoden interkulturellen Lernens usw. sind in der Jugendarbeit bislang nicht verankert, und es zeichnet sich auch keine Suche nach Formen und Methoden einer innovativen Bildungspraxis ab.

8. Akzentuiert wird dagegen ein Verständnis von Jugendarbeit als personalem Angebot. Demnach sind Interaktionen bzw. Dialoge zwischen Hauptamtlichen und Jugendlichen der zentrale Prozess, in dem sich Lernen vollzieht.

9. Darüber hinaus lassen sich von den konzeptionellen Orientierungen und methodischen Vorgehensweisen der Hauptamtlichen weitgehend unabhängige Lernpotentiale beschreiben, die in den Strukturbedingungen der Jugendarbeit angelegt sind und die auf der Seite der Jugendlichen zu Lernprozessen führen, die diese auch reflektiert beschreiben:

- Konflikte als Anlässe für ein Lernen über eigenverantwortliche und gewaltfreie Konfliktregulierung
- Projekte und Aktionen, in denen verschiedene, etwa technische und organisatorische Fähigkeiten im Wege des ‚Learning by doing‘ bzw. durch Weitergabe von Wissen zwischen den Jugendlichen erworben werden
- Lernpotentiale, die in die Begegnung zwischen älteren und jüngeren Jugendlichen, Einheimischen und Migranten sowie zwischen Mädchen und Jungen eingelassen sind
- Lernen durch die Zuweisung begrenzter Verantwortlichkeit im Rahmen der Aufrechterhaltung des Betriebs (Thekendienst).

10. Dass Projekte und Aktionen Lernchancen eröffnen, ist Bestandteil des pädagogischen Wissens der Hauptamtlichen. Die in Konflikten und Begegnungen angelegten Möglichkeiten werden von den

Hauptamtlichen - von einer Ausnahme abgesehen - jedoch kaum erkannt und folglich auch nicht offensiv genutzt. Es ist vielmehr zu befürchten, dass die einflussreichen medialen Präventions- und Werteerziehungsdiskurse dazu führen, dass Jugendarbeit von einem gering verregelten Raum, in dem sich Konflikte entwickeln können, in ein pädagogisch strukturiertes Feld verwandelt wird, das Konflikte als zu verhindernde Störungen wahrnimmt.

11. Es lassen vier weitere u. E. problematische Defizite identifizieren:

- Es zeichnen sich kaum mehr Versuche ab, offensiv mit den Möglichkeiten der Mitbestimmung im Sinne eines Demokratielehrens in der Jugendarbeit umzugehen.
- Es sind auch nur wenige Bemühungen erkennbar, offensiv mit dem sozialpolitischen Mandat der Jugendarbeit im Sinne einer offensiven Politisierung von Benachteiligungen und Problemlagen der Adressatinnen und Adressaten umzugehen.
- Ein Verständnis von jugendarbeiterischer Professionalität, das den Auftrag der Initiierung von Bildungsprozessen durch gezielte Anregungen, Irritationen und Provokationen einschließt, ist im Selbstverständnis der Hauptamtlichen nicht verankert.
- Zudem hat sich die institutionelle Differenzierung in offene Jugendarbeit, verbandliche Jugendgruppenarbeit und spezialisierte Angebote der politischen und kulturellen Bildung in einer Weise verfestigt, die Kooperationen erschwert.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Jugendarbeit ihre Bildungspotentiale gegenwärtig keineswegs ausschöpft. Eine Ursache hierfür ist darin zu sehen, dass die Hauptamtlichen für eine bildungsorientierte Jugendarbeit in der Regel nicht spezifisch qualifiziert sind.

4. Beschreibung der Einrichtungen und Analyse der Konzeptionen

Konzeptionelle Fassungen des pädagogischen Selbstverständnisses

Das pädagogische Selbstverständnis wird in den Konzeptionen der Einrichtungen sehr unterschiedlich und ohne Bezugnahme auf konsensuelle fachtheoretische Annahmen begründet.

So beinhaltet die Konzeption der untersuchten Einrichtung der verbandlichen Jugendarbeit eine problemakzentuierende Beschreibung der Lebensumwelt der Kinder und Jugendlichen in einer Großstadt. Diese sei gekennzeichnet durch das „Ver-

schwinden der natürlichen Spielräume, Straßenverkehr, Schulstress, Freizeitstress, Termindruck, eine „Bilderflut“, die „schöne neue Medienwelt“ sowie die „Pluralisierung von Lebenslagen und Werteorientierungen, geänderte Familienbeziehungen, verändertes Rollenverständnis der Geschlechter, Auflösung traditioneller Bindungen, Reduzierung sozialer Kontrolle.“ Das führe bei Jugendlichen zunehmend zu Orientierungslosigkeit.“ Die so gefassten Risiken werden als Grundlage der Arbeit von Bildungsangeboten betrachtet. Jugendliche sollen befähigt werden, sich in einer Welt, die in ihrer Schnelllebigkeit permanentem Wandel unterworfen ist, zu orientieren und Halt zu finden.

Dagegen besteht die grundlegende pädagogische Aufgabenstellung nach Einschätzung einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit im „Herausfiltern der am häufigsten auftretenden Wünsche aller Jugendlichen, um eine Verbesserung ihrer Situation im Stadtgebiet zu erreichen und die Betreuung der besonders auffällig gewordenen Jugendlichen im Stadtgebiet“ zu ermöglichen. Dabei entscheidend sei eine sehr intensive Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen.

Die angenommenen Risiken der aktuellen Lebenssituation lassen eine andere Einrichtung folgendes Ziel formulieren: „Die Jugendlichen auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden zu begleiten. Dazu gehört beispielsweise, wenn es in der Schule, im Elternhaus, mit Freunden oder bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz Schwierigkeiten gibt, Hilfe und Unterstützung anzubieten.“

Mehrere Einrichtungen beschreiben in ihren Konzeptionen aber nicht nur Risiken, mit denen sich Jugendliche konfrontiert fühlen, sondern betrachten Jugendarbeit auch als Chance, Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu fördern.

Die vier untersuchten Einrichtungen der offenen Jugendarbeit verstehen ihr Angebot wesentlich auch als ein Beziehungsangebot für die Jugendlichen. So wird etwa formuliert: „Bei uns erlangt man aber auch Erweiterungen des Horizonts, der Lebenswelt und der Kompetenzen. Wir zeigen Alternativen auf, bieten Chancen, erarbeiten Perspektiven und Möglichkeiten. Wir bieten Bildung, lebenspraktische, berufsbezogene und soziale. Bei uns entdeckt man Möglichkeiten, erfährt Anerkennung und kann eigene Grenzen überschreiten. Wir bieten uns als Spiegel, als Projektionsfläche, als Vorbilder, als Hassobjekte. Wir sind da, wo wir erwartet werden.“

Interaktionen bzw. Dialoge zwischen Hauptamtlichen und Jugendlichen werden als bildungsfördernd verstanden.

Ein anderes Jugendhaus hat sich zur Grundorientierung und Zielsetzung der Arbeit gesetzt, dass

„Jugendlichen ermöglicht werden soll, altersspezifische Entwicklungsaufgaben wie Pubertät, Sexualität, Selbsterkenntnis, Selbsterfahrung, Eingehen von Beziehungen, Loslösung vom Elternhaus, Übernahme von Verantwortung, Berufswahl, Bildung eigener Standpunkte und Wertevorstellungen zu bewältigen und ihre eigene Identität in der Auseinandersetzung mit anderen Personen zu finden. Aufgabe der Sozialarbeiter/-innen sei es, diese Prozesse anzuregen, zu begleiten und zu unterstützen. Sie haben dabei beratende, anleitende, orientierende und helfende Funktion.“

Unter Bildung versteht die untersuchte Einrichtung der kirchlichen Jugendarbeit „Veranstaltungen mit pädagogischen, religiösen, persönlichkeitsbildenden und kulturellen Inhalten, Aus- und Fortbildung von ehrenamtlichen Jugendleiterinnen/-leitern und Freizeit- und Begegnungsangebote“ und begründet Bildungsarbeit aus religiöser Motivation.

Es liegen höchst unterschiedliche konzeptionelle Grundorientierungen vor, die hier nicht im Detail zu diskutieren sind. Festzustellen ist nur, dass die Jugendarbeit auf die vielfältigen Erwartungen, die an sie adressiert werden, nicht mit klaren fachlichen Bestimmungen ihrer Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen reagiert, die sich auf die Vorgaben der § 11 und 12 SGB VIII / KJHG beziehen. Jugendarbeit scheint sich vielmehr tendenziell als ein Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen, dessen Besonderheit und Eigenständigkeit seitens der Hauptamtlichen wenig Bedeutung zugemessen wird.

Bildungsangebote

Raumaneignung: Das Raumaneignungskonzept wird in einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit als zentrales Bildungsangebot beschrieben. Die Einrichtung möchte „Aneignungssituationen herstellen. Aneignung findet in Räumen statt und hängt von der Raumsituation ab. Die Räume müssen so strukturiert sein, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, sich diese (immer wieder) anzueignen. Dabei genügt es nicht, die Räume einfach zu öffnen, vielmehr müssen sie immer offen und gestaltbar gehalten werden.“

Räumen wird auch in einem anderen Jugendhaus „Kommunikations- und Entspannungscharakter“ zugesprochen und sie werden als „soziale Lernfelder“ verstanden, z.B. durch die „Schaffung von Erlebnissräumen mit Andersdenkenden, dem anderen Geschlecht.“

Die Einrichtung der verbandlichen Jugendarbeit bietet den Jugendlichen Treffpunktmöglichkeiten. So stellt deren Jugendarbeit einen „Ort der Begegnung und Kommunikation unterschiedlicher Alters- und Interessensgruppen“ und somit eine

„Ideen-Schmiede“ für die Umsetzung eigener Vorstellungen mit Gleichgesinnten dar.

