

Zusammenschau
pädagogischer Konzepte
in der Arbeit bei juz-united

Inhalt

Vorwort	3
Als Fachkraft im Jugendzentrum	4
Rolle als Gast.....	4
Unbedingte Parteilichkeit / doppeltes Mandat	4
Einrichtungsbezogenes Arbeiten / Gruppenbezogenes Arbeiten	5
Andere*r unter Gleichen	5
Arbeitsprinzipien	7
Peer Education	8
Partizipationsstufen	9
Hybrides Arbeitsfeld / doppeltes Mandat.....	10
Subjektorientierung	12
Demokratie als Gesellschaftsform und Lebensform.....	13
Jugend als Moratorium	13
Adultismus.....	14
Demokratielernen im Jugendzentrum	15
Koordinatensystem der internen Organisation (Reflexionshilfe).....	16
Zone der proximalen Entwicklung	17
Raumaneignung.....	18
Bildung als Selbstbildung	19
Öffentlicher Diskurs: Produktorientiertes Bildungsverständnis	19
Bildung als Selbstbildung.....	20
Aktivierungszirkel der Selbstorganisation.....	21
Kontrafaktische Mündigkeitsunterstellung.....	22
Offene Jugendarbeit und Schule	22
Medienpädagogisches Konzept.....	23
Erlebnispädagogische Ansätze	24
Literatur.....	26

Vorwort

Die Arbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erfordert ein tiefes Verständnis der vielfältigen Konzepte und Ansätze, die das Fundament ihrer speziellen Pädagogik bilden. Gleichzeitig beinhalten die Curricula der Ausbildungsinstitutionen und Hochschulen oft nur sehr wenig Theorie, die gezielt auf die OKJA ausgelegt ist. Es ist daher nicht selbstverständlich, dass gerade neue Fachkräfte sich bereits tiefer mit der Thematik auskennen, auch wenn sie formal zur Arbeit im Feld qualifiziert sind – egal, ob es sich um Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Erziehungswissenschaftler*innen oder sonstige Pädagog*innen handelt. Erschwerend kommt hinzu, dass die professionelle Praxis bei juz-united im schon wenig beachteten Feld der OKJA wiederum einen besonderen Einzelfall darstellt, der mit wenigen anderen beruflichen Rahmenbedingungen vergleichbar wäre. Die Arbeit mit selbstverwalteten Einrichtungen ist generell in Ausbildung und Fachdiskurs zu wenig beachtet. Meist erschließen sich Fachkräfte ihr Handlungsrepertoire daher im praktischen Tun und mit Hilfe ihrer Teamkolleginnen und Kollegen. Um diesen Prozess zu strukturieren und einen gemeinsamen Bezugsrahmen herzustellen, soll dieses Dokument eine Zusammenschau wesentlicher pädagogischer Konzepte bieten, die in der Praxis bei juz-united zur Anwendung kommen.

Das vorliegende Papier beleuchtet verschiedene Prinzipien und Methoden, die möglichst knapp und praxisnah dargestellt werden sollen. Es erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder kann eine umfassende wissenschaftliche Fundierung bieten. Zu einzelnen der hier aufgeführten Aspekte gibt es kaum Literatur, zu anderen wurden bereits unzählige Bücher veröffentlicht und Fachdebatten geführt. Sie alle sollen in wenigen Absätzen skizziert werden, um einen Überblick zu bieten und gerne zur weiteren Beschäftigung mit anderen Quellen anregen.

Besondere Aufmerksamkeit wird dem Rollenverständnis der Fachkräfte gewidmet, die im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz, Anleitung und Selbstverwaltung agieren. Die Reflexion der eigenen Rolle und die kontinuierliche Anpassung der pädagogischen Ansätze sind dabei unerlässlich, um den dynamischen Anforderungen der speziellen Bedingungen der Jugendarbeit mit selbstverwalteten Jugendzentren gerecht zu werden.

Das Dokument soll als Leitfaden und Inspirationsquelle für Fachkräfte bei juz-united dienen – in der Phase ihrer Einarbeitung, aber auch darüber hinaus. Es soll dazu anregen, neue Ansätze auszuprobieren und Orientierung bieten und gleichzeitig dazu beitragen, im teils unüberschaubaren und anspruchsvollen Arbeitsalltag das eigene Handeln regelmäßig zu reflektieren.

Als Fachkraft im Jugendzentrum

Rolle als Gast

Die eigene Rolle als Fachkraft im Jugendzentrum klar zu haben, kann schwierig sein – erst recht im Feld der Selbstverwaltung. Je nach dem in welcher Phase ein Jugendzentrum sich befindet (z.B. Neugründung, Hochphase, Generationenübergang, ...), werden unsere Unterstützungsangebote enger oder distanzierter sein. Bei Gruppen, die noch jung oder neu sind und hohen Bedarf an pädagogischer Unterstützung haben, muss mehr Beziehungsarbeit geleistet werden und die Fachkraft wird noch an der einen oder anderen Stelle regulierend eingreifen müssen.

Im Regelfall, bei dem die Jugendlichen bereits in einem Trägerverein organisiert sind und ihr Juz selbstständig verwalten, haben wir als Fachkräfte keine Sanktionsmacht im Juz bzw. Grundlage den Jugendlichen unsere Meinung aufzuzwängen. Wir sind zu Gast im Jugendzentrum, in dem die Jugendlichen das Sagen haben. Das ist ein entscheidender Unterschied zu betreuten Jugendzentren oder anderen Arbeitsfeldern (z.B. Jugendhilfe).

Grundsätzlich sollten wir uns dementsprechend auch als Gäste verhalten. Also eher wertschätzend und höflich. Dazu gehört auch, bspw. eher ein Lob für die toll gestaltete Theke auszusprechen, statt als erstes darauf hinzuweisen, dass dringend mal wieder geputzt werden müsste.

Dennoch sind wir auch Berater*innen und können bei einem Besuch gerne auf Missstände hinweisen. Allerdings nicht mit erhobenem Zeigefinger, sondern als wohlmeinende Beratung. Ein häufiges Beispiel ist das Rauchen im Juz. Wir haben keine Autorität, keine Befugnis und keinen Auftrag jemandem am Rauchen im Juz zu hindern. Wir können allerdings die dringende Empfehlung aussprechen, sich an das Verbot zu halten, da sonst die Einrichtung gefährdet ist, weil immer mal überraschender Besuch in der Tür stehen kann.

Wir müssen uns bewusst sein, dass die Jugendlichen als Mitglieder im Verband (über die Mitgliederversammlung) unsere Vorgesetzten sind und nicht umgekehrt.

Unbedingte Parteilichkeit / doppeltes Mandat

Ein Vorteil für unsere Arbeit und unsere besondere Rolle als Unterstützer*innen in den Jugendzentren ist die Möglichkeit zur unbedingten Parteilichkeit. Bei Konflikten ist unser Auftrag auf der Seite der Jugendlichen zu sein und ihre Interessen zu vertreten.

Hier haben wir einen Vorteil gegenüber kommunalen Fachkräften der Jugendpflege, die z.B. bei einem Konflikt zwischen Juz und Stadt/Gemeinde vor der Frage stehen, ob sie loyal gegenüber ihren Adressat*innen oder loyal gegenüber ihrem Arbeitgeber sind.

Als Fachkraft von juz-united beziehen wir unser Mandat von unserem Vorstand, der sich aus jugendlichen Vertreter*innen der Jugendzentren selbst zusammensetzt. Es ist daher klar, dass wir nichts tun, was den Interessen des Juz entgegensteht. Wir behandeln uns gegenüber geäußerte Sachverhalte lösungsorientiert und vertraulich.

Natürlich handelt es sich bei dieser Sichtweise um eine Idealvorstellung, denn auch juz-united ist Fördermittelgebenden verpflichtet. D.h. wir müssen ein doppeltes Mandat erfüllen. Also einen

doppelten Auftrag – sowohl von Seiten der Jugendlichen, als auch von Seiten des Kreises, des Bundes, des Geldgebers. Das kann auch beim Verband zu Interessenskonflikten führen, die es nach Möglichkeit im Sinne der unbedingten Parteilichkeit aufzulösen gilt.

Einrichtungsbezogenes Arbeiten / Gruppenbezogenes Arbeiten

Ein wichtiger Unterschied unserer Arbeit als Verband gegenüber anderen Arbeitskontexten findet sich im Spannungsfeld von Nähe und Distanz gegenüber unseren Adressat*innen.

Im Vergleich zu anderen Fachkräften spielt die enge Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen und die Einzelfallhilfe bei Juz-united eine untergeordnete Rolle. Natürlich müssen wir im Kontakt mit den Jugendlichen auch auf sie als Menschen eingehen und uns in ihre Lebenswelt hineinfühlen. Sich gegenseitig zu kennen und zu schätzen ist eine wichtige Grundlage für eine belastbare Arbeitsbeziehung. Gleichzeitig ist unser Auftrag (in der Regel) die Unterstützung des Jugendzentrums, bzw. des Jugendzentrumsvereins.

Daher betrachten wir Dynamiken und aktuelle Geschehnisse im Jugendzentrum immer aus der Perspektive der Einrichtungsentwicklung und weniger mit Blick auf die individuelle Biographie der Nutzer*innen. Unser Auftrag ist es, das jeweilige Jugendzentrum offen zu halten, lebendig zu halten, krisensicher zu machen und die Qualität der dort geleisteten ehrenamtlichen Arbeit sicherzustellen. Dazu kann gehören, die aktiven Jugendlichen als Gruppe zu empowern, ihnen Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen, oder sie bei aktuellen Konflikten zu beraten und zu unterstützen. Ziel dabei ist jedoch in erster Linie die Einrichtung zu entwickeln und zu sichern. Erst in zweiter Instanz und je nach verfügbaren Ressourcen, werden wir uns um individuelle Fälle der Adressat*innen kümmern können. Wenn Bedarfe in Richtung Einzelfallberatung geäußert werden, oder uns eine intensivere individuelle Unterstützung junger Menschen angezeigt scheint, werden wir daher eher an kooperierende Angebote weiter vermitteln.

Es kommt natürlich immer wieder zu Fällen, in denen man lange und eng mit bestimmten Jugendlichen eine professionelle Beziehung gestaltet. Gerade dann ist eine sehr reflektierte professionelle Haltung erforderlich, um den einrichtungsbezogenen Blick nicht zu verlieren. Bspw. wenn ältere Vorstandsmitglieder nicht loslassen wollen und damit eine Hürde für neue Nutzer*innen entsteht.

Andere*r unter Gleichen

Nicht immer ist die Rolle als Gast in unserer Praxis angezeigt. Wenn wir nicht in ein gut in Selbstverwaltung funktionierendes Juz *hinzukommen*, sondern selbst Öffnungszeiten anbieten, dann kommen Jugendliche *zu uns*. Müssen wir einen Offenen Treff betreuen, dann stellt sich wieder die Frage, welche Rolle wir übernehmen, in welche Art der Beziehung wir treten.

