

Sandra Biewers

Jugendarbeit als Bildungsort

Das luxemburgische Bildungswesen befindet sich in einer Umbruchphase. Um adäquat auf die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte reagieren zu können, hat besonders das formale Bildungswesen begonnen, sich neu zu definieren. Reformen sind auch deshalb notwendig, weil die großen Schulleistungsstudien wie MAGRIP¹ oder PISA deutlich gemacht haben, dass es den Schulen vor dem Hintergrund der kulturellen Heterogenität des Landes nicht in ausreichendem Maße gelingt, allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen (Bamberg, Dickes & Schaber 1977, Burton *et al.* 2007).

Damit das Bildungswesen den komplexen gesellschaftlichen Anforderungen der heutigen Zeit gerecht werden kann, werden neben Umstrukturierungen und inhaltlichen Reformen im formalen Schulsystem auch andere Formen und Orte der Bildung wichtiger. Im Folgenden wird die Offene Jugendarbeit als eine sozialpädagogische Institution hervorgehoben, deren Bildungsverständnis als komplementäre Kraft neben den formalen Bildungskonzepten an Bedeutung gewinnt.

Zum Bildungsbegriff in der Jugendarbeit

Die Jugendarbeitsforschung befasst sich seit jeher in ihrer Theoriediskussion mit der Frage, ob und wie die Jugendarbeit ihre Arbeitsweisen (auch) als Bildungsarbeit konzipiert und umsetzt. Für diese Diskussion

als exemplarisch gelten die in der Jugendarbeitsforschung berühmten „Vier Versuche zu einer Theorie der Jugendarbeit“ aus dem Jahr 1964 (Müller u. a. 1964). Die Autoren ordnen in ihren Arbeiten den Kern des Bildungsverständnisses der Jugendarbeit Aspekten wie dem jugendlichen Autonomieanspruch, der Bewusstmachung

Das Lernen im Jugendhaus kennzeichnet sich besonders durch Freiwilligkeit und Subjektivität, durch eine offene [...] Didaktik und durch die Ko-Produktion von Lernprozessen durch die Jugendlichen selbst.

eigener Interessen und Bedürfnisse, der Kultivierung von Gemeinschaftsleben oder der Reflektion von Gruppenprozessen zu und verstehen sie damit als eine Art Kontrastprogramm zum Bildungsprogramm der Schulen, das hauptsächlich auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet ist (Müller, 2006).

Diese und andere bildungstheoretischen Definitionen von Jugendarbeit wurden im Rahmen der Jugendarbeitsforschung seit Beginn der europaweit anhaltenden Bildungsdebatte immer wieder aufgegriffen und für eine veränderte gesellschaftliche Situation sowie eine gewandelte Lebensphase Jugend aktualisiert (Scherr 1997, Müller 1996, Sturzenhecker 2003). Die Definition eines einheitlichen Bildungsbegriffs für die Jugendarbeit fiel dabei aber schwer.

Thiersch definiert in seinem jüngsten Aufsatz „Bildung und Sozialpädagogik“ die Bildungsprozesse in der Jugendarbeit als „sozialpädagogische Bildung“, die auf die Entwicklung von Lebenskompetenzen ausgerichtet ist. Dabei ist die sozialpädagogische Bildung als Teil eines wechselseitigen und sich unterstützenden Zusammenspiels informeller und formalisierter Bildungszugänge zu verstehen: „In ihrer je unterschiedlichen Logik können Lebensbildung und inszenierte Bildung sich blockieren, nebeneinander herlaufen und miteinander fremd bleiben. Es gilt, sie in ihren Möglichkeiten gegenseitig herauszufordern, zu nutzen, zu befruchten und zu steigern – es gilt, lebensweltliche Bildungserfahrung zu respektieren und spezifisch-institutionell-professionelle Möglichkeiten zu nutzen.“ (Thiersch, 2010, S. 37)

In dieser aktuellen Theorie kommt Thiersch zu einem Begriff der „Bildung als Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit der Welt, so wie sie sich in den unterschiedlichen Lebens- und Lernfeldern präsentiert“ (Thiersch, 2010). Er schließt damit an die Notwendigkeit an, dass der moderne Bildungsbegriff in einem weiteren Verständnis gesehen werden muss und sich Bildung heute in vielfacher Form und an unterschiedlichen Orten vollzieht. Hierzu zählt u. a. die Offene Jugendarbeit.