Differenzen und Konflikte als Bildungsanlässe:

„Wir begreifen Konflikte als Chance!“ wird in der Konzeption eines Jugendhauses konstatiert. Jugendlichen sollen dabei „Kompetenzen vermittelt werden, ihre eigenen Bedürfnisse im Gespräch, in Diskussionen und in Konflikten zu formulieren und gemeinsame Lösungen als Gewinn zu begreifen.“ (...) „Wir streiten, suchen die Konfrontation. Wir initiieren Aushandlungsprozesse und gehen konkrete wie symbolische Auseinandersetzungen ein. Wir zeigen Grenzen und schließen Räume.“

Die Bereitstellung von separaten Räumen in Verbindung mit gemeinsam durchgeführten Projekten kann nach Einschätzung eines Jugendhausmitarbeiters zur produktiven Konfliktbewältigung führen:

„Durch den Treffpunkt im Keller entwickelte sich auch im offenen Bereich nun eine entspannte Atmosphäre des Miteinanders von Spätaussiedler-Jugendlichen und einheimischen Jugendlichen. In Hinblick auf den Integrationsgedanken von Spätaussiedler-Jugendlichen und einheimischen Jugendlichen sind wir im offenen Bereich des Jugendhauses wieder einen Schritt weitergekommen. Beide Gruppierungen haben nun ihre Bereiche und durch die Nutzung von Angeboten, Projekten und die vorhandene Infrastruktur gibt es vielfältige Berührungspunkte zwischen einheimischen Jugendlichen und Spätaussiedlern.“

In den Konzeptionen des Projekts der kulturellen Jugendarbeit als auch der kirchlichen Jugendarbeit wird besonderen Wert auf die Heterogenität der Gruppen als Lernanlass gelegt.

Geschlechterdifferenzierte Ansätze: Annahmen über die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen und ihre pädagogische Relevanz sind ein durchgängiges Element der untersuchten Konzeptionen.

In der Einrichtung der verbandlichen Jugendarbeit sollen Freiräume für Jungen und Mädchen geschaffen werden, in denen sie sich entfalten und ihre Eigenständigkeit entwickeln und stärken können. Neben der gruppen- und projektorientierten Mädchenarbeit sollen auch Jungen bei der Entwicklung einer reflektierten Männerrolle und der Bewältigung spezifischer Probleme unterstützt werden.

In fast allen Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt es mädchen-spezifische Angebote wie Mädchencafés oder ein Mädchenzimmer. Mädchen nutzen diese Räumlichkeiten nach Einschätzung der Hauptamtlichen als Rückzugsort: „Ihr Gedankenaustausch kann hier in einem geschützten Raum stattfinden. Wir denken, dass über die Tanzgruppen ein Prozess stattfinden kann, der

die Mädchen in ihren Pubertätskrisen und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit unterstützt. Die hauptamtlichen Mitarbeiter des Hauses werden diesen Prozess weiterhin mit besonderer Wachsamkeit unterstützend begleiten. Wir glauben, dass der nach wie vor hohe Mädchenanteil unter anderem auf diese Wachsamkeit zurückzuführen ist. Unser Anliegen wird immer sein, den Schwächeren zu unterstützen und dessen Stärken in den Vordergrund zu stellen, um Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein wachsen lassen zu können.“

Keine Einrichtung begreift die Genderthematik als Querschnittsthema. Angebote werden klassisch in geschlechterhomogenen Gruppen durchgeführt.

Partizipation: In den meisten Konzeptionen wird Partizipation als grundlegender Arbeitsansatz verstanden. In den Einrichtungen finden sich unterschiedliche Beteiligungsstrukturen.

Alle Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit bewerten Partizipation in ihren Konzeptionen als wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit. Die „Kinder und Jugendlichen geben Impulse und bestimmen im Dialog das gemeinsame Programm und die Themenfelder. Sie erlernen Teamverhalten, Solidarität und Toleranz.“

Offene Jugendarbeit soll „Mitgestaltungsmöglichkeiten anbieten. Im laufenden Betrieb wird angestrebt, dass möglichst viele Jugendliche sich an der Planung und Durchführung von Programmpunkten und Projekten einbringen, sich beteiligen und Verantwortung übernehmen.“

Im Projekt der kulturellen Jugendarbeit ist Partizipation durch eine wöchentlich stattfindende Redaktionskonferenz gewährleistet, in der Kinder und Jugendliche „bestimmen, wer, wann, wo, wie, welche Hörfunkbeiträge“ tätigt. Die Themenauswahl liegt ausschließlich bei den Kindern und Jugendlichen selbst.

Der Förderung des Ehrenamtes Jugendlicher wird in der kirchlichen Jugendarbeit besondere Bedeutung zugemessen. „Das ehrenamtliche Engagement Jugendlicher und junger Erwachsener wird durch hauptberufliche Jugendreferentinnen/-referenten gefördert und weiter ausgebaut“ und in der „Unterstützung von Veranstaltungen wie Jugendtage oder Bildungsangebote für Gruppenleiter/-innen“ konzeptionell beschrieben.

Projektarbeit: Alle Einrichtungen führen Formen von Projektarbeit durch. Die untersuchten Einrichtungen setzen inhaltliche Akzente auf politische, kulturelle, medienpädagogische und erlebnispädagogische Arbeit in Form von Projekten.

Die verbandliche Einrichtung fordert die Jugendlichen „zur kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Umfeld und der Gesellschaft“ auf

und möchte deren Interesse am politischen Geschehen wecken. Die Einrichtung setzt besondere Schwerpunkte in der Bildungsarbeit zum Thema Rechtsextremismus. Sie bietet ein Forum für junge Menschen, das zu aktivem politischem Handeln befähigen soll. Dies geschieht projektbezogen durch die Unterstützung von Gruppen in Selbstorganisation, politischer Informationsarbeit, Ausstellungen und in der Zusammenarbeit mit Schulen.

Die gleiche Einrichtung bietet im kulturellen Bereich viele Angebote, um die „eigene Umwelt wahrzunehmen, zu beschreiben und sich im gestalterischen Prozess als bewusst handelndes Subjekt zu erleben.“ Dies soll Kinder stark und selbstbewusst machen und ihnen einen Zugang zu ihrem eigenen kreativen Potential eröffnen. Durch bildnerisches Gestalten, Musik und Rhythmus, Theater und Tanz, Technik und Medien, Kurse und Workshops, kostenlose Spielaktionen, Kurse für Kinder und Jugendliche, Schulungen und Eigeninitiative der Jugendlichen soll dies ermöglicht werden.

Die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit bieten eine Vielzahl von Angeboten der politischen, kulturellen, medien- und erlebnispädagogischen Bildung an. In einer Konzeption wird politische Jugendbildung als Schwerpunkt genannt. Die Umsetzung erfolgt hier in Form von Theateraufführungen und Workshops zum Thema „Gewalt und Rassismus“.

Die Arbeit im kulturellen Bereich orientiert sich in zwei Jugendhäusern an den Bedürfnissen der Jugendlichen. Dies soll in einem Gefühl von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit vermittelt werden und dem jugendkulturellen Bedürfnis nach Aktion und Erlebnis entsprechen, indem Jugendliche sich auf ihre jugendkulturelle Art mit der Erwachsenenperspektive auseinandersetzen und sich in der Auseinandersetzung ein Bild vom Erwachsenen sein machen können.

Als Schwerpunkt der Kinder- und Jugendarbeit wird in der Konzeption eines Jugendhauses „Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit“ erlebbar gemacht und der erlebnispädagogische Ansatz u. a. in dem Präventionsprojekt „Abenteuer fürs Leben“ bearbeitet. Dieses erlebnispädagogische Projekt richtet sich an Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren, die straffällig oder verhaltensauffällig geworden sind. Die pädagogischen Schwerpunkte liegen dabei in der Drogen- und Gewaltprävention, in der Wertevermittlung, in der Stärkung des Selbstbewusstseins, in der sozialen Integration und im Lernen von sozialen Kompetenzen. Hierbei wird deutlich, dass diese Einrichtung sich auch im Bereich der Jugendsozialarbeit verankert. Sie bietet des Weiteren eine integrative

Sportwoche, pädagogisches Segeln und Klettern an.

Im Projekt der kulturellen Jugendarbeit wird „je nach Interessen- und Kenntnisgrad in verschiedenen Gruppen an Radiobeiträgen mit unterschiedlichen Medien gearbeitet. Seit vier Jahren wird an verschiedenen Projekten gearbeitet: WorldTunet, ein Geräusche- und Klangprojekt im Internet, ist ein weiteres Projekt, das die Stadt Reutlingen mit der „Soundlibrary Reutlingen“ bestückt.“ Es werden eintägige Liveübertragungen und eine WebTV Sendung zum Thema „Haare - nicht nur eine HAUPTsache!“ durchgeführt.

5. Interpretation der Befragungen

Lernprozesse und -potentiale aus Sicht der befragten Jugendlichen

Im Folgenden werden zunächst die Lernprozesse, die von den Jugendlichen selbst beschrieben wurden, dargestellt. Hierbei wird auch deutlich, dass die Jugendlichen die hauptamtlichen Pädagoginnen und Pädagogen eher selten als aktive Initiatoren oder Gestalter von Bildungsprozessen erleben.