Cloos und Königeter (2021) beschreiben die Arbeitsbeziehung zwischen Jugendarbeiter*innen und Kindern und Jugendlichen in der „sozialpädagogischen Arena“ des Jugendzentrums. In dieser soll grundsätzlich eine ungezwungene Atmosphäre herrschen, in der man gerne seine Freizeit gestaltet. Die Anwesenheit von Pädagog*innen kann dem aber im Wege stehen. Die Kunst besteht daher darin, bei den Aktivitäten der Jugendlichen mitzumachen (falls gewünscht) – gleichzeitig aber nicht komplett

in der Gruppe aufzugehen. Die faktische Asymmetrie der Beziehung soll „möglichst latent bleiben, ohne sie jedoch zu verleugnen“ (ebd.).

Die Autoren identifizieren drei Handlungsregeln: „Die *Mitmachregel* benennt für die Jugendarbeiter*innen das Paradox, im Kontext der Teilnahme an gemeinsamen Freizeitaktivitäten pädagogisch zu handeln. Sie besteht aus drei Komponenten. Erstens: Mache bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen mit. Zweitens: Verhalte dich dabei so, als wärest du Teilnehmer*In. Drittens: Stelle glaubhaft dar, dass du als ein Anderer (Erwachsener) teilnimmst. (...) Indem die Pädagog*innen beim Zeigen, Sich-Inszenieren und Erzählen, beim Herausfordern, Scherzen und Spielen mitmachen, eröffnen Sie die Möglichkeit, diese [die Alltagskommunikation] sparsam in stärker pädagogische gerahmte Interaktionen zu transformieren.

Die *Sparsamkeitsregel* benennt, dass die Transformation von alltäglicher Kommunikation in gezielte pädagogische Intervention unauffällig vollzogen werden muss, sodass die faktische Asymmetrie der Beziehung zwischen Pädagog*innen und Adressat*innen in der sozialpädagogischen Arena möglichst latent bleibt, ohne sie jedoch zu verleugnen. Durch die Sparsamkeitsregel wird die Paradoxie bearbeitet, dass Pädagog*innen in der sozialpädagogischen Arena ‚Andere unter Gleichen‘ sind. Ein Merkmal dieser Position ist, dass hier Übergänge von der Symmetrie gemeinsamer Zugehörigkeit in der sozialpädagogischen Arena hin zur Asymmetrie (pädagogischer) Arbeitsbeziehungen geführt werden.

Die *Sichtbarkeitsregel* beschreibt das Paradox, dass die Pädagog*innen die für ihr Wirken notwendige Anerkennung nie als rollenförmige Vorgabe erwarten können, sondern diese immer erst selbst gewinnen müssen. Die Regel besagt: ‚Mache dich und deine persönlichen Einstellungen erkennbar, beziehungsweise sichtbar, aber lasse gleichzeitig zu, dass die Jugendlichen ihrerseits ihre Einstellungen – auch die aggressiven und negativen – sichtbarmachen können, ohne dass dadurch die wechselseitigen Anerkennungsverhältnisse in Frage gestellt werden‘. Gerade bei Übergängen in geschützte Rahmungen der Unterstützung Jugendlicher in aktuellen Krisen – Rahmungen, die Formaten wie Lebens- und Berufsberatung oder Coaching ähneln – spielt die Regel der Sichtbarkeit eine besondere Rolle. Denn es ist an dieser Stelle auch für die Jugendlichen wichtig zu erfahren, mit wem sie es zu tun haben und ob sie dem Gegenüber vertrauen können.“ (ebd.)

Als zentrale Handlungstypus haben die Autor*innen die „*Anderen unter Gleichen*“ herausgearbeitet. Dieser beschreibt „eine Differenz zu anderen (sozial-) pädagogischen, medizinischen, therapeutischen Handlungsfeldern, in der zwar die diffusen Beziehungsanteile nicht gänzlich außer Acht gelassen werden können, jedoch Mitmachen, Sparsamkeit und Erkennbarkeit in der oben beschriebenen Form eine geringere Rolle zu spielen scheinen. (...) Dies erfordert eine hohe professionelle Kompetenz, gilt es doch die Alltäglichkeit der stattfindenden sozialen Veranstaltung aufrechtzuerhalten und dennoch pädagogisch agieren zu können. Während Kinder- und Jugendarbeit oft unter Druck steht, „pädagogisch wertvolle“ Tätigkeiten nachzuweisen, vergisst sie zuweilen den hohen pädagogischen Wert ihres Alltagsgeschäftes, wenn sie durch Platzierungen im Raum, durch Modulation alltäglicher Kommunikationen und durch die Schaffung von Übergängen, einen Überschuss an Bildungsgelegenheiten schafft.“ (ebd.)

In unserem speziellen Fall muss beachtet werden, dass wir i.d.R. den Offenen Treff nur so lange als Fachkräfte begleiten, bis die Organisation wieder Schritt für Schritt in Selbstverwaltung überführt werden kann. Das bedeutet gerade hinsichtlich der Mitmachregel von Cloos und Köngeter, dass wir behutsam darauf achten müssen, soviel bei den Aktivitäten und Gesprächen mitzumachen, wie es förderlich ist, aber auch soviel Raum zu lassen, dass für die Besucher*innen auch ein Juz ohne Fachkraft vorstellbar bleibt.

Vollziehen wir in diesem Sinne die Transformation von alltäglicher Kommunikation in gezielte pädagogische Intervention, wird letztere vermutlich weniger eine individuelle sozialarbeiterische Beratung bedeuten, als eher in die Richtung der Aktivierung zu Selbstorganisation oder des Anstoßens von Raumaneignungsprozessen tendieren.

Arbeitsprinzipien

Prinzip der Offenheit

Das zentrale Prinzip trägt die OKJA bereits im Namen. Die Offenheit wird dabei in dreierlei Hinsicht verstanden:

Anders, als in anderen Arbeitsfeldern, werden keine Themen oder inhaltlichen Schwerpunkte vorgegeben. Alles, was die Adressat*innen mitbringen, kann Thema sein. Das unterscheidet die OKJA z.B. von Jugendverbandsarbeit, wo etwa bei Jugendfeuerwehr, Pfadfindern, oder Karnevalsjugend ein zentrales Motiv vorgegeben ist. Weiter bedeutet Offenheit auch, dass alle Kinder und Jugendlichen kommen und teilnehmen dürfen. Die OKJA richtet sich nicht an eine bestimmte Zielgruppe und man muss keine Voraussetzungen erfüllen, um mitzumachen. Und zuletzt besteht eine Offenheit der pädagogischen Zielsetzungen. Aus den konkreten Anliegen der Kinder und Jugendlichen ergeben sich die Ziele der Praxis. Diese wurden nicht zuvor von Erwachsenen festgelegt.

Prinzip der Freiwilligkeit

Die Teilnahme an Angeboten der OKJA geschieht grundsätzlich freiwillig. Niemand muss mitmachen, wenn er oder sie nicht möchte. Die Adressat*innen können und müssen selbst entscheiden, was sie tun, was Thema ist und worauf sie Lust haben. „Motivation, Selbstbestimmung und das Erkennen eigener Bedürfnisse sind wesentliche Aspekte von Freiwilligkeit. Diese bilden einen Spannungsbogen zu teils notwendiger Verbindlichkeit und Kontinuität“ (vgl. AGJF BW 2018). Gerade das Prinzip der Freiwilligkeit kann Fachkräfte herausfordern. Etwa, wenn man sich einen tollen Workshop ausgedacht hat, oder einen Ausflug organisiert hat, weil man in der Woche zuvor Bedarfe identifiziert hat und dann niemand mehr teilnehmen möchte, weil schon wieder andere Themen „auf der Tagesordnung stehen“. Gerade, wenn man aus anderen Arbeitsbereichen wie Schule oder Jugendhilfe in die OKJA wechselt, kann das eine große Umstellung bedeuten und zu frustrierenden Erfahrungen führen, die auszuhalten man lernen muss.

Prinzip der Partizipation

Im § 11 SGB VIII ist klar vorgegeben, dass Kinder und Jugendliche die Angebote der OKJA aktiv mitbestimmen und mitgestalten sollen. Darin liegt die große Stärke der OKJA gegenüber z.B. der Schule. Für *juz-united* ist die Partizipation konstituierendes Element unserer Arbeit. Im Sinne des Modells der Partizipationsstufen (vgl. Kapitel Partizipationsstufen) möchten wir das Arbeitsprinzip der Partizipation sprichwörtlich auf die Spitze treiben, indem wir mit unserer Arbeit solche Strukturen anstreben, die Jugendlichen ermöglichen nicht nur *mitzuwirken* und *mitzubestimmen* – also im Diskurs mit (oft mächtigeren) Erwachsenen etwas beizutragen – sondern einen Freiraum bieten, in dem sie als Gleichberechtigte eigenaktiv wirken und bestimmen können. Je höher die erreichte Partizipationsstufe ist, desto mehr Verantwortung übernehmen die Jugendlichen und desto größer und nachhaltiger sind die damit verbundenen Entwicklungsprozesse und Lernerfahrungen.

Indem Partizipationserfahrungen auch immer als Erfahrungen der eigenen Handlungsmacht wirken können, können sie extremistischen Orientierungen entgegenwirken und sind wesentlicher Bestandteil politischer Bildung (vgl. Kapitel Demokratiebildung im Juz).

Lebenswelt- und Sozialraumorientierung

Lebensweltorientierung versucht Kinder und Jugendliche nicht als isolierte Elemente zu betrachten, sondern immer auch ihre individuellen Erfahrungen, Meinungen und Perspektiven auf die sie umgebende Umwelt miteinzubeziehen. Genauso möchte eine sozialraumorientierte OKJA alle Orte und Räume, in denen die Adressat*innen sich aufhalten, wohnen, leben, lernen, ihre Freizeit verbringen in ihrer Arbeit berücksichtigen. Das bedeutet für die Arbeit bei juz-united immer auch den Stadtteil, das Viertel, das Dorf oder die Gemeinde zu analysieren, in dem oder der ein Jugendtreff oder ein Jugendzentrum verortet ist. Welche Ressourcen gibt es? Welche positiven oder angstbesetzten Orte gibt es? Gibt es Institutionen oder Vereine, mit denen kooperiert werden sollte? Wie ist der Sozialraum sozioökonomisch aufgestellt? Stammen die Besucher*innen überhaupt aus dem direkten Umfeld der Einrichtung? Aus diesen Fragen ergeben sich Konsequenzen für die Ziele, aber auch die Methoden unserer Arbeit. „Der Ansatz einer sozialräumlichen Jugendarbeit ist immer verbunden mit einer qualitativen Sozialraumanalyse oder einer Methodik, die in Form von animativen, analytischen und partizipativen Methoden versucht, Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit diesen zusammen zu erkunden“ (Deinet/Krisch 2021).

Peer Education

Wörtlich könnte man Peer Education als gleichaltrigen Bildung übersetzen. Peers, das sind gleichaltrige, aber auch gleichgestellte Personen. Das spannende an Peer Education Ansätzen ist, dass durch die Abwesenheit einer älteren Person oder einer Person mit größerer Autorität, ein Lernsetting geschaffen wird, das ein sehr geringes Machtgefälle aufweist. Eine solche Ausgangssituation ist in vielen Fällen von großen Vorteilen.