Sandra Biewers, MA. Sozialmanagement, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Luxemburg im Bereich Jugendforschung/CESIJE, Forschungseinheit INSIDE.

Selbstverständnis und politischer Auftrag

Nach Deinet und Sturzenhecker (2005) versteht sich die Offene Jugendarbeit als ein nicht fremdbestimmtes und freiwillig nutzbares Lern- und Erfahrungsfeld, das sich immer wieder auf neue Interessen und Themen wechselnder jugendlicher Zielgruppen einstellen kann und muss. Sie vollzieht sich sowohl im offenen Raum als auch im Angebot von Freizeitaktivitäten, themenorientierten Projekten sowie im Angebot von Beratung und Information. Das besondere Bildungspotenzial, das sich aus dem Selbstverständnis der Offenen Jugendarbeit ergibt, sehen Rauschenbach und Otto (2004) in der Möglichkeit zur Aneignung von kulturellem Wissen, ausgedrückt in sprachlich-symbolischen Kompetenzen, im Angebot an Partizipation sowie der dadurch möglich werdenden sozialen und gesellschaftlichen Integration und in der Chance auf ein soziales und selbstreflexives Lernen, das zur Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit beiträgt.

Diesem Selbstverständnis folgend legen die Richtlinien und Gesetze der luxemburgischen Jugendpolitik der Jugendarbeit einen eigenen Bildungsauftrag zugrunde. Sie legen fest, dass die Organisationen der Jugendarbeit aus ihrem Selbstverständnis heraus die jugendpolitischen Ziele der Partizipation, der Chancengleichheit oder die Vermittlung von Grundwerten wie Demokratie, Solidarität und Toleranz umsetzen und damit dazu beitragen, dass die Jugendlichen in den Jugendhäusern Raum für Lebens- und Lernerfahrungen vorfinden.

Charaktereigenschaften des Jugendhauses als Bildungsort

Will man das Jugendhaus als Bildungsort generell charakterisieren, so zeigt sich, dass sich dort vor allem situative Bildungsgelegenheiten bieten. Das Lernen im Jugendhaus kennzeichnet sich zudem besonders durch Freiwilligkeit und Subjektivität, durch eine offene (aber nicht beliebige oder unbeabsichtigte) Didaktik und durch die Ko-Produktion von Lernprozessen durch die Jugendlichen selbst.

Die Bildungsinhalte werden zwar durch bestimmte Rahmenbedingungen (politi-

sche Leitziele, Handlungskonzepte) gefördert, ihre Anwendung ist aber integraler Bestandteil der pädagogisch-fachlichen Arbeit. Sie sind also nicht in erster Linie Gegenstand von besonderen Vermittlungsanstrengungen und didaktischen Arrangements wie Workshops oder Seminaren, sondern viel eher ein Effekt von Alltagssituationen im Jugendhaus (Lüders & Behr-Heinze, 2010). Dabei hängt das Gelingen von Bildungsprozessen zu weiten Teilen von der Arbeit und dem Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte im Jugendhaus ab. Sie haben die Chance, durch ihre strukturierende Kompetenz besonders den offenen Bereich so zu gestalten, dass Aneignung, Gestaltung und Bildung möglich werden.

Ganz konkret kann die Offene Jugendarbeit auf eine Reihe etablierter Konzepte der Bildungsarbeit zurückgreifen. Im Folgenden werden einige ausgewählte Konzepte erläutert.

Die Bildungskonzepte der Offenen Jugendarbeit

Die *Aneignung von Räumen* kann als eines der zentralen Bildungskonzepte der Offenen Jugendarbeit verstanden werden. Dem Konzept der Raumanneignung liegt die Überlegung zugrunde, dass die freie Gestaltbarkeit von Räumen den Jugendlichen

neue Handlungsspielräume eröffnet und ihnen ermöglicht, sich im Raum zu anderen in Beziehung zu setzen, „erkennbar“ zu werden, sich „bemerkbar“ zu machen und sich zu „zeigen“ (Deinet & Reutlinger, 2004). Dies sind Voraussetzungen für die Erfahrung und Stärkung einer eigenen Identität. Weil die Offene Jugendarbeit generell die Öffnung in den Sozialraum anstrebt, kann das Raumverständnis bis ins räumliche Wohn- und Lebensumfeld der jungen Menschen hineinreichen. Dadurch wird auch die *sozialräumliche Identität* gestärkt. Die meisten der luxemburgischen Jugendhäuser verfolgen in diesem Sinne das Ziel, gemeinwesenorientierte Jugendarbeit zu konzipieren, d. h. Institutionen, Infrastrukturen und auch Personen aus der Gemeinde oder dem Stadtteil aktiv in die Aktivitäten des Jugendhauses einzubeziehen und das Jugendhaus seinerseits so zu einem aktiven Teil des Sozialraumes werden zu lassen.