Lernen an der Differenz: In den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit ergeben sich durch die Heterogenität der Besucherstruktur (Alter, kulturelle Vielfalt, Jugendkulturen usw.) Lernsituationen, die nicht geplant oder von Hauptamtlichen intendiert sind. Ältere Jugendliche erlangen durch ihren Altersvorsprung eine gewisse „Autorität“, der Jüngere mit Akzeptanz begegnen. Jüngere Jugendliche behaupten, „Respekt vor den Älteren“ gelernt zu haben, denn „man lernt halt mit den Leuten umzugehen, weil die halt hier von verschiedenen Altersgruppen, von zwölf bis zu zwanzig (Jahren) sind.“

Ältere Jugendliche bemühen sich häufig um den „Nachwuchs“ und beschreiben ihre Lernerfahrungen im Umgang mit den Jüngeren. Ein Mädchen aus einem Projekt der kulturellen Jugendarbeit beschreibt, wie sie mit jüngeren Teilnehmern zusammen Interviews durchgeführt hat und dabei ihre eigenen Erfahrungen und Fähigkeiten weitergeben und die Jüngeren motivieren konnte, sich selbst mehr zuzutrauen. Ähnliches beschreibt ein Junge, der ehrenamtlich die Kassenführung des Jugendhauses übernommen hat:

„Jetzt grad die Kleinen, wo jetzt mal Partys organisieren, jetzt so in ihrem Alter. Also, da bin ich als auch dabei und wenn einer sagt „ich will Kasse machen.“ Dann sag ich: „Okay, ich erklär’s dir.“ Jetzt, wenn was ist, könnt der kommen. Ist gar kein Problem.“ (Junge, 17 Jahre)

Die befragten Jugendlichen thematisieren Begegnungen mit anderen in der Jugendarbeit, die aus anderen Schulen kommen. Ein Mädchen beschreibt Rahmenbedingungen des Projekts der kulturellen Jugendarbeit:

„Ich finde es halt gut, dass hier jeder mitmachen kann. Das hängt jetzt nicht von unterschiedlichen Schulkursen ab oder so. Du bist jetzt ein Hauptschüler, du darfst da nicht mitmachen!“

In einem anderen Jugendhaus betonen zwei Jugendliche, dass „man hier mit so vielen Menschen auf einmal zu tun hat. Hier sind so viele Nationen auf einmal vertreten und wirklich jeden Tag was Neues“ und „wir lernen andere Kulturen kennen, andere Musik und so, indem man miteinander redet.“ Der Unterschied zwischen dem Alltag in der Schule und dem Alltag im Jugendhaus ist für die Jüngeren wichtig, da sie dort Akzeptanz erfahren:

In „der Hauptschule, da lässt du die links liegen. Da ist es halt, andere Leute, die interessieren mich nicht. Auch wenn er bei dir in der Klasse war, das war mir dann grad egal. Und jetzt ist es eigentlich relativ anders, weil je älter man eigentlich wird umso mehr, also sie sind halt nicht anders und so. Und ist auch egal, wenn er anders redet und so. Also, mittlerweile mach ich keine Unterschiede mehr.“ (Junge, 17 Jahre)

Die Lernpotentiale, die sich durch die Begegnungen zwischen Jungen und Mädchen ergeben, sind den Jugendlichen nur dann bewusst, wenn es sich um ein spezielles geschlechterdifferenziertes Angebot handelt. Der Alltag der Jugendarbeit, in dem Jungen und Mädchen aufeinander treffen, wird nicht als geschlechterdifferenziertes Lernfeld wahrgenommen.

Projekte und Angebote, die speziell unter dem geschlechterdifferenzierten Aspekt durchgeführt wurden, fanden bei den Jugendlichen besondere Beachtung und sie berichten ausführlich über die dort gestalteten Lernprozesse. In der Einrichtung der kirchlichen Jugendarbeit wurde z.B. während eines Gruppenleiterlehrgangs eine Einheit zu der Heterogenität der Geschlechter durchgeführt. Dazu berichten zwei Mädchen,

„dass man sich überlegen musste, was jetzt „typisch Jungs“ und was „typisch Mädels“ ist. Also, wir für die Jungs und die Jungs für uns. Und wir waren voll schockiert, als wir des gesehen haben. Die haben nur so Klischees aufgeschrieben. So „denken nur an Klamotten!“ Eigentlich hat’s uns halt interessiert, was die jetzt wirklich denken. Weil des, was da draufstand, des sind halt so Eindrücke und es waren ja schon viele Klischees dabei. Und wir wollten halt mal wissen, was die wirklich denken.“ (Mädchen, 15 u.16 Jahre)

In einer Einrichtung der offenen Jugendarbeit fand im Rahmen der Stadtjugendpflege ein Unterrichtstag an der Schule zum Thema Geschlechterrolle statt. An diesem Unterrichtstag nahmen Jugendliche teil und berichteten, dass sie die Auseinandersetzung mit diesem Thema sehr spannend fanden, vor allem:

„was die Mädchen denken. ... Das waren halt auch Sachen, was man nicht gedacht hatte. ... Zum Beispiel, dass Jungs Hampelmänner sind ... Jetzt wissen wir, was die Mädchen über uns denken und die wissen, was wir über die denken.“ „Und am Schluss hat man so herausgefunden, dass es ohne die Jungs und Mädels gar nichts los wäre. Dass es langweilig wäre und so. Es würde nicht soviel Spaß machen.“ (Jungen, 12 Jahre)

Konflikte als Anlässe für ein Lernen über gewaltfreie Konfliktregulierung: Konflikte als Anlässe für soziales Lernen werden nur von Jugendlichen in den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit beschrieben. Jugendliche erkennen Lernfelder im Umgang mit Konflikten entweder im eigenen Erleben von Konflikten und Erarbeiten von Konfliktlösungsstrategien oder in Beobachtung von und Eingreifen in Konflikte anderer Jugendlicher. Die Jugendlichen beschreiben sehr differenziert, in welchen Bereichen Konflikte stattfinden und wie sie eine gewaltfreie Konfliktregulierung erlernt haben.

Die Auffassung, dass man erst versucht, die Konflikte alleine zu lösen, d.h. ohne Hauptamtliche, wurde in einigen Einrichtungen der offenen Jugendarbeit formuliert. So gab ein Mädchen eines anderen Jugendhauses an, dass sie „persönlich gelernt hat, also wenn gerade irgendwelche Konflikte entstehen, dann auf die Leute zuzugehen, das entweder mit denen zu klären und wenn dies keine Möglichkeit ist, ihnen einfach aus dem Weg zu gehen.“ Weiterhin sagt sie, dass „das meiste unter sich geregelt (wird). Die (Hauptamtlichen) sprechen schon einen drauf an, aber niemand sagt denen was.“ Eine Jugendliche aus einer anderen Einrichtung der offenen Jugendarbeit beschreibt, dass sie erst versucht „dem Streit aus dem Weg zu gehen und wenn das nicht geht, dann versuch ich's erst, also alles andere als Gewalt.“ Die von den Hauptamtlichen mögliche Anregung über das Konfliktverhalten der Jugendlichen wird von den Jugendlichen teilweise nicht gewollt und es überwiegt die Einstellung, „alleine“ Schwierigkeiten im Umgang miteinander lösen zu können.

Dennoch beschreiben einige Jugendliche, dass sie durch das Eingreifen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Konflikte ihr eigenes Konfliktverhalten und mögliche Konfliktlösungsstrategien verändert haben. Ein Jugendlicher berichtet, dass er durch die Hauptamtlichen und das Verhalten der

anderen Jugendlichen heute anders Konflikte angeht:

„Jetzt reden wir, aber früher haben wir nicht drüber nachgedacht und gleich ging es los. Gleich Schläge und alles. Aber jetzt denkst du erst nach und versuchst du zu regeln. Früher war's ganz anders, früher gleich drauf ohne Grund, ohne gar nichts. Es lohnt sich nicht. Ich denke, wenn man mit einem redet hat man mehr davon, wie einen zu schlagen. So sehe ich das.“ (Junge, 19 Jahre)

Konflikte zwischen Gruppen bzw. Cliquen werden als Anlässe für ein Lernen der Konfliktregulierung betrachtet. Ein Mädchen beschreibt das Verhältnis zwischen Tanzgruppen aus einem Jugendhaus wie folgt:

„Also, es gab halt immer dieses Konkurrenzdenken. Und jetzt, wo wir das halt zusammen machen, ist das ein bisschen besser geworden. Eigentlich sind wir befreundet, aber wenn's ums Tanzen geht, sind wir verfeindet gewesen. Und jetzt haben wir uns gedacht, jetzt müssen wir was machen dagegen. Das war auch motivierend für den Contest und so. Es ist halt ein Versuch, besser im Team und so zu arbeiten.“ (Mädchen, 16 Jahre)

Konflikte bieten in der offenen Jugendarbeit gute Möglichkeiten, um soziales Lernen anzuregen. Jugendliche bewerten eine gewaltfreie Konfliktregulierung als anzustrebenden Umgang in einer Gemeinschaft und sind daher sehr motiviert dazuzulernen. Die Jugendlichen versuchen zunächst eigenständige Klärungen herbeizuführen, nehmen die Mitarbeiter/-innen aber als kompetente Ansprechpartner wahr.