Die Mitglieder einer Peergroup sind oft nicht nur in ihrem sozialen Status vergleichsweise gleichgestellt, sondern teilen gemeinsame Erfahrungen und Lebensrealitäten. Sie sprechen eine gemeinsame „Sprache“ und haben ein tieferes Verständnis für die Herausforderungen ihres Gegenübers. Dabei ist bei der Definition von Peer Education zunächst offen, ob es sich um ein Setting handelt, in dem ein „lernender“ und ein „lehrender“ Peer interagieren, oder ob es sich um zwei Personen mit gleichem Ausgangswissen handelt, die sich gemeinsam ein Thema oder einen Sachverhalt erschließen. Ersterer Fall wäre gegeben, wenn eine Person bereits ein/e Expert*in in einem Feld ist und sein oder ihr Wissen an andere weitervermittelt. Eine solche Situation ergibt sich regelmäßig in unserer Arbeit, wenn erfahrenere Jugendliche oder Honorarkräfte durch praktische Arbeit Wissen über die Organisation eines selbstverwalteten Jugendzentrums an unwesentlich jüngere oder unerfahrenere Jugendliche weitergeben.

Dabei können sie zu Role Models für neue Jugendliche werden, weil es in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen nicht selbstverständlich ist, dass man schon sehr jung Verantwortung übernimmt (z.B. Vorsitzende*r eines Vereins ist, das Dorffest oder ein Konzert selbstständig organisiert).

Peer Education setzt dabei auf eine Stärkenorientierung. Stärkenorientierung bedeutet, an den Interessen und Stärken der Jugendlichen anzusetzen und nicht ihre Defizite in den Fokus zu stellen. Indem die Ansätze der Peer Education Jugendliche zu Expertinnen und Experten ihrer eigenen Anliegen

machen und sie in die Lage zu versetzen, ihre Kenntnisse und Erfahrungen in ihrer Sprache innerhalb ihrer Peergroup weiterzugeben, erfüllen sie diesen Ansatz besonders effektiv. Die Organisation des eigenen Lernumfeldes und die selbstständige Weitergabe von Wissen und Kompetenzen an die Peergroup schaffen besondere, nachhaltige Bildungserfahrungen von Selbstwirksamkeit, Anerkennung und Bestätigung.

Peer Education bei juz-united bedeutet also, dass wir darauf setzen, möglichst viele Prozesse der Wissensvermittlung und -Weitergabe zwischen jungen Menschen ähnlichen Alters anzuregen, statt unseren Adressat*innen Inhalte aus unserer Erwachsenen- oder Fachkräfte-Position zu vermitteln.

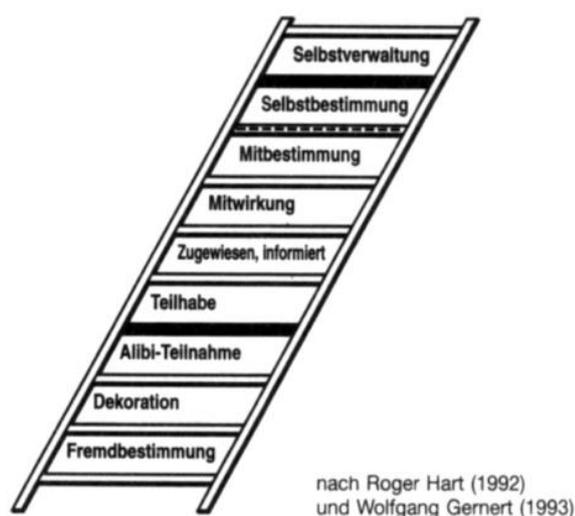
Partizipationsstufen

Partizipation meint, (pädagogische) Angebote so offen zu gestalten, dass die Adressat*innen ihre Interessen und Stärken aktiv einbringen können, auch, um sie damit gleichzeitig zur aktiven Teilhabe an der Gestaltung ihres Umfelds zu befähigen.

Im für unsere Arbeit zentralen § 11 SGB VIII wird gefordert, dass Angebote der Jugendarbeit von den Jugendlichen „mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“. Mit dem Ziel unserer Arbeit, Jugendliche zu Selbstverwaltung zu befähigen, erfüllen wir diesen Anspruch in besonderem Maße. In anderen Kontexten, in denen Partizipation, also die aktive Beteiligung der Adressat*innen, umgesetzt wird, verbleibt diese oft in abgesteckten Grenzen. Das heißt z.B. bei der Mitbestimmung, welcher Film am Kinoabend läuft, oder was es am Kochtag zu Essen geben soll.

Um einzuschätzen, wie weitreichend (und damit qualitativ hochwertig) die Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen sind, gibt es verschiedene Stufenmodelle.

Stufen der Beteiligung

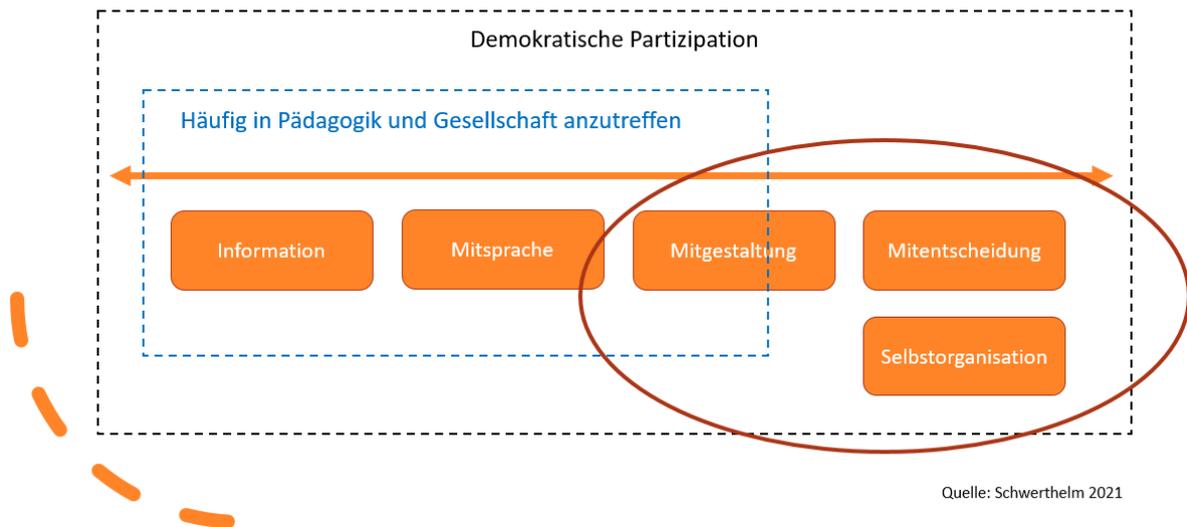


Die klassische Partizipationsleiter nennt Stufen, die negativ konnotiert sind (1-3), die zu vermeiden sind. In diesen Fällen kann nicht von einer echten Beteiligung ausgegangen werden, sondern es wird höchstens der Anschein erweckt, es bestünde die Möglichkeit der Partizipation. Die Stufen 4-8 sind

anerkannte Formen der Beteiligung, wobei die Selbstverwaltung als höchste und anspruchsvollste Beteiligungsstufe angesehen wird.

Gerade im Rahmen der Demokratiebildung wird oft darauf verwiesen, dass demokratische Werte und Verhaltensweisen nicht theoretisch vermittelt werden können, sondern im praktischen Handeln erfahren werden müssen. Daher sind partizipative Methoden in diesem Kontext von besonderem Wert.

Verständnis von demokratischer Partizipation



Die mittleren Beteiligungsformen werden häufig in pädagogischen Settings erreicht (Mitbestimmung in Schule, Wohngruppe, Sportverein...). Gerade die Offene Jugendarbeit bietet jedoch aufgrund ihrer Strukturprinzipien die Möglichkeit auch die höheren Stufen zu realisieren und stellt somit einen hervorragenden Rahmen für Demokratiebildungsprozesse dar. (vgl. Schwerthelm 2021)

In unserer Arbeit achten wir darauf, dass wir statt *Mitbestimmung* und *Mitgestaltung* idealerweise *Selbstbestimmung* und *Selbstorganisation* ermöglichen. In Situationen, in denen klar ist, dass Prozesse nicht ergebnisoffen sind, sondern aufgrund äußerer Umstände schon klar ist, wo die Reise hingehet, müssen wir das transparent machen und Jugendlichen nicht den Eindruck vermitteln, sie hätten eine Entscheidungsmacht, die real gar nicht existiert.

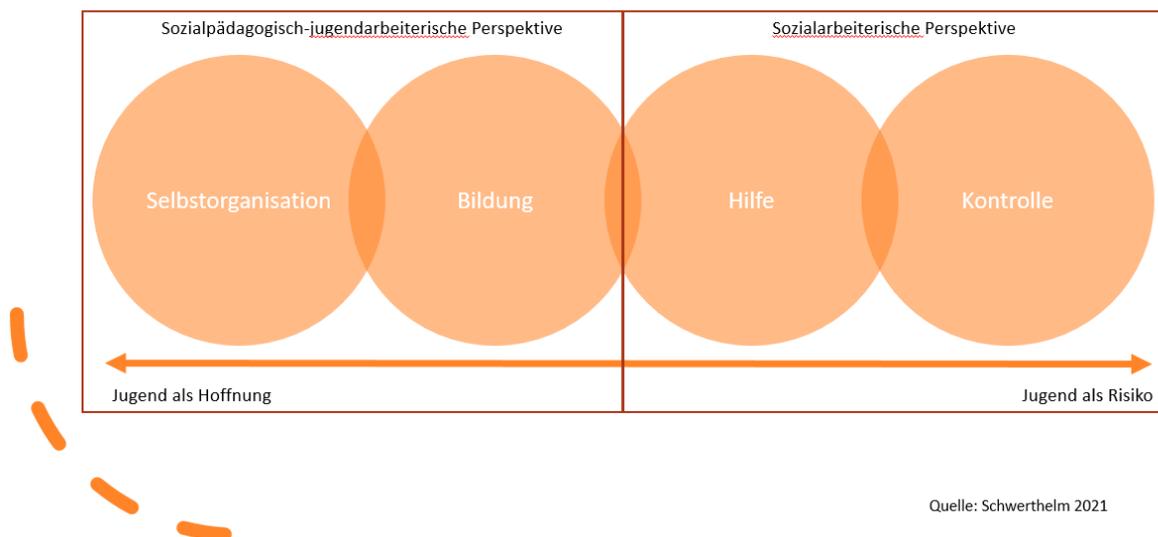
Hybrides Arbeitsfeld / doppeltes Mandat

Offene Jugendarbeit kann insofern als „hybrides Arbeitsfeld“ (ebd.) angesehen werden, als dass eine eigene sozialpädagogische-jugendarbeiterische Perspektive auf die Arbeit regelmäßig durch einen ordnungspolitischen Auftrag konterkariert wird, der von außen an uns herangetragen wird. Fördermittelgeber, Politik, Erwachsenenwelt verstehen unter Jugendarbeit oft Konflikte im Sozialraum zu befrieden, die Jugendlichen „von der Straße zu holen“ und in sie als funktionierende Teile in die Gesellschaft zu integrieren.