Auch aus der *kulturellen Heterogenität der Besucherstruktur* können sich vielfältige Lernsituationen ergeben, die nicht geplant sind und zugleich ergebnisoffen erfolgen. Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, aber auch der Umgang mit kulturellen Konflikten bietet die Chance, die eigene Identität zu hinterfragen und andere Traditionen, Lebensstile, Meinungen usw. kennen und akzeptieren zu lernen.

© Alex Barth, flickr.com





© Fred Braun, foma.lu

Da in Luxemburg heute mehr als 42 % der Jugendlichen einen Migrationshintergrund aufweisen, ist dies ein wichtiger Bildungsaspekt, der gleichzeitig die Chance beinhaltet, die *soziale Integration* zu fördern (vgl. Meisch, 2009). Das Miteinander der Jugendlichen bietet aber auch aus sich selbst heraus bereits Lern- und Erfahrungswerte („Peerkapital“), denen zunehmend biografische und gesellschaftliche Relevanz zugesprochen wird (Krüger & Grunert, 2010). Die Gleichaltrigengruppe stellt heute neben Familie und Schule eine der wesentlichen Sozialisationsinstanzen dar und findet im offenen Rahmen des Jugendhauses Raum für das gemeinsame Erproben sozialer Muster und Verhaltensweisen. Dadurch, dass Jugendliche im Jugendhaus frei gestaltbare und wenig vorstrukturierte Bedingungen vorfinden, aber gleichzeitig auf die Unterstützung und Beratung des Fachpersonals zurückgreifen können, bietet der offene Rahmen ideale Bedingungen dafür, die Grundregeln des gesellschaftlichen Miteinanders zu erproben.

Besonders das *Erleben und der Erwerb von sozialen und kommunikativen Kompetenzen* sind dabei wichtige Voraussetzungen. Beides dient über das Funktionieren des gesellschaftlichen Miteinanders hinaus auch der Vorbereitung auf die Arbeitswelt und den Beruf (Stichwort: „soft skills“). Im praktischen Üben von Kommunikationsmechanismen, von Aushandlungsprozessen und

Gruppendynamiken lernen Jugendliche die eigenen Grenzen kennen und erlernen einen Realitätssinn, der ihnen hilft, sich selbst und die eigenen Fähigkeiten innerhalb von Gruppen und letztlich auch innerhalb der Gesellschaft besser einzuschätzen. Durch die Interaktion im Jugendhaus kann zudem *Sprachpraxis* und Sicherheit im Umgang mit einer Sprache erworben werden. Dies ist in Luxemburg aufgrund der sprachlichen Heterogenität und den damit verbundenen Anforderungen ein weiterer bedeutender Bildungsaspekt.

Die Offene Jugendarbeit impliziert des Weiteren *geschlechtspezifische Ansätze der Mädchen- und Jungenarbeit*. Im Rahmen von geschlechts- und interessenspezifischen Aktivitäten wird sowohl Jungen als auch Mädchen die Möglichkeit geboten, sich mit der eigenen (geschlechtsbezogenen) Rolle innerhalb der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Dazu gehört es aber auch, Jungen und Mädchen Freiräume zu schaffen, in denen sie sich entfalten und ihre Eigenständigkeit entwickeln und stärken können.

Als weiteres Konzept ist die kulturelle Bildung zu nennen, die sich im Jugendhaus in Form der Reproduktion kultureller Güter und im eigenen künstlerischen Schaffen darstellt. Die Offene Jugendarbeit bietet im Rahmen von Projekten und Aktivitäten mit politischer, kultureller, erlebnis- und medienpädagogischer Orientierung

ein vielseitiges kulturelles Lernpotenzial. In vielen Jugendhäusern in Luxemburg werden die Räumlichkeiten beispielsweise durch die Jugendlichen selbst gestaltet, so dass gleichzeitig die Identität mit dem Jugendhaus gestärkt wird. Aber auch Kochprojekte, die Entwicklung einer Internetseite oder das gemeinschaftliche Drehen eines Filmes sind Aktionen, die in vielen Aktivitätsberichten der Jugendhäuser zu finden sind (Biewers & Willems, 2009).