Lernen durch die Zuweisung begrenzter Verantwortlichkeit: Die Zuweisung begrenzter Verantwortlichkeiten im Rahmen der Aufrechterhaltung des Betriebs eröffnet Jugendlichen organisatorische Lernfelder. Sie lernen, Angebote für Jüngere zu gestalten und zu leiten, sie erwerben Kompetenzen, die erforderlich sind, um den täglichen Betrieb eines Hauses aufrechtzuerhalten und üben sich m.U. in finanzieller Verantwortung. Die Organisation von Konzerten und Veranstaltungen sind typische Arrangements, die solches Lernen anregen:

„Wir machen halt so einmal im Monat unsere Teamsitzung und schauen, was wir anbieten können. Wir sind praktisch so die, die gucken, dass hier was läuft.“ (Junge, 17 Jahre)

Die verschiedenen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche orientieren sich an den Interessen der Jugendlichen. In einer Einrichtung der offenen Jugendarbeit übernimmt ein Jugendlicher dabei freiwillig die Kassenführung, da er seine Fähigkeiten

in diesem Bereich sieht. Außerdem macht er „sonst eigentlich alles, was so anfällt. So Kleinigkeiten auch. Wenn es jetzt heißt, wer soll Thekendienst machen oder so. Oder mal gucken, dass vorne alles klappt, dass da immer genug da ist.“

Die Mitarbeit im Vorstand eines Jugendhauses ermöglicht Lernen durch die Zuweisung bestimmter Verantwortlichkeiten im Rahmen der Aufrechterhaltung des Betriebs. Der interviewte Jugendliche fühlt sich verantwortlich

„für die Dinge, die hier drin sind. Weil das ist halt, wie gesagt, wenn sie hier reinkommen, kann es halt nicht sein, dass die irgendwas kaputt machen und es gehört denen ja nicht. Also, wenn jetzt ein Stuhlbein ab ist - er muss es ja nicht zahlen. Also, des geht ja nicht.“

Es werden alltägliche Bereiche wie Thekendienst und Renovierungsarbeiten als auch besondere Aufgaben wie das Organisieren von (Groß-) Veranstaltungen genannt. Viele Jugendliche fühlen sich hier für die gesamte Organisation verantwortlich und für jede anfallende Kleinigkeit. Sie beschreiben dies als Herausforderung für ihre Persönlichkeitsentwicklung, das „Vertrauen“ in ihre Fähigkeiten und Person wird dabei gestärkt. Besonders wichtig ist einem Jugendlichen dabei

„das miteinander umgehen. Das hab ich am RegioJam so erlebt, wie ich es noch nie davor erlebt hab. Ich denk schon, dass da auf einem bestimmten Bereich viel mehr gelernt werden kann als in der Schule.“

In einer anderen Einrichtung der offenen Jugendarbeit wird durch die Übergabe des Schlüssels für einen separaten Raum im Jugendhaus an bestimmten Tagen gezielt von den Hauptamtlichen die Verantwortung für das Gebäude und die darin vorkommenden Geschehnisse übertragen. Ein Jugendlicher gibt daher als Lernmöglichkeit an: „Du lernst mit Freunden in einer Gemeinschaft Verantwortung zu tragen.“ Die damit verbundenen Pflichten waren „selbstverständlich. Dadurch hat sich ein gegenseitiges Vertrauen entwickelt und 'ne gesunde Basis, damit jetzt das alles so läuft, wie es läuft. Also, dass wir im Team arbeiten.“ Jugendliche beschreiben die Verantwortungsabgabe, die ihnen als Gruppe oder als Einzelner entgegen gebracht wird, als einen wichtigen Prozess.

Die Übernahme von Verantwortung für eine Gruppe und die dazugehörigen Mitglieder beschreiben Jugendliche, die an einem erlebnispädagogischen Projekte der offenen Jugendarbeit mitwirkten. Denn

„es hängt ja ziemlich viel Verantwortung mit drin, wenn man da jemanden in den Seilen hängen hat. Also, ich geh mal davon aus, dass das Verantwortungsbewusstsein auch gefördert wird, denk ich mal.“

In der Einrichtung der kirchlichen Jugendarbeit wird durch das Durchführen von Gruppenleiterseminaren und das Organisieren der von Jugendlichen geleiteten Ministrantengruppen Verantwortung gelernt und den Jugendlichen bewusst gemacht. Ein Mädchen erklärt, dass

„man halt mehr gemerkt hat, was man für Verantwortungen hat. Dass man halt ne Gruppe führen kann. Wie man die motiviert oder zusammenhält oder wie man mit Konflikten umgeht und so.“

Die Zuweisung begrenzter Verantwortlichkeiten eröffnen Jugendlichen organisatorische Lernfelder. Sie gestalten Angebote für Jüngere, erwerben Kompetenzen, um den täglichen Betrieb eines Hauses aufrechtzuerhalten und üben sich m.u. in finanzieller Verantwortung, der Organisation und Durchführung von Konzerten und Veranstaltungen.

Ergebnisse der Befragung der Hauptamtlichen

Bildungsbegriffe und ihre (Irr-)Relevanz für die Praxis: Ein expliziter Bezug auf die neuere Bildungsdiskussion findet sich in keinem der Interviews, auch auf die vor Durchführung der Interviews zugesandten Texte gehen die Befragten nicht ein. Vor allem bei den Projekten der politischen und kulturellen Jugendarbeit lässt sich gleichwohl ein deutlicher Bildungsanspruch erkennen. Ein Ziel von Bildung sieht ein Bildungsreferent der verbandlichen Jugendarbeit darin,

„dass sie auch reflektierter werden, dass sie sich über das, was sie tun, auch Gedanken machen, dass wir des ihnen auch als Lerninhalt beibringen. Das einfach durch Feedback oder so Reflexionsmethoden. Das find ich schon wichtig, um sein Verhalten zu ändern. Das hat auch was mit Bildung zu tun. Darüber zu reden oder auch über das, wie es ihnen geht. Das zu artikulieren und zu initiieren bezüglich Konflikten auch. Auch emotionale Inhalte.“

In der untersuchten Einrichtung der kirchlichen Jugendarbeit wird die Bildungsaufgabe darin gesehen, dass Jugendliche „gesellschaftskritisch, kritischer werden gegenüber Konsum. Oder auch politisch, wie mit Rechtsextremismus. Da kritischer zu werden und auch bezüglich Rollenbilder Mann - Frau. Also, emanzipiertes Rollenverständnis beziehungsweise moderne Rollenbilder. Auch Selbstbewusstsein, dass sie sich was zutrauen, auch mal größere Aktionen auch machen.“

Dagegen findet sich bei den befragten Einrichtungen der offenen Jugendarbeit keine explizite Bildungsorientierung. Ein Mitarbeiter nimmt in Anspruch, dass er den „Begriff schon aus der außer-

schulischen Jugendbildung (habe), so ein Stück weit.“ Die eigene Definition des Bildungsbegriffs erfolgt jedoch nicht. Vielmehr wird formuliert, dass

„mit diesem Begriff nicht so viel verbunden wird. Schwierig ist also, einfach diesen Begriff hinzuschreiben, vor einem Gemeinderat oder so. Man muss den davor im Grunde schon noch füllen bzw. dann sehr ausführlich darlegen, was darunter zu verstehen ist.“

Diese Darlegung findet jedoch nicht statt.

Die Befragten berichten über starke Legitimationszwänge ihrer Arbeit. Es komme aufgrund der Arbeitsbelastung nur unzureichend zu einer Auseinandersetzung mit dem Theoriediskurs. Bildung wird von mehreren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als eine offene Sammelbezeichnung für unterschiedliche Lernprozesse und Themenfelder der Kinder- und Jugendarbeit verstanden.

Ein Mitarbeiter der offenen Jugendarbeit erklärt, dass er

„natürlich das KJHG zur Hand genommen (hat), und da tauchte der Begriff „außerschulische Jugendbildung“ auf. Das ist das Ziel von offener Jugendarbeit. Und ich denke, dass Bildung hinsichtlich sozialer Kompetenz, Drogenprävention, Gewaltprävention in der Schule zu kurz kommt und das sehe ich als große Aufgabe an, als Jugendarbeiter in die Richtung mehr zu tun. Und das verstehe ich unter außerschulischer Jugendbildung. Und dann natürlich noch Bildung, wie sie auch im KJHG auftaucht Richtung Spiel, Sport, Geselligkeit und so weiter. Das ist sehr breit gefächert, der Begriff, wie ich denke.“

Das Handeln der Mitarbeiter/-innen stützt sich nur selten auf theoretische Grundlagen. Sie agieren alltagspraktisch, indem das eigene Konzept oder die eigenen Ziele anhand der praktischen Erfahrungen überprüft werden. Die alltagspraktischen Erledigungen stehen im Vordergrund der Arbeit, die Mitarbeiter/-innen merken an, dass personelle Überlastung und wenig Unterstützung von Reflexionsprozessen wie durch Supervision oder Arbeitskreise gegeben seien. Hierfür bliebe wenig Zeit und oftmals fehle es auch an der finanziellen Ausstattung oder der Unterstützung des Arbeitgebers, um solche Austauschebenen zu unterstützen.