Unser fachliches Selbstverständnis und unser von den Jugendlichen erteilter Auftrag ist aber ein anderer. Unser Ziel ist es, die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Selbstbestimmung und eigensinniger Betätigung in den Mittelpunkt zu stellen, auch – und gerade wenn – sie nicht den Vorstellungen von Erwachsenen entsprechen.

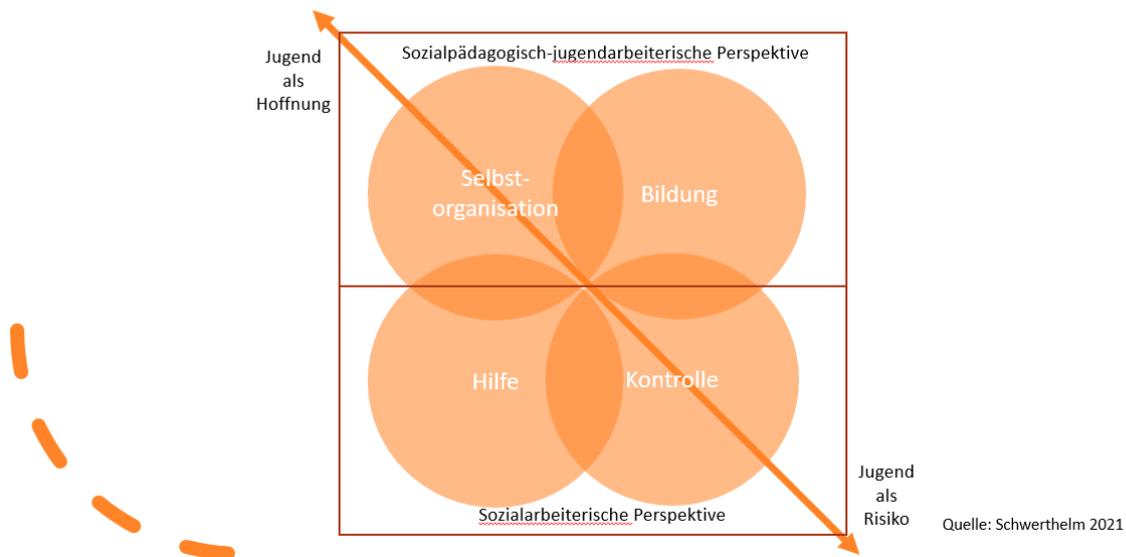
Dieses Spannungsfeld, das auch als „doppeltes Mandat“ bezeichnet wird, gilt es ständig zu reflektieren und zu balancieren. Der Begriff bringt zum Ausdruck, dass Soziale Arbeit einen doppelten Auftrag zu erfüllen hat: Sie muss sich zum einen am Wohl und der Realität der Adressat*innen orientieren, sie muss zum anderen aber auch im Auftrag des Staates bzw. der Gesellschaft handeln. Das kann zu Konflikten führen, die es auszutragen und auszuhalten gilt.

Widersprüche professionellen Handelns



Den unterschiedlichen Perspektiven auf Offene Jugendarbeit liegt ein jeweiliges Bild von Jugend zugrunde. Während die OJA Jugend als Hoffnung und positives Erneuerungspotenzial für Gesellschaft wahrnimmt, liest die etablierte (Erwachsenen-)Gesellschaft junge Menschen tendenziell eher als Risiko, das es zu managen gilt.

OKJA als hybrides, diffuses Arbeitsfeld



Im Idealfall wird dieser Konflikt so aufgelöst, als dass Maßnahmen und Aktionen der OJA sich an den Interessen der Nutzer*innen orientieren und gleichzeitig den ordnungspolitischen Auftrag erfüllen. Bspw. wenn eine gut gemachte Jugendbildungsarbeit den Jugendlichen bietet, was sie nachfragen und dabei dazu führt, dass die Zielgruppe die Angebote wahrnimmt, statt im öffentlichen Raum Konflikte auszulösen.

Subjektorientierung

Subjektorientierung meint ein übergreifendes Grundprinzip, das für unterschiedliche konzeptionelle Ansätze der Jugendarbeit bedeutsam ist. Ausgangspunkt die Vorstellung, dass Offene Jugendarbeit „weder auf ein sozialarbeiterisches Mandat der Betreuung, Kontrolle und Disziplinierung benachteiligter Jugendlicher, noch auf die Funktion einer schulergänzenden Betreuung und Qualifizierung reduziert werden sollte. Demgegenüber wird dafür plädiert, Jugendarbeit als einen Bereich pädagogischer Praxis zu gestalten, der eigenständige Möglichkeiten der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung durch Bildungsprozesse eröffnet. Grundlegend dafür ist ein Verständnis von Subjektivität als normativ-kritischer Grundbegriff, der dazu dient, sowohl Behinderungen, Beschädigungen und Begrenzungen als auch Ermöglichungsbedingungen von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit zu analysieren“ (Scherr 2021).

Die Subjektorientierung als anerkanntes fachliches Grundprinzip unserer Arbeit argumentiert daher dafür das Spannungsfeld des doppelten Mandats zu Gunsten der Interessen unserer Adressat*innen aufzulösen.

Demokratie als Gesellschaftsform und Lebensform

Möchte man demokratische Jugendbeteiligung stärken, bedarf es zunächst einer Begriffsbestimmung, um den Gegenstand der zu planenden Maßnahmen greifbar zu machen. Hierbei ist es zielführend, zwischen verschiedenen Auffassungen von Politik und politischer Partizipation zu unterscheiden. Politik kann in einem engeren Verständnis als Funktionssystem eines Staates gefasst werden. Dem entspricht in Anlehnung an Schumpeter (1950) eine Vorstellung von Demokratie als Regierungsform und damit einhergehend ein enges Verständnis von Beteiligung an institutionalisierter Politik in der repräsentativen Demokratie (Wählen, Parlamente). Dem gegenüber steht ein weiterer Begriff des Politischen als politische Dimension des sozialen Lebens. Dazu korrespondierend ist nach John Dewey (2011/1916) "Demokratie [...] mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung." (ebd.: 121).

Hier geht es also um das tägliche gesellschaftliche Zusammenleben und die gemeinsamen und geteilten Erfahrungen demokratischen Handelns. Ein solches weites Verständnis von Demokratie bietet sich für die Arbeit mit Jugendlichen an.

Es erlaubt auch die Wahrnehmung von politischer Einmischung, die jugendlicher Alltagspraktik näher steht, als viele formale Beteiligungsstrukturen. Während klassische Gremienarbeit, wie Jugendparlamente, Jugendräte oder Schüler*innenvertretung einen wichtigen Teil politischer Bildung für die teilnehmenden Jugendlichen darstellen und eine mögliche Form der Beteiligung an der Gesellschaft sein können, eignen sie sich nicht unbedingt für alle Jugendlichen. Nicht für jeden jungen Menschen "ist die Adaption der Rhetorik Erwachsener in dieser institutionalisierten Form interessant" (Mengilli/Schwerthelm 2021, vgl. zum Repräsentationsdilemma Lütgens/Mengilli 2019).

Möchte man also den Anspruch erheben, einem möglichst breiten Teil der Jugend Beteiligung zu ermöglichen, sollte man neben formalen Beteiligungsstrukturen auch Wege und Formen berücksichtigen, die sich nicht auf die Befähigung zur Teilnahme an Demokratie als Regierungsform, sondern auf eine aktive Beteiligung an Demokratie als Lebensform beziehen (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2016). In unserer Arbeit achten wir daher auf ein weites Verständnis von demokratischer Beteiligung, um Versuche der Partizipation an der kommunalen oder sozialräumlichen Gesellschaft zu würdigen, auch wenn sie nicht den vorherrschenden Vorstellungen von allgemein relevanten Themen sowie in ihrer Form konformen Vorstellungen von Teilhabe und Teilnahme entsprechen.

Jugend als Moratorium

Der Begriff Moratorium – nach lateinisch mora: Aufschub, Verzögerung, Rast – bezeichnet eine Entpflichtung auf Zeit. Jugend als Moratorium anzusehen bedeutet dabei, dass jungen Menschen Freiräume von gesellschaftlichen Anforderungen und Verwertungszwängen eingeräumt werden mit dem Zweck sich selbst zu finden und charakterlich zu wachsen.

„Mit dem Begriff des pädagogischen Moratoriums ist, grob gesagt, eine spezifische lebensgeschichtliche ‚Auszeit‘ für die Jüngeren angesprochen, sichtbar gemacht in ausgewiesenen Zeiten, Räumen, Statuspositionen und Diskursen, die einen Rückzug auf Zeit aus bestimmten Verpflichtungen und Teilhaben der bürgerlichen Gesellschaft beinhaltet. (...) Gesellschaften verpflichten ihre einzelnen Mitglieder nicht nur, sie entpflichten sie auch immer wieder (...). Je nach

Konzept werden unterschiedliche Aspekte der Entpflichtung der Handelnden durch die Institution des Moratoriums in den Vordergrund gerückt. Neben der Entpflichtung von bestimmten Aktivitäten (1) geht es um die Einschränkung moralischer Verantwortung (2) und Selbst-Evaluation (3) ihres Handelns, ferner um eine gewisse Entpflichtung von der Planungsrationaltat des wachen Alltagsmenschen (4).“ (Zinnecker 2000: 37)

Jugend als Moratorium wahrzunehmen heißt folglich, es als vertretbar anzusehen, wenn junge Menschen sich Zeit nehmen, um verschiedene Erfahrungen zu machen, sich für unterschiedliche Dinge einzusetzen, sich in unterschiedlichen Rollen ausprobieren.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte nahm die Bereitschaft westlicher Gesellschaften Jugendlichen solche Experimentierzeiten einzuräumen vor dem Hintergrund neoliberalen Verwertungsdenkens ab. Es wurde immer stärker darauf gepocht, möglichst schnell auf den Arbeitsmarkt zu gelangen, sich möglichst gut zu qualifizieren und keine „Lücken“ im Lebenslauf zu haben.

Gleichzeitig ist seit einigen Jahren eine Veränderung im typischen Verlauf der Jugend als Lebensphase zu beobachten: Viele junge Menschen verbleiben länger im Bildungssystem und treten später in die Berufswelt ein, als früher, wohnen länger allein oder in Wohngemeinschaften, bevor sie heiraten und eine Familie gründen. Man spricht von der „postadoleszenten Lebensphase“, die sich bis ins dritte Lebensjahrzehnt ausdehnen kann.