Letztlich sind *Partizipation und demokratische Bildung* als zentrale Bildungskonzepte der Offenen Jugendarbeit aufzuführen. Partizipatorische Ansätze erlauben es den Jugendlichen, die Grenzen und Möglichkeiten von Einmischung, Mitgestaltung und Veränderung zu erfahren und die Bedingungen und Voraussetzungen für erfolgreiches, eigenverantwortliches Handeln im sozialen Kontext kennenzulernen (Stichwort: „civic education“ bzw. „democratic education“). Der zentrale Stellenwert und Gestaltungsspielraum des Partizipationskonzeptes zeigen sich darin, dass sich die Übungsfelder für die Übernahme von Verantwortung und Mitgestaltung informell überall im Jugendhausalltag finden lassen. So wird z. B. durch die Freiwilligkeit des Offenen Angebots automatisch Partizipativität geschaffen, denn die Jugendlichen entscheiden von vornherein selbst, ob sie das Angebot der Offenen Jugendarbeit überhaupt nutzen oder nicht. Durch das Fehlen starrer Regelungen und bürokratischer Vorgaben entsteht außerdem notwendigerweise eine Diskursivität im Jugendhausalltag, im Rahmen derer die konkreten Bedingungen im Jugendhaus gemeinsam entwickelt werden usw. In der Praxis der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg werden aber auch zunehmend formelle Beteiligungsmöglichkeiten wie Jugendkomitees und Jugendforen eingerichtet, durch die Jugendliche stärker an der Auswahl, Planung und Durchführung von Aktivitäten und Projekten beteiligt werden. Durch die dabei stattfindende strukturierte Diskussion können die Meinungen der Jugendlichen in einem adäquaten Rahmen in die Handlungsprozesse im Jugendhaus einfließen (Willems *et al.*, 2010). Projekte wie „Chef de bar“ oder die Ausbildung „Co-Pilot“ geben Jugendlichen zudem ihren eigenen Verantwortungsbereich im Jugendhaus. Dies birgt mit der Möglich-

keit des Erfahrens von Verbindlichkeit, Vertrauen und sozialer Anerkennung ein hohes Potenzial für die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch konkrete Lerneffekte, wie z. B. der Umgang mit Finanzmitteln.

Fazit

Diese verschiedenen Dimensionen von Bildungserfahrungen im Jugendhaus entsprechen einem erweiterten Konzept von Bildung. Das Jugendhaus bietet andere Lernformen und -inhalte als die Schulen und charakterisiert sich durch ein freiwilliges und subjektorientiertes Lernen. Gerade durch diese Besonderheit können die luxemburgischen Jugendhäuser zu kompetenten Partnern von Schulen und anderen Bildungsinstitutionen werden. Mit Blick auf die vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder schulischen Problemen, die in die Jugendhäuser kommen, besteht die Chance, der Bildungsungleichheit im formalen Schulsystem ein Stück weit entgegenzuwirken, ohne aber die Offene Jugendarbeit als defizitorientiert misszuverstehen.

Voraussetzung dafür ist aber, dass das theoretisch definierte Bildungspotenzial der Offenen Jugendarbeit in die Handlungskonzepte der praktischen Jugendarbeit einfließen und nicht, wie mancherorts kritisiert wird, hinter Ansätzen eines reinen Betreuungsangebots oder einer konsumistischen Dienstleistungsorientierung zurückbleiben (Sturzenhecker, 2003). Hierzu ist es wichtig, dass der Offenen Jugendarbeit selbst bewusst ist, über welches Bildungspotenzial sie überhaupt verfügt (vgl. Bodeving, 2010). Aus dem Charakteristikum der Freiwilligkeit ergibt sich womöglich eine weitere Herausforderung für die praktische Umsetzung des Bildungsauftrags der Jugendarbeit, denn es impliziert, dass die Jugendlichen selbst entscheiden, ob sie die gebotenen Bildungsgelegenheiten im Jugendhaus überhaupt nutzen möchten. Damit wird die in den Jugendhäusern mögliche Form der „sozialpädagogischen Bildung“ nicht planbar oder grundsätzlich nutzbar. Sie ist abhängig vom Interesse und von der Bereitschaft der Jugendlichen selbst. Die elementaren Fragen, die im Zentrum der Reflexionsprozesse der Jugendhäuser stehen, sind demnach weniger Fragen nach den konkreten Lernkonzepten

oder Bildungserfolgen, sondern viel eher die Fragen danach, durch welche Angebote sich das Jugendhaus für die Jugendlichen überhaupt interessant macht, wie unterschiedliche Zielgruppen erreicht und inwiefern möglichst viele Interessensbereiche angesprochen werden können (Biewers & Willems 2009). Insofern ist es wichtig festzuhalten, dass Bildungsarbeit nicht als „Zusatzprogramm“ neben anderen Aktivitäten im Jugendhaus von den Fachkräften geleistet wird (Müller, 2006). Viel eher ist es wichtig, dass die Offene Jugendarbeit ihre Bildungsrelevanz öffentlich sichtbar macht und dass diese so gesellschaftlich und politisch in ihrer Bedeutsamkeit erkannt wird.

Hierbei könnte auch die Jugendarbeitsforschung ihren Beitrag leisten, indem sie die Bildungsprozesse und -erfolge der Offenen Jugendarbeit analysiert und so die Relevanz der sozialpädagogischen Bildung in der Offenen Jugendarbeit in ihren Forschungsergebnissen transparent macht. ♦

1 MAGRIP steht für „MATière GRise Perdue“.

Literatur

- Bamberg, M., Dickes, P., & Schaber, G. (1977). *Étude MAGRIP: Premier rapport de synthèse*. Walferdange: Institut pédagogique.
- Biewers, S., & Willems, H. (2009). *Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg: Bericht 2008*. Luxemburg: Universität Luxemburg.
- Bodeving C. (2010). Das Profil der Jugendarbeit. In Willems, H., Rotting, G., Schoos, J., Majerus, M., Ewen, N., Rodesch-Henges, M.A., Schmitt, C. (Hg.). *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg*. Luxemburg: édition saint-paul.
- Burton, R., Reichert, M., Brunner, M., Keller, U., Boehm, B., & Martin, R. (2007). Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status der Schülerinnen und Schüler. In Ministerium für Erziehung und Berufsausbildung, & Universität Luxemburg (Hg.). *PISA 2006. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 31-45). Luxemburg: MENFP; Universität Luxemburg.
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (Hg.) (2004). *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet U., & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger H.H., & Grunert C. (2010). Jugend und Bildung. In Tippelt, R., & Schmidt, B. (Hg.). *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 641-660.
- Lüders, C., & Behr-Heinze, A. (2010). Außerschulische Jugendbildung. In: Tippelt, R., & Schmidt B. (Hg.)

(2010). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meisch, N. (2009). Kinder und Jugendpolitik in Luxemburg. Weiterentwicklung der gesetzlichen und strukturellen Entwicklungen in Luxemburg. *Forum 21 - Heft Nr. 14 - 12/2009*. www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No14/N14_YP_Luxembourg_de.pdf.

Ministère de la Famille et de l'Intégration, & Service national de la jeunesse (2004). *Jeunesse et société: Deuxièmes lignes directrices pour la politique de la jeunesse*. Luxemburg: SNJ; MFI.

Müller C.W., Kentler, H., Mollenhauer, K., & Gieseke, H. (1964). *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*. München 1964.

Müller B. (1996). Bildungsansprüche der Jugendarbeit. In Brenner, G., & Hafenecker, B. (Hg.). *Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung*. Weinheim & München 1996, S. 89-96.

Müller B. (2006). Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit als Legitimationsstrategie. In *deutsche jugend*. 54. Jg. H.7/8, S. 295 ff.

Otto, H. U., & Rauschenbach, T. (Hg.) (2004). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formalen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim und München: Juventa.

Sturzenhecker, B. (2003). Zum Bildungsanspruch der Jugendarbeit. In *Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe*, 153/2003.

Thiersch H. (2009). Bildung und Sozialpolitik. In Henschel A., Krüger R., Schmitt C., & Stange W. (Hg.) (2009). *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willems, H., Heinen, A., Meyers, C., Biewers, S., Legille, S., Milmeister, P., et al. (2010). Zentrale Aspekte zur aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen in Luxemburg. In Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hg.), *Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg*. Luxemburg.

Gesetzestexte

Loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse. In *Mémorial A - n° 109 (1534-1538)* du 25 juillet 2008.

Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes. In *Mémorial A - n° 9 (138-144)* du 11 février 1999.

Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants. In *Mémorial A - n° 123 (2145-2149)* du 10 août 2005.