Offene Jugendarbeit als Betreuung und Erziehung von „Problemjugendlichen“: Die Mitarbeiter/-innen der offenen Jugendarbeit betrachten die Betreuung und Erziehung von Problemjugendlichen als eine ihrer Hauptaufgaben. Ein Mitarbeiter beschreibt die Besucher des Jugendhauses wie folgt:

„Was Ausbildung und Beruf angeht – zum Großteil benachteiligt. Es sind in erster Linie Hauptschüler und Hauptschülerinnen, die sind

sowieso in der Qualifikation erst mal benachteiligt. Dann noch mal in der Abstufung ausländische Jugendliche oder auch sozial benachteiligte Jugendliche.“

Es gebe zudem nicht wenige Jugendliche,

„die hier dann so ihr zweites Zuhause finden. Und gerade im Mädchentreff erleben wir, dass wir sehr schwierige Mädchen auch hier haben, die sich hier auch wirklich ausheulen und die auch Probleme mitbringen. Also im Grunde genommen ist dann schon der Notfall eigentlich auch hier, dass wir auch ein Auffangbecken für soziale Probleme sind. Welche wir dann weitervermitteln oder sogar auffangen können.“

Offene Jugendarbeit mit benachteiligten Jugendlichen wird also vor allem als Hilfe zur Lebensbewältigung verstanden (s. dazu Böhnisch 2002). Eine weitere Aufgabe offener Jugendarbeit wird „ganz klar im Lernen von sozialen Kompetenzen (gesehen). Das ist ein optimales Lernfeld für die Jugendlichen, wo sie unten die Räumlichkeiten haben mit ganz klaren Grenzen, mit ganz klaren Regeln und auf jeden Regelverstoß folgt auch 'ne Konsequenz. Das ist für mich ganz klar soziales Lernen - das ist ein optimales Lernfeld. Und da wir vor allem sozial schwache Schüler oder Jugendliche hier im Jugendhaus haben als Zielgruppe, denke ich, ist es für die einfach notwendiger denn je.“ Als Lernmöglichkeit wird das Erlernen von Regeln in einer Gemeinschaft und gewaltlose Konfliktregulierung durch das Einhalten derselben Regeln gesehen.

Jugendarbeit als Lernfeld aus Sicht der Mitarbeiter/-innen - Lerndimensionen

Soziales Lernen

Regeln als Lernfeld / Umgang mit Konflikten:

Wie erwähnt, kommt für die Mitarbeiter/-innen der offenen Jugendarbeit dem sozialen Lernen eine zentrale Bedeutung zu. Unter sozialem Lernen werden vor allem die Vermittlung und Aneignung von Regeln verstanden. Ein Hauptamtlicher beschreibt, dass es dabei darum geht, dass Jugendliche ein solches Verhalten „einüben“, das zu einem freundlichen und friedlichen Umgang führt. Jugendliche sollen „mit Regeln konfrontiert werden, das ist ein großer Lerneffekt, den wir auch hier haben.“ Dabei ist es dem Mitarbeiter wichtig, den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie für die Räumlichkeiten und die Atmosphäre im Jugendhaus Verantwortung tragen sollen.

In einem anderen Jugendhaus braucht es nach Angaben des Mitarbeiters Regeln, „um in einer Gemeinschaft zusammen zu leben, reibungslos zusammenzuleben, dass sie lernen, Konflikte ohne Gewalt zu bewältigen.“

Für das Einüben dieser Regeln werden verschiedene Möglichkeiten von den Hauptamtlichen genannt. Eine davon ist die Einführung der Stoppregel, welche durch die Jugendlichen zur Anwendung kommen kann, wenn ihnen jemand zu nahe kommt, sei es körperlich oder auch verbal. Im Offenen Bereich ist die Einhaltung von Regeln für alle interviewten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besonders wichtig.

Die Auseinandersetzung mit den Regeln und deren Begründung in Gesprächen zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen wird nur in einer Einrichtung der offenen Jugendarbeit praktiziert. Ein Mitarbeiter der offenen Jugendarbeit ist

„ein Gegner (davon), Regeln irgendwo aufzuhängen. Regeln müssen immer kommuniziert werden. Da kann man dann auch was lernen dabei. ... Und ich denke, das ist für Jugendliche doch etwas zentral Interessantes. Ich möchte mich mit den Sozialarbeitern, die da im offenen Bereich sind, auseinander setzen.“

In den anderen Einrichtungen wird der Focus auf die Plakatierung der Regeln und deren Konsequenzen bereits als Bildungsimpuls betrachtet.

Soziales Lernen in der Gruppe / Lernen an der Differenz: In Gruppen und Cliques findet nach Ansicht der Mitarbeiter/-innen soziales Lernen statt. In der Einrichtung der verbandlichen Jugendarbeit kann nach Angaben der Mitarbeiterin jeder Jugendliche „alles zum Thema ‚Die Gruppe und ich‘ (lernen).“ Die befragte Mitarbeiterin der kulturellen Jugendarbeit betont, dass das angemessene Verhalten in der Gruppe geübt werden kann. Denn die Jugendlichen lernen andere Heranwachsende außerhalb der alters- und sozial weitgehend homogenen Schulklassen kennen und somit auch andere Lebensbilder und soziale Hintergründe. Das Lernen an der Differenz durch die Heterogenität der Jugendlichen wird als besonders einzigartiges und bemerkenswertes Merkmal der Jugendarbeit betrachtet.

Es wird darauf hingewiesen, dass in der kirchlichen Jugendarbeit Gruppenleiterkurse eine Möglichkeit bieten, Schlüsselqualifikationen und soziale Kompetenz zu erwerben. Jugendliche bekommen zudem einen geschärften Blick dafür, was in Gruppenprozessen geschieht.

Der Mehrheit der Mitarbeiter/-innen der offenen Jugendarbeit geht es nicht „um Wissensvermittlung in erster Linie, sondern es geht wirklich darum, den Umgang miteinander ein Stück weit zu schulen, einzuüben“. Der Offene Bereich wird so als ein mögliches Lernfeld verstanden, in dem Lernchancen entstehen.

Organisation von eigenen Projekten als Teilaspekt des sozialen Lernens / Lernen durch Verantwortungsübernahme: Die Organisation von speziellen Projekten wird als ein Aspekt des sozialen Lernens betrachtet.

In der Organisation von Projekten und Veranstaltungen lernen Jugendliche

„nicht einfach zu konsumieren, irgendwo hinzugehen, Eintritt zu zahlen... , sondern, dass es viel Arbeit ist. Dass sie da auch selber mitarbeiten müssen, um das ganze Gerüst dann zum Stehen zu bringen.“

Sie lernen mit anderen zu kooperieren und im Team zu arbeiten. Diese Lerndimension ist besonders wichtig, damit die Jugendlichen

„hier andere Bildung erfahren... . Nämlich Bildung von sozialen Kompetenzen, Bildung von Verantwortung übernehmen und so weiter. Und das lässt sich hier sehr gut verwirklichen.“

Bildung als Verantwortungsübernahme wird als positive Auswirkung auf die Entwicklung von Jugendlichen beschrieben. Die Verantwortungsübernahme kann in kleinen Prozessen, wie z.B. Thekendienstübernahme bis hin zur selbstständigen Organisation ganzer Festivals oder Gestaltung eines eigenen Jugendraumes reichen.

Der Erwerb von Verlässlichkeit ist für eine Mitarbeiterin der verbandlichen Jugendarbeit sehr wichtig, denn die Jugendlichen

„müssen lernen, sich an einen Termin zu halten, also an Verabredungen. ... Also, das heißt, dass hier in kleinen Bereichen auch Beziehungsarbeit geleistet wird. Verbindlichkeiten in einer Beziehung wird auch gelernt.“

Die Verantwortungsübernahme von Jugendlichen nimmt bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen hohen Stellenwert ein, die reflexive Auseinandersetzung damit wird allerdings nicht thematisiert.

Persönlichkeitsbildung im Sinne von Kompetenzerwerb: Die Persönlichkeitsbildung wird als wichtige Aufgabe der Jugendarbeit beschrieben. Die Definitionen und Dimensionen des Begriffs sind jedoch ähnlich uneindeutig wie die des Bildungsbegriffs (s.o.). Ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Bildung wird häufig nicht klar hergestellt. Hingewiesen wird auf die Notwendigkeit, das Selbstwertgefühl Jugendlicher zu stärken.

Kompetenzen können in der Jugendarbeit in verschiedenen Bereichen erlangt werden. Von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden viele verschiedene zu erlernende Fähigkeiten genannt:

Technische Fähigkeiten, wie z.B. mit Videotechnik und -schnitt umzugehen. Das ist jedoch weder ein Merkmal für Persönlichkeitsentwicklung noch für Bildung, differenziert man diesen Aneignungsprozess, so wäre dies zunächst ein Erwerb von Wissen über die Materie Videoschnitt und anhand dessen wurden dann Kompetenzen erworben, mit dem Medium umzugehen.

Medienkompetenz soll erworben werden, um mit dem Computer umzugehen und somit Projektziele besser zu erreichen. In einem Jugendkulturprojekt steht allerdings nicht nur die Erweiterung der Medienkompetenzen im Vordergrund, sondern auch die Verarbeitung von Fernsehen als Tätigkeit und die Auseinandersetzung mit dem Medium im Alltag der Kinder und Jugendlichen: Erst hier werden Bildungsmomente sichtbar und unterstützt. Das Filmen und das Drehen eines Filmes werden dann als Medium verstanden, um mit dem Fernsehen als Medium im eigenen Leben kritisch umzugehen. Der Mitarbeiterin geht es darum, kritisch mit der Technik umzugehen, denn

„dann hört man ganz anders Fernsehen, man guckt ganz anders Fernsehen und man merkt, wie es dann entstanden ist oder was dahinter für ne Arbeit steckt. Und man guckt das, denk ich, auch kritischer an.“

Kompetenzerwerb wird weitgehend mit dem Erwerb von Wissen in vielen Bereichen gleichgesetzt. Eine weitere förderliche Bedingung von Persönlichkeitsentwicklung wird im Angebot von Möglichkeiten zur aktiven Mitarbeit gesehen. Dieses reicht von der Übernahme von Verantwortung für kleine Teilbereiche, Organisation von Angeboten wie Konzerte, Partys, Thekendienst etc.