Als Verband setzen wir uns dafür ein, dass alle jungen Menschen so viel Zeit bekommen, um sich als Person selbst zu finden und ihren Charakter auszubilden, wie sie dafür benötigen, ohne dass sie von Staat oder Gesellschaft dazu gedrängt werden, möglichst schnell produktiv und verwertbar zu sein. Gleichzeitig bringt es auch den Betroffenen selbst nichts, wenn sie zu lange orientierungslos bleiben und keine sinnhafte Perspektive für ihr Leben entwickeln können. Darum versuchen wir im Rahmen unserer Arbeit, solche Settings zu kreieren, in denen junge Menschen sich in Auseinandersetzung mit anderen und der Welt in verschiedenen Rollen und unterschiedlichen Aktivitäten ausprobieren können. Wir möchten unseren Adressat*innen bei einer gelingenden Sozialisation und einer positiven Persönlichkeitsentwicklung helfen, ohne sie unter Druck zu setzen.

Adultismus

Adultismus (von lat. adultus erwachsen) bezeichnet Vorurteile gegenüber einer Person oder einer Personengruppe oder diskriminierende Strukturen aus Gründen des geringeren Alters. Von Adultismus sprechen wir also, wenn junge Menschen allein aufgrund ihres Alters benachteiligt werden.

Dieser Gebrauch wurde zuerst vom Psychologen Jack Flasher (1978) geprägt. Er definiert Adultismus als „the oppression experienced by children and young people at the hands of adults and adult-produced/adult-tailored systems“ (deutsch: „Unterdrückung, die Kinder und junge Leute durch Erwachsene erfahren, sowie von Erwachsenen geschaffene bzw. auf sie maßgeschneiderte Systeme“).

Ein Beispiel hierfür wären etwa Jugendbeteiligungsformate, die nicht partizipativ entwickelt werden, sondern die sich Erwachsene ausdenken und deshalb auf deren Verhaltensweisen, Prioritäten und Vorstellungen beruhen, die für Kinder und Jugendliche womöglich nicht passend sind.

Ein anderes Beispiel aus dem Arbeitsalltag bei jug-united sind solche Situationen in denen Gemeinden oder Verwaltungsangestellte sich nicht an den mit einem Jugendclub abgeschlossenen Nutzungsvertrag halten, indem sie bspw. die Räumlichkeiten selbstverständlich betreten wann und

wie sie möchten. Ein Verhalten, dass sie gegenüber erwachsenen Vereinen nicht zeigen würden. Man stelle sich vor, ein Gemeindevertreter würde am Morgen nach der Vereinsfeier der Hasenzüchter, der Blaskapelle oder des Schützenvereins deren Räume betreten und Fotos von Unordnung machen. Unvorstellbar, aber regelmäßige Praxis gegenüber Jugendtreffs.

Fachlich ist anzuerkennen, dass es biologische Spezifika gibt, die Jugendliche von Erwachsenen unterscheiden. Kinder und Jugendliche nutzen etwa den Präfrontalkortex nicht im gleichen Maße wie Erwachsene zur Entscheidungsfindung, weil das limbische System im Jugendalter früher ausgereift ist. Das bedeutet: impulsives, affektives, emotionales und sprunghaftes Verhalten, Neugier und Motivation etwas Spannendes/Aufregendes auszuprobieren ist sehr hoch – die Konsequenzen werden nicht durchdacht.

Bei Adultismuskritik geht es uns darum, dass Erwachsene sich ihrer eigenen Macht im Umgang mit Kindern und Jugendlichen bewusst sind und auf einen fairen Umgang bedacht sind. Im Alltag kann man sich folgende Fragen stellen:

- Gilt diese Regel auch für Erwachsene oder nur für die Jugendlichen?
- Gibt es in diesem Fall einen fundierten Grund für eine Ungleichbehandlung von Jugendlichen?
- Konnten die Jugendlichen bei dieser Sache mitentscheiden?
- Welche Freiheiten nehme ich mir als Fachkraft im Jugendzentrum heraus und könnten das die Jugendlichen auch?

Demokratielernen im Jugendzentrum

Unser Ansatz bezieht sich im Feld demokratiethoretischer Ansätze auf der Beschreibung der Demokratie als „Lebensform“, die weitergehend als Definitionen von Demokratie als „Regierungsform“ und „Gesellschaftsform“ darauf verweist, dass Demokratie neben einem funktionierenden Institutionengefüge zentral auf eine aktive und mündige Bürger*innenschaft als Basis jeglicher demokratischer Verfasstheit angewiesen ist (Dewey 2011/1916). Diesem partizipativen Demokratieverständnis liegt zugrunde, dass in der Demokratie alle Bürger*innen aufgefordert sind, die Gesellschaft gleichberechtigt (mit)zugestalten.

Es stellt sich somit die zentrale Frage, an welchen Bildungsorten diese mündige Bürger*innenschaft sich (aus)bilden kann. Die als zentral wahrgenommenen (und entsprechend ausgestalteten) gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule treten vor diesem Anspruch eher in den Hintergrund, da sie auf Abhängigkeitsbeziehungen basieren und anderen Funktionszuweisungen unterliegen als der Demokrat*innenbildung. Relevante Diskurse zur Demokratiebildung verweisen zudem darauf, dass Demokratie nicht curricular vermittelt werden kann, sondern dass man Demokratie nur lernt, „indem man sie praktiziert“ (Scherr/Sturzenhecker 2014). Damit geht es um die Frage, wo Menschen Demokratie lernen, indem sie bereits Demokrat*innen sein können, also um die Frage, in welchen lebensweltlichen Bezügen Jugendliche beteiligungsoffene demokratische Strukturen vorfinden. Strukturen, in denen sie eigenmotiviert dialogische Interessenaushandlung unter Gleichen einüben können.

Wir argumentieren, dass die selbstorganisierte offene Jugendarbeit als idealtypischer Ort der Demokratiebildung ausgewiesen werden kann, da hier zentrale Prinzipien demokratischer Selbstorganisation praktiziert werden. In selbstverwalteten Jugendzentren und Jugendtreffs können junge Menschen in der zentralen Phase ihrer Identitätsentwicklung Erfahrungen von Wirkmächtigkeit

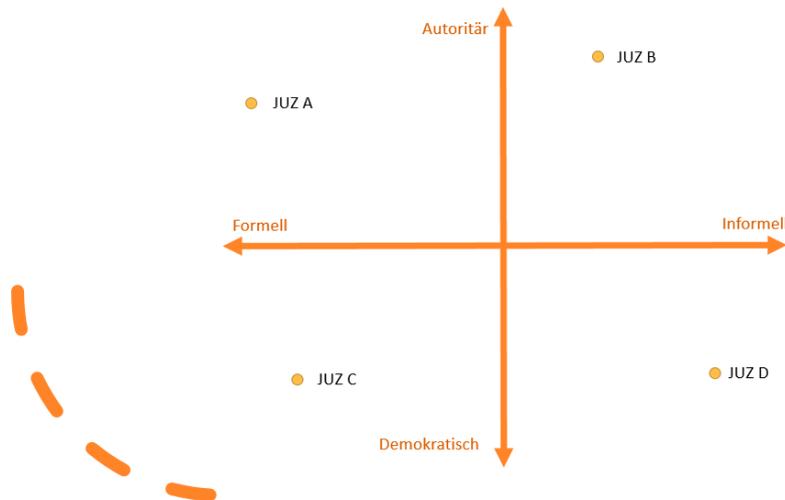
in einem demokratisch verfassten, gemeinschaftlich organisierten Erfahrungsraum machen, der zudem im kommunalpolitischen Feld als Jugend-Interessenvertretung mit Politik interagiert. Kein anderer Sozialisationsort kann ein solches Potenzial vorweisen (vgl. Kapitel Partizipationsstufen; Schwerthelm 2021).

Dieses Potential zur Demokratiebildung wird in der Praxis allerdings durch Tendenzen in Frage gestellt, die die interne Demokratie gefährden. Bei der internen Organisationsgestaltung gibt es eine große Bandbreite, von einer Anlehnung an unhinterfragte Cliquenstrukturen bis hin zur Umsetzung eines klassischen Vereinsmodells mit formalisierten Strukturen. Bei der Unterscheidung zwischen Modellen mit hohem Beteiligungsgrad und Modellen, die über „Etabliertenrechte“ organisiert werden, ist es notwendig, die Organisationsfragen im Hinblick auf die realen Beteiligungsmöglichkeiten der Besucher*innen zu durchleuchten. Hier liefert das Vereinsmodell, an dem sich die meisten selbstverwalteten Jugendzentren und Treffs orientieren, eine demokratische Grundstruktur, die aber in der Praxis auch ihre Fallen haben kann. Das Delegieren von Aufgaben an den Vorstand birgt auch die Gefahr, dass man sich aus der Gesamtverantwortung zurückzieht. Umgekehrt kann eine eingespielte Vorstandsroutine dazu führen, dass Entscheidungen nicht mehr transparent für Alle dargestellt werden und auch wichtige Themen nicht mehr offen verhandelt werden. Informelle Hierarchien, Status- und Machtfragen sind auch in den Jugendtreffvereinen feststellbar. Dadurch wird der Treffalltag als demokratischer Beteiligungs- und Gestaltungsraum, der durch dialogische Aushandlungsprozesse gekennzeichnet ist, entwertet. Hier sind wir als Fachkräfte gefragt, undemokratische Tendenzen zu benennen und Reflexionsprozesse bei den Jugendlichen anzustoßen. Das gilt im Übrigen auch für den Hang selbstverwalteter Einrichtungen zur Homogenisierung ihrer Besucher*innen nach dem Motto „Gleich und Gleich gesellt sich gern“. Häufiges Charakteristikum der Treffs ist die Hegemonie der im Sozialraum dominanten Jugendgruppe mit gleichzeitig – oft unbewussten – Abgrenzungsmechanismen gegenüber gesellschaftlich benachteiligten Gruppen. Dazu gehören bildungsferne Milieus, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche, die von Armut betroffen sind. Dominanzverhältnisse und (unbewusste) Ausgrenzungsphänomene gehören zur Alltagspraxis in vielen Jugendtreffs. Angesichts dieses Befundes gerät die Praxis der selbstorganisierten Jugendarbeit in Gefahr, gesellschaftliche Segmentierungen und Ausgrenzungsmechanismen zu befördern, anstatt - entsprechend ihrem fachlichen Auftrag - in den sozialräumlichen Zusammenhängen von Jugendlichen Ausgrenzungsformen und Diskriminierungen zu bekämpfen. Auch hier muss eine wohlmeinende, begleitende Fachlichkeit diskriminierungskritisch arbeiten ohne zu moralisieren.

Koordinatensystem der internen Organisation (Reflexionshilfe)

Wenn es hakt mit der internen Organisation, kann es sinnvoll sein, zu reflektieren, wo die Gruppe im Jugendzentrum auf dem Kontinuum zwischen autoritärer Organisation und demokratischer Organisation, bzw. formeller Entscheidungsfindung und informeller Entscheidungsfindung zu verorten ist, um davon Maßnahmen ableiten zu können.

Organisationsformen innerhalb der Selbstverwaltung



Im Beispiel wäre Juz B eine Einrichtung, die intern eher autoritär und informell funktioniert. Das heißt, einzelne Personen fällen Entscheidungen nach ihren eigenen Vorstellungen und ohne das transparent zu machen. Das ist oft eine schlechte Ausgangsbedingung für neue Nutzer*innen.

Bei Juz D würden Entscheidungen gleichberechtigt gefällt, jede*r darf mitreden, aber eben nur „zwischen Tür und Angel“. Das kann zu Verantwortungsdiffusion und Stillstand führen. Hier könnte das Einführen einer regelmäßigen Vollversammlung helfen, bei der Entscheidungen und Zuständigkeiten protokollarisch festgehalten werden.

Juz A wäre ein Fall, bei dem z.B. regelmäßige Sitzungen mit Protokoll und Tagesordnung abgehalten werden, bei denen aber bestimmte Akteure eine zu mächtige Position und/oder zu viele Redeanteile haben, sodass marginalisierte Nutzer*innen zwar teilnehmen, aber nicht teilhaben können. In diesem Fall wäre eine gezielte Moderation und/oder die Sensibilisierung der Meinungsführer*innen hinsichtlich der ausgrenzenden Wirkung ihres Verhaltens angezeigt.

Juz C wäre demokratiethoretisch ideal. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass zu lange Sitzungen, formelle Anträge und andere „erwachsene“ Formen nicht für alle jungen Menschen attraktiv sind. Zu viel Bürokratie, Formalismus und lange Debatten können auch abschreckend wirken. Es sollte auch Raum für spontane Meinungsäußerung und Aktionismus gegeben sein. Ein zu formalistisch und bürokratisch geführtes Juz wird früher oder später Probleme mit der Nachwuchsgewinnung bekommen.

Zone der proximalen Entwicklung

Die "Zone der proximalen Entwicklung" (ZPD) ist ein Begriff, der vom sowjetischen Psychologen Lev Vygotsky entwickelt wurde. Es bezieht sich auf den Lernfortschritt, den eine Person alleine erreichen kann und dem, der durch externe Unterstützung und Anleitung möglich wäre.

Die ZPD beschreibt also den Bereich zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand einer Person und ihrem potenziellen Entwicklungsstand, wenn sie durch soziale Interaktionen und Lernbeziehungen

gefördert wird. Es ist eine Art "Entwicklungsbereich", in dem sich eine Person befindet und in dem sie am besten lernen und neue Fähigkeiten erwerben kann, ohne dass eine Über- oder Unterforderung vorliegt. Das bedeutet in einem pädagogischen Kontext, dass Lehrende ihre Lernenden idealerweise mit solchen Aufgaben konfrontieren, die sie so herausfordern, dass sie sie mit Unterstützung gerade bewältigen können. Lernende machen demnach den größten Lernfortschritt und damit persönliche Entwicklung, wenn die Herausforderung innerhalb der ZPD liegt – also nicht einfach zu bewältigen ist, aber auch nicht überfordert.

Beim Finden der ZPD sind drei Aspekte zu beachten:

- Aktueller Entwicklungsstand: Welche Aufgaben kann die lernende Person bereits alleine lösen?
- Potenzieller Entwicklungsstand: Welche Aufgaben wird die lernende Person lösen können, wenn sie dabei Unterstützung erhält?
- Unterstützende Interaktion: Welche Unterstützung kann eine erfahrene Person anbieten, um die Entwicklung zu fördern? (z.B. Anleitungen, Erklärungen, Demonstrationen, gemeinsamen Aktivitäten)

Der Ansatz der Zone betont die Bedeutung von sozialer Interaktion und Beziehungen im Bildungsprozess und betont, dass Lernende in einer unterstützenden Umgebung am besten lernen können.

Im Jugendzentrum bedeutet das, den Ehrenamtlichen Aufgaben, Situationen, Dinge zuzumuten. Im Sinne des Aktivierungszirkels zur Selbstorganisation, muss sich die Fachkraft stets reflektiert zurücknehmen können, um eine Entwicklung zu ermöglichen. D.h. das Herausforderungsniveau stetig zu steigern und nicht zu viel Unterstützung anzubieten. Z.B.: die neuen Vorstandsmitglieder sind noch nicht in der Lage die Veranstaltung allein bei der GEMA zu melden. Eine Fachkraft muss sie dabei unterstützen. Wenn sie den Vorgang kennengelernt haben, sollte sich die Fachkraft zurückziehen und die Jugendlichen die Aufgabe allein bewältigen lassen.

Raumaneignung

Das Konzept der Raumaneignung bezeichnet den Prozess, bei dem Kinder und Jugendliche ihre Umgebung aktiv erkunden, gestalten und nutzen, um ihre Interessen und Bedürfnisse zu verwirklichen. Es geht um die aktive Auseinandersetzung junger Menschen mit ihrer räumlichen Umwelt und eine dabei einsetzende Erweiterung ihres subjektiven Handlungsraumes durch physische oder symbolische Prozesse (vgl. Deinet 2009). In Raumaneignungsprozesse sind stets Mensch-Umwelt-Relationen eingebettet.

Die Raumaneignung ist ein wichtiger Aspekt der OJA, da sie Jugendlichen die Möglichkeit gibt, sich mit ihrem Umfeld zu identifizieren, Verantwortung zu übernehmen und ihre eigenen Potenziale zu entfalten. Deinet (2009) führt folgendes Beispiel an:

„Schuleingang als Skaterparadies: Bei der Besichtigung einer Schule beklagt der Hausmeister, dass in den Nachmittags- und Abendstunden der Eingangsbereich von Skatern bevölkert wird und es auch schon zu Schäden kam, weil Jugendliche zu schnell gefahren sind und die Glastüre beschädigt haben. Er fragt sich, warum die Jugendlichen nicht in irgendwelchen Skaterparks, sondern unbedingt vor seiner Türe fahren müssen. Beim genaueren Hinsehen lässt sich erkennen, dass der Architekt in der

Ausgestaltung des Eingangsbereiches ungeplant Gegebenheiten geschaffen hat, die für Skater ideal sind. Die langgezogene Behindertenrampe ermöglicht die Auffahrt auf das Stufenpodium, die Stufen selbst sind sehr flach und erlauben sehr leicht das Drüber“grinden“. Für Skater als absolut ansprechend erweist sich aber ein langgezogener Betonquader, der langsam an Höhe verliert und dazwischen unterbrochen ist, d.h. Abstände aufweist. Für Skater ist es jetzt möglich, auf diesem Betonquader entlang zu rutschen, über die kurzen Einbrüche zu springen und wieder auf dem nächsten Quader zu landen. Hier hat der Architekt, der ein künstlerisches Element schaffen wollte, den Eingangsbereich zum interessanten Skaterparadies gemacht. Jugendliche widmen diesen Bereich um und lassen sich schwer vertreiben.“

Das Beispiel zeigt, dass Raumaneynungen nicht immer den ästhetischen oder normativen Vorstellungen von Erwachsenen entsprechen müssen. So können sich Jugendliche bspw. einen informellen Treffpunkt auch „zu Eigen“ machen, indem sie ihn mit Graffiti markieren oder szenetypische Handlungen ausführen (z.B. Kerne spucken). Auch durch deviantes Verhalten und scheinbar destruktive Ausdrucksweisen kann Jugend sichtbar werden und sich Raum nehmen.

In der Arbeit bei juz-united wollen wir Jugendliche aktiv dabei unterstützen sich Räume anzueignen. Das meint im wörtlichen Sinne, dass wir sie unterstützen physische Räume gestellt zu bekommen, in denen sie ihre Freizeit selbstbestimmt gestalten können, wenn noch keine vorhanden sind. Gibt es bereits einen selbstverwalteten Jugendtreff, sind Raumaneynungsprozesse immer dann besonders spannend, wenn neue Gruppen in den Treff kommen, oder ein Generationenwechsel ansteht. Neue Jugendliche müssen sich die Einrichtung erst aneignen, um sich voll mit „ihrem“ Jugendtreff identifizieren zu können. Das kann auch heißen, die Graffitis der Vorgänger*innen zu übermalen, eine neue Theke zu bauen oder das Mobiliar komplett umzustellen. Raumaneynungsprozesse könne aber auch Ausdruck des Protests sein, wenn z.B. eine innerhalb des Juz marginalisierte Gruppe immer ihren Müll hinterlässt und damit die Etablierten des Vereins herausfordert.

Bildung als Selbstbildung

Wir verstehen Bildung als Selbstbildung. Das bedeutet, dass sich junge Menschen die Welt in Auseinandersetzung mit ihr aktiv selbst aneignen. Von außen kann Bildung nicht gezielt bewirkt werden. Es können nur solche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die unsere Adressat*innen dazu anregen sich in ihnen selbst zu bilden.

Das widerspricht dem in weiten Teilen des öffentlichen Diskurses bestehenden produktorientierten Bildungsverständnis. Im Folgenden sollen beide knapp gegenübergestellt werden:

Öffentlicher Diskurs: Produktorientiertes Bildungsverständnis

- Junge Menschen zu besseren (schulischen) Leistungen führen.
- Bildung wird hier als etwas verstanden, das in Bildungseinrichtungen (primär in der Schule) vermittelt, verglichen und bewertet werden kann (Kompetenz-Begriff)
- Damit wird Bildung vom Ergebnis her funktionalisiert und in erster Linie als Produkt betrachtet (Output-Orientierung)
- Nach diesem Verständnis ist Bildung bedarfsorientiert gestaltbar.
- Ein solches Bildungsverständnis verleitet dazu, nach tatsächlichen oder vermeintlichen Defiziten zu suchen und diese durch Curricula, Trainings, Förderprogramme etc. beheben zu wollen.

Bildung als Selbstbildung

- Bildung geschieht in Freiwilligkeit
- sie kann angeregt, aber nicht von außen hergestellt werden
- aktive Lerner erschließen sich die Welt als handelnde Subjekte
- sie ist nicht einseitig kognitiv oder wissensbezogen
- Wenn Menschen sich aktiv handelnd die Welt zu Eigen machen, beeinflussen sie diese ebenso wie sich selber.
- Bildung hat also verändernde Wirkungen auf Welt und Selbst.
- Der Begriff der „Entfaltung“ verweist darauf, dass dem Menschen – allen Menschen – Potentiale unterstellt werden
- Ziel von Bildung ist eine „sich selbst bestimmende Individualität oder Persönlichkeit“
- Bildung wird als Selbsttätigkeit gedacht, also als aktives, selbstgewähltes und selbstbestimmtes Handeln.
- Sich bildend verwirklicht man so immer schon Selbstbestimmung und entwickelt die eigene Persönlichkeit: „ideal und einzigartig“.
- Selbstbestimmung ist also Ziel und Prozesscharakteristikum von Bildung.
- Solche Selbstbestimmung ist aber nicht als egoistisch-vereinzelt vorzustellen, denn sie soll auf die anderen Menschen, ja die gesamte Menschheit bezogen sein und „die Menschheit bereichern“.

Führende Stimmen des Fachdiskurses kritisieren, dass die Bildungsdebatte seit dem „PISA-Schock“ auf einem Bildungsverständnis aufbaut, das Inhalte und Ziele von Bildung anhand gesellschaftlicher Anforderungen ableitet (vgl. z.B. Sting/Sturzenhecker 2005; Lahner 2011; Scherr 2003). Das führe dazu, dass Bildung nur noch als institutionelle Anstrengung verstanden wird, an deren Ende ein nachweisbarer Output in Form von Abschlüssen und Zertifikaten steht. Innerhalb der Bildungsinstitutionen würden zudem Konkurrenz und Leistungsprinzip einer ganzheitlichen Bildung zur Autonomie und Mündigkeit entgegenstehen.

Gebildet wird sich dann nur noch, um eine Leistungsfähigkeit nachzuweisen, die als Qualifizierung für den Arbeitsmarkt taugt. Das wird als verkürztes Verständnis von Bildung kritisiert (vgl. Scherr 2003).

Ein solcher Bildungsdiskurs übt auch seit Jahren Druck auf die Kinder- und Jugendarbeit aus. Sie kann sich kaum der Forderung entziehen, ihren Adressat*innen auch nach dem schulischen Unterricht noch weiter verwertbare Kompetenzen zu vermitteln. Scherr spricht von einer „im Kern ökonomisch motivierte[n] Instrumentalisierung der Jugendarbeit“ (ebd., S. 97): „Bildung wird in dieser einflussreichen Diskussion im Kern als Förderung solcher Kompetenzen verstanden, die als Mindestbedingungen für ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ und politische Partizipation gelten. [...] Es geht hier also [...] um die Befähigung, gesellschaftlich vorgegebenen Anforderungen gerecht zu werden.“ (ebd., S. 90).

Und für die Vermittlung der dafür nötigen Kompetenzen müssen, so Albert Scherr weiter, alle gesellschaftlichen Ressourcen ausgeschöpft werden, womit auch die Jugendarbeit als einer der Bereiche in den Blick rückt, „von denen angenommen wird, dass sie einen ergänzenden Beitrag zur Entwicklung solcher Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen erbringen können und sollen. Anstrengungen zur Ausschöpfung der Humanressource sollen, polemisch formuliert, nicht erst mit dem Eintritt in die Schule ansetzen und auch nicht mit dem Ende des Unterrichts eingestellt werden.“ (ebd.: 96) Der Jugendarbeit droht also in der Bildungsdebatte, „als eine Ergänzung und Unterstützung einer solchen schulischen und beruflichen Ausbildung eingeordnet zu werden, die zentral auf Qualifizierung für den Arbeitsmarkt zielt“ (ebd.: 92).

Das widerspricht sowohl dem gesetzlichen Auftrag der OJA, als auch ihrem Selbstverständnis. Selbstbestimmung und Mitbestimmung, -verantwortung und -gestaltung der Gesellschaft und des sozialen Gemeinwesens sind nach Sturzenhecker Leitziele von Bildung – und damit von Jugendarbeit (vgl. Sting/Sturzenhecker 2005). Zusammenfassend kann für das Bildungsverständnis in der OJA festgehalten werden: „In der einschlägigen Fachdiskussion wird ein Bildungsverständnis geltend gemacht, das im Unterschied zu Schule und Unterricht über die Wissensvermittlung hinausgeht und sich an Konzepten einer ‚ganzheitlichen‘ Persönlichkeitsbildung orientiert. Begriffe wie ‚Aneignung von Welt‘, ‚Selbstreflexion‘, ‚Selbst- und Weltverhältnis‘, ‚Selbsttätigkeit‘, ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Entfaltung der Persönlichkeit‘ spielen dabei eine zentrale Rolle.“ (Uhlendorff/Rosenbauer 2008: 477)

Für unsere Arbeit bei juz-united bedeutet das, stets vorsichtig zu sein, sich nicht von ökonomisch motivierten Anforderungen an die Jugendarbeit vereinnahmen zu lassen, sondern die eigensinnige Entwicklung unserer Adressat*innen zu Mündigkeit und kritischem Denken in den Fokus unserer Bildungsarbeit zu stellen. Gleichzeitig sollten wir aber selbst fortlaufend reflektieren, mit welchem eigenen Ziel und auf Grundlage welchen Anlasses wir Jugendlichen Bildung „verordnen“.

Aktivierungszirkel der Selbstorganisation

Die Grafik zeigt einen idealtypischen Verlauf, in dessen Fortschreiten eine pädagogische Fachkraft Jugendliche Schritt für Schritt zur Selbstorganisation ihres Jugendzentrums begleitet. Dabei steigt das Anforderungsniveau im Sinne der Zone der proximalen Entwicklung stetig an und die Autonomie nimmt zu, bis die Fachkraft von einer engen anleitenden in eine lose begleitende Rolle übergegangen ist.



Kontrafaktische Mündigkeitsunterstellung

Jede Pädagogik steht vor dem klassischen Dilemma, „einerseits das jugendliche Gegenüber als zu erziehendes, defizitäres Mängelwesen zu sehen, andererseits aber seine Mündigkeit erreichen zu wollen. So wird einerseits davon ausgegangen, dass Jugendliche die Fähigkeiten einer demokratischen Teilhabe erst noch erlernen müssen, andererseits erkennt man, dass man den angestrebten selbstbestimmten Subjektstatus nicht unter den Bedingungen von Fremdbestimmung erreichen kann“ (Knauer/Sturzenhecker 2005: 3).

Ein Weg damit umzugehen ist die kontrafaktische Unterstellung von Mündigkeit. „Obwohl Jugendliche häufig entwicklungsbedingt nicht die Kompetenzen voller Mündigkeit und somit auch Partizipationsfähigkeit erlangt haben, unterstellt man ihnen – gelegentlich gegen die Fakten, also kontra-faktisch - doch einen Subjektstatus, den man ermöglichen will. Man fordert die Mündigkeit der Jugendlichen heraus, in denen man ihnen Gelegenheit bietet, selbstbestimmt zu handeln und gleichberechtigt mit zu entscheiden“ (ebd.).

De facto muss man immer wieder von noch mangelnden Kompetenzen Jugendlicher ausgehen, aber dieses führt nicht dazu, den Anspruch auf Selbstbestimmung einzugrenzen. „Pädagogisch muss man Sorge tragen, dass die Zumutungen Herausforderungs- und nicht Überforderungscharakter haben“ (ebd.). In der Praxis kann also die kontrafaktische Mündigkeitsunterstellung als Extremfall der „Zone der proximalen Entwicklung“ verstanden werden. Dabei wird den Jugendlichen durch die Fachkraft eine höhere Mündigkeit unterstellt, als sie tatsächlich besitzen (kontrafaktisch). So wird das Ziel verfolgt, Experimentierräume über den bisherigen Entwicklungsstand hinaus zu schaffen.

Wichtig dabei ist ein wahrscheinliches Scheitern der Adressat*innen an ihren Aufgaben aufzufangen und gemeinsam aufzubereiten. So können Lerngelegenheiten durch gezielte Überforderung geschaffen werden. Voraussetzung ist, dass davon auszugehen ist, dass die Frustrationserfahrung eines Scheiterns von der Gruppe ausgehalten und (mit Unterstützung) positiv gewendet werden kann.

Praktische Beispiele hierfür wären etwa die erste selbstorganisierte Öffnung ohne Anwesenheit von Fachkräften zu ermöglichen, obwohl man ein Scheitern vermutet, oder eine selbstorganisierte Party stattfinden zu lassen, obwohl der Organisationsgrad der Gruppe offensichtlich noch nicht ausreicht, um danach gemeinsam zu reflektieren, was nicht geklappt hat und warum. Was müssen wir nächstes Mal anders machen?

Als Fachkraft muss man in solchen Fällen aushalten, dass man dieses Vorgehen gegenüber Eltern, Anwohnern, Gemeinde etc. verteidigen werden muss. Wichtig ist, den Jugendlichen im Nachgang den Rücken frei zu halten und die Möglichkeit eines neuen Versuchs als nächste Lerngelegenheit offen zu halten.

Offene Jugendarbeit und Schule

Zum Verhältnis von Offener Jugendarbeit und Schule gibt es kontroverse Diskussionen und widersprüchliche Ansichten. Innerhalb der Offenen Jugendarbeit wird seit Jahren über eine Positionierung zu Schule gestritten, die aufgrund der gemeinsamen Zielgruppe als

Kooperationspartner so nahe liegt, aber gleichzeitig durch ihren Zwangskontext den wichtigsten Arbeitsprinzipien der Jugendarbeit fundamental entgegensteht (vgl. hierzu Icking/Deinet 2021; Zipperle 2021). In vielen Einrichtungen gehört die Kooperation mit Schule zum Alltagshandeln, andere Träger lassen sie punktuell zu, und wieder andere entscheiden sich bewusst gegen eine Zusammenarbeit mit Schule. Seit dem massiven Ausbau der Offenen Ganztagschule konkurriert die Offene Jugendarbeit zunehmend um Zeitressourcen der gemeinsamen Zielgruppe. Teilweise werden dann Angebote der Jugendarbeit in den Ganztags Einrichtungen oder Einrichtungen werden aus Existenznot Träger des Offenen Ganztags.

Dabei ist zu beachten, dass die Grundprinzipien der OJA (u.a. Freiwilligkeit, Offenheit, Partizipation und Lebensweltorientierung) teilweise unvereinbar mit der Funktionslogik von Schule sind.

Durch die Verdichtung der Freizeit ihrer Adressat*innen bleibt wenig Raum für die selbstbestimmte Teilnahme an den Angeboten der OJA. Laut Jugendhilfestatistik sind inzwischen rund ein Drittel aller Angebote der Kinder- und Jugendhilfe solche aus dem Bereich Kooperation mit Schule (vgl. Icking/Deinet 2021: 1019). Während die betroffenen Einrichtungen die Kooperation positiv bewerten, zeigen empirische Ergebnisse jedoch auch, dass „die Jugendarbeit in der Kooperation oft in der Rolle der Dienstleisterin tätig ist und ihre Qualität als außerschulische Bildung nur unzureichend einbringen kann“ (ebd.). Sturzenhecker et al. (2014) untersuchten, wie gelingenden Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule hergestellt werden können, die sich auf nicht-schulische Aktivitäten in der Schule beziehen. Sie geben als eine der tragenden Säulen an, dass Jugendarbeitsprojekte in diesem Zusammenhang das Freiwilligkeitsprinzip modifizieren und sich auf die schulisch vermittelte Teilnahmepflicht der Kinder und Jugendlichen einlassen (vgl. ebd.: 301; Bischoff et al. 2015: 77).

Kritiker*innen einer solchen Kooperation mit Schule nennen häufig drei Argumente. Sie gehen davon aus, dass Träger der OJA in einer Kooperation zwangsläufig von Schule instrumentalisiert und in Richtung der Jugendhilfe gedrängt würden, was dem eigenen Anspruch und Auftrag nicht entspricht. Zweitens wäre Offene Jugendarbeit aufgrund ihrer tragenden Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit an Schule gar nicht realisierbar. Drittens haben Kinder und Jugendliche das Recht Ansprechpartner*innen auch außerhalb der Schule zu finden.

Historisch versteht sich juz-united als Verband selbstverwalteter Jugendlicher als Alternative zu den klassischen Erziehungssystemen Elternhaus und Schule. Aus Sicht der Verbandshistorie und der Wurzeln der Organisation in der Jugendzentrumsbewegung erklärt sich eine trägerspezifische Ablehnung bzw. ein Misstrauen gegenüber erwachsener Autorität. Der herrschaftskritische und basisdemokratische Charakter des Verbands ist hier noch spürbar. Der Gedanke des jugendlichen Freiraums und der absoluten Freiwilligkeit stellen eine Basis der Arbeit von juz-united dar. Eine Kooperation mit Schule würde je nach Ausgestaltung einer Preisgabe der wichtigsten Strukturprinzipien gleichkommen.

Wir achten daher darauf an allen Stellen, an denen wir mit dem System Schule kooperieren, unseren Arbeitsprinzipien treu zu bleiben und nur solche Kooperationen durchzuführen, die den Idealen unserer Gründungsidee nicht zuwiderlaufen.

Medienpädagogisches Konzept

Digitale Medien sind für Kinder und Jugendliche fester Bestandteil der Lebenswelt (MPFS 2022: 29). 84% der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren sind täglich in ihrer Freizeit online aktiv (MPFS 2022:

25). Selbstredend gehen mit dem Gebrauch digitaler Angebote wie Social Media Plattformen auch Risiken einher, die junge Menschen in ihrer Entwicklung beeinträchtigen können.

Kinder und Jugendliche müssen daher eine zielgruppengerechte Medienkompetenzförderung erleben, die an ihren Interessen, Ressourcen und Lebensrealitäten anknüpft und sich von bewahrpädagogischen Konzepten abgrenzt. Wir nutzen die Nähe zur Zielgruppe und ihrer Lebenswelt, um niedrigschwellig vor Ort mediale Phänomene zu thematisieren und in Form von Workshops zu bearbeiten. Dazu arbeiten wir direkt mit den Heranwachsenden innerhalb ihrer Lebenswelt zusammen und bilden Ehrenamtliche als Multiplikator*innen fort.

Unser Verständnis von Medienkompetenz orientiert sich hierbei an jenem des Erziehungswissenschaftlers Dieter Baacke. Nach Baacke steht Medienkompetenz „nicht für ein subjektiv-individualistisch verkürztes Konstrukt, sondern für ein Gestaltungsziel auf überindividueller, gesellschaftlicher Ebene innerhalb eines Diskurses zur Informationsgesellschaft“ (GMK o.J.: o.S.). Es geht also nicht bloß darum, Medien passiv zu nutzen, sondern sich diese ressourcenorientiert anzueignen und sowohl kreativ als auch kritisch-reflexiv zu gebrauchen (vgl. GMK o.J.: o.S.). Diese Auffassung von Medienkompetenz ermöglicht jungen Menschen die Teilhabe an unserer digitalisierten Gesellschaft und befähigt sie, Medien kritisch zu hinterfragen und gleichzeitig als Ressource zu verstehen. Baacke definiert vier Dimensionen der Medienkompetenz:

- Medienkritik: Kritisches Reflektieren und Analysieren von Medien;
- Medienkunde: Das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme;
- Mediennutzung: Medien (interaktiv) nutzen können;
- Mediengestaltung: Medien selbst gestalten und verändern können (vgl. GMK o.J.: o.S.).

Erlebnispädagogische Ansätze

Die Erlebnispädagogik, wie sie von Kurt Hahn konzipiert wurde, stellt eine ganzheitliche Form des Lernens dar, bei der Individuen durch aktive und handlungsorientierte Erfahrungen sowohl persönlich als auch in der Gruppe wachsen können. In einem Umfeld, in dem Teambuilding und Gruppenkohäsion immer wichtiger werden, bieten Hahns Ideen wertvolle Ansätze.

Kurt Hahn war der Auffassung, dass Bildung mehr als nur das Vermitteln von Wissen ist. Er sah Erziehung als Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung, bei dem die Herausforderungen und Erfahrungen im Mittelpunkt stehen. Durch Erlebnisse, Konfrontation mit Herausforderungen und Reflexion sollen Individuen Charakter, Mut, Initiative und Durchhaltevermögen entwickeln.

Teambuilding bezeichnet Maßnahmen, die darauf abzielen, das Zusammenspiel innerhalb einer Gruppe zu optimieren, während Gruppenkohäsion den Grad des Zusammenhalts innerhalb eines Teams beschreibt. Eine hohe Kohäsion kann zu erhöhter Zufriedenheit, Produktivität und Synergieeffekten führen.

Eines der zentralen Elemente in Hahns Konzept ist das Erleben von Herausforderungen. In einem Teamkontext können solche Herausforderungen dazu beitragen, die Gruppendynamik zu verstärken, indem sie eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Ziel bieten. Das Überwinden dieser Herausforderungen kann das Vertrauen stärken und die Gruppenidentität fördern.

Nachdem eine Herausforderung erlebt wurde, legte Hahn großen Wert auf die Reflexion. In einem Teambuilding-Kontext kann dies bedeuten, gemeinsam als Gruppe zu reflektieren: Was hat gut funktioniert? Wo gibt es Verbesserungspotenzial? Diese gemeinsamen Reflexionsphasen können das Verständnis füreinander vertiefen und eine offene Kommunikationskultur fördern.

Hahn betonte die Wichtigkeit von Gemeinschaft und dem Gefühl der Verantwortung gegenüber anderen. In Teams bedeutet dies, dass jedes Mitglied eine Rolle spielt und für das Gesamtergebnis verantwortlich ist. Diese Anerkennung von Interdependenz und gemeinsamer Verantwortung kann die Kohäsion und den Zusammenhalt eines Teams erheblich stärken.

Die erlebnispädagogischen Ansätze von Kurt Hahn bieten tiefe Einblicke in die menschliche Entwicklung und das Lernen durch Erfahrung. Durch ihre Anwendung im Kontext von Teambuilding und Gruppenkohäsion können Teams gestärkt, die Kommunikation verbessert und eine tiefere Verbindung zwischen den Mitgliedern geschaffen werden. Es handelt sich um einen ganzheitlichen Ansatz, der nicht nur auf die Aufgabenorientierung, sondern auch auf die sozialen und emotionalen Aspekte des Zusammenarbeitens eingeht.

Literatur

- AGJF-BW (2018): *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätze und Leistungen*. 2. überarbeitete Auflage. <https://www.oja-wissen.info/dokumente/meine-2te-heimat-das-juze>
- Bischoff, U. / Greuel, F. / Johansson, S. / König, F. / Reiter, S. / Zimmermann, E. (2015): *Nachhaltige Impulse für eine wirksame Interventions- und Präventionsarbeit*. München: Deutsches Jugend Institut.
- Cloos, P. & Köngeter, S. (2021): *Was tun die PädagogInnen? Muster pädagogischen Handelns im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. / von Schwanenflügel, L. / Schwerthelm, M. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Auflage, Band 1 (S. 175 - 186). Wiesbaden: Springer VS.
- Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz DOJ/AFAJ (2018): *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen*. https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ_2018_web.pdf
- Deinet, U. (2009): *Aneignung und Raum. Zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts*. In U. Deinet (Hrsg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (S. 27–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. / Krisch, R. (2021): *Das sozialräumliche Konzept in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. / von Schwanenflügel, L. / Schwerthelm, M. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Auflage, Band 2 (S. 1053–1067). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (2011/1916): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Oelkers, J. (Hrsg.). 5. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim/Basel.
- Flasher, J. (1978). *Adulthood. Adolescence*, 13(51), 517–523.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (ohne Jahr): *Was ist Medienkompetenz?* <https://dieter-baacke-preis.de/ueber-den-preis/was-ist-medienkompetenz/>
- Icking, M. / Deinet, U. (2021): *Empirisches Wissen zu Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule*. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. / von Schwanenflügel, L. / Schwerthelm, M. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Auflage, Band 2 (S. 1019-1027). Wiesbaden: Springer VS.
- Knauer, R. / Sturzenhecker, B. (2005): *Partizipation im Jugendalter*. In: Hafenecker, B. / Jansen, M. M. / Niebling, T. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 63.
- Lahner, A. (2011): *Die Bildungsdiskurse in Jugendarbeit und außerschulischer politischer Jugendbildung*. In: *Bildung und Aufklärung nach PISA*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lütgens, J. / Mengilli, Y. (2019): „Wir repräsentieren uns selbst“ – das jugendkulturelle Repräsentationsdilemma. In: Pohl, A. / Reutlinger, C. / Walther, A. / Wigger, A. (Hrsg.): *Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen*. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, vol 19. Wiesbaden: Springer VS. S. 115-131.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS] (2022): *Jim-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/>

- Mengilli, Y. / Schwerthelm, M. (2021): *Chillen, Partizipation und politische Bildung - OKJA ist nicht system- sondern lebensweltrelevant*. In: *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit*, 1/2021.
- Richter, H. (2015): *Demokratie*. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 5. erw. Auflg. München, Basel: Reinhardt 2015, S. 272-280.
- Scherr, A. (2003): *Jugendarbeit als Subjektbildung*. In: Lindner, W., Thole, W., Weber, J. (eds): *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Scherr, A. / Sturzenhecker, B. (2014): *Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte*. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. Jg. 62, Nr. 09 (S. 369-376). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scherr, A. (2021): *Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit*. In: Deinet, Sturzenhecker, von Schwanenflügel, Schwerthelm (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Auflage (S. 639-652). Wiesbaden: Springer VS.
- Schumpeter, J.A. (1950): *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. Paul Haupt Verlag. Bern/Stuttgart.
- Schwerthelm, M. (2021): *Hauptvortrag. Jahrestagung der OKJA 2021*.
<https://www.youtube.com/watch?v=h28dlfo5sks>
- Sting, S. / Sturzenhecker, B. (2005): *Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit*. In: Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Deinet/Sturzenhecker (Hg.): 230–247.
- Sturzenhecker, B. / Richter, E. / Karolszak, M. (2014): *Kooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule*. In: *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*. Jg. 62, Nr. 07 (S. 297-304). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturzenhecker, B. / Schwerthelm, M. (2016): *Demokratie ist machbar gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Knauer, R. / Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Beltz Juventa. Basel/Weinheim, S. 187-203.
- Uhlendorff, U., Rosenbauer, N. (2008): *Didaktische Konzepte in der Kinder- und Jugendarbeit*. In: Coelen, T., Otto, HU. (eds): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J (2000): *Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert*. In: Benner, D. / Tenorth, H. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.
- Zipperle, M. (2021): *Offene Kinder- und Jugendarbeit und (Ganztags-)Schule*. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. / von Schwanenflügel, L. / Schwerthelm, M. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Auflage, Band 2 (S. 1029-1042). Wiesbaden: Springer VS.