Bildungsanregungen durch Mitarbeiter/-innen: Einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschreiben Freiwilligkeit als Bedingung für Lernprozesse bei Jugendlichen, und durch Nicht-Eingreifen in bestimmten Bereichen signalisieren sie, dass sie den Jugendlichen eigene Möglichkeiten und selbstständiges Lernen zutrauen. Es werden Angebote zur Verfügung gestellt, die Jugendliche eigenaktiv einfordern sollen:

„Erst mal Angebote machen und der Jugendliche erstmals zu uns kommen muss. Das muss jeder selber entscheiden, ob er kommen will. Ich geh nicht an den Platz und frag: „Kannst du nicht mal ins Forum kommen, ich will dir was beibringen!“

Dieses pädagogisch beabsichtigte abwartende Verhalten der Mitarbeiter/-innen schließt ein, dass sie nur dann in Prozesse eingreifen, wenn

„die Gruppe stagniert oder kleiner wird oder so. Wenn die auch den eher persönlicheren Kontakt brauchen. Aber das ist von Gruppe zu Grup-

pe unterschiedlich. Gibt auch Gruppen, die wir alleine lassen.“

Andere Mitarbeiter/-innen sehen ihre Aufgabe darin, gezielt auf Jugendliche einzuwirken. Das Anliegen des Mitarbeiters der kirchlichen Jugendarbeit ist es

„einfach das Angebot (zu) machen, dass man da dranbleibt. Oft geht es im Gespräch dann los, dass ich dann das Angebot mache, dass ich gerne dranbleiben würde, wenn es ihnen (den Jugendlichen) ein Bedürfnis ist, so. Also, das Angebot zu machen, dass man dafür Ansprechpartner ist, dass man dranbleiben kann.“

Die Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Jugendlichen ist für eine Mitarbeiterin der verbindlichen Jugendarbeit ausschlaggebend, um weitere Bildungsprozesse anzuregen. Sie versucht,

„Stärken und Schwächen der Mädchen rauszufinden durch Beobachtungen und Fragen und Rücksprachen mit den Kolleginnen. Und sie dann in der nächsten Situation zu stärken und zu unterstützen.“

Das Bewusstmachen von Verhaltensmustern scheint allen Hauptamtlichen dafür ausschlaggebend zu sein, längerfristige Verhaltensänderungen zu bewirken. So

„versuchen (wir) auch immer, das irgendwie klar zu sagen, woran es liegt. Und an wem es auch liegt. Wenn eine Gruppe hauptverantwortlich bei einem bestimmten Prozess ist, einem negativ verlaufenden Prozess ist, dann nehmen wir die und dann versuchen wir die mit einzubeziehen. Die reden mit denen, wir reden mit denen und so weiter und so fort. Also, des mein ich im Prinzip: Partizipation steht überall drüber.“

Das Bewusstmachen des Verhaltens von Jugendlichen durch Spiegelung wird als ein Anregungsprozess erlebt. Ein Mitarbeiter eines Jugendhauses versucht, den Jugendlichen sichtbar zu machen

„wie sie sich selber verhalten und ihnen auch bewusst machen, wie sich andere verhalten. Das ist ihnen ja auch nicht immer so bewusst. Und das geschieht, indem ich mit ihnen rede oder Jugendliche auch mit ihnen reden. Also, ich komme im Prinzip ja nur dann, wenn's dann wirklich ausschlägt. Also, wenn einer hier für irgendwas verantwortlich ist und ich ja auch von der Stadt gefragt werde, wer das zerstört hat, wer ist da eingebrochen oder so. Also, wenn das extrem ist. Aber wenn das hier auch selber regelbar ist, dann brauche ich mich auch gar nicht einmischen.“

Der Mitarbeiter zeigt an dieser Stelle eine starke Zurückhaltung beim Eingreifen in Konflikte. Dieses Verhalten basiert auf der Annahme, dass Ju-

gendliche in bestimmten Situationen eigenständig Konflikte klären und den Pädagogen zunächst nicht als Mediator benötigen. Mediation alleine ist aber auch noch kein Bildungsprozess. Während der Pädagoge an dieser Stelle zunächst einen Schlüsselprozess bemerkt, eine Irritation erblickt, hält er sich zurück und greift erst dann ein, wenn die Situation eskaliert. Deeskalation kann jedoch noch nicht als Bildungsprozess verstanden werden, da der Bildungsprozess erst dann einsetzen würde, wenn er mit den Jugendlichen in einen Reflexionsprozess über dessen Verhalten eintreten würde. Dies scheint den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern jedoch vielfach nicht bewusst zu sein.

Ein Mitarbeiter der offenen Jugendarbeit beschreibt allerdings die bewusste Initiierung von Bildungsprozessen durch Irritation:

„In Gesprächen, ich konfrontiere sie mit Aussagen, die sie zu mir machen. ... Ich störe dann auch das System, wenn die da sitzen und ich sage: „Aber letztes Mal hast du aber das und das zu mir gesagt!“ ... Also, man muss das Umfeld auch so strukturieren, dass sie auch das sehen. Also, zum Beispiel diesen Gruppenzusammenhang aufbrechen. Das finde ich was ganz Wichtiges. Ich habe nicht die Illusion, dass ich meine, ich müsste die Gruppe stärken. Der Meinung bin ich nicht. Für manche ist eine Gruppe schlecht. Oder zumindest in der Gruppe, in der sie sich befinden.“

Dabei sieht er den Mitarbeiter als

„das wichtigste Arbeitsmittel in unserem Job - also die Person ... Ich sehe die Jugendlichen auf den Mitarbeiter zugehen und mit den Mitarbeitern reden. Deswegen glaube ich, dass das das Wichtigste ist.“

Die bewusste Initiierung von Bildungsprozessen bei Jugendlichen durch die Mitarbeiter wird nur von einer Einrichtung explizit genannt und bewusst gestaltet.

Bildungsimpulse im Zusammenhang mit Konflikten: Der Versuch, aktiv Bildungsimpulse zu setzen, ist für die Mitarbeiter/-innen kein etabliertes Element ihres pädagogischen Selbstverständnisses. Die typischen Alltagssituationen der Jugendarbeit werden von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nur in einzelnen Fällen als Bildungschance betrachtet. Ein Mitarbeiter der offenen Jugendarbeit setzt Impulse,

„wenn es um die Unterhaltung geht - viele merken ja gar nicht, wie sie sich unterhalten. Das heißt, da braucht es dann einen Impuls von außen. Zum Beispiel gab es einen in der Gruppe am Anfang, den haben die ständig niedergemacht und haben es gar nicht gemerkt.“

Seinen professionellen Auftrag sieht er darin, den Jugendlichen ihr eigenes Verhalten zu verdeutlichen sowie den

„Gedankenprozess ein bisschen anzurütteln, dass der Jugendliche einfach mal drüber nachdenkt, wie er da jemand verletzen kann, wenn er so was ständig sagt.“

In einem anderen Jugendhaus versucht man grundsätzlich, über Konflikte Bildungsprozesse anzuregen:

„Im Offenen Bereich (versucht man) über die Konflikte und diese entstehenden Situationen ein Experimentierfeld (zu ermöglichen), wo ich dann als Pädagoge versuche, so ne Allgemeinheit herzustellen. Zu zeigen, wo es dann noch anwendbar ist. Das kommt nicht allzu oft vor, ... und es eher selten vorkommt, dass die Jugendlichen Interesse an so einem vernunftmäßigen Gespräch haben. Oder an einer Auseinandersetzung. Es gibt's schon, aber es kann auch sein, dass es bei manchen gar nicht vorkommt.“

Auch von einer Mitarbeiterin der verbandlichen Jugendarbeit wird Jugendarbeit als ein Feld der Konfliktbearbeitung beschrieben.

„An den Mädchentagen als Beispiel gab es schon Workshops, die drohten zu platzen, weil sich Sonderschülerinnen ganz klar mit Gymnasiastinnen in die Haare bekommen. Wo sie auch herkamen, wie auch immer, aber dieses Aushandeln - schulübergreifend oder altersübergreifend - das passiert nicht an vielen Orten für Jugendliche in dem Alter. Und das ist schon 'ne besondere Lernleistung, die hier vollzogen werden kann.“

In der Einrichtung der kirchlichen Jugendarbeit werden gezielt konfliktbezogene Bildungssituationen geschaffen:

„Reflexionseinheiten, um dann noch irgendwie einen Break reinzubekommen und zu schauen: Was ist passiert? Und das auch noch mal genauer anzuschauen und daraus auch die Veränderungen, denn Bildung ist auch die Veränderung im Verhalten auch möglich zu machen. Also, über Reflexion würde ich sagen wird Bildung erst möglich. Und das setzt erstmals voraus, dass die Leute reflexionsfähig werden.“

Dabei geht es dem Mitarbeiter um Bildung im Sinne von „Persönlichkeitsbildung“ und darum, dass „auch eine Weiterentwicklung stattfindet. Für einen als Person, an sich zu arbeiten, neue Impulse zu bekommen durch Begegnungen vor allem. Neue Begegnungen schaffen neue Ideen, neue Philosophien, Lebenskonzepte.“

Anregungen zur Reflexion von Gelerntem - Methoden zur gezielten Anregung von Lern- und Bildungsprozessen: Fragt man die Pädagoginnen und Pädagogen nach der Art und Weise, wie sie Reflexionen über die Erfahrungen, die Jugendliche in der Jugendarbeit machen, anregen, so werden häufig traditionelle Methoden wie „Runden“, „Gruppenkreisgespräche“ oder ähnliches näher erläutert. Es werden aber auch eher situationsorientierte Vorgehensweisen beschrieben:

„Wir planen immer bei so einem Projekt, dass man sich zum Abschluss zusammensetzt und alle mal so im Kreis versammelt und fragt: „Und wie war es jetzt?“ aber meine Art ist es dann nicht, das auf jeden Fall zu machen, darauf zu drängen. Sondern die Reflexion, denk ich, findet schon statt. Nur nicht wie in einer Schulklasse, dass man einen Stuhlkreis macht oder so. Das findet auch nicht sofort statt, sondern das findet auch oft in dem persönlichen Kontakt dann hinterher statt. Mit dem einen gleich im Anschluss, mit dem anderen ne Woche später. Und mit dem Dritten vielleicht erst ein halbes Jahr später, dass man das dann immer mal wieder anspricht oder mal auch drauf hinweist.“

Hier wird deutlich, dass der Pädagoge individuelle Verarbeitungsimpulse für Erlebtes anbietet und es den Jugendlichen überlassen möchte, den für sie hierfür geeigneten Zeitpunkt auszuwählen.

Es werden durchaus auch kreative Methoden der Gruppenreflexionen verwendet. Ein Mitarbeiter der offenen Jugendarbeit beschreibt, dass es

„ganz am Anfang überhaupt nicht möglich (war), dann in der Reflexionsrunde - wir haben nach jedem Tag eine Reflexion gemacht, abends und nach jedem Modul. Und da haben wir am Anfang den „Talking-Stick“ verwendet. Sonst spricht jeder durcheinander, jeder fühlt sich von der anderen Aussage angegriffen, muss sich wieder rechtfertigen. Und dann haben wir mit dem „Talking-Stick“ gearbeitet, das heißt, es spricht nur der, der den Talking-Stick hat. Das ist so ein kleiner Bambusstab, der ging dann im Kreis rum. Es ging ´ne Hand hoch, „ich möchte der Nächste sein, der den Talking-Stick nutzt“, und ich war dann praktisch moderierend zur Stelle.“

Wenige Mitarbeiter/-innen erkennen sich spontan auftuende Bildungschancen und nutzen diese zur individuellen dialogischen Auseinandersetzung mit den Jugendlichen. Somit werden informelle Bildungspotentiale wenig reflektiert genutzt, und das subjektorientierte Bildungsverständnis, das bei manchen Befragten zu erkennen ist, fällt auf ein klassisches Lehrer-Schüler-Modell zurück.

Die berichteten Methoden der Reflexion sind meist gruppenbezogen und nicht sonderlich kreativ, wie

also individuelle persönlichkeitsfördernde Entwicklungen angeregt werden, bleibt unklar. Die eigene Rolle, Bildungsgelegenheiten aktiv zu gestalten, wird zaghaft wahrgenommen. Methoden der Konfrontation und Irritation werden eher selten als Anregung von Bildungsprozessen verstanden.

In Gruppenleiterkursen und Angeboten der politischen und kulturellen Bildung werden Themen reflexiv mit den Jugendlichen bearbeitet. Ein Mitarbeiter der kirchlichen Jugendarbeit findet es wichtig, dass

„man methodisch ein Turnier anders macht. Dass man am Anfang, dass die Teams sich vorstellen, dass man Kennenlernspiele macht, eher so das Miteinander sich langsam weiterentwickelt. Dass man besser miteinander in Kontakt kommt bei so Freizeitveranstaltungen wie Turniere etc. Und bei Seminaren und Gruppenleiterkurse: Ich denk schon, dass wir da Impulse geben, ein paar Anstöße geben, um sich da in gewissen Themen weiter zu vertiefen.“

Bildung in Gruppenleiterkursen wird als Persönlichkeitsbildung verstanden. Bildungsprozesse sollen durch Feedbackrunden und andere Reflexionsmethoden angeregt werden. Dabei sollen auch Verhaltensänderungen erwirkt werden.

Von Mitarbeitern der offenen Jugendarbeit werden statt Methoden Grundprinzipien beschrieben, nach denen sie arbeiten. Für einen Hauptamtlichen ist das Grundprinzip Partizipation. Ein anderer Mitarbeiter eines Jugendhauses möchte den Jugendlichen Erfolgsergebnisse im erlebnispädagogischen, sportlichen und im spielerischen Bereich vermitteln und wendet dafür „die Methodik der Erlebnispädagogik an.“

6. Handlungsempfehlungen

In einem Fachgespräch wurden den befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zunächst die Ergebnisse des Forschungsprojekts im Interesse der kommunikativen Validierung und daran anschließend die Überlegungen zu den Konsequenzen vorgestellt, die nach Einschätzung der Projektgruppe daraus zu ziehen sind. Den nachfolgenden Empfehlungen liegt eine konsensuelle Einschätzung der Forschungsgruppe und der Befragten zu Grunde.

Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarf

Die Projektergebnisse weisen auf einen erheblichen Qualifizierungsbedarf hin. Erforderlich ist eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der Bildungsdiskussion, die zu einer Begriffsklärung und einer darauf bezogenen klaren Formulierung des eigenen Bildungsauftrags führen sollte. Unverzichtbar ist dies nicht zuletzt zur Überwindung von

Kommunikationsschwierigkeiten bzw. zur Etablierung einer Verständigungsgrundlage innerhalb der Profession Jugendarbeit.

Diesem Qualifizierungsbedarf kann unseres Erachtens nicht durch frei ausgeschriebene Angebote Rechnung getragen werden, an denen einzelne Mitarbeiter/-innen in Abhängigkeit von eigenen Interessen und situativen Bedingungen teilnehmen. Angemessener sind regionale Teamfortbildungen, die in eine kontinuierliche, durch fachliche Beratung unterstützte Arbeit der Teams an der Weiterentwicklung ihrer Bildungspraxis einmünden sollte.

Eine Zielsetzung der einzurichtenden regionalen und trägerübergreifenden Netzwerke sollte darin bestehen, die jeweilige Praxis konzeptionell zu fundieren, in ihren Strukturen und im Verlauf genau zu beschreiben sowie anwendbare Selbstevaluationsinstrumente zu entwickeln.

Diese Netzwerke bedürfen einer professionellen externen Begleitung. Erforderlich ist eine Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlerinnen/-wissenschaftlern bzw. Fachberaterinnen/-beratern, die in der Lage sind, die seitens der Praxis wiederkehrend beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken.

Korrespondierend ist die Jugendarbeit aufgefordert, eine Kultur der Fachlichkeit zu entwickeln, die sich nicht auf eine quasi rituelle Wissenschafts- und Theorieabwehr zurückzieht, sondern die konstruktive Auseinandersetzung sucht. Auch in Teambesprechungen müssen Gelegenheiten zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsauftrag möglich sein.

Die strukturellen Rahmenbedingungen müssen dahingehend verbessert werden, dass Praktiker/-innen in die Lage versetzt werden, neben der Bewerbstellung von vielfältigen Hilfen zur Lebensbewältigung auch Bildungsgelegenheiten wahrnehmen und ausbauen können. Sie benötigen mehr Zeit zum Lesen von Fachtexten und die Anerkennung solcher Theoriearbeit als selbstverständliches Element ihrer Berufsausübung.

Das methodische Handwerkszeug zur Reflexion von Bildungsprozessen muss verbessert werden. Es fehlt aktuell eine Dokumentation von Good-Practice-Modellen, die ein Anregungspotential zur Verfügung stellen. Die Entwicklung einer solchen Dokumentation wäre insbesondere für die offene Jugendarbeit von erheblicher Bedeutung.

Anzustreben ist auch eine bessere Zusammenarbeit der Einrichtungen der kulturellen und politischen Bildung mit der offenen Jugendarbeit. Bündnispartnerschaften auf örtlicher Ebene sind dringend erforderlich. Dabei ist es unseres Erachtens anzustreben, geeignete Angebote, insbe-

sondere für solche Jugendliche, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind und den sog. „bildungsferne Schichten“ zugerechnet werden, zu realisieren.

Neue Mitarbeiter/-innen bringen in der Regel nur wenig neue Impulse in die Jugendarbeit ein. Sie sind häufig nur unzureichend für das Arbeitsfeld Jugendarbeit ausgebildet. Deshalb ist es unverzichtbar, die Ausbildung für Jugendarbeit zu verbessern. Dies könnte einerseits dadurch erreicht werden, dass die Kooperation von Ausbildungsstätten und Praxis verbessert wird. Qualifizierte Praktiker/-innen sollten vermehrt in die Lehre eingebunden werden. Gleichzeitig sollte in der Ausbildung das Arbeitsfeld Jugendarbeit an den Hochschulen mehr Beachtung finden.

Einführungsseminare für neue Mitarbeiter/-innen sind zu unterstützen und sollten von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und Praktikerinnen/Praktikern gemeinsam gestaltet werden. Hierfür sind ausreichende Fortbildungsmittel für die Einrichtungen erforderlich. Fortbildungen sollten aufgrund der Finanzsituation der Kommunen verstärkt durch Landesmittel subventioniert werden.

Anzustreben ist ein landesweites Schwerpunktprogramm zur Förderung der Jugendarbeit als Bildungsinstitution, das auch Mittel für die Öffentlichkeitsarbeit beinhalten sollte.

Bildungsnetzwerke und Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit

Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit und die Aufgaben der Jugendarbeit werden in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen. Durch eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit, die nicht allein auf kommunaler Ebene bewerkstelligt werden kann, wäre dazu beizutragen, dass Jugendarbeit als eine Bildungsinstitution im Sinne eines Bildungsbegriffs dargestellt wird, der nicht auf Qualifizierung eingeschränkt ist, sondern Persönlichkeits- und Subjektbildung mit umfasst.

Durch die Initiierung von örtlicher Bildungslandschaft und das aktive Einbringen in örtliche Bildungspartnerschaften ist ein Dialog mit anderen Bildungsinstitutionen auf der Grundlage eines klar definierten fachlichen Selbstverständnisses anzustreben.

Dachverbände und Landesorganisationen sollten Argumentationshilfen für die örtliche Ebene bereitstellen und diese bei der Öffentlichkeitsarbeit aktiv unterstützen. Hierfür bedarf es einer angemessenen finanziellen und personellen Ausstattung dieser Organisationen. Diese sollten sich zudem gemeinsam für die Jugendbildung im Land engagieren und eine transparente trägerübergreifende Darstellung der Bildungspraxis in der Jugendarbeit entwickeln.

Politische Vorgaben

Vor Ort wird der Jugendarbeit seitens der politisch Verantwortlichen oft ein Arbeitsauftrag zugewiesen, der sich außerhalb des originären Auftrages des § 11 SGB VIII / KJHG bewegt. Die Jugendarbeit wird häufig beauftragt, sich unterschiedlicher lokaler Probleme anzunehmen, für Ruhe auf den Straßen und Plätzen zu sorgen und die Jugendlichen zum Rückzug ins Jugendhaus zu motivieren. Sie soll sich auch um Benachteiligte bemühen, lernschwache Schüler bei den Hausaufgaben betreuen, Präventionsprojekte an Schulen durchführen und verlässliche Betreuungsangebote für den Nachmittag anbieten, die verpflichtenden statt freiwilligen Charakter für Kinder und Jugendliche haben. Jugendarbeit ist unter den gegebenen Bedingungen nicht in der Lage, all diesen Erwartungen gerecht zu werden, denen zudem eine Tendenz zur Überschätzung ihrer Möglichkeiten zu Grunde liegt.

Ohne eine politische Anerkennung ihres im SGB VIII / KJHG kodifizierten Kernauftrags Bildung hat Jugendarbeit keine Chance, ihre Bildungspotentiale auszubauen.

Es bedarf einer kontinuierlichen Unterstützung und Qualitätsverbesserung der Jugendarbeit, nicht nur auf örtlicher Ebene. Erforderlich ist auch eine institutionelle Förderung und die finanzielle Absicherung der Jugendarbeit auf Landesebene, die nachhaltig angelegt sein sollte. Politik sollte anerkennen, dass Bildungsarbeit geeignete Infrastrukturen und qualifiziertes Personal benötigt.

Jugendarbeiter müssen auch ihr bildungs- und sozialpolitisches Mandat verstärkt wahrnehmen. Sie haben den fachlichen Auftrag, sich umfassend für Belange von Jugendlichen einzusetzen.

Anhang

A) Fragen zur Selbstevaluation in Anlehnung an theoretische Konzepte der Jugendarbeit

Konzepte Selbst- evaluations- Fragen	Was ist mein Bildungsziel? Beschreibung einer Schlüsselsituation, in der Bildung angeregt werden kann.	Wie möchte ich den Bildungsprozess anregen? Mit welchen Methoden?	Was ist mein Anteil an diesem Prozess?	Wie kann ich sehen, dass ein Bildungsprozess in Gang kam?	Was brauche ich dafür?
Raumorientierung/ Sozialraumorientierung					
Subjektorientierte Bildungsprozesse von Jugendlichen					
Geschlecht					
Interkulturalität					
Selbstverwaltung					
Politik/„Einmischungen“/Partizipation					

B) Fragen zur Reflexion von Schlüsselprozessen in der Jugendarbeit

Sensibilisierung für alltägliche Bildungsanlässe (Bildungsfenster): Beschreiben Sie eine Situation, in der Sie einen Bildungsanlass in Ihrer Praxis erkannten (z.B. Thema Gender); (THEMA, SITUATION, BETEILIGTE)

Beschreibung eines Bildungsanlasses und Wahrnehmung von Bildungsgelegenheiten:
Die Anwesenden lesen ihre Bildungsanlässe vor und man entscheidet sich zur Auswahl eines Prozesses.

(Theoretische) Klärung des eigenen professionellen Selbstverständnisses (Bildungsauftrag: Gender, Rassismus, kulturelle Differenzen usw.).

Wie wurde die Bildungssituation durch den Mitarbeiter/ die Mitarbeiterin geöffnet, welches Thema wurde erkannt (theoretische Fundierung, eigene Irritation)?

Beschreibung und Reflexion der eigenen Involviertheit in die Bildungssituation.

Mit welchen Methoden wurde der Prozess geöffnet?

Klärung der eigenen Position.

Welche Funktion nahm der/die Mitarbeiter/-in in diesem Prozess ein?

Erweiterung des methodischen Repertoires.

Welche Möglichkeiten könnte es in diesem Prozess noch geben, diese Situation als Bildungsgelegenheit zu fördern und aktiv mitzugestalten?

Literatur

- Böhnisch, L. (2002): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen. S. 199-214
- Böhnisch, L. / R. Münchmeier (1987): Wozu Jugendarbeit? Weinheim und München
- Böhnisch, L./ Schröer, W. (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim
- Brenner, G. (1999): Die Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft. In: deutsche jugend, H. 6, S. 249-258
- Bulmahn, E. (2000): Education and Science in Changing Society. Rede anlässlich der Jahrestagung der AAAS am 19.2.2000
- Bundesjugendkuratorium (2002): Thesen. Gegen den irrationalen Umgang mit der nachwachsenden Generation'. Berlin
- Dostal, W. (2001): Projektionen. In: BMBF (Hg.): Qualifikationsstrukturbericht 2000. Bonn, S. 1-23
- Expertengruppe Forum Bildung (2001): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung. Bonn
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim und München
- Hafeneger, B./ Henkenborg, P./ Scherr, A. (2002) (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/ Ts.
- Lenzen, D./Luhmann, N. (1997): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt, S. 7-10
- Lessingm H. u.a. (1986): Lebenszeichen der Jugend. Weinheim und München
- Lindner, W. (1999): Jugendliche und Jugend im Kontext der gegenwärtigen Sicherheitsdebatte. In: deutsche jugend, H. 4, S. 163-168
- Linder, W./Freund, T. (2001): Der Prävention vorbeugen? In: deutsche jugend, H. 5, S. 212-220
- Lindner, W. (2002): „Kommunale Jugendarbeit im Profil“ - Jahrestagung der kommunalen Jugendreferent/-innen aus Kreisen, Städten und Gemeinden in Flehingen. LWB
- Löwisch, H.-D. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt

- Mack, W. (1999): Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule. Weinheim
- Menze, C. (1970): Bildung. In: Speck, J. u.a. (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München, S. 134-184
- Meueler, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Müller, B. (1993): Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend, H. 7-8 1993, S. 310-319
- Scherr, A. (1990) Subjektivität und Ohnmachtserfahrungen. Überlegungen zur Wiedergewinnung einer emanzipatorischen Perspektive der Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 5, S. 205-213
- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim und München
- Scherr, A. (1998a): Subjektorientierte offene Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch offene Jugendarbeit. Münster, S. 200-210
- Scherr, A. (1998b): Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit. In: D. Kiesel/A. Scherr/W. Thole (Hg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Bad Schwalbach, S. 147-163
- Scherr, A. (2000): Emanzipatorische Bildung des Subjekts. In: deutsche jugend, H. 5, S. 203-208
- Scherr, A. (2002) Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: R. Münchmeier/H.-U. Otto/ U. Rabe-Kleberg, (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen, S. 93-106
- Scherr, A./ Thole, W. (1998): Jugendarbeit im Umbruch. In: D. Kiesel/ A. Scherr/ W. Thole (Hg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Bad Schwalbach, S. 9-36
- Spinner, H. (2001): Informationsgesellschaft. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen, S. 319-334
- Sturzenhecker, B. (2002): Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: T. Rauschenbach/ W. Düx/ I. Züchner, Hrsg., Jugendarbeit im Aufbruch. Münster, S. 19-60
- Thierse, W. (2001): In den Köpfen der Jugendlichen muss mehr sein als nur der Markt. Lübecker Appell, abgedruckt in Frankfurter Rundschau, 17. 5. 2001
- Thole, W./Küster-Schapfl, E. (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen
- Winkler, M. (2000): Bildung und Erziehung in der Jugendhilfe. In: S. Müller u.a. (Hg.): Soziale Arbeit. Neuwied, S. 595-620
- Ziehe, T./Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek