

**Fachhochschule Nordwestschweiz  
Hochschule für Soziale Arbeit, Olten  
Master of Arts mit Schwerpunkt in Sozialer Innovation**

**Master-Thesis**

**Eine emanzipatorische Bildungsposition für die  
professionelle Offene Kinder- und Jugendarbeit  
Eine Konstruktion anhand des Wissenschaftsdreiecks mit Einbezug  
des Capabilities-Ansatzes**

Eingereicht von:

Norina Schenker

Eingereicht bei:

Prof. Dr. Peter Sommerfeld

Olten, im Januar 2014

*„Die Bildungspotenziale der Jugendarbeit sind weit grösser als die anderer  
erzieherischer Institutionen wie z.B. der Schule.“*

(Sturzenhecker 2008: 163)

## **ABSTRACT**

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit hat zum Ziel, ihre Adressatinnen und Adressaten dazu zu befähigen, sich aktiv und partnerschaftlich an den Prozessen des Gemeinwesens beteiligen und sie altersgerecht in die Gesellschaft integriert sind. Damit ist ein Bildungsauftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit unbestritten. Trotzdem verfügt die Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht explizit über eine Bildungsposition, die den Ansprüchen der Theorie und den Bedingungen der Praxis entspricht.

Aufgrund der fehlenden Bildungsposition in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geht die Autorin der Frage nach, wie sich eine solche konstruieren lässt und welche Handlungsanleitungen diese Bildungsposition bietet.

Anhand der Methode des Wissenschaftsdreiecks nach Johan Galtung und mit Einbezug des Capabilities-Ansatzes nach Martha C. Nussbaum konstruiert die Autorin eine emanzipatorische Bildungsposition für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Aufgrund dieser emanzipatorischen Bildungsposition meint Bildung Subjektbildung, ist hauptsächlich informeller Natur und bietet professionellen Jugendarbeitenden klare Handlungsanleitungen in Bezug auf die Prozessgestaltung, Partizipation, Öffentlichkeitsarbeit und Sozialraumorientierung. Offene Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht ihren Adressatinnen und Adressaten Bildung, indem sie ihnen Verwirklichungschancen bietet und anhand von Partizipation dazu befähigt, ihr Leben selbstbestimmt zu führen.

# INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT UND DANK .....	6
1. EINLEITUNG .....	8
1.1. AUSGANGSLAGE UND PROBLEMSTELLUNG .....	8
1.2. ERKENNTNISINTERESSE UND FRAGESTELLUNG .....	12
1.3. METHODISCHES VORGEHEN .....	14
1.3.1. <i>Das Wissenschaftsdreieck</i> .....	15
1.4. OFFENE KINDER- UND JUGENDARBEIT IN DER SCHWEIZ .....	18
1.5. DEFINITIONEN UND BEGRIFFLICHKEITEN .....	21
1.5.1. <i>Bildung</i> .....	21
1.5.2. <i>Soziale Gerechtigkeit</i> .....	25
2. KRITIZISMUS .....	27
2.1. DATEN – BILDUNG IN DER PRAXIS DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT .....	27
2.1.1. <i>Bildung durch Beziehungsarbeit</i> .....	28
2.1.2. <i>Bildung durch das Erproben von (geschlechtlicher) Identität</i> .....	30
2.1.3. <i>Bildung durch interkulturelle Erfahrungen</i> .....	31
2.1.4. <i>Bildung durch Aneignung von Kompetenzen</i> .....	32
2.1.5. <i>Bildung durch Erproben von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit</i> .....	34
2.1.6. <i>Bildung durch ästhetische Selbstinszenierung im Raum</i> .....	36
2.1.7. <i>Fazit Daten</i> .....	37
2.2. WERTE – SOZIALE GERECHTIGKEIT UND DAS RECHT AUF BILDUNG .....	38
2.2.1. <i>Berufskodex und allgemeine Erklärung der Menschenrechte</i> .....	38
2.2.2. <i>Bildung und soziale Gerechtigkeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit</i> .....	40
2.3. KRITIZISMUS – VERGLEICH DER DATEN MIT DEN WERTEN .....	42
2.3.1. <i>Kritik auf der Ebene der Jugendlichen</i> .....	42
2.3.2. <i>Kritik auf der Ebene der Gesellschaft</i> .....	43
2.3.3. <i>Kritik auf der Ebene der Profession</i> .....	44
3. EMPIRISMUS .....	47
3.1. THEORIEN ZUR BILDUNG IN DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT .....	47
3.1.1. <i>Grunddimensionen von Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit</i> .....	48
3.1.2. <i>Aneignung als Bildungskonzept</i> .....	50
3.1.3. <i>Bildung als Subjektbildung</i> .....	52
3.1.4. <i>Fazit Theorie</i> .....	55
3.2. BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG VON DATEN UND THEORIE .....	57
3.2.1. <i>Begründungszusammenhang auf der Ebene der Jugendlichen</i> .....	57
3.2.2. <i>Begründungszusammenhang auf der Ebene der Gesellschaft</i> .....	58
3.2.3. <i>Begründungszusammenhang auf der Ebene der Profession</i> .....	59
4. KONSTRUKTIVISMUS .....	61
4.1. DER CAPABILITIES-ANSATZ .....	61
4.2. ZIELE UND INNOVATIONSPOTENZIAL .....	66
4.2.1. <i>Ziele und Innovationspotenzial auf der Ebene der Jugendlichen</i> .....	66
4.2.2. <i>Ziele und Innovationspotenzial auf der Ebene der Gesellschaft</i> .....	67
4.2.3. <i>Ziele und Innovationspotenzial auf der Ebene der Profession</i> .....	69
4.3. KONSTRUKTION EINER EMANZIPATORISCHEN BILDUNGSPPOSITION .....	71
5. WIRKLICHKEITSSCHAFFUNG .....	74
5.1. PROZESSGESTALTUNG ANHAND EINER EMANZIPATORISCHEN BILDUNGSPPOSITION .....	74
5.2. PARTIZIPATION ANHAND EINER EMANZIPATORISCHEN BILDUNGSPPOSITION .....	76
5.3. ÖFFENTLICHKEITSARBEIT ANHAND EINER EMANZIPATORISCHEN BILDUNGSPPOSITION .....	79
5.4. SOZIALRAUMORIENTIERUNG ANHAND EINER EMANZIPATORISCHEN BILDUNGSPPOSITION .....	80
5.5. FAZIT ZUR NEUEN WIRKLICHKEIT .....	81
6. SCHLUSSFOLGERUNG .....	82
6.1. DISKUSSION DER ERGEBNISSE .....	82
6.2. KRITISCHE WÜRDIGUNG DER METHODE .....	84
6.3. KONZIPIERUNG DER EMANZIPATORISCHEN BILDUNG IN DER OFFENEN KINDER- UND JUGENDARBEIT ANHAND DES CAPABILITIES-ANSATZES .....	86
6.4. AUSBLICK .....	87
QUELLENVERZEICHNIS .....	88

## **ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abbildung 1	Modell der kooperativen Wissensbildung	14
Abbildung 2	Das Wissenschaftsdreieck	15
Abbildung 3	Der Kritizismus im Wissenschaftsdreieck	27
Abbildung 4	Der Empirismus im Wissenschaftsdreieck	47
Abbildung 5	Der Konstruktivismus im Wissenschaftsdreieck	61
Abbildung 6	Die Wirklichkeitsschaffung im Wissenschaftsdreieck	74
Abbildung 7	Der Praxis-Optimierung-Zyklus	87

## **VORWORT UND DANK**

Bildung als Gegenstand meiner Masterarbeit entspricht rückblickend sowohl biografisch wie auch erkenntnistheoretisch meiner Person. Rückblickend deshalb, weil ich zu Beginn des Prozesses der Master-Thesis keinesfalls beabsichtigt hatte, dass sich Bildung als die zentrale Thematik herauskristallisieren wird. Auch war ich mir am Anfang nicht bewusst, dass ich während dieser Zeit auch ein Stück weit meine eigene Bildungsbiografie reflektieren werde.

Obwohl ich als Kind immer gerne zur Schule ging und mich auch heute noch gerne in formale Bildungssettings begeben, sind es doch eher informelle Bildungssettings, an denen ich meine stärksten Erfahrungen feststelle. Wirkliche Bildung, die ich an der Anwendbarkeit von Gelerntem festmache, fand in meiner Biografie meist nicht im schulischen Setting und wenn, dann in sehr freien schulischen Settings (z.B. in Gruppenarbeiten oder Werkstätten) statt. Für das Leben lernte ich vor allem viel „in der Pfadi“ (Schweizerdeutsch für Pfadfinder), wo ich mich selbst durchschlagen, eigenständig Ideen und Lösungen entwickeln und im geschützten Bereich auch immer wieder aus Fehlern lernen konnte. Die Samstagnachmittage und Lager ermöglichten es mir, theoretisches Wissen aus der Schule in der Praxis anzuwenden. Mit dem Älterwerden wurden auch die Herausforderungen grösser und die Partizipation stärker, indem ich die Möglichkeit bekam, zu leiten.

Nach meiner Berufslehre konnte ich ein Praktikum in der Offenen Jugendarbeit absolvieren und anschliessend berufsbegleitend Sozialpädagogik studieren. Auch hier hatte ich wieder die Möglichkeit, theoretisches Wissen in der Praxis auszuprobieren und aus den praktischen Erfahrungen Abstraktionen für die Theorie zu entwickeln. Nach meiner Ausbildung zur Sozialpädagogin in der Offenen Jugendarbeit wechselte ich in die agogische Behindertenarbeit und hatte dadurch die Möglichkeit, eine neue Perspektive zu erhalten. Spätestens da entdeckte ich mein kritisches Erkenntnisinteresse, das wohl auch biografisch entstanden ist, aber erst zu diesem Zeitpunkt von mir wahrgenommen werden konnte. Das spielerische Hinterfragen von gegebenen Strukturen und das philosophische Suchen nach neuen alternativen Lösungen führten mich dann auch zum Masterstudium von Sozialer Innovation. Eine der für mich eindrücklichsten Theorien, die ich im Laufe des Studiums begegnet bin, ist der Capabilities-Ansatz von Martha C. Nussbaum, da sie die Gesellschaft anhand einer emanzipatorischen und

gerechtigkeitskritischen Perspektive betrachtet und mit ihrem Ansatz Vorschläge für eine demokratischere Verteilung von Macht gibt.

Auch die Methode des Wissenschaftsdreiecks nach Johan Galtung, die er in den 1970er Jahren in seinem Buch „Methodologie und Ideologie“ vorgestellt hat, ist für mich eine neue Art, um mein Denken zu strukturieren, und entspricht dem kritischen Erkenntnisinteresse, indem das Wissenschaftsdreieck auch die normative Dimension der Werte beinhaltet.

Die grösste Herausforderung im Prozess dieser Masterarbeit war für mich die fehlende Kooperation. Mich alleine im stillen Kämmerlein nur anhand von Büchern mit einer Thematik auseinanderzusetzen, entspricht nicht meinem Wesen. Deshalb habe ich es allen Menschen in meinem Umfeld zu verdanken, die mich auf irgendeine Weise dabei unterstützt haben, indem ich meine Gedanken und Überlegungen mit ihnen teilen konnte. Ohne diese Möglichkeit wäre ich nicht fähig gewesen, die Thematik in eine nachvollziehbare Struktur zu fassen.

Herzlicher Dank gebührt somit allen Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis und den Kommilitoninnen und Kommilitonen, die mit mir über meine Master-Thesis diskutiert und mir Rückmeldungen gegeben haben. Aber auch meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden, die mir das nötige Vertrauen und wertvolle Anerkennung schenken, auch wenn ich ihnen weniger Zeit widmen konnte, bin ich sehr dankbar. Dr. Peter Sommerfeld danke ich für die Begleitung und damit für die unterstützenden Gespräche und Rückmeldungen zu meinem Konzept für die Master-Thesis. Ein grosses Dankeschön gebührt auch Evi Reist, von der ich bereits so viel über Grammatik, Satzstellung und Etymologie gelernt habe, trotzdem aber immer wieder froh bin, dass sie sich für ein kritisches Lektorat die Zeit nimmt.

## 1. EINLEITUNG

Wieso braucht es eigentlich eine Auseinandersetzung mit der Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit<sup>1</sup>? Diese Frage wird bereits in der Einleitung dieser Masterarbeit angegangen und anhand des Kapitels „Ausgangslage und Problemstellung“ erläutert. Nach der Darstellung des Erkenntnisinteresses wird die Fragestellung für diese wissenschaftliche Arbeit und das dazugehörige methodische Vorgehen dargestellt. Im weiteren Verlauf werden Ausführungen zur OKJA in der Schweiz gemacht, in der auch der aktuelle Forschungsstand enthalten ist und die wichtigsten Begrifflichkeiten dieser Arbeit definiert.

### *1.1. Ausgangslage und Problemstellung*

Der Dachverband Offener Kinder- und Jugendarbeit (DOJ) nennt in seiner „Definition der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ verschiedene Begriffe, die den Bildungsanspruch der OKJA beschreiben: der pädagogische Auftrag, die Förderung zur Selbständigkeit, Mitwirkung in der Gesellschaft und die Abgrenzung zu schulischen Formen. Um dem Bildungsanspruch der OKJA gerecht zu werden, wurde in Zusammenarbeit verschiedener Organisationen ein Grundlagendokument für eine „Umfassende Bildung“ der Kinder- und Jugendlichen<sup>2</sup> in der Schweiz ausgearbeitet (vgl. Arbeitsgruppe „Umfassende Bildung“ 2012).

Mit dem Grundlagendokument will die OKJA auf Bildungspotenziale hinweisen, ein Umdenken anstossen, mobilisieren und Akteurinnen und Akteure koordinieren (vgl. ebd.: 5f). Da Bildung ausserhalb der Schule bisher wenig thematisiert und erforscht wurde und deshalb Grundlagen fehlen, wird Anerkennung für Bildung in der OKJA und die Förderung ihres Bildungsauftrags gefordert. Auch wird nach mehr empirischer Forschung bezüglich Bildung in der OKJA verlangt (vgl. ebd.: 12f).

Das Thema Bildung in der OKJA wirft jedoch gerade in der Praxis noch viele Fragen auf, obwohl die OKJA auf eine lange Tradition zurückblickt, die eigenen Arbeitsweisen und vor allem deren Wirkung als Bildung auszuweisen.

---

<sup>1</sup> Im weiteren Verlauf wird die Offene Kinder- und Jugendarbeit abgekürzt mit OKJA, ausser in Zitaten oder Überschriften

<sup>2</sup> Im weiteren Verlauf wird nur noch von den Jugendlichen gesprochen, damit ist aber immer die ganze Zielgruppe der OKJA gemeint, also auch die Kinder, die die Angebote der OKJA nutzen.

Benedikt Sturzenhecker nennt den Autonomieanspruch<sup>3</sup> den Kern der Bildung in der OKJA. Dieser Bildungsanspruch entspräche jedoch nicht der aktuellen Praxis der OKJA. Dieses „Manko“ sei besonders durch mangelnde professionelle Kompetenz der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter<sup>4</sup> zu begründen, die Probleme damit haben, die grosse strukturelle Offenheit des Arbeitsfeldes mit den Jugendlichen bildungsorientiert auszugestalten sowie an einer durch Politik und Erwachsenenengesellschaft induzierten Überlastung der OKJA mit ständig wechselnden erzieherischen Aufträgen (vgl. Sturzenhecker 2008: 147). Auch Michael May weist darauf hin, dass die unterschiedlichen Bildungsgelegenheiten in der OKJA seitens der Jugendarbeitenden bzw. der „konzeptionellen Gestaltung noch lange nicht in ihrem Potenzial ausgeschöpft werden“ (May 2011: 198). Als Ursache konstatiert er ein nicht vorhandenes Bewusstsein seitens der Jugendarbeitenden für eine Bildungsorientierung, die über formalisierte Angebote der OKJA hinausgeht (vgl. ebd.).

Dabei ist die OKJA ein optimales soziales Setting, in dem Erfahrungen einer selbst bestimmten Lebenspraxis gemacht werden können, da weder Leistungskonkurrenz noch Konsumzwang herrschen (vgl. Sturzenhecker 2008: 150). Gerade durch ihre Offenheit und die beschränkte Planbarkeit in den offenen Settings werden Bildungsprozesse durch den experimentellen Charakter möglich. Die OKJA stellt Jugendlichen Räume zur Verfügung, die nur gering vorstrukturiert sind und in welchen sie eine Vielzahl von Aktivitäten ausüben können. Die OKJA stellt Jugendlichen also Erfahrungsräume und damit Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung und ermöglicht ihnen so Beziehungen und Freundschaften zu knüpfen, Heranwachsende aus anderen jugendkulturellen Milieus kennenzulernen und Toleranz und Konfliktfähigkeit zu entwickeln. In den Angeboten der OKJA probieren Jugendliche neue Handlungsmöglichkeiten aus, lernen Verantwortung zu übernehmen und erlernen dadurch neue Kompetenzen (vgl. Heeg/Gerodetti/Steiner 2013: 170). Auch Albert Scherr bezeichnet die OKJA mit ihren Strukturcharakteristiken der Freiwilligkeit, Diskursivität und Offenheit (im Kontrast zur Schule) geradezu prädestiniert, mit den Jugendlichen Formen der demokratischen Selbstorganisation einzuüben. Andererseits weist er auch darauf hin, dass in den Einrichtungen der OKJA Formen der Mitbestimmung wie auch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen gegenwärtig keineswegs

---

<sup>3</sup> Der Autonomieanspruch wird von Böhnisch und Münchmeier im Sinne von Bildung im Interesse von Selbstfindung und Entwicklung einer persönlichen Autonomie beschrieben (vgl. 1987: 29).

<sup>4</sup> Sturzenhecker bezieht sich hier auf die Jugendarbeit in Deutschland.

mehr durchgängig üblich sind (vgl. Scherr 2008: 175). Auch Andreas Walther weist auf die Möglichkeiten der OKJA hin: „Ausserhalb der Schule ist vor allem die Jugendarbeit ein Ort, wo Partizipation „*by doing*“ bzw. non-formell gelernt werden kann, da die Teilnahme freiwillig ist und PädagogInnen zwangsläufig an den Interessen der AdressatInnen anknüpfen müssen.“ (Walther 2011: 227)

Um den Jugendlichen Auseinandersetzungen und wirkliche Experimente zu ermöglichen, müssen von den Jugendarbeitenden<sup>5</sup> jedoch immer Risiken eingegangen werden und ein potenzielles Scheitern muss von der Organisation verkraftet werden können. Dies verlangt eine Fehlerfreundlichkeit und eine reflektierte Frustrationstoleranz von den Fachpersonen wie auch einen Rückhalt der Organisation, damit sie ein potenzielles Scheitern mit Gelassenheit und vor allem als Bildungsmöglichkeit für die Zielgruppe wahrnehmen können (vgl. Sturzenhecker/Lindner 2004: 11).

Die Zielgruppe der OKJA ist nicht homogen und deshalb neben den Herausforderungen aufgrund der Strukturcharakteristiken (Offenheit und Freiwilligkeit) eine weitere Schwierigkeit, die auf die Bildungsaufgabe in der OKJA einwirkt.

Ein grosser Teil der Jugendlichen, die die Angebote der OKJA nutzen, kommen aus belasteten sozialen Schichten, nicht selten mit niedrigem Bildungsniveau (vgl. Schmidt 2011: 53). Auch verfügen nicht alle über einen Schweizer Pass und haben somit keine politischen Mitwirkungsrechte. Jugendliche, die sich in prekären Lebenssituationen befinden, prägen die Angebote der OKJA stark (vgl. Gerodetti 2012: 9).

Der schweizerische Bundesrat setzt bei der Erreichung der Jugendlichen, die aufgrund von strukturellen und institutionellen Hindernissen benachteiligt sind, auf adäquate ausserschulische Lernfelder und fördert und unterstützt diese gezielt (vgl. Bundesrat 2008: 8). Konkret wird auf die Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit als non-formale Bildungsinstanz hingewiesen, wenn es um das Erlernen von sogenannten Soft-Skills (Schlüsselkompetenzen) geht, die für die soziale und berufliche Integration betont werden. Der Bundesrat meint, dass es zu prüfen gilt, in welcher Art und Weise eine stärkere Anerkennung der non-formal erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten erfolgen kann (vgl. Bundesrat 2008: 24). Hochschwelligere Angebote mit einem non-formalen Bildungscharakter<sup>6</sup> werden jedoch oftmals nicht von den Jugendlichen der

---

<sup>5</sup> In der OKJA tätige Fachkräfte werden in dieser Arbeit der Lesbarkeit halber immer als Jugendarbeitende bezeichnet.

<sup>6</sup> Mit non-formaler Bildung sind Kurse, Workshops etc. gemeint, die beabsichtigtes, gezieltes und selbstgesteuertes Lernen ausserhalb klassischer Bildungsinstitutionen ermöglichen. Non-formale Bildung ist immer freiwillig.

Hauptzielgruppe besucht, sondern von solchen, die bereits über ein eher höheres Bildungsniveau und viele Ressourcen verfügen. Somit erreichen nach Albert Scherr non-formale Bildungsangebote vor allem Jugendliche, die diese am wenigsten benötigen (vgl. Scherr 2008: 176).

Der aktuelle Diskurs der Bildung in der OKJA fragt also auch nach der Gerechtigkeit und der Verringerung von Chancenungleichheiten, gerade weil die Hauptzielgruppe meist aus prekären und bildungsfernen Verhältnissen kommt (vgl. Gerodetti 2012: 9).

Die offensichtliche Problematik im Bildungsdiskurs in der OKJA ist der Graben zwischen Theorie und Praxis, der im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer wieder hervortritt. Die Theorie zeigt auf, wie Bildung in der OKJA zu sein hat, und kritisiert dabei die realen Bedingungen der Praxis: „Der theoretischen Konzipierung von Jugendarbeit als Bildung steht allerdings eine Praxis von Jugendarbeit entgegen, die bis auf Ausnahmen von der Realisierung solch idealer Ansprüche weit entfernt ist.“ (Sturzenhecker 2008: 147) Andererseits steht da eine Praxis der OKJA, die ohne klar ausformulierte Aufträge und ohne gesicherte Ansprüche bilden soll: „Anders sieht es bei der sogenannten non-formalen und informellen Bildung aus: theoretische – d.h. wissenschaftliche und rechtliche – Grundlagen sowie strukturelle Rahmenbedingungen für diese Bildungsformen fehlen in der Schweiz weitgehend.“ (Arbeitsgruppe Umfassende Bildung 2012: 10) Es ist also unabdingbar, dass eine Positionierung aufgrund der heutigen Praxis und den aktuellen Theorien in Bezug auf soziale Gerechtigkeit entwickelt werden muss, damit die OKJA mit den etablierten Bildungsinstitutionen wie z.B. der Schule in eine Diskussion einsteigen kann.

## *1.2. Erkenntnisinteresse und Fragestellung*

Gegenstand dieser Untersuchung ist die Ist-Situation der Bildung in der OKJA, konkret das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis bezüglich Bildung in der OKJA. Ziel dieser Masterarbeit ist, die Konstruktion einer Bildungsposition für die OKJA, die sowohl der Praxis als auch der Theorie entspricht und aufgrund welcher konkrete Handlungsanleitungen gemacht werden können.

Die Herangehensweise, in der dem Gegenstand bereits eine mögliche Kritik unterstellt wird, folgt dem methodischen Ansatz der Kritischen Erziehungswissenschaften. Das Erkenntnisinteresse ist demnach auch ein emanzipatorisches, das zum Ziel hat, „zu prüfen, wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmässigkeiten des sozialen Handelns überhaupt und wann sie ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen.“ (Habermas 1965/1974 zit. in: Koller 2012: 231-232)

Anhand der Konstruktion einer Bildungsposition soll also die Praxis und die Theorie mit Hilfe eines Wertebezugs kritisch hinterfragt werden. Damit wird die aktuelle Wirklichkeit (Ist) als eine potenziell veränderbare Wirklichkeit (Soll) betrachtet.

Adressatinnen und Adressaten dieser Masterarbeit sind Jugendarbeitende und Organisationen der OKJA, aber auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Sozialen Arbeit. Bei ihnen Reflexionsprozesse auszulösen und mögliche Kooperationsmöglichkeiten aufzuzeigen, ist eine induzierte Wirkung dieser Masterarbeit. Durch diese Reflexionsprozesse sollen intersubjektive Verständigungsprozesse über Ziele und Normen in Bezug auf Bildung in der OKJA in Gang kommen (vgl. Koller 2012: 235).

Es werden nicht „nur“ die objektiven Gesetzmässigkeiten (Forschungsdaten), die sich in der OKJA in Bezug auf Bildung zeigen, untersucht und wiedergegeben, sondern diese Gesetzmässigkeiten werden mit den vorhandenen Vorstellungen (Theorien), wie Bildung in der OKJA zu sein hat, in Verbindung gesetzt. Damit eine Kritik nachvollziehbar formuliert werden kann, fließt die normative Dimension in die Untersuchung mit ein, indem die soziale Gerechtigkeit als Wert in die Untersuchung einbezogen wird. Soziale Gerechtigkeit als oberstes Ideal für die Untersuchung zu bezeichnen, drängt sich in Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit auf. So wird die Soziale Arbeit auch als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi 1998) bezeichnet und der Berufskodex des Berufsverbands Avenir Social basiert unter anderem auf der

europäischen Menschenrechtskonvention. Die Fragestellung für die folgende Untersuchung lautet wie folgt:

*Wie lässt sich eine Bildungsposition in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf soziale Gerechtigkeit konstruieren und welche Handlungsanleitung bietet eine solche Bildungsposition?*

Diese Fragestellung beinhaltet zwei Thesen, die es zu überprüfen gilt. Die erste bezieht sich auf die Methode, mit der die Autorin die Fragestellung beantworten möchte, und die zweite auf den Capabilities-Ansatz, der als normative Orientierung ausgewählt wurde:

*1. These:*

*Anhand der Methode des Wissenschaftsdreiecks (vgl. Galtung 1978) lässt sich eine kritische Bildungsposition für die Offene Kinder- und Jugendarbeit konstruieren, die das Handlungsinteresse der Praxis und das Erkenntnisinteresse der Wissenschaft integriert.*

*2. These*

*Der Capabilities-Ansatz bietet eine normative Orientierung für eine Bildungsposition für die OKJA und ist somit auch eine Grundlage für eine innovative Konzipierung von Bildung in der OKJA.*

### 1.3. Methodisches Vorgehen

Für die Konstruktion einer Bildungsposition für die OKJA stützt sich die Autorin auf das Wissenschaftsdreieck nach Johan Galtung, da es einerseits dem kritischen Erkenntnisinteresse entspricht und andererseits die wissenschaftliche Tätigkeit den Grundannahmen einer integrierten Wissenschaft folgt. Mit der integrierten Wissenschaft ist eine Wissenschaft gemeint, die den Fokus nicht nur auf die Suche nach Wahrheiten legt (Grundlagenforschung), sondern auch nach möglichen neuen Lösungen (Handlungswissenschaft) sucht. Eine Verknüpfung beider Forschungsarten stellt den wissenschaftlichen Kreislauf her und wird von Galtung als integrierte Wissenschaft bezeichnet (vgl. Galtung 1978: 92-95). Auch im Modell der „Kooperativen Wissensbildung“ nach Gredig und Sommerfeld wird Wissenschaft als Kreislauf dargestellt. Eine solche umfassende Wissenschaft bietet Anknüpfungspunkte, um mit der Praxis, die sich stets innerhalb ihres Kreislaufs zwischen Routine und Innovation befindet, Kooperationen einzugehen (vgl. Gredig/Sommerfeld 2010: 93).

**Abbildung 1: Modell der Kooperativen Wissensbildung**

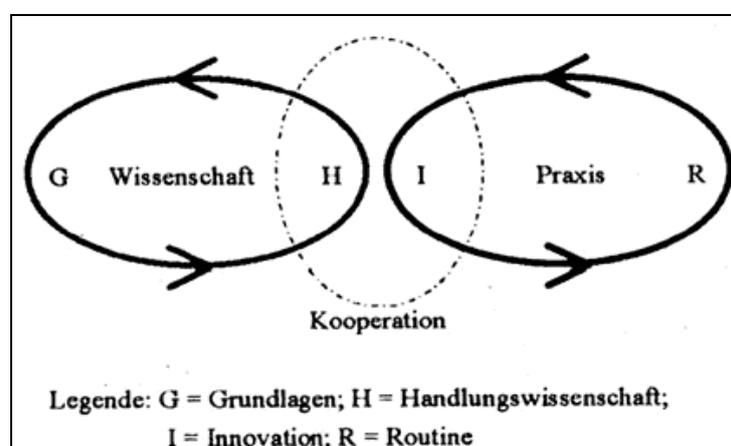


Abb. 1: (vgl. Gredig/Sommerfeld 2010: 93)

Die Ergebnisse (hauptsächlich die entwickelte Bildungsposition) dieser Master-These sollen zukünftig Kooperationen zwischen der Praxis der OKJA und der Wissenschaft ermöglichen.

Folgend wird nun das von Galtung entwickelte Programm – das Wissenschaftsdreieck anhand eines möglichen Ablaufs in sechs Phasen – beschrieben. Dieser Ablauf wurde auch für die Strukturierung dieser Arbeit übernommen.

### 1.3.1. Das Wissenschaftsdreieck

1978 stellte Johan Galtung ein von ihm entwickeltes Programm einer integrierten wissenschaftlichen Tätigkeit vor (vgl. Galtung 1978: 193). In der herkömmlichen empirischen Wissenschaft werden für Datensätze theoretische Sätze entwickelt (Induktion) oder theoretische Sätze werden anhand von Datensätzen überprüft (Deduktion). Die Spezifität des Programms namens Wissenschaftsdreieck macht die dritte Dimension aus: zu den Daten und den Theorien werden auch Werte in die wissenschaftliche Tätigkeit einbezogen (vgl. ebd.: 72f). Die dreiseitige Wissenschaft wird mit ihrem Postulat der Wertepriorität zu einer praxisorientierten Wissenschaft, die dadurch zu einer Kooperation mit der Politik (oder der ausführenden Praxis) aufgefordert wird. Eine gemeinsame Analyse und ein gemeinsames Handeln in die gleiche Richtung gehören nach Galtung zur Sinnstruktur einer integrierten Wissenschaft (vgl. ebd.: 93f).

Abbildung 2: Das Wissenschaftsdreieck

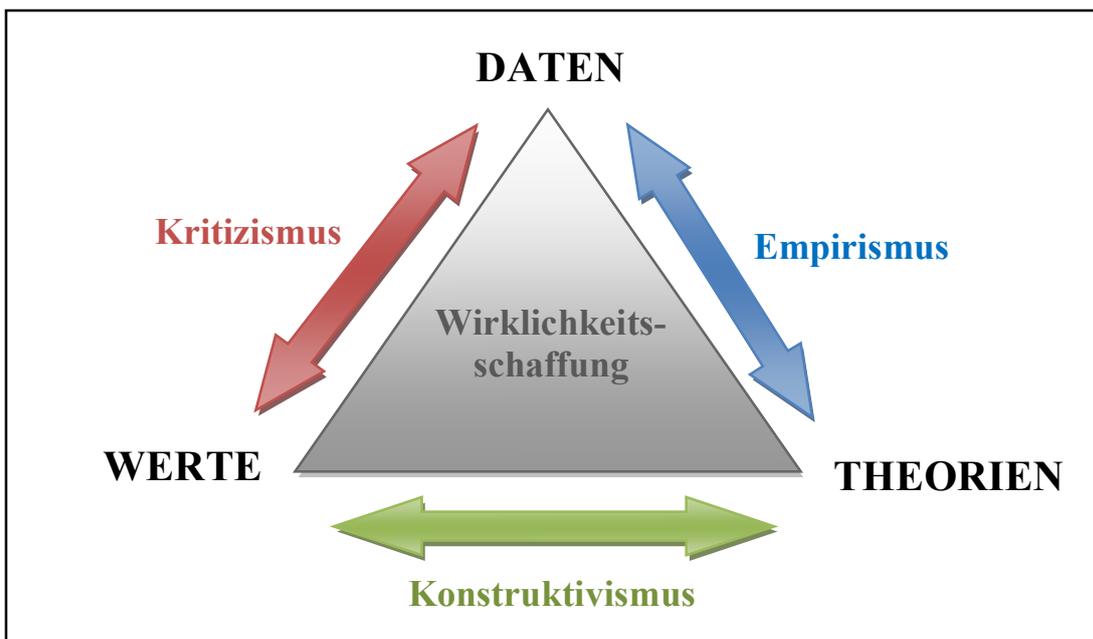


Abb. 2: eigene Darstellung (vgl. Galtung 1977: 60)

Die dreiseitige wissenschaftliche Tätigkeit verläuft in sechs Phasen, wobei die einzelnen Phasen nicht in einer vorgegebenen Reihenfolge durchgeführt werden müssen. Galtung schlägt jedoch einen möglichen Ablauf vor (vgl. ebd.: 82), der sich auch für diese Arbeit als sinnvoll erachten wird, da der Prozess mit einer Problematik (Kritik) beginnt und im besten Falle in einer Konstruktion (Innovation) endet. Die erste Phase gilt also der Kritik. Im Vergleich der Daten mit den Wertsätzen wird eine erste Be-

wertung vorgenommen. In der Phase des *Kritizismus* werden die Daten den Werten gegenübergestellt und als gut oder schlecht beurteilt. Hiermit stellt Galtung klar, dass er nicht die „intellektuelle Neugierde“ als primäre Triebfeder der Wissenschaft sieht, sondern das „kritische Bewusstsein“ (vgl. ebd.: 82f).

Als zweite Phase beschreibt Galtung den *Empirismus*. Dieser Vergleich konstituiert die empiristische Position aus dem Vergleich zwischen den Daten und der Theorie. Das Ziel des Empirismus ist eine Übereinstimmung, der Bestätigungsgrad, der theoretischen Sätze mit den Datensätzen. Die Vorgehensweise kann induktiv oder deduktiv erfolgen. Das Ergebnis besteht demnach aus Aussagen, ob die theoretischen und empirischen Sätze übereinstimmen (der Wahrheit entsprechen) oder nicht übereinstimmen (der Falschheit entsprechen) (vgl. ebd.: 78f). Wenn die Untersuchung des Gegenstands die Vergleiche zu Kritik oder Nichtübereinstimmungen (Falschheiten) führen, dann finden weitere Schritte statt. Die dritte und die vierte Phase, die *Zielfindung* (Schaffung von neuen Werten) und *Theoriekonstruktion* (Schaffung von neuer Theorie) werden hinsichtlich einer möglichen Wirklichkeit neu zusammengestellt und konstruiert. Da die vorhandene Wirklichkeit kritisiert und zumindest teilweise als falsch (nichtübereinstimmend) beurteilt wurde, müssen neue Wertesätze und neue theoretische Sätze entwickelt werden, die einer möglichen zukünftigen Wirklichkeit entsprechen können. Als fünfte Phase folgt der *Konstruktivismus*, bei der die neuen Werte und die Theorie analysiert und verglichen werden, um folgende zwei Grundfragen zu beantworten: Kann die neue Theorie bestehen? Ist sie erreichbar? Beim *Konstruktivismus* müssen die anderen zwei Dimensionen (also auch die Werte und die Daten) mit einbezogen werden, so dass eine gegenseitige Abstimmung möglich wird (vgl. ebd.: 83).

Die sechste Phase nennt Galtung die *Wirklichkeitsschaffung*, den Handlungsteil. Hier geht es darum, eine Übereinstimmung zwischen den drei Welten (Daten, Theorien und Werte) herzustellen. Es muss etwas neues Beobachtbares geschaffen werden, das wieder untersucht werden kann (vgl. ebd.: 84).

Gegenstand der Untersuchung ist die Bildung in der OKJA. So werden für die erste Phase empirische Daten zur Bildung in der OKJA zusammengetragen. Die Werte werden anhand des Berufskodexes und der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die für eine Profession der Sozialen Arbeit und damit auch für die OKJA zentral sind, beschrieben. Im Kapitel *Kritizismus* werden die vorliegenden Daten mit den Werten verglichen und Aussagen über gute und schlechte Übereinstimmungen auf der

Ebene der Jugendlichen, der Gesellschaft und der Profession formuliert. In einem weiteren Kapitel werden die Theorien zur Bildung in der OKJA beschrieben und in der Phase des *Empirismus* mit den Daten verglichen. Das Ergebnis dieses Vergleichs zeigt auf, welche Begründungszusammenhänge sich als wahr und welche sich als falsch erweisen. Auch hier werden die Begründungszusammenhänge wieder auf der Ebene der Jugendlichen, der Gesellschaft und der Profession beschrieben.

In der dritten Phase, im *Konstruktivismus*, wird zuerst der Capabilities-Ansatz eingeführt, damit gestützt auf dessen neue theoretischen Sätze und normativen Orientierungen neue Ziele und Innovationspotenzial hinsichtlich der Bildung in der OKJA beschrieben werden können. Diese Ziele und das Innovationspotenzial bilden die Grundlage für die Konstruktion einer Bildungsposition. Den Abschluss stellt das Kapitel *Wirklichkeitsschaffung* dar. Aufgrund der konstruierten Bildungsposition kann eine zukünftige neue Wirklichkeit beschrieben werden, die Handlungsanleitungen für die Praxis der OKJA vorgibt.

#### 1.4. Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz

Der wissenschaftliche Diskurs in der Schweiz schenkt dem Arbeitsfeld OKJA und seinen Entwicklungen wie bereits erwähnt bislang nur wenig Aufmerksamkeit, weshalb bisher, wenn überhaupt, „nur sehr verstreut empirische Befunde vorliegen“ (Huber/Rieker 2013: 7). Empirisches Wissen zu Wirkung und Nutzen von OKJA in der Schweiz gibt es deshalb bislang kaum. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass aufgrund vergleichbarer Konzepte und Praktiken die OKJA in der Schweiz ähnlich wirksam ist wie in Deutschland, weshalb wissenschaftliche Aussagen gestützt auf empirische Daten aus dem Nachbarsland gemacht werden können. Auch beim theoretischen Diskurs zur OKJA muss auf Literatur aus Deutschland zurückgegriffen werden. So gelten auch für die Schweiz Standardwerke, die von deutschen Autoren (hauptsächlich männliche) herausgegeben wurden (vgl. Deinet/Sturzenhecker (2004), Thole (2013), Schmidt (2011)).

Die heterogenen Praxen der OKJA werden von verschiedenen sozialwissenschaftlichen Zugängen unterschiedlich gedeutet, was bedeutet, dass heute eine verbindliche Gesamtsicht – auch wenn in grossen Bereichen Übereinstimmungen feststellbar sind – fehlt (vgl. Schenker/Wettstein 2013: 44). Die mangelnde theoretische und wissenschaftliche Fundierung der OKJA in der Schweiz ist auf ihre Entwicklung mehrheitlich aus der Praxis heraus zurückzuführen, die durch den Föderalismus regional und kommunal geprägt wurde und auch heute immer noch geformt wird (vgl. Heeg/Gerodetti/Steiner 2013: 170-171). Es ist Empirie in Bezug auf einzelne spezifische Projekte oder Angebote der OKJA vorhanden, es fehlt jedoch an gesamtheitlichen empirischen Aussagen.

Eine Basis, um sich mit der allgemeinen Struktur der OKJA bekannt zu machen, bietet das Grundlagenpapier für Entscheidungsträger und Fachpersonen des Dachverbandes für Offene Kinder- und Jugendarbeit (DOJ) (vgl. DOJ 2007: 3): „Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit mit einem sozialräumlichen Bezug und einem sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag.“ Mit „sozialräumlichem Bezug“ ist die Orientierung an den Bedürfnissen, Lebenslagen und Lebensbedingungen der Jugendlichen im Gemeinwesen gemeint. Die OKJA bleibt also nicht an einem Ort verhaftet, sondern orientiert sich an den Lebensräumen ihrer Zielgruppe. Dadurch wird die *Lebensweltorientierung* zum grundlegenden Denk- und Handlungsprinzip in der OKJA (vgl. ebd.: 5).

Der sozialpolitische Auftrag zeigt sich durch die (mit der Zielgruppe gemeinsame) Einnahme einer gesellschaftspolitischen Position und deren (politischen) Vertretung in der Öffentlichkeit. Es muss eine kinder- und jugendpolitische Strategie eingenommen werden, durch die die Jugendlichen auch politisch in die Gesellschaft integriert werden. Dabei ist die OKJA aufgrund ihrer Strukturcharakteristik der *Offenheit* politisch aber auch konfessionell neutral (vgl. ebd.: 4). Der pädagogische Auftrag wird vom DOJ wie folgt beschrieben: „Offene Kinder- und Jugendarbeit umfasst die von den Gemeinden in Zusammenarbeit mit dem Kanton bereitgestellten professionellen pädagogischen Angebote, welche Jugendliche stützen (Prävention), fördern (Partizipation) und ihnen einen angemessenen Platz in unserer Gesellschaft ermöglichen (Integration) (vgl. ebd.: 12).

Der pädagogische Auftrag wird also unter den Begriffen Prävention, Partizipation<sup>7</sup> und Integration gefasst. Das Denk- und Handlungsprinzip wird den Jugendarbeitenden hier offen gelassen, das heisst, der soziokulturelle Auftrag wird nicht weiter ausgeführt, ausser mit dem Hinweis, dass sich die OKJA auch für soziokulturelle Veränderungen offen hält (vgl. ebd.: 4).

Weiter lautet die Definition der OKJA des DOJ:

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit begleitet und fördert Jugendliche auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Dabei setzt sie sich dafür ein, dass Jugendliche im Gemeinwesen partnerschaftlich integriert sind, sich wohl fühlen und an den Prozessen unserer Gesellschaft mitwirken. Jugendliche an den Prozessen unserer Gesellschaft beteiligen heisst: Ressourcen vor Defizite stellen, Selbstwert aufbauen, Identifikation mit der Gesellschaft schaffen, integrieren und Gesundheitsförderung betreiben. (ebd.: 3)

Die Förderung zur Selbstständigkeit von Jugendlichen ist eine zentrale Aufgabe der OKJA. Dies wird hier wieder anhand der drei Wirkungsbereiche „*Integration* (in die Gemeinschaft)“, „*Partizipation* (mitwirken und beteiligen)“ und „*Prävention* (Gesundheitsförderung, aufbauen des Selbstwerts)“ umschrieben. Folgende Angebote bzw. Dienstleistungen (vgl. ebd.: 6) der OKJA sollen dazu führen, dass diese Wirkungsbereiche erfüllt werden können:

---

<sup>7</sup> „Pädagogische und bildungstheoretische Begründungen von Partizipation gehen davon aus, dass die für eine aktive Teilnahme am öffentlichen und politischen Leben erforderlichen Kompetenzen und Kenntnisse nicht naturwüchsig gegeben sind und leiten daraus die Notwendigkeit ab, Gelegenheiten zu schaffen, in denen partizipative Fähigkeiten und Handlungsstile angeeignet und das dafür erforderliche Wissen erworben werden können.“ (Schnurr 2011: 1072)

- **Information und Beratung** (z.B. niederschwellige Kurzberatung, Ressourcenerschliessung, Gesprächsangebot, Methoden der Erwachsenenbildung, aufsuchende Arbeitsformen, Triage)
- **Animation und Begleitung** (z.B. soziale Gruppenarbeit, themenspezifische Projektarbeit, Ressourcenerschliessung, aufsuchende Arbeitsformen, Jugendtreffpunkte, jugendkulturelle Veranstaltungen)
- **Entwicklung und Fachberatung** (z.B. Beratung, Vernetzung, Koordination, Kommunikation, Methoden der Erwachsenenbildung)

(ebd.: 6)

Die aufgeführten Dienstleistungsbereiche werden nicht nur von der OKJA angeboten, sondern auch von anderen Teilbereichen der Sozialen Arbeit wie auch durch Familien, Freiwillige (z.B. Nachbarschaftshilfe) und anderen verbandlichen oder schulischen Formen von Jugendarbeit. „Offene Kinder- und Jugendarbeit grenzt sich von verbandlichen oder schulischen Formen von Jugendarbeit dadurch ab, dass ihre äusserst unterschiedlichen Angebote ohne Mitgliedschaft oder andere Vorbedingungen von Jugendlichen in der Freizeit genutzt werden können.“ (ebd.: 3)

In dieser Abgrenzung ist gleichsam auch die Strukturcharakteristik der *Freiwilligkeit* impliziert. Da die Angebote ohne Mitgliedschaft oder andere Vorbedingungen von Jugendlichen genutzt werden können, sind sie als niederschwellig zu bezeichnen. Die Jugendlichen sollen in ihrer Freizeit wie ihnen beliebt und nach ihrem freien Willen kommen und gehen können.

Eine weitere Strukturcharakteristik zeigt sich in der Auseinandersetzung (*Diskursivität*) der Jugendarbeitenden mit den Jugendlichen anhand von Regeln oder Aushandlungen bezüglich spezifischer Projekte (vgl. ebd.: 5).

Der barrierefreie Zugang aller Jugendlichen zu den Angeboten der OKJA meint vor allem, dass die Teilnahme umsonst oder für alle erschwinglich sein muss. „Offene Kinder- und Jugendarbeit ist monetär nicht profitorientiert und wird zu einem wesentlichen Teil von der öffentlichen Hand finanziert.“ (DOJ 2007: 3)

Der barrierefreie Zugang bezieht sich jedoch nicht nur auf die finanzielle Zugänglichkeit, sondern die Angebote müssen für alle zugänglich sein, egal, welche Kategorien<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> (Ausschluss-)Kategorien sind entsprechend dem Intersektionalitätsansatz nach Nina Degele und Gabriele Winker alle den Differenzlinien Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper unterstellten Kategorien, die zur Bestimmung der gesellschaftlichen Stellung im Arbeitsmarkt beitragen (vgl. Degele/Winker 2007: 9).

den Jugendlichen zugeordnet werden könnten. Hierauf wird auch im Artikel 3 des neuen Schweizerischen Kinder- und Jugendförderungsgesetzes, das seit 2013 in Kraft ist, hingewiesen: „Der Zugang zu den Aktivitäten der ausserschulischen Arbeit soll allen Jugendlichen in gleicher Weise offen stehen, unabhängig von Geschlecht, sozialer Zugehörigkeit, Aufenthaltsstatus, Herkunft, Rasse, religiöser und politischer Überzeugung oder Behinderung.“ (Bundesrat 2011: 5960) Eine solche Offenheit der Angebote bedeutet, dass die Jugendarbeitenden einen reflektierten Umgang mit kulturellen Identifikationen ausüben, sich ihrer eigenen Haltung bewusst sind. Zur primären Zielgruppe der OKJA gehören Jugendliche. Zuständigkeiten bezüglich Alter und Wohnraum der Jugendlichen sind vom Bedarf und von den jeweiligen Organisationen der OKJA und deren Leistungsverträge mit den Geldgebenden abhängig. Zur sekundären Zielgruppe gehören die Menschen, die zum sozialen Umfeld der primären Zielgruppe zählen. Auch hier sind die Zuständigkeiten der OKJA sehr individuell geregelt.

### *1.5. Definitionen und Begrifflichkeiten*

Für die Verständlichkeit der kommenden theoretischen Analyse von Bildung in der OKJA und der Entwicklung einer Bildungsposition werden hier die Verständnisse der wichtigsten Begriffe im Bildungsdiskurs beschrieben.

#### **1.5.1. Bildung**

Die Definition und das Verständnis von Bildung (wie auch Erziehung, Sozialisation und Entwicklung) sind in den Erziehungswissenschaften umstritten. Hier wird ein Verständnis von Bildung beschrieben, auf das sich die Autorin in dieser Masterarbeit bezieht. Auch die Begriffe Erziehung, Sozialisation und Entwicklung werden im weiteren Verlauf definiert.

Bildung als Prozess wird in der Praxis der OKJA meist in folgende drei Bereiche eingeteilt: die *informelle* Bildung, die *non-formale bzw. nicht-formelle* Bildung und die *formelle* Bildung (vgl. Peter 2004: 53). Die *formale* Bildung steht für Bildungsprozesse innerhalb schulischer oder schulähnlicher Settings. Sie zeichnet sich durch einen strukturierten, hierarchisch gegliederten Prozess und durch klare Lernziele, Lehrpläne und -settings und Zertifizierungen aus. Bildung wird dann als *non-formal* bezeichnet, wenn es um beabsichtigtes, gezieltes und selbstgesteuertes Lernen ausserhalb klassischer Bildungsinstitutionen geht. Ein wichtiges Merkmal der *non-formalen* Bildung ist die Offenheit und Freiwilligkeit im Zugang zum Setting und Inhalt der

Bildung. Das können beispielsweise Workshops oder Kurse sein, die ausserhalb der Schule freiwillig besucht werden. Eine Zertifizierung der Leistung muss nicht erfolgen, kann aber. Die Überprüfung und der Nachweis kann analog der *formalen* Bildung von aussen erfolgen oder durch Selbsteinschätzung. *Informelle* Bildung ist dagegen ein Prozess der Selbstbildung, der sich in unmittelbaren Lebenszusammenhängen („learning by doing“) und ausserhalb von formulierten Absichten abspielt. *Informelle* Bildung braucht also kein vordefiniertes Setting, sondern kann immer stattfinden und ist meist ein unbewusster Vorgang (vgl. Arbeitsgruppe Umfassende Bildung 2012: 13).

Das Verständnis von Bildung hat sich in den letzten zwei Jahrhunderten enorm verändert. So stand um 1800 die Verwertbarkeitsperspektive auf Bildung noch nicht im Vordergrund, sondern die Bildung als Seelenbildung. Heute dagegen wird in Bildungsdebatten oft von einem „schulisch verengten Bildungsverständnis ausgegangen, das Aufgaben und Inhalte von Bildung von gesellschaftlichen Anforderungen ableitet und deren Realisierung an die Institutionen des Bildungssystems (Schule, Hochschule, Berufsbildung) delegiert“. (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013: 376)

Unter dieser Perspektive haben alle nicht-schulischen Bildungsangebote einen ergänzenden und kompensatorischen Charakter. Sie sollen den Einzelnen die Möglichkeit geben ihre Biografie zu stärken, damit sie auf dem Arbeitsmarkt über bessere Chancen verfügen.

Das klassische Bildungsverständnis, das vorherrschte, bevor ein leistungsorientiertes Umdenken stattfand, beschreibt Bildung jedoch nicht als autonomen pädagogischen Prozess, sondern als sozial integriertes Geschehen. Nach Humboldt findet Bildung eines Menschen dann statt, wenn er sich mit der Welt auseinandersetzt und sich zu ihr ins Verhältnis setzt (vgl. Prüwer 2009: 24). Bildung im humboldtschen Sinne ist also nicht eine Anhäufung von Kompetenzen, sondern ein stetiges hin und her zwischen der Wirkung der Welt auf das Selbst und der Einwirkung des Selbsts auf die Welt. Bildung hat damit eine hohe soziale Komponente. Als Mittel zur Bildung nennt Humboldt die Sprache, da anhand der Sprache eine Sicht der Welt entsteht (eine Weltsicht/Meinung formuliert wird), die wiederum durch Sprache auf die Welt transportiert werden kann (ebd.: 26). Dieser Aspekt ist vor allem in einer pluralisierten Gesellschaft von Interesse, da durch die Vielfalt und Verschiedenheit von Wertorientierungen „Bildung, im Sinne von Erweiterung der je eigenen Weltansicht als entscheidende Voraussetzung für die Bewältigung solcher Pluralität“ (Koller

2012: 88f) angesehen werden kann. Als eine weitere Bedingung nannte Humboldt die Freiheit: „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.“ (Humboldt 1792: 64, zit. in: Prüwer 2009: 23)

Eine aktuellere und für die OKJA interessante Definition von Bildung beschreibt Wolfgang Klafki, einer der wichtigsten Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaften, in der er Bildung als Allgemeinbildung definiert und sich dabei auf den Anspruch der klassischen Bildungstheorien konzentriert. Bildung definiert er als die Entwicklung von drei Grundfähigkeiten: der Fähigkeit zur Selbstbestimmung<sup>9</sup>, zur Mitbestimmung<sup>10</sup> und zur Solidarität<sup>11</sup> (vgl. Koller 2012: 104f). Er legt den Begriff der Allgemeinbildung auf dreifache Weise aus: als „Bildung für alle“, als „Bildung im Medium des Allgemeinen“ und als „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“. „Bildung für alle“ meint, dass prinzipiell allen Menschen, unabhängig von ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Position, dieselben Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten eingeräumt werden sollten. Hier wird klar, dass Klafki sein Allgemeinbildungskonzept an einem Demokratieprinzip orientiert. Mit „Bildung im Medium des Allgemeinen“ spricht er vom Problem der Bestimmung des allgemeingültigen Wissens. In einer Welt, die von einer Pluralität von Wertorientierungen, Wissensformen und kulturellen Deutungsmustern geprägt ist, ist es scheinbar unmöglich, einen Konsens des Allgemeingültigen zu finden. Was jedoch umsetzbar ist, ist die Möglichkeit, sich über Probleme zu einigen. Klafki nennt diese epochaltypische Schlüsselprobleme. Die dritte Bestimmung, dass in Bildungsprozessen „alle Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ angesprochen werden sollen, plädiert für die Rücksichtnahme auf individuelle Verschiedenheit der Art und Weise, wie Bildung von Menschen genutzt werden kann (vgl. ebd. 106-111). Normativ kann Bildung wie folgt verstanden werden: „Bildung *soll sein*, und zwar als Entwicklung *bestimmter* „Kräfte“ oder Potenziale, nämlich des Engagements für die Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse (Horkheimer) bzw. der Fähigkeit und der Bereitschaft zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki)“. (Koller 2012: 112) Somit kann Bildung auch als ein zur Verfügungstellen von Ressourcen (Raum, Personen, Materialien etc.) für die selbsttätige Nutzung der Individu-

---

<sup>9</sup> Die Selbstbestimmung knüpft am Begriff der Mündigkeit nach Kant an.

<sup>10</sup> Mit der Mitbestimmung ist die Mitarbeit an der Verbesserung des gesellschaftlichen Ganzen gemeint, indem die eigene Meinung und Entscheidungsmacht eingebracht wird.

<sup>11</sup> Solidarität meint die Verantwortung für andere Menschen, denen vielleicht Mitbestimmungsrechte verweigert oder nicht ermöglicht werden.

en verstanden werden und kann somit angeregt oder ermöglicht, aber nicht erzwungen werden. Albert Scherr beschreibt für die OKJA eine subjektorientierte Bildung, die sich auf vier Dimensionen bezieht: die Subjekt-Werdung, die Selbstachtung, das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmung. Subjektorientierte Bildung setzt „an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressaten an und zielt darauf, sie zu einer bewussteren Gestaltung ihrer Lebenspraxis zu befähigen“ (Scherr 2002: 94). Im weiteren Verlauf dieser Masterarbeit wird Bildung im humboldtschen Sinne verstanden und meint, wie von Scherr beschrieben, die Subjektbildung durch die Auseinandersetzung mit der Welt, um sich selbst als Individuum zu begreifen und die Welt mitzugestalten (ebd.).

### **Erziehung in Abgrenzung zur Bildung**

Vielfach wird synonym für Bildung auch der Begriff der Erziehung gebraucht, womit jedoch existierende Unterschiede ignoriert werden. Der Erziehung, die zur Bildung in einem vorzeitlichen Verhältnis steht, liegt als Vorstellung eine Art Stufenmodell des Heranwachsens zugrunde und ist notwendig mit einem mehr oder weniger konkreten Ziel verbunden. Bildung hingegen fehlt diese Finalität und ist zu keinem Zeitpunkt abgeschlossen (auch nicht im Erwachsenenalter). Erziehung beruht ausserdem auf Fremdbestimmung durch eine Erzieherin oder einen Erzieher und es fehlen die reflexiven Züge, die ein wesentliches Merkmal von Bildung darstellen (vgl. Prüwer 2009: 81).

### **Sozialisation in Abgrenzung zur Bildung**

Der Begriff Sozialisation bezieht sich „auf die Gesamtheit aller Faktoren, die in einer gegebenen gesellschaftlichen Situation das Aufwachsen bzw. die Entwicklung von Jugendlichen (oder auch Erwachsenen) beeinflussen“. (Koller 2012: 165f)

Die Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben steht beim Sozialisationsprozess von Jugendlichen im Fokus, die bei der Bildung einer Identität, die im Laufe des Lebens immer weiterentwickelt wird, eine zentrale Rolle spielen. Die Sozialisation wird (von innen) durch innerpsychische und physische Veranlagungen (von aussen) durch soziale Umweltbedingungen und gesellschaftliche Strukturen geprägt und hat einen Einfluss auf den Reflexionsgrad des Selbstbilds, das Selbstvertrauen und die Handlungsfähigkeit eines Menschen (vgl. Müller-Fritschi 2000b: 173). Sozialisation ist auch abhängig von der gesellschaftlichen Kultur und wird aus dieser Perspektive

als ein Prozess verstanden, „der wesentlich in der Aneignung der grundlegenden Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsschemata besteht, die wir als selbstverständlich gültige Schemata der Kulturen vorfinden, in denen wir aufwachsen“ (vgl. Scherr 2013a: 37). Die Grenzen des Sozialisationsbegriffs befinden sich bei der Frage nach der Einflussnahme der einzelnen Sozialisationsfaktoren. Wann hat welcher Faktor wie viel Einfluss auf ein Individuum und weshalb zeigt derselbe Faktor auf verschiedene Individuen unterschiedliche Wirkungen (vgl. Koller 2012: 169)? Die Abgrenzung zum Bildungsbegriff besteht hauptsächlich darin, dass bei der Bildung das Individuum als aktives Subjekt wahrgenommen wird, indem es sich mit der Welt auseinandersetzt, wobei beim Sozialisationsbegriff das Individuum als passiv und deshalb als „blosses Produkt“ der inneren (Gene etc.) und äusseren (familiäres Umfeld etc.) Bedingungen angesehen wird.

### **Entwicklung in Abgrenzung zur Bildung**

Unter Entwicklung wird in der Entwicklungspsychologie allgemein eine länger andauernde Veränderung des menschlichen Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg (das Lebensalter betreffend) verstanden. Stimmungsabhängige oder plötzliche Veränderungen sind keine Entwicklungen. Entwicklung vollzieht sich, wie auch die Bildung, in der Interaktion zwischen inneren und äusseren Bedingungen (vgl. Müller-Fritschi 2000a: 46f). Ein Bildungsprozess beinhaltet immer auch eine Entwicklung des Individuums. Umgekehrt gilt jedoch nicht, dass ein Entwicklungsprozess zwingend auch ein Bildungsprozess sein muss, da Entwicklung nicht zwingend kognitiv (die Perspektive erweiternd) sein muss.

### **1.5.2. Soziale Gerechtigkeit**

Die Definition von sozialer Gerechtigkeit bezieht sich, wie bei der Definition der Bildung, auf die Perspektive der Subjekte. Es gibt somit keine objektive Definition von Gerechtigkeit, obwohl Gerechtigkeit meist als zentraler moralischer und normativer Massstab genutzt wird. Gerechtigkeit als Begriff kann einerseits als Tugend (jemand ist gerecht), als Zustand (etwas ist gerecht) oder als normative Forderung (alle haben das Recht auf etwas) genutzt werden (vgl. Fischer 2010: 2f). In dieser Masterarbeit wird soziale Gerechtigkeit als normative Forderung, das heisst als erwünschten Wert (vgl. Kap. 2.2.), verwendet. Odilo Noti beschreibt Gerechtigkeit im „Wörterbuch der Sozialpolitik“ folgendermassen:

Im Anschluss an John Rawls *Theory of Justice* (1971) geht die Mehrheit der Gerechtigkeitskonzeptionen davon aus, dass Gerechtigkeit oder soziale Gerechtigkeit sich auf die Probleme der Verteilung von immateriellen wie materiellen Gütern bezieht. Für solche Güter gilt, dass sie zur Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse notwendig und sowohl knapp als auch begehrt sind. Es handelt sich 1. um Grundrechte (z.B. negative Freiheitsrechte), 2. um Freiheiten und Chancen (etwa politische und gesellschaftliche Partizipation) und 3. um Einkommen und Vermögen. (Noti 2003: 123)

## 2. KRITIZISMUS

Ziel dieses Kapitels der Untersuchung ist, eine kritische Betrachtung der Bildung in der OKJA in Bezug auf soziale Gerechtigkeit zu beschreiben. Die Daten ergeben sich aus der Empirie zur informellen Bildung in der OKJA. Die Beschreibung des Wertes der Gerechtigkeit wird aus dem „Berufskodex für Soziale Arbeit Schweiz“, den Menschenrechten und dem Capabilities-Ansatz von Martha C. Nussbaum abgeleitet. Zum Schluss dieses Kapitels wird die Kritik entlang der Logik des Tripelmandats auf der Ebene der Jugendlichen, der Organisation und der Gesellschaft beschrieben.

Abbildung 3: Der Kritizismus im Wissenschaftsdreieck

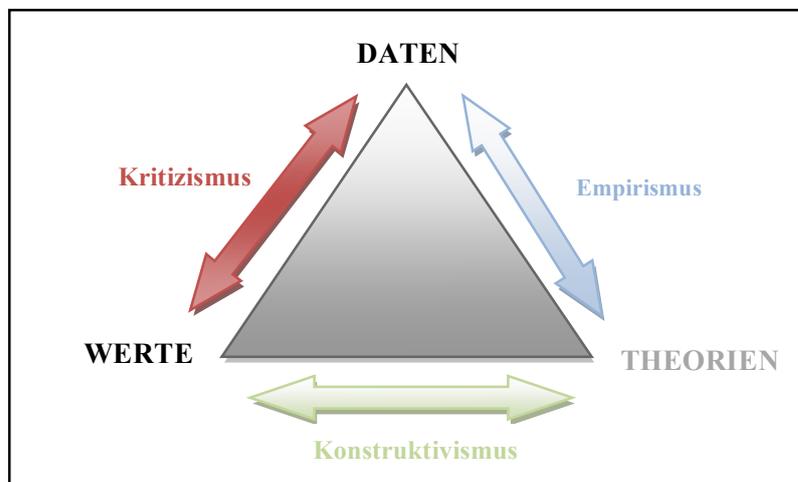


Abb. 3: eigene Darstellung (vgl. Galtung 1977: 60)

### 2.1. Daten – Bildung in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Bildung findet in der OKJA in verschiedenen Settings und Angeboten statt. Hier wird *nicht* der Frage nachgegangen, ob ein offenes und niederschwelliges Jugendtreffangebot, mobile oder aufsuchende Jugendarbeit oder verbindlichere Angebote wie die partizipative Planung und Durchführung von (politischen) Projekten oder jugendkulturellen Veranstaltungen bildungsförderlicher sind. Dazu sagen Klöver et al. (2008), dass die Art und Weise der Angebotsausgestaltung der jeweiligen OKJA-Einrichtungen noch nichts über die Bildungsgelegenheiten für Jugendliche aussagen. Zentral sei, dass die OKJA den Jugendlichen durch die Mischung von strukturierten Angeboten und offenen Bereichen vielfältige Räume zur Verfügung stellt, die als informelle Lernorte bezeichnet werden können (vgl. Gerodetti 2012: 77).

Die Autorin verzichtete (zu Gunsten einer genaueren Analyse) darauf, für diese Masterarbeit eigene Beobachtungen oder Daten zu erheben, da ihr bereits empirische Daten aus einer ethnografischen Studie von Burkhard Müller, Susanne Schmidt und Marc Schulz (2005), zusammengefasst im Buch „Wahrnehmen können“ vorlagen. Das Ziel der Studie war, ein möglichst vielschichtiges Bild vom Alltag in Einrichtungen und Angeboten unter dem leitenden Gesichtspunkt „Gelegenheitsstrukturen für informelle Bildungsprozesse“ zu sammeln (vgl. Müller et al. 2005: 37), was den Forschenden nach Einschätzung der Autorin aufgrund ihrer eigenen Beobachtungen<sup>12</sup> von Bildungsmomenten gut gelungen ist. Die Aussagen von Müller et al. werden zum Teil auch durch weitere Studien gestützt. Zur Übersichtlichkeit werden die Daten zur Bildung in sechs Unterkapitel aufgegliedert dargestellt.

### **2.1.1. Bildung durch Beziehungsarbeit**

Die Jugendphase ist stark geprägt von der Abgrenzung vom Kindsein aber auch gleichzeitig von der Abgrenzung gegenüber den Eltern (der Erwachsenenwelt). In dieser Altersphase orientieren sich die Heranwachsenden an neuen Werten und Normen, die sie oftmals selbst (auch innerhalb der Peergroup) bestimmen. Diese biografisch bedingte Auseinandersetzung mit der Welt und die Frage nach der Zugehörigkeit bedingen also einen starken Austausch mit Gleichaltrigen. Werte, Normen und Regeln müssen ausgehandelt, Rollen eingenommen und abgelehnt, Freundschaften geknüpft und Unerwünschtes ausgegrenzt werden. Hierzu bietet die OKJA offene Begegnungsräume, wo Jugendliche sich treffen und austauschen können und Zugehörigkeit erfahren (vgl. von Schwanenflügel 2011: 251). „Jugendarbeit ist einer der selten gewordenen Orte in unserer Gesellschaft, wo die Übergänge zwischen unterschiedlichen Rollen spielerisch erprobt und Wechsel ohne Angst vor Sanktionen gelernt werden können“. (Müller et al. 2005: 75)

Einen wichtigen Teil zum Lernen innerhalb von Beziehungen spielen dabei auch die Jugendarbeitenden. Diese verfügen im Setting der OKJA über eine Doppelrolle: einerseits können sie als „Erwachsene zum Anfassen“ bezeichnet werden und andererseits sind sie auch die Repräsentantinnen und Dienstleister in den jeweiligen Freizeiteinrichtungen, die Respekt für diese Aufgabe fordern müssen (vgl. ebd.: 62). Die erste Rolle zeigt sich in der Nähe, die die Jugendarbeitenden zu den Jugendlichen

---

<sup>12</sup> Die Autorin verfügt über eine achtjährige Erfahrung in der verbandlichen Jugendarbeit und darüber hinaus über eine siebenjährige Praxiserfahrung in der professionellen OKJA.

haben als „Duz-Erwachsene“, anvertraute und risikofreudigere Erwachsene. Jugendarbeitende haben die Möglichkeit, in der Jugendgruppe einzutauchen und ein Teil der Interaktion zu werden, wenn sie von den Jugendlichen akzeptiert werden. Gleichzeitig sind sie aber auch immer die Erwachsenen, die von den Jugendlichen das Einhalten der Regeln einfordern, auf gesellschaftliche Normen hinweisen und das Jugendverhalten spiegeln, indem sie gewisse Situationen aus der Erwachsenenperspektive betrachten und über andere Norm- und Relevanzsysteme verfügen als die Jugendlichen. Durch das Teilsein der Jugendarbeitenden haben sie die Möglichkeit, sich in Situationen einzumischen oder auch als Mediatorinnen und Vermittler aufzutreten und so auf verschiedene Aushandlungsprozesse zwischen den Jugendlichen einzuwirken (vgl. ebd.: 75). Peter Cloos et al. beschreiben in ihrer Studie die Rolle der Jugendarbeitenden als „Andere unter Gleichen“ und sprechen damit das für die Jugendarbeitenden „grundlegende Spannungsverhältnis von (diffuser) Teilnehmerrolle und spezifischer Rollenbeziehung“ (2009: 275).

Regeln des Umgangs untereinander innerhalb der Angebote und Räumlichkeiten der OKJA bieten Gelegenheit für Bildungsprozesse, wenn es nicht darum geht, stur die Hausregeln durchzusetzen und zu sanktionieren, sondern wenn Raum vorhanden ist für Verhandlungen, das Aufzeigen von Grenzen, das Schliessen von Kompromissen, das Abwägen von eigenen Rechten und Rechten anderer und Fehler wieder gut gemacht werden können (vgl. Müller et al. 2005: 76).

Diese Aushandlungen bergen natürlicherweise auch Konflikte, die von den Jugendarbeitenden konstruktiv (als Chance) angegangen werden können, da solche Konflikte immer auch Potenzial für Verständigung innehaben (vgl. ebd.: 86; dazu auch Sturzenhecker 2011: 139). Nach dem Prinzip „Reibung erzeugt Wärme“ bieten Konflikte durch ihre Bearbeitung immer auch die Möglichkeit, dass Beziehungen erst dadurch entstehen, wenn sich die streitigen Parteien ihre jeweiligen Perspektiven erklären und sich so miteinander beschäftigen müssen und einander Aufmerksamkeit und im besten Falle auch Anerkennung<sup>13</sup> schenken.

In Interaktionen und Beziehungsarbeit innerhalb der Angebote der OKJA müssen sich Jugendliche mit Umgangsregeln auseinandersetzen und lernen, andere Jugendliche am selben Ort zu akzeptieren. Bei konstruktiv bearbeiteten Konflikten kann davon

---

<sup>13</sup> Himmelmann erklärt den Begriff der Anerkennung sinngemäss als: Wertschätzung, Achtung, Respekt, Toleranz, Fairness, Würdigung, Bestätigung, Ehrung, Zuwendung, Vertrauen und Dankbarkeit sowie auch Rücksicht, Mitgefühl, Sympathie und Solidarität gegenüber den anderen (vgl. 2013: 64)

ausgegangen werden, dass sich das Verständnis der Jugendlichen für andere Sichtweisen vergrößert (Empathievermögen) und sie neue Verhaltens- und Lösungsstrategien lernen. Wenn ein Konflikt einmal nicht konstruktiv gelöst werden kann, dann ermöglichen diese Situationen auch die Erfahrung von Scheitern und damit verbunden die Entwicklung der Fähigkeit des produktiven Umgangs mit diesen gescheiterten Situationen (vgl. Müller et al. 2005: 88).

### **2.1.2. Bildung durch das Erproben von (geschlechtlicher) Identität**

Zur Jugendphase gehört auch, vom Mädchen zur Frau oder vom Knaben zum Mann zu werden und dadurch eine immerwährende Anpassung der eigenen geschlechtlichen Identität. Nicht nur der Körper verändert sich und stellt die Frage nach der sexuellen Orientierung, sondern auch die gesellschaftliche Vorstellung von Gender, und damit was Frausein oder Mannsein bedeutet, wird an die Jugendlichen herangetragen und von ihnen (bewusst und unbewusst) verarbeitet.

Müller et al. halten fest, „dass die Thematisierung und Bearbeitung der adoleszenztypischen Entwicklungsaufgaben nicht nur in speziell darauf ausgerichteten Angeboten [z.B. geschlechtergetrennte Angebote wie Mädchen- oder Bubenarbeit oder koedukative Settings; Anm. d. Verf.] stattfindet, sondern in Alltagssituationen der Jugendarbeit ständig auftaucht“ (2005: 89).

Typischerweise setzen sich Jugendliche öffentlich mit Geschlechter- und Rollenklischees auch eher auf eine spielerisch ironische Art und Weise auseinander und weniger oft in einer ernsthaften Form der Thematisierung in zurechtgelegten Settings. Das heisst nicht, dass keine ernsthaften Gespräche stattfinden, dafür suchen sich die Jugendlichen jedoch grundsätzlich selbst das Setting und die Gelegenheit aus (vgl. ebd.: 90). Die Rolle der Jugendarbeitenden in der Bildung der geschlechtlichen Identität der Jugendlichen zeichnet sich auf verschiedene Arten ab. Auf jeden Fall sind sie immer mit Fragen konfrontiert, die ihnen die Jugendlichen in ihrer spielerischen Auseinandersetzung stellen. Einerseits sind die Jugendarbeitenden Vorbilder für verschiedene Formen von geschlechtlichen Identitäten (auch die Interaktionen zwischen den einzelnen Jugendarbeitenden in Teams), müssen jedoch auch immer wieder Grenzen setzen, wenn die Fragen der Jugendlichen ihre sexuelle Integrität verletzen. Die OKJA bietet den Jugendlichen auch eine Probephase innerhalb eines sanktionsarmen (Jugend-)Raums, der Interaktionsmöglichkeiten sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit Erwachsenen ermöglicht. So können die Jugendlichen spielerisch und auch unter

realen Umständen geschlechtsbezogenes Verhalten einüben. Geschlechtsbezogene Angebote (wie bereits oben erwähnt) sind dabei ergänzende Angebote zu den geschlechtsdurchmischten Angeboten der OKJA, wo die Mädchen unter sich und die Knaben unter sich sein können. Bei diesen Angeboten zeigt sich, dass die Jugendlichen wohlgemeinte pädagogische Angebote, die von Jugendarbeitenden vorbereitet wurden, jedoch meist nicht nutzen, wenn eine thematische Dramatisierung im Zentrum steht (vgl. ebd.: 107). In gemischtgeschlechtlichen Angeboten der OKJA ist nicht nur Raum für spielerische Kontaktaufnahme der Mädchen und Knaben möglich, sondern auch ernst gemeinte Intimbeziehungen sind dabei von grosser Bedeutung. So beginnen oftmals romantische Beziehungen in den Begegnungsorten der OKJA und werden auch dort wieder beendet. Diese Situationen sensibel wahrzunehmen und zu bearbeiten wie auch auf geschlechtsbezogene Ungleichheiten und Benachteiligungen einzugehen, ist eine Bildungsgelegenheit, die nach Müller et al. von den Jugendarbeitenden wahrgenommen und damit die Identitätsentwicklung der Jugendlichen positiv beeinflusst wird (vgl. ebd.: 110).

### **2.1.3. Bildung durch interkulturelle Erfahrungen**

Die OKJA ist immer auch ein Ort des Zusammentreffens von Jugendlichen mit verschiedenen ethnischen und kulturellen<sup>14</sup> Hintergründen (vgl. Schmidt 2011: 54f). Jugendliche inszenieren ihre Herkunft auf verschiedene Arten anhand von Symbolen und Sprache, um ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten kulturellen oder ethnischen Gruppierung auszudrücken (vgl. Müller et al. 2005: 119). Dieses faktische Zusammentreffen von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft bietet für sie Bildungsgelegenheiten, mit ihrer Differenz praktisch zurechtzukommen, aber auch Potenzial für Konflikte, Vorurteile und ethnozentrische Deutungsmuster. Auf jeden Fall findet in den Begegnungen innerhalb der Angebote der OKJA ein (spielerischer) Umgang mit Differenz statt, indem das *Andere* durch körperliche Präsenz erfahrbar wird und Reaktionen provoziert (vgl. ebd.: 123). Der Austausch und die Annäherung an das Andere laufen meist mehr oder weniger beiläufig im Alltag. Indem Jugendliche sich irritieren lassen und sich auf das fremde Andere einlassen, passiert eine Umwandlung vom Fremden in Vertrautes. Müller et al. entdeckten während ihrer Forschungsarbeit, dass

---

<sup>14</sup> Von Müller et al. wird nicht ausgeführt, was sie unter „Kultur“ verstehen. Von den Beschreibungen abgeleitet kann jedoch davon ausgegangen werden, dass mit Kultur spezifische Orientierungen unabhängig von nationaler Herkunft gemeint sind, z.B. religiöse Orientierungen oder Traditionen und Bräuche.

die OKJA ein Ort ist, wo die Kompetenz, mit etwas Befremdendem umgehen zu können, erfolgreich ins Spiel gebracht werden kann. Das heisst, Jugendliche, die sich in verschiedenen Kulturen bewegen, sind quasi Expertinnen und Experten für Differenzen. Sie bewegen sich jedoch nicht zwischen den Kulturen, sondern leben sogenannte Hybridformen von verschiedenen Kulturen (vgl. ebd.: 128). Das blosses Zusammentreffen von Jugendlichen mit verschiedenen ethnischen und kulturellen Hintergründen heisst jedoch nicht per se, dass sich die Jugendlichen mit dem Fremden auseinandersetzen und sich somit auch bildend mit der Welt auseinandersetzen. Dazu braucht es oft Jugendarbeitende, die sich als Mediatorinnen oder Moderatoren einsetzen, um zwischen den einzelnen Jugendlichen oder Jugendgruppen zu verhandeln. Sind die Jugendlichen ganz sich selbst überlassen, besteht die Gefahr, dass Vorurteile und Klischees verstärkt werden und aus Angst, sich mit dem Anderen auseinanderzusetzen, das Andere negiert und ausgegrenzt wird. So brauchen auch interkulturelle (oder transkulturelle) Projekte der OKJA eine aufmerksame Begleitung durch die Jugendarbeitenden, da neben den geplanten Zielen sich auch viele andere kleine Bildungsgelegenheiten bieten, die wahr- und aufgenommen werden müssen (vgl. ebd.: 131-135).

#### **2.1.4. Bildung durch Aneignung von Kompetenzen**

Die OKJA bietet den Jugendlichen Raum, sich zu entfalten und ihre Kompetenzen zu entwickeln. In den Konzepten der OKJA wird meist auf die Stärkung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen verwiesen (vgl. OJA 2005). Das heisst, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen werden erkannt und gestärkt, indem die Jugendlichen die Möglichkeit haben, selbst mitzuwirken und ihre Stärken zu nutzen. Eine Evaluationsstudie, die von der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Nordrhein-Westfalen e.V. im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs initiiert wurde, beschreibt 34 Lerneffekte (vgl. Lindner 2004: 254). Diese Aufzählung von Kompetenzen, die Jugendliche als ihre Lerneffekte durch die Angebote der kulturellen Jugendarbeit<sup>15</sup> beschreiben, greift nicht ins Leere, blendet jedoch die Verflechtung und Zergliederung von Bildungschancen aus. Der mögliche Kompetenzerwerb für Jugendliche innerhalb der Angebote der OKJA ist grundsätzlich nur subjektiv und organisationsspezifisch feststellbar. Grundsätzlich lernen die Jugendlichen lebenspraktische

---

<sup>15</sup> Mit der „kulturellen Jugendarbeit“ wird der Fokus auf Jugendkultur gesetzt. Im Zentrum stehen Musik, Kunst, Video, Tanz, Theater und andere Gestaltungsmöglichkeiten von Jugendlichen.

soziale und technische Kompetenzen, indem sie sich mit anderen Jugendlichen/Erwachsenen und mit Materialien und Kultur auseinandersetzen. Diese zu verallgemeinern oder einen Kompetenzkatalog zusammenzustellen, würde dem Bildungsverständnis nach Humboldt widersprechen. Deshalb haben Müller et al. den Ort des Kompetenzerwerbs ins Zentrum gestellt und nicht die Kompetenzen selbst (vgl. 2005: 136).

Ein solcher Raum ist auch der virtuelle Raum, der durch Medienkompetenz genutzt werden kann. In den meisten Einrichtungen der OKJA stehen dafür Computer zur Nutzung für die Jugendlichen zur Verfügung. Sie können so spielerisch einen Umgang mit der elektronischen Technik erlernen und sich gleichzeitig auch über einen Internetzugang in den sozialen Medien (Facebook, Instagram, Chatrooms etc.) bewegen. Sie können so ihre Fantasie ausleben und Medienkompetenzen in der virtuellen Welt ausprobieren. Dieses Angebot bietet den Jugendlichen auch die Möglichkeit der Erfahrung des Scheiterns, wenn sie technisch zu wenig kompetent sind, um das zu erreichen, was sie sich wünschen. Der Computer wird also auch dadurch zum Ort für Bildungsanstöße, da der Umgang mit ihm irritiert (vgl. ebd.: 142). Der virtuelle Raum bietet auch die Möglichkeit, sich von der Realität ein Stück weit zu entfernen und eine andere Rolle einzunehmen (z.B. in Chatrooms, in denen man mit einem Pseudonym auftritt). Die Jugendarbeitenden leisten hier einerseits technische Unterstützung, aber auch Aufklärungsarbeit zu den Gefahren und Risiken, die das World Wide Web mit sich bringt, andererseits müssen sie auch Grenzen und Regeln setzen, um dem Jugendschutz gerecht zu werden (vgl. ebd.: 144).

Je nach verfügbaren Räumlichkeiten und Ressourcen einer OKJA-Einrichtung stehen auch andere Möglichkeiten für das Einüben von praktischen Kompetenzen und kulturellen Techniken für informelle Bildungsprozesse der Jugendlichen zur Verfügung. Hier steht die Gelegenheit für eigenverantwortliches und selbständiges Tätigwerden der Jugendlichen zwar im Zentrum, nicht aber im Vordergrund. Das pädagogische Anliegen darf nicht zu offensichtlich sein, sondern muss ganz nebenbei beim Erledigen einer Aufgabe und den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechend erfolgen, damit die Jugendlichen sich darauf einlassen. Hier geht es darum, dass Jugendliche in der OKJA immer wieder die Gelegenheit erhalten, selbst anzupacken, sei es bei Auf- oder Umbauarbeiten, Bardienst im Jugendtreff, administrativen Tätigkeiten, einkaufen von Lebensmitteln für ein Angebot etc. (vgl. ebd.: 145-152).

Gerade bei gemeinsamen kleineren Arbeiten entstehen auch wichtige Gespräche zwischen den Jugendlichen und zwischen den Jugendlichen und den Jugendarbeitenden. Diese Gespräche drehen sich um Themen, die die Jugendlichen in ihrem Alltag beschäftigen, was oftmals auch Probleme sind, die sie in der Schule oder in der Familie haben. Die OKJA bietet also auch Gelegenheit zur Bearbeitung von Fragen und Problemen, die sich ausserhalb ihrer Sphäre abspielen. Durch die reflexiven Gespräche und die Impulse der Jugendarbeitenden können die Jugendlichen neue Lösungsstrategien entwickeln, die sie im Alltag ausprobieren können (vgl. ebd.: 152-159).

### **2.1.5. Bildung durch Erproben von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit**

Müller et al. haben in ihrer Studie drei Kategorien für die Erprobung von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit gebildet. Sie unterscheiden zwischen *Eigeninitiative*, *Ehrenamtlichkeit* und *Partizipation*. Durch die Aufgabe der OKJA, junge Menschen zu einer selbstbestimmten Lebensführung und an gesellschaftliche Mitverantwortung heranzuführen und sie bei der Mitgestaltung ihres eigenen Lebensraums zu unterstützen, zeigen sich Gelegenheitsstrukturen für jugendliche Selbstbildungsprozesse (vgl. Müller et al. 2005: 161).

Wie bereits erwähnt, bietet die OKJA den Jugendlichen immer wieder Gelegenheit, bei der Durchführung von Angeboten oder Projekten mitzuwirken, indem die Jugendlichen einzelne Aufgaben übernehmen. Durch das Erledigen von Aufgaben für das Gelingen einer grösseren Sache erfahren die Jugendlichen sich als selbstwirksam<sup>16</sup>. Sie erkennen einen Sinn in ihrem Handeln und gewinnen neues Selbstvertrauen (vgl. von Schwanenflügel 2011: 257). Sie haben in der OKJA die Möglichkeit, immer mehr Aufgaben und damit immer mehr Verantwortung zu übernehmen. Die Jugendarbeitenden haben hier die Aufgabe, die Mithilfe der Jugendlichen einerseits mit Lob wertzuschätzen, andererseits aber auch konstruktive Kritik anzubringen, damit die Jugendlichen beim nächsten Mal eine Aufgabe besser erledigen können. Die Jugendarbeitenden wirken hier auch als Modell, indem sie den Jugendlichen vorzeigen, wie sie gewisse Aufgaben angehen. Auch beim Scheitern oder bei Konflikten sind die Jugendar-

---

<sup>16</sup> Selbstwirksamkeit (Bandura 1997) meint „die subjektive Einschätzung der Wahrscheinlichkeit [...] [ein] Ziel durch eigenes Handeln auch erreichen zu können“. (Walther et al. 200, zit. nach von Schwanenflügel 2011: 247)

beitenden gefragt, indem sie die Jugendlichen im Umgang mit Frust unterstützen (vgl. Müller et al. 2005: 165).

Durch die gemachten Selbstwirksamkeitserfahrungen der Jugendlichen und der damit erlebten Selbstbestimmung können diese für Mitverantwortung und Ehrenamtlichkeit gewonnen werden (vgl. von Schwanenflügel 2011: 238). Dies geschieht meist durch partielle Raumeignung. Jugendliche übernehmen z.B. die Verantwortung für einen kleinen Gruppenraum oder veranstalten eine Party in den Räumen, die ihnen die OKJA zur Verfügung stellt. Durch die geleistete ehrenamtliche und freiwillige Arbeit und die Rolle des „Raumchefs“ oder der „Partyorganisatorin“ erfahren die Jugendlichen Anerkennung von ihren Freundinnen und Freunden. Die Übergabe von Verantwortung an die Jugendlichen setzt ein grosses Mass an Vertrauen seitens der Jugendarbeitenden voraus. Auch sind solche experimentelle Spielräume immer mit einem Risiko verbunden, falls die Jugendlichen in ihrer verantwortlichen Rolle scheitern (vgl. Müller et al. 2005: 168-172). Die Jugendarbeitenden müssen also wahrnehmen, welchen Jugendlichen sie wie viel Verantwortung zutrauen können und gegebenenfalls einen Plan B bereit halten, falls die Jugendlichen trotz aller Vorbereitungen scheitern sollten, damit zum Schluss die Enttäuschung nicht so gross ist, dass die Jugendlichen resignieren.

In allen Situationen der OKJA kann die freie Meinungsäusserung erprobt werden, indem die Jugendlichen dazu ermuntert werden, ihre Anliegen einzubringen, und diese von den Jugendarbeitenden auch ernst genommen werden (vgl. Sturzenhecker 2011: 136). Politische Partizipation, die die räumlichen Grenzen der OKJA überschreitet, wurde von Müller et al. vergleichsweise wenig beobachtet (vgl. Müller et al.: 175). Partizipation zeigt sich in der Praxis der OKJA in drei Ausprägungen: erstens als die Artikulation von eigenen Interessen, was innerhalb der Gelegenheitsstrukturen der OKJA sehr oft vorkommt, zweitens als Beteiligung der Jugendlichen an öffentlichen und lokalen kulturellen Veranstaltungen, die sie selbständig und eigenverantwortlich durchführen und drittens in der Mitwirkung von Jugendlichen in der Gestaltung und Planung der Räumlichkeiten der OKJA, wo sie sich sehr intensiv und aktiv einbringen können (vgl. ebd.: 179-181). Solche Mitwirkungsprozesse finden in der OKJA meistens in Gruppen statt und bieten deshalb auch Lernfelder für eine konstruktive Gesprächs- und Streitkultur. Oftmals sind Jugendarbeitende als Vertreter und Vertreterinnen der Erwachsenenperspektive und von gesellschaftlichen Regeln und Normen gefragt.

### 2.1.6. Bildung durch ästhetische Selbstinszenierung im Raum

Müller et al. stellen fest, dass Jugendliche vor allem durch Gesten, Handlungen, subkulturelle Praktiken und ästhetische Gestaltung der eigenen Person zeigen, was sie bewegt und dass sie sich nicht in sprachlich präzisen Begriffen ausdrücken. Es wird deshalb von „ad hoc Performances“ gesprochen (Müller et al. 2005: 183). Anhand dieser Inszenierungen der Jugendlichen erhalten sie Aufmerksamkeit und Feedbacks und können ihre Identität formen. Für solche „ad hoc Performances“ brauchen die Jugendlichen Räume, in denen sie sich frei bewegen können. Die Räume der OKJA wiesen oftmals eine Mischung zwischen jugendnahem Design, funktionaler Robustheit und Kostenminimierung auf und werden deshalb meist auch als die Räume der Jugendlichen betrachtet. Deshalb fühlen sich die Jugendlichen dort auch freier und trauen sich eher, sich ihren Launen entsprechend zu verhalten oder aus dem Bauch heraus zu „performen“ (vgl. Müller et al. 2005: 191-197).

Für eine Umgestaltung durch die Jugendlichen (z.B. das Bemalen oder Besprayen der Wände) sind nicht alle Räume der OKJA geeignet. Aber auch wenn die Räume an sich nicht visuell gestaltbar sind, können sich die Jugendlichen die Räume durch akustische (laute Musik) oder kommunikative (Jugendsprache) Möglichkeiten aneignen. Die Räume der OKJA bieten auch Gelegenheit für (Selbst-)Darstellung, indem die Jugendlichen ihre jugendkulturellen Themen und Tätigkeiten ins Zentrum des Geschehens stellen. Um sich selbst und die aktuellen Themen darstellen zu können, sind die Jugendlichen vor allem auf ihren Körper angewiesen. Einen guten Umgang mit dem eigenen Körper zu finden, gehört zu einer der zentralen Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen. Jugendliche zeigen in ihrer Körperästhetik meist viel Fantasie und Ausdrucksvielfalt, indem sie neben der sprachlichen und körperbezogenen Ausdrucksformen (Kleidungsstil, Tanzstil, Frisuren, Tattoos, Piercings etc.) auch ereignishaftere Ausdrucksformen (jugendkulturelle Veranstaltungen), raumbezogene Ausdrucksformen (Accessoires, Musik und Poster) wie objektbezogene Ausdrucksformen (Graffitikunst, DJ, Beatbox etc.) wählen (vgl. ebd.: 205f). Den Jugendarbeitenden bieten diese Ausdrucksformen zwei verschiedene Möglichkeiten. Entweder können die Jugendarbeitenden die Jugendlichen in ihren Ideen unterstützen und versuchen, mit ihnen die gewählte Ausdrucksform umzusetzen (z.B. aus einer Tanzperformance ad hoc einen Tanzevent zu veranstalten), oder aber die Jugendarbeitenden bieten selbst Angebote ästhetischer Gestaltungsmöglichkeiten, um die Gestaltungslust der

Jugendlichen zu wecken (z.B. durch einen DJ-Kurs die Lust an der Organisation für Discos wecken).

### **2.1.7. Fazit Daten**

Bildung findet in der OKJA in vielfältigen Settings statt. Dabei steht jedoch die Bildung oftmals nicht im Vordergrund, sondern Themen, die die Jugendlichen aktuell beschäftigen, oder konkrete Aufgaben innerhalb der Angebote der OKJA. Die Bildung findet deshalb oft informell in sozialen Interaktionen zwischen den Jugendlichen oder zwischen Jugendlichen und Jugendarbeitenden statt. „Aus den Interaktionen der jugendlichen Besucher/innen ergeben sich informelle Bildungsgelegenheiten jenseits der etablierten Bildungsformen, die als solche erkannt und anerkannt werden müssen.“ (Schmidt 2011: 78)

Die OKJA bietet durch ihr Angebot an Raum (Jugendtreffs, Veranstaltungen, Workshops etc.) und Zeit (Personalressourcen der Jugendarbeitenden) den Jugendlichen die Möglichkeit zu sozialen Interaktionen, die durch Beziehungen, Aushandlungen von (geschlechtlicher) Identität, interkulturellen Begegnungen und ästhetischen Selbstinszenierungsmöglichkeiten geprägt sind, und trägt damit zur Entwicklung der Jugendlichen bei.

## 2.2. Werte – soziale Gerechtigkeit und das Recht auf Bildung

In der Definition der Sozialen Arbeit im Berufskodex von AvenirSocial ist festgehalten, dass für die Soziale Arbeit die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit fundamental sind (vgl. AvenirSocial 2010: 8). Für eine Positionierung der Bildung in der OKJA ist soziale Gerechtigkeit also aus Sicht der OKJA als Praxisfeld der Profession der Sozialen Arbeit ein zentraler Wert.

Ausgehend vom Berufskodex werden zuerst die relevanten Aussagen bezüglich der Menschenwürde, der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit zusammengetragen und danach die Aussagen der internationalen Menschenrechtserklärung von 1948 zum Recht auf Bildung betrachtet.

### 2.2.1. Berufskodex und allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Zweck des Berufskodexes ist es, ethische Richtlinien für das moralische berufliche Handeln darzulegen und damit als eine Orientierungshilfe für die Entwicklung einer professionsethisch begründeten Berufshaltung zu dienen (vgl. AvenirSocial 2010: 4). In den formulierten, nicht verhandelbaren, berufsethischen Normen werden die Prinzipien der Menschenrechte und die soziale Gerechtigkeit als fundamental festgesetzt. So wird beschrieben, dass Professionelle der Sozialen Arbeit „ihr Handeln auf der Achtung der jedem Menschen innewohnenden Würde sowie den Rechten, welche daraus folgen“, begründen (ebd.: 8). Ungeachtet von Geschlecht, Rasse, Status und individuellen Besonderheiten jedes Menschen haben die Professionellen der Sozialen Arbeit diese zu respektieren in Bezug auf die Grundwerte der Gerechtigkeit, Gleichheit und Freiheit, auf die jedes Individuum ein unantastbares Recht hat. So haben die Professionellen der Sozialen Arbeit bei den Verantwortlichen für die Herstellung einer politischen Ordnung, die alle Menschen als Gleiche berücksichtigt, die bedingungslose Einlösung der Menschen- und Sozialrechte einzufordern (vgl. ebd.: 8).

Es werden fünf Grundsätze formuliert, die allen Menschen zustehen: der Grundsatz der Gleichbehandlung, der Selbstbestimmung, der Partizipation, der Integration und der Ermächtigung. Der *Grundsatz der Gleichbehandlung* bezieht sich auf die Gewährung der Menschenrechte für jede Person, unabhängig von ihrer Leistung, ihrem Verdienst, moralischem Verhalten oder Erfüllen von Ansprüchen. Diese Aussagen zeugen von einem Verständnis des Menschen als Zweck für sich. Das heisst, dass jedem Menschen unabhängig von seinem Tätigsein, die Würde zukommt, Gerechtigkeit zu

erfahren. Der *Grundsatz der Selbstbestimmung* bezieht sich auf das Anrecht der Menschen, im Hinblick auf ihr Wohlbefinden, ihre eigene Wahl und Entscheidungen treffen zu können, solange dies nicht sie selbst gefährdet oder die Rechte und legitimen Interessen anderer missachtet. Der *Grundsatz der Partizipation* verpflichtet die Professionellen der Sozialen Arbeit, ihre Klientinnen und Klienten (Adressatinnen und Adressaten) mit einzubeziehen und zu beteiligen. Hier steht die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Menschen im Zentrum und fordert zu emanzipatorischer Hilfe auf. Der *Grundsatz der Integration* bezieht sich auf die Verwirklichung des Menschseins in demokratisch verfassten Gesellschaften. Es bedarf also der integrativen Berücksichtigung und Achtung der physischen, psychischen, spirituellen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Menschen und ihrer natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt. Dieser Grundsatz verweist auf eine systemische Herangehensweise und vernetztes Denken in der Sozialen Arbeit. Mit dem *Grundsatz der Ermächtigung* wird sichergestellt, dass das Ziel der Sozialen Arbeit, Klientinnen und Klienten für die Mitwirkung an der eigenständigen und eigenmächtigen Gestaltung der Sozialstruktur zu befähigen zu ermächtigen, erreicht werden kann (vgl. ebd.: 8f).

Bezüglich der sozialen Gerechtigkeit weist der Berufskodex auf die Bedeutung hin, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit – vor dem Hintergrund der Ungleichheitsverhältnisse – der sozialen Gerechtigkeit besondere Bedeutung zumessen und daraus wesentliche Verpflichtungen ableiten (vgl. ebd.: 9). Es sind fünf Verpflichtungen beschrieben: die Verpflichtung zur Zurückweisung von Diskriminierung, zur Anerkennung von Verschiedenheiten, zur gerechten Verteilung von Ressourcen, zur Aufdeckung von ungerechten Praktiken und zur Einlösung von Solidarität (vgl. ebd.: 9f). Diese fünf Verpflichtungen beziehen sich auf das politische Mandat der Professionellen der Sozialen Arbeit, indem sie sich über das System der Adressatinnen und Adressaten hinaus aktiv für deren sozialen Rechte, sei es in der Politik oder bei anderen Entscheidungsträgern und –trägerinnen, für deren soziale Gerechtigkeit einsetzen.

Nachdem der Wert soziale Gerechtigkeit anhand des Berufskodexes der Sozialen Arbeit beschrieben wurde, wird hier auch noch das Recht auf Bildung – Artikel 26 – der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 zitiert:

- Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunter-

richt ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermassen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.

- Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärken der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.
- Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll.

(UN Generalversammlung 1948: 5f)

### **2.2.2. Bildung und soziale Gerechtigkeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Beziehen wir nun diese Grundsätze und Verpflichtungen der Profession der Sozialen Arbeit auf das Recht auf Bildung, kann abgeleitet werden, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit ergo die Jugendarbeitenden in der OKJA den Jugendlichen die Menschenrechte gewähren sollen, unabhängig von ihrer Leistung, ihrem Verdienst, moralischem Verhalten oder Erfüllen von Ansprüchen. Das heisst, dass allen Jugendlichen die gleichen Rechte auf Bildung zugestanden werden müssen. Auch Jugendlichen, die sich nicht immer regelkonform verhalten, müssen Gelegenheiten für Bildungsprozesse geboten werden, indem ihnen Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit der Welt im Sinne von Grenzen setzen, Perspektiven aufzeigen und Konfrontationen geboten werden.

Auch sollen Jugendarbeitende den Jugendlichen ihr Anrecht auf ihre eigene Wahl und das Treffen von Entscheidungen gewähren, solange dies nicht sie selbst gefährdet oder die Rechte und legitimen Interessen anderer missachtet. Die Jugendlichen haben für gewöhnlich sehr viele Möglichkeiten, in den Einrichtungen der OKJA ihre eigenen Entscheidungen zu treffen. Auf jeden Fall haben sie die Wahl, teilzunehmen oder nicht (vgl. Kapitel 1.4.). Das grössere Risiko besteht vielmehr darin, dass Jugendliche durch ihre eigenen Entscheidungen die Rechte Dritter verletzen könnten. Zum Beispiel, wenn eine Gruppe eine Party organisiert und gewisse Jugendliche von der Teilnahme ausschliessen möchte. Nach dem Berufskodex sind die Jugendarbeitenden hier in der Pflicht, sich für die Rechte dieser Ausgeschlossenen einzusetzen und sich mit

der Partygruppe diskursiv auseinanderzusetzen (vgl. AvenirSocial 2010: 9). Die Partizipation in der OKJA hat eine lange Tradition und ist im Auftrag verankert (siehe Kapitel 1.4.). Der Grundsatz der Integration bedeutet für die OKJA, dass die Jugendarbeitenden jeweils die physischen, psychischen, spirituellen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Jugendlichen wahrnehmen und in ihren Tätigkeiten auch deren natürliches, soziales und kulturelles Umfeld mit einbeziehen sollen (vgl. Avenir Social 2010: 9). Die Jugendlichen sollen also nicht unabhängig von ihrem Umfeld und ihren Bedürfnissen betrachtet werden, sondern ihre Lebenswelt muss zwingend bei Interventionen mitgedacht und wenn möglich einbezogen werden. Die Ermächtigung verweist im Kontext der OKJA darauf, dass die Jugendarbeitenden die Jugendlichen in angemessenem Masse befähigen, eigenmächtig und autonom an der Gestaltung der Sozialstruktur mitzuwirken (vgl. ebd.: 9). Gerade im Jugendalter verändert sich die soziale Struktur durch neue Beziehungen (Ablösung von den Eltern), die die Jugendlichen aktiv mitgestalten können. Sind sie dazu nicht in der Lage, so sollen die Jugendarbeitenden sie dabei so unterstützen und vernetzen, damit sie dies erreichen können (siehe Kapitel 1.4.).

Die Verpflichtungen in Bezug auf die soziale Gerechtigkeit und damit auch das Recht auf Bildung bedeuten für die OKJA, dass sie sich auch politisch für die Bildung der Jugendlichen einsetzt. Das heisst, dass die Jugendarbeitenden sich für antidiskriminierenden, diversitätsfreundlichen, und barrierefreien Raum für alle Jugendlichen engagieren sollen, in dem die Jugendlichen sich mit sich und der Welt auseinandersetzen, mitbestimmen und Solidarität lernen können. Die Jugendarbeitenden sollen somit auch gegen Stigmatisierungen von Jugendlichen ankämpfen und Aufklärungsarbeit zwischen Jugendlichen und Erwachsenen leisten (vgl. AvenirSocial 2010: 9).

Der Bildungsauftrag und das Bildungsverständnis der OKJA kann durch die allgemeine Erklärung der Menschenrechte vor allem in Bezug auf den zweiten Abschnitt des Artikels 26 gestärkt werden: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärken der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein.“ (UN Generalversammlung 1948: 5) Diese Aussage deckt sich mit dem Bildungsverständnis der OKJA (siehe Kapitel 1.5.1.) und kann somit zusammen mit der sozialen Gerechtigkeit als starken Wert für folgende Kritik der Bildung in der OKJA beigezogen werden.

### *2.3. Kritizismus – Vergleich der Daten mit den Werten*

Die zusammengetragenen Daten werden hier mit dem Wert der sozialen Gerechtigkeit verglichen (siehe Abbildung 3 in Kapitel 2.). Zur Strukturierung und Nachvollziehbarkeit wurden die kritischen Aussagen in der Logik des Tripelmandats gegliedert. Der Begriff Tripelmandat ist durch Silvia Staub-Bernasconi innerhalb des Professionsdiskurses in der Sozialen Arbeit geprägt. Der Auftrag (Mandat) der Sozialen Arbeit lässt sich nach Staub-Bernasconi in drei sich zum Teil stark widersprechende Mandate aufteilen (vgl. 2009: 138). Einerseits ist dies das „Mandat der Hilfe“, das von der Klientel formuliert wird. Hier also die Ansprüche der Jugendlichen auf Bildung in der OKJA, andererseits besteht das „Mandat der Kontrolle“ von Seiten der Gesellschaft und den Geldgebenden. In der OKJA wird dieses Mandat meist durch die Leistungsstellenden der Stadt oder Gemeinde sowie durch die Politik und öffentliche Meinung vertreten und legt sich in den Strukturen der jeweiligen Organisation nieder. Das dritte Mandat bezieht sich auf die Profession und beinhaltet den Auftrag, den sich die Sozialarbeitenden selbst aufgrund des Berufskodex und von wissenschaftsbasiertem Wissen geben (vgl. ebd.: 138). Folgend wird eine Kritik zwischen den beobachteten Daten und dem Wert der sozialen Gerechtigkeit auf allen drei Ebenen – der Ebene der Jugendlichen, der Gesellschaft und der Profession – formuliert.

#### **2.3.1. Kritik auf der Ebene der Jugendlichen**

Bildung in der OKJA ist für alle Jugendlichen zugänglich, da die Angebote der OKJA für alle Jugendlichen offen stehen und freiwillig besucht werden dürfen. Grundsätzlich bestehen also keine Anforderungen an die Jugendlichen, um an den informellen Bildungsmomenten in der OKJA teilhaben zu können. Andererseits wird jedoch von den Jugendlichen verlangt, dass sie sich mit sich und der Welt auseinandersetzen und mit den Jugendarbeitenden und anderen Jugendlichen bzw. anderen Peergroups Regeln und Verhaltensnormen aushandeln. Es besteht also sehr wohl eine gewisse Schwelle, die zu übertreten die Jugendlichen bereit sein müssen. Wer die OKJA besucht, muss damit rechnen, dass er oder sie sich nicht zurückziehen kann, sondern herausgefordert wird, sich mit anderen Menschen auseinanderzusetzen. Die Jugendlichen werden in der OKJA nicht gezwungen, sich zu bilden. Sie haben durch das Prinzip der Freiwilligkeit immer die Wahl, ob sie partizipieren wollen oder nicht, was dem Berufskodex und damit dem Wert der sozialen Gerechtigkeit entspricht. Da die

OKJA meist von Jugendgruppen besucht wird, werden die Jugendlichen mit den jeweils vorherrschenden Kulturen und Performancearten (Stil, Musik etc.) konfrontiert, was zu Konflikten, Diskriminierungen oder Verletzungen führen kann. Die Angst vor schlechten Erfahrungen (Ausschluss) mit Jugendlichen, die die Angebote der OKJA nutzen, kann jedoch dazu führen, dass andere Jugendliche fernbleiben.

Die Kritik an der gerechten Bildung in der OKJA in Bezug auf die Jugendlichen und ihr Mandat der Hilfe wird wie folgt formuliert: Jugendliche, die die Angebote der OKJA nutzen, werden unumgänglich mit informellen Bildungsmomenten konfrontiert und müssen sich zwingend mit sich und ihrem Umfeld auseinandersetzen. Jugendlichen, die den Angeboten der OKJA fernbleiben, fehlen diese informellen Bildungsgelegenheiten von Seiten der OKJA (erhalten sie dafür vielleicht innerhalb der Familie oder Vereinen etc.). Die OKJA kann und darf also nicht als Bildungsinstitution für alle Jugendlichen gelten, sondern nur für diese, die sie freiwillig nutzen. Die Bildung kann für die nutzenden Jugendlichen als gerecht bezeichnet werden. Für die nicht-nutzenden Jugendlichen gilt das ebenfalls, da sie mit ihrem Fernbleiben oder Nicht-Partizipieren das Recht auf die Freiwilligkeit der Bildung in der OKJA wahrnehmen.

### **2.3.2. Kritik auf der Ebene der Gesellschaft**

Die Ausgestaltung der jeweiligen OKJA Einrichtung kann auch als Produkt des gesellschaftlichen Auftrags betrachtet werden. So beinhalten die Strukturcharakteristika Freiwilligkeit und Offenheit gerechte Bildungschancen für die Jugendlichen, da keine Leistungsanforderungen an sie gestellt werden. Dass die Gesellschaft also bereit ist, eine OKJA zu finanzieren und mitzutragen, die für alle Jugendlichen offen steht und auf freiwilliger Basis genutzt werden kann, entspricht dem Grundsatz der Selbstbestimmung des Berufskodexes der Sozialen Arbeit.

Die Gesellschaft übergibt der OKJA den Auftrag, spezifische Jugendräume zu schaffen, in denen die Jugendlichen sich aufhalten können, ohne die Erwachsenen zu stören. Hier unterbindet die Gesellschaft der OKJA die Möglichkeit, den Jugendlichen im öffentlichen Raum Bildungsgelegenheiten zu ermöglichen. Für die Bildung von politischer Partizipation und damit für die Bildung einer gerechten Demokratie müsste die Gesellschaft den Jugendlichen und der OKJA mehr Raum zur Verfügung stellen, damit die Jugendlichen lernen können, sich in die Gemeinschaft einzugeben.

Das aktuell vorherrschende Bildungsverständnis von Bildung als schulische Bildung (siehe Kapitel 1.5.) zeigt auf, dass die informelle Bildung, wie sie in der OKJA statt-

findet, nicht die nötige Beachtung bekommt, obwohl diese Bildung in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten ist. Die Nicht-Anerkennung der Wichtigkeit der Bildung nach humboldtschem Verständnis kann ein Grund dafür sein, dass die OKJA sich immer wieder von Aufträgen abgrenzen muss, die nicht ihren Strukturcharakteristiken entsprechen, wie zum Beispiel: Prävention, Früherkennung von Auffälligkeiten bei Jugendlichen oder das Auffangen von Jugendlichen, die durch die Selektion der Schule gefallen sind. Aus der Perspektive des Mandats der Gesellschaft, die aktuell als eine Leistungsgesellschaft gilt, kann der Vergleich zwischen den Daten der Bildung in der OKJA und der Gerechtigkeit nicht als stimmig angeschaut werden, da die Bildung in der OKJA durch die Gesellschaft nicht genügend anerkannt wird und deshalb meist zu wenig Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

### **2.3.3. Kritik auf der Ebene der Profession**

Gerade das freiwillige Setting und der integrative (offene) Ansatz stellen hohe Ansprüche an die Jugendarbeitenden, wenn die Bildung in den Fokus genommen wird. Zuerst benötigen die Jugendarbeitenden die Fähigkeit, die aktuellen Themen und Bedürfnisse der Jugendlichen zu erkennen, sich auf diese einlassen zu können und eine angemessene Form der Umsetzung/Thematisierung zu gestalten. Dieser Aspekt verlangt jedoch eine grosse Kenntnis der jugendkulturellen Praktiken (Musik, Medien, spezifisches Freizeitverhalten etc.) und Thematiken (Sucht, Berufsfindung, Sexualität etc.). Das Wahrnehmen von impliziten Bildungsmomenten innerhalb der verschiedenen Angebote der OKJA verlangt nach viel Aufmerksamkeit, einer starken Präsenz der Jugendarbeitenden und einer hohen Reflexionskompetenz. Die Auseinandersetzung und Integration aller Jugendlichen, die freiwillig die Angebote der OKJA nutzen, stellt eine grosse Herausforderung dar, da sich nicht alle Jugendlichen immer regelkonform verhalten. Im Hinblick auf die soziale Gerechtigkeit werden von den Jugendarbeitenden Interventionen verlangt, wenn Diskriminierung (bezüglich Nationalität, Geschlecht, sexueller Orientierung etc.), Ausschluss oder (verbale, psychische oder physische) Gewalt unter den Jugendlichen auftritt. Deshalb müssen die Jugendarbeitenden über hohe Kompetenzen zur Deeskalation von Gewaltsituationen, Konfliktbearbeitung, Mediation (Vermittlung), Gruppendynamiken und interkulturelle Kompetenzen verfügen. Die Jugendarbeitenden müssen dazu bereit sein, sich mit den Jugendlichen diskursiv auseinanderzusetzen, Regeln mit ihnen auszuhandeln und Konflikte konstruktiv zu führen. Dadurch werden die Argumentationsfähigkeiten der

Jugendlichen gestärkt, sie erfahren sich als wirksam und spüren, dass sie ihre Sozialstruktur durch aktive Teilnahme und Mitsprache positiv verändern können. Somit kann behauptet werden, dass die Jugendarbeitenden die Jugendlichen zur politischen Partizipation, zur freien Meinungsäußerung und damit zu einem besseren Leben befähigen. Dies jedoch nur, wenn sie sich aktiv auf die subjektiven Bedürfnisse und Anliegen der Jugendlichen einlassen (können). Sind die Regeln nicht diskutierbar, so können auch keine Diskussionen stattfinden und eine wichtige Bildungschance geht dadurch verloren (vgl. Müller et al. 2008: 212-217). Betrachtet man die Anforderungen an die Jugendarbeitenden in Bezug auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von impliziten Bildungschancen, so scheint es, dass diese kaum alle erfüllbar sind. Sie müssten gleichzeitig ein enormes jugendspezifisches Fach- und Methodenwissen haben und dabei über hoch ausgebildete Sozial-, Selbst- und Reflexionskompetenzen verfügen, um jede Bildungschance jederzeit wahrnehmen und bearbeiten zu können. Da eine Jugendarbeiterin oder ein Jugendarbeiter alleine niemals über ein vollkommenes Wissen verfügen kann, besteht die Gefahr, dass Thematiken, über die zu wenig Wissen vorhanden ist, nicht bearbeitet werden. So kann es sein, dass Jugendarbeitende ohne Migrationshintergrund die Thematik Migration eher in den Hintergrund stellen und durch ein Nichtbeachten Bildungschancen verpassen. Dasselbe gilt für Jugendarbeiter, die sich nicht trauen, mit Mädchen „Frauenthemen“ wie zum Beispiel die weibliche Sexualität zu besprechen, oder Jugendarbeiterinnen, die Angst davor haben, sich mit jungentypischen Thematiken auseinanderzusetzen. Dies führt vor allem dann zu verpassten Bildungsmöglichkeiten, wenn in OKJA-Einrichtungen kein geschlechterdurchmischtes Team vorhanden ist oder Jugendarbeitende alleine für eine Einrichtung zuständig sind und gar nicht im Team arbeiten können (dies ist gleichzeitig auch eine Kritik auf der Ebene der Gesellschaft, da diese die Ressourcen für die OKJA zur Verfügung stellt).

Wenn Bildung in der OKJA in Bezug auf die soziale Gerechtigkeit bedeutet, dass die Jugendarbeitenden unter anderem den Auftrag haben, den Jugendlichen informelle Bildungsgelegenheiten zu ermöglichen, dann stellt dies hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Jugendarbeitenden. Das heisst nämlich, dass die Jugendarbeitenden fähig sein müssen, informelle Bildungsmomente wahrzunehmen und situationsabhängig darauf zu reagieren. Dieser Aspekt müsste also Teil der Ausbildung von professionellen Jugendarbeitenden sein und somit auch in den jeweiligen Organisationen als Auftrag formuliert und kontrolliert werden. Lindner und Sturzenhecker betonen, dass

unbestimmt bleibt, wie in der Praxis Bildung wahrgenommen, reflektiert und vor allem handlungspraktisch eingelöst wird (vgl. 2004: 7). Die Basis einer bildungsförderlichen Haltung in der OKJA bietet der Berufskodex von AvenirSocial Schweiz zwar an, dieser wird jedoch noch nicht von allen Einrichtungen der OKJA als verbindlich angesehen. Das – wie in der Ausgangslage und Problemstellung beschriebene – fehlende umfängliche Bewusstsein der Jugendarbeitenden, dass sie in der Praxis Bildungsgelegenheiten ermöglichen, muss hier als eine schlechte Übereinstimmung zwischen den Werten und den Daten betrachtet werden.

Grundsätzlich kann an dieser Stelle kritisiert werden, dass informelle Bildung in der OKJA zu wenig Aufmerksamkeit erhält, sei dies von Seiten der Wissenschaft oder von Seiten der Politik, und deshalb zu Unsicherheiten der Jugendarbeitenden führt, ob ihre soziokulturelle Arbeit auch Bildungsarbeit ist. Es fehlt eine theoretische Basis für die objektive Feststellung, welche Ziele informelle Bildung zu verfolgen hat. Soziale Gerechtigkeit als Wert und damit als weit entferntes Ziel gibt eine vage Richtung vor, ist jedoch viel zu unkonkret, um Wirkungen der informellen Bildung der OKJA auch aufzuzeigen. Ohne eine objektive, normative und zielorientierte Grundlage für die informelle Bildung in der OKJA ist es nicht möglich für die Praxis, im Bildungsdiskurs eine klare Position zu beziehen. In den weiteren Schritten dieser Masterarbeit gilt es also, anhand von Theorien die informelle Bildung in der Praxis der OKJA zu begründen.

### 3. EMPIRISMUS

In diesem Kapitel werden drei ausgewählte Bildungstheorien der OKJA beschrieben, welche die bisher zusammengetragenen Daten zu informeller Bildung in der OKJA erklären. Danach wird der Begründungszusammenhang zwischen den theoretischen Aussagen und den empirischen Daten dargestellt. Dies geschieht – wie im Kritizismus – anhand der Logik des Tripelmandats auf drei Ebenen, der Ebene der Jugendlichen, der Gesellschaft und der Profession. Im Empirismus wird herausgearbeitet, welche theoretischen Sätze mit den vorgefundenen Daten übereinstimmen (wahr sind) und welche nicht übereinstimmen (sich als falsch erweisen).

Abbildung 4: Der Empirismus im Wissenschaftsdreieck

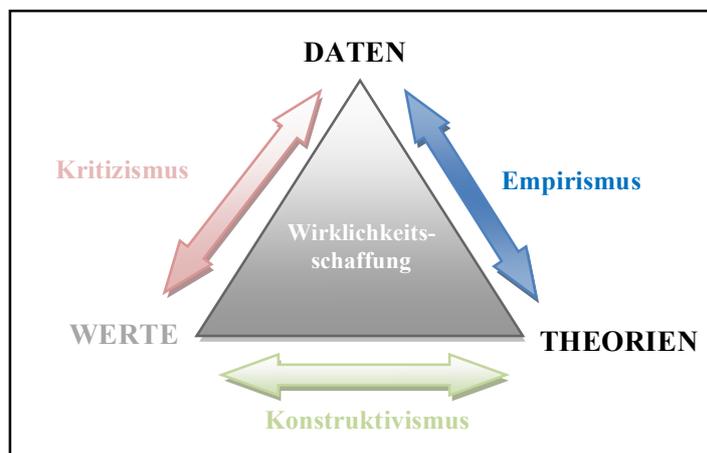


Abb. 4: eigene Darstellung (vgl. Galtung 1977: 60)

#### 3.1. Theorien zur Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die bildungstheoretischen Grundbestimmungen der OKJA wurden in den 1960er Jahren zum ersten Mal von Müller et al. (1964) aufgegriffen und in den weiteren Jahrzehnten dem gesellschaftlichen Wandel und der gewandelten Lebensphase Jugend angepasst und aktualisiert. Die theoretischen Konzipierungen von Bildung in der OKJA waren immer auch eine Abgrenzung zur OKJA als rein beziehungsorientierte Pädagogik, als Freizeitspass, als Betreuung, als Kontrolle bzw. Prävention und als Nothelferin von schulischer und anderer Ausbildung, aber besonders auch gegen eine OKJA, „die ihre Funktionalität für Qualifikation beweisen möchte, wurde der Bildungsanspruch auf eine selbsttätige Entwicklung mitverantwortlicher Selbstbestimmung als Ziel hochgehalten“ (Sting/Sturzenhecker 2013: 381)

Betrachtet man den aktuellen Theoriediskurs von Bildung in der OKJA, dann steht vor allem der Bildungsanspruch und das Bildungspotenzial der OKJA im Zentrum (vgl. Müller 1993; Scherr 1997; Sturzenhecker/Lindner 2004; Otto/Rauschenbach 2008; Deinet/Sturzenhecker 2013). Einen groben Überblick über die Grunddimensionen von Bildung in der OKJA geben Benedikt Sturzenhecker und Stephan Sting (2013) in ihrem Text zur Bildung und OKJA in der 4. Auflage des Handbuchs Offene Kinder- und Jugendarbeit (2013). Was unter Bildung in der sozialräumlichen OKJA<sup>17</sup> verstanden werden kann, beschreibt Ulrich Deinet (2004) mit seinem Bildungskonzept der Aneignung. Eine auf emanzipatorische Bildung aufgebaute Theorie der Subjektbildung entwickelte Albert Scherr (1997; 2013) mit dem Ansatz der subjektorientierten Jugendarbeit.

### **3.1.1. Grunddimensionen von Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Stephan Sting und Benedikt Sturzenhecker beschreiben drei Grunddimensionen von Bildung für die OKJA:

Bildung enthält eine für die Jugendarbeit grundlegende interaktive Dimension bzw. eine *Geselligkeitsdimension*; ihre Verschränkung mit dem gesamten Lebenslauf der sich bildenden Subjekte verweist auf die *biografische Dimension*, und die Rückbindung der Selbstbildungsbestrebungen an die jeweiligen sozialen Chancen und die soziale Position offenbart die *Bewältigungsdimension* von Bildung. (Sting/Sturzenhecker 2013: 379)

Die *Geselligkeitsdimension* von Bildungsprozessen in der OKJA zeigt auf, dass mit Bildung auch eine soziale Bildung gemeint ist. OKJA ist in der vielfältigen Sozial- und Gemeinschaftsstruktur der Jugendlichen eine Institution neben der Familie, Schule und Peergroup, in der sie Selbstbestimmung und Selbstreflexivität ausbilden können. Somit kann die OKJA „nur Anlässe und Impulse für letztlich selbsttätig verlaufende Bildungsprozesse bereitstellen.“ (ebd.: 379) Diese Dimension spricht vor allem die informellen Bildungsprozesse an, die in sozialen Interaktionen innerhalb der Peergroups in den Angeboten der OKJA stattfinden und sich durch bildungswirksames gemeinsames Lernen der Jugendlichen auszeichnet, das auf die freie Tätigkeit und das Spiel angewiesen ist. Die OKJA soll sich also mit der freien Selbsttätigkeit

---

<sup>17</sup> „Die sozialräumliche Jugendarbeit setzt auf Stadtteilorientierung und Mobilität als wesentliches Grundelement. Sie bemüht sich um den Erhalt und den Ausbau sozialer Lebensräume und versteht sich als Lobby für Jugendliche und ihre Interessen im Stadtteil.“ (<http://www.jugendarbeit.ch/ja/133.php>)

informeller Peergroups auseinandersetzen und versuchen, hier informelle Bildungsgelegenheiten zu eröffnen (ebd.: 379f).

Die *biografische Dimension* geht von einem Verständnis des lebenslangen Lernens aus und fügt sich deshalb in sozial, zeitlich und räumlich nicht eingrenzbar Bildungskonstellationen ein. Die Bildungspraxis der OKJA ist also darauf zu prüfen, wie biografierelevant sie ist, indem sie die etablierten Muster der Welt- und Selbstinterpretation der Jugendlichen verändert und deren Horizont für neue Erfahrungen und Betrachtungsweisen eröffnet. Die OKJA „hat aufgrund ihres ganzheitlichen Vorgehens von vornherein einen biografischen Bezug; sie hat daher gute Chancen zur Initiierung von Bildungsprozessen, die neue Erfahrungshorizonte eröffnen und Selbstreflexionsprozesse anstossen.“ (ebd.: 380)

Die *Bewältigungsdimension* bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit den sozialen ungleichen Bildungschancen und ist damit an die jeweiligen Lebenskontexte und Bildungsmilieus der Jugendlichen gekoppelt. Auf das Habituskonzept von Bourdieu (1987) bezogen, bilden Jugendliche ihrem sozialen Status in der Sozialstruktur entsprechend unterschiedliche Habitusformen aus, die sich auf die sozialen Praktiken, Wert-, Wahrnehmungs- und Orientierungsmuster auswirken. Auch in der heutigen pluralisierten Gesellschaft<sup>18</sup> sind vor allem bürgerliche Lernmodelle mit Anforderungen wie Lernbereitschaft, Leistungs- und Kommunikationsfähigkeiten, rationaler Selbstkontrolle und kognitive Wissensorientierung angesehen. Diese Leitorientierungen eröffnen sozial unterschiedliche Chancen für den Erwerb von sozialer Anerkennung und erfolgsversprechenden Bildungsabschlüssen. Lothar Böhnisch (2009) definiert den Umgang mit den sozialen Strukturen und Voraussetzungen des Handelns für Selbstbildungsprozesse als „Bewältigung“, die auf Selbstbehauptung und die psychosoziale Handlungsfähigkeit angesichts sozialen Drucks, sozialer Belastung und Restriktionen zielt. Sting und Sturzenhecker betonen, dass die Bewältigungsdimension in der OKJA eine besondere Rolle spielt, da die OKJA oft mit sozial benachteiligten Jugendlichen zu tun hat. Mit dem Bewältigungsaspekt ist nicht gemeint, dass Bildung soziale Ungleichheiten bewältigen soll, sondern dass für Bildungsprozesse die sozialen Ungleichheiten von den Jugendlichen bewältigt werden müssen. Durch die Selbstbehauptung und das Streben nach sozialer Anerkennung der Jugendlichen kommt der Bewältigungsaspekt in der OKJA zur Geltung (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013: 380f).

---

<sup>18</sup> bezieht sich auf die Akzeptanz von vielen verschiedenen Wert- und Normorientierung in der heutigen Gesellschaft.

### 3.1.2. Aneignung als Bildungskonzept

Das Aneignungskonzept der Sozialraumorientierung von Ulrich Deinet gründet auf die Aneignungstheorie von Alexejew Nikolajew Leontjew und ihrer Rezeption der kritischen Psychologie (vgl. Deinet 2009: o. S.). Der Begriff der Aneignung steht dabei für die subjektive aktive Gestaltung und Veränderung von Räumen und Territorien, die als Bildungschancen verstanden werden können, weil die in ihnen verinnerlichten gesellschaftlichen Sinngewebungen vom Subjekt erschlossen werden müssen (vgl. Deinet/Reutlinger 2004: 7f).

Schlüsselkompetenzen wie Handlungskompetenz, Risikoabschätzung, Neugier und Offenheit als Dimensionen personaler Kompetenz und als zentrale Schlüsselqualifikationen, auch für schulisches Lernen, werden von Jugendlichen insbesondere in den Bereichen informeller Bildung, in den Orten und Räumen der Lebenswelten erworben. (Deinet 2004: 177)

Lernen bedeutet also ein sich Zu-Eigen-Machen, das sich in einem individuellen Vorgang vollzieht, aber durch die sozialen Beziehungen des Individuums zu den Menschen in seinem Umfeld bestimmt wird. Lernprozesse finden fast immer in einem unmittelbaren oder wenigstens mittelbaren sozialen Kontext statt. „Aneignung wird hier [im Sprachgebrauch des Aneignungskonzeptes von Deinet, Anm. d. Verf.] jedoch nicht so eng als Gegenbegriff zur Vermittlung gefasst; Aneignung soll vielmehr als die aktive Tätigkeit eines Subjekts in Wechselbeziehung von Person und Umwelt verstanden werden.“ (Deinet/Reutlinger 2004: 11)

Für Jugendliche bedeutet das, dass Aneignungsprozesse in den von ihnen vorgefundenen Räumen in die durch die Strukturen der Gesellschaft geschaffenen konkreten und räumlichen Gegebenheiten eingebettet sind. Inwieweit Aneignung und Eigentätigkeit in diesen Räumen stattfinden können, hängt im Wesentlichen von den äusseren Bedingungen und Anregungen ab (vgl. Deinet 2009: o. S.). Aneignung kann nach Deinet als Begriff für verschiedene Operationalisierungen stehen:

- eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt
- (kreative) Gestaltung von Räumen mit Symbolen etc.
- Inszenierung, Verortung im öffentlichen Raum (Nischen, Ecken, Bühnen) und in Institutionen
- Erweiterung des Handlungsraumes (die neuen Möglichkeiten, die in neuen Räumen liegen)

- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz
- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen
- Entwicklung situationsübergreifender Kompetenzen im Sinne einer „Unmittelbarkeitsüberschreitung“ und „Bedeutungsverallgemeinerung“

(Deinet 2004: 178f)

In der heutigen digitalen Gesellschaft mit einer grossen Vielfalt von virtuellen Räumen und elektronischen Medien darf der Raumbegriff nicht absolutistisch gedacht werden, sondern als „eine relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001 zit. in Deinet 2004: 181). So kann zum Beispiel Facebook als virtueller Ort von Jugendlichen als vielfältiger Raum genutzt werden: zur Selbstdarstellung und Spiegelung der eigenen Identität, zur Kommunikation und Beziehungsaufnahme und Beziehungsstärkung oder auch zur Meinungskundgabe usw. (vgl. Füchslin et al. 2012: 15). Jugendliche lernen heute also, mit unterschiedlichen Raumvorstellungen umzugehen. Sie schaffen sich auch neue Räume (Spacing) und eignen sich nicht nur vorhandene gegenständlich an. „Bildungsorientierte Offene Jugendarbeit würde genau diese eigensinnige Raumaneignung offen halten.“ (Deinet 2004: 184) Die OKJA kann also Ausflüge oder Projekte in der weiteren (für die Jugendlichen noch unbekannte) Umwelt oder gestaltbare Jugendräume in den Einrichtungen für intentionale Bildung nutzen. Gerade im Nahraum der Einrichtungen der OKJA können auch neue Medien eine grosse Rolle für die Raumaneignung spielen. Damit Bildungsprozesse passieren, müssen diese Aneignungsformen immer einen herausfordernden Charakter haben. Es geht dabei um die Erfahrung von Neuem und Indifferentem, also um die Konfrontation mit Situationen und Gelegenheiten, die neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Deinet 2004: 184).

Jugendliche, die mit den neuen Technologien aufgewachsen sind, besitzen die Fähigkeit, sich gleichzeitig in verschiedenen Räumen aufzuhalten. Durch bspw. Smartphones sind sie zwar physisch an einem Ort, können gleichzeitig aber über digitale Medien mit anderen chatten, Bilder posten oder Games spielen. Konkrete Raumverknüpfungen herzustellen, ist eine weitere Aufgabe der OKJA, indem sie neue Räume eröffnet und den Jugendlichen neue Zugänge verschafft, Jugendliche mit ähnlichen

Bedürfnissen miteinander vernetzt. Durch Informations- und Kommunikationstechnologien entstehen neue vernetzte Räume (vgl. Deinet 2004: 185).

Durch das sozialräumliche Konzept hat die OKJA auch ein politisches Mandat, nämlich dann, wenn sie sich für die Revitalisierung öffentlicher Räume und die Schaffung von Jugendräumen im Gemeinwesen einsetzt (vgl. Deinet 2004: 186). Scherr betont die Bedeutung von „Rückzugsräumen“. Die Einrichtungen der OKJA können auch als solche gedacht sein, allerdings nicht unbedingt als Räume für Reflexion, sondern mehr für die chaotische Entfaltung jugendlichen Eigensinns (vgl. Scherr 2004: 169).

### **3.1.3. Bildung als Subjektbildung**

Ausgangspunkt der Theorie der subjektorientierten Jugendarbeit von Albert Scherr ist „der eigenständige Auftrag von Jugendarbeit, Heranwachsende zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lebensführung sowie dazu zu befähigen, zugleich das Recht anderer anzuerkennen.“ (2013a: 297)

Dieser Ansatz grenzt sich also stark vom gesellschaftlichen Kontrollauftrag ab, dass die OKJA nur auf Jugendliche, mit unangepasstem, ärgerlichem und irritierendem Verhalten, reagieren und diese zu angepassten und sozial unauffälligen Gesellschaftsmitgliedern erziehen muss. Damit weist die subjektorientierte OKJA erstens diesen Kontrollauftrag und zweitens ein qualifikationsabhängiges Bildungsverständnis ab und verpflichtet sich dem Ziel, „Bildungsprozesse des Subjekts bzw. zum Subjekt zu ermöglichen“ (vgl. Scherr 2013a: 298).

Der Begriff Subjektivität bezieht sich auf die Möglichkeit von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit von Individuen, aufgrund der sie Entscheidungen treffen und eigenverantwortlich handeln können. Das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmungsfähigkeit sind bei jedem Menschen voraussetzungsvoll, da sie von der jeweiligen biografischen Entwicklung und der lebenspraktischen Realisierung abhängig sind und von konkreten sozialen Beziehungen gefördert oder behindert werden können. Subjektivität ist ein normativ-kritischer Grundbegriff, da er die Bedingungen sozialer Ungleichheit, Macht- und Herrschaftsstrukturen in den Blick fasst, die sich durch sozial ungleich verteilte bzw. situativ verfügbare Handlungsressourcen und den gegebenen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen auf das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmungsfähigkeit der Menschen auswirken (vgl. Scherr 2013a: 301).

Der Subjektbegriff nimmt auch die subjektiven Deutungs- und Bewertungsmuster in den Fokus. So wird dieselbe Situation, die von mehreren Personen erlebt wird, von

jeder Person individuell gedeutet und bewertet. „Pädagogisches Handeln als kommunikatives Handeln besteht deshalb nicht zuletzt darin, die subjektive Wirklichkeit der jeweiligen Klientel zu verstehen zu versuchen.“ (Scherr 2013a: 302)

Bildung wird in diesem Ansatz aus der Tradition einer kritischen Pädagogik verstanden als die allseitige und umfassende Entwicklung der individuellen Fähigkeiten, des Selbstgefühls, des Selbstbewusstseins und der selbstbestimmten Handlungsfähigkeit – kurz als Subjekt-Bildung – in der Erfahrung eines freien und selbstbestimmten Ichs, das aus der Spiegelung des Selbst im jeweils anderen gewonnen wird (vgl. Scherr 2013b: 31f). Die Subjekt-Bildung kann in vier Dimensionen unterschieden werden:

- *Subjekt-Werdung/Selbstwahrnehmung*: Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, Erfahrung von Selbstwirksamkeit; Erweiterung der Spielräume eigenständigen Handelns.
- *Selbstachtung*: Entwicklung des Selbst(wert)gefühls und grundlegender Selbstkonzepte vor dem Hintergrund von Erfahrungen sozialer Anerkennung bzw. Missachtung.
- *Selbstbewusstsein*: Entwicklung des Wissens über eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen sowie eines rational begründeten Selbstverständnisses (individuelle und soziale „Identitäten“).
- *Selbstbestimmung*: Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen.

(Scherr 2013a: 302)

Für die Entwicklung von *Selbstwahrnehmung*, *Selbstachtung*, *Selbstbewusstsein* und *Selbstbestimmungsfähigkeit* ist es unverzichtbar für die OKJA, Jugendlichen Erfahrungen von Anerkennung ihrer Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lebensentwürfen zu schenken. Konkret bedeutet Subjektbildung in der OKJA, dass eine *Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebenslagen* der Jugendlichen in einem Stadtteil bzw. einer Gemeinde stattfinden muss, um die Bedürfnisse, Interessen und aktuellen Problemlagen dieser Jugendlichen wahrzunehmen. Die OKJA muss also „an den jeweiligen konkreten Beschädigungen, Begrenzungen und Behinderungen einer selbstbewussten und selbstbestimmten Lebensgestaltung“ der Jugendlichen ansetzen (vgl. Scherr 2013a: 305f). Die räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen der OKJA und ihr öffentliches Image sollen als *soziale Orte* ausgewiesen werden, die die vielfältigen Eigenaktivitäten der Jugendlichen anregen, ermöglichen und fördern. Die

OKJA soll Hilfe und Unterstützung in problematischen Lebenssituationen anbieten aber sich auf keinen Fall nur darauf konzentrieren. Durch die Konzipierung der OKJA als ein *multifunktionales Angebot* hat sie die Möglichkeit, Bildungsprozesse von Jugendlichen einschliesslich der Bewältigung der Probleme und Gefährdungen der Lebensgestaltung zu unterstützen. Die Chance dieses multifunktionalen Angebots liegt dabei darin, dass einerseits Jugendliche in prekären Lebenssituationen Unterstützung erhalten, aber auch bei nicht „gefährdeten“ Jugendlichen alltagsbezogene, politische und kulturelle Bildungsprozesse angeregt werden. Mit der Multifunktionalität der OKJA ist nicht gemeint, dass jede Einrichtung für alle subjektiven Bedürfnisse aller Jugendlichen zuständig sein muss, sondern dass gerade in Städten oder grösseren Gemeinden eine *Differenzierung der Einrichtungen* geboten wird. In allen Bereichen, in denen von Jugendlichen *Selbstorganisation und Selbstverwaltung* angestrebt werden, sind sie von der OKJA zu unterstützen. Dies verlangt von den Jugendarbeitenden, einerseits sich zurückzunehmen, wenn die Jugendlichen Verantwortung übernehmen, andererseits aber auch zu strukturieren, wenn diese überfordert sind. Die sozialen Orte der OKJA sind so zu gestalten, dass sich eine *Kultur der gegenseitigen Achtung und Anerkennung* entwickeln kann. Das bedeutet, dass zwischen den Jugendlichen und den Jugendarbeitenden nach dem dialogischen Prinzip Regeln, Verhalten und Rituale ausgehandelt werden müssen. Nach Scherr sind von der OKJA auch *Angebote der Beratung der sozialarbeiterischen Einzelfallhilfe* sowie Angebote für bzw. Strukturen der Kooperation mit Einrichtungen der Jugendberufshilfe bereitzustellen. Wenn Jugendliche also auf die Jugendarbeitenden mit Problematiken zukommen, die vor allem ihr biografisches Scheitern in der Schule oder die Berufswahl betreffen, unterstützen diese die Jugendlichen oder begleiten sie zu anderen Stellen (z.B. Berufsberatung), die spezifische Hilfe leisten können. Die OKJA ist dazu aufgefordert, *politische Lernprozesse* von Jugendlichen anzuregen, indem sie subjektiv relevante Themen in einer für Jugendliche angemessenen Form aufgreift und Auseinandersetzungen provoziert (vgl. Scherr 2013a: 305-307).

Das Paradox, mit dem der subjektorientierte Ansatz zu kämpfen hat und das sich leider nicht gänzlich auflösen lässt, ist, dass Bildung zur Selbstbestimmung der Jugendlichen durch Fremdbestimmung der Jugendarbeitenden initiiert wird. Hierzu

schlägt Scherr eine dialogische Praxis<sup>19</sup> vor, in der die Jugendarbeitenden mit den Jugendlichen in einen gemeinsamen Verständigungs- und Lernprozess eintreten. Dafür müssen die Jugendarbeitenden Methoden der Sozialforschung (z.B. Biografie-forschung, Lebensweltanalysen) anwenden können. Ausserdem muss für die Jugendarbeitenden das zentrale Handlungsprinzip der gemeinsamen Entwicklung der Praxis mit den Jugendlichen gelten. Es sollen also nicht Angebote *für* die Jugendlichen geschaffen, sondern Angebote *mit* den Jugendlichen entwickelt werden. Die subjektorientierte Jugendarbeit geht von einem mäeutischen<sup>20</sup> Selbstverständnis aus und nimmt die zum Teil verborgenen Fähigkeiten, die im Dialog erkannt werden, auf und zielt auf die Selbsterkenntnis der Jugendlichen für alternative Handlungsmöglichkeiten. Ein grundlegendes Handlungsprinzip der subjektorientierten Jugendarbeit bildet auch das Prinzip der politischen Einmischung in jugendrelevanten Themen (vgl. Scherr 2013a: 307f). Die OKJA soll sich als Jugendexpertin in das lokalpolitische Geschehen einbringen, aber auch die Jugendlichen zu politischer Aktivität motivieren.

Gerade angesichts der vielfältigen gesellschaftlichen Umbrüche und Krisen, von denen Jugendliche durch Jugendarbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel, steigendem Qualifikationsdruck, unsichere Zukunftsperspektiven usw. betroffen sind, kann an der Notwendigkeit einer politischen Bildung, die Jugendliche befähigt, den gesellschaftlichen Zusammenhang ihrer eigenen Situation zu begreifen, kein Zweifel bestehen. (Scherr 2008: 172)

#### **3.1.4. Fazit Theorie**

Eine grundlegende Gemeinsamkeit der drei vorgestellten Theorien zur Bildung in der OKJA ist ein Bildungsverständnis, das sich mit dem wie es in dieser Masterarbeit in Kapitel 1.2. beschrieben wurde, deckt. Alle drei Theoriebezüge gehen von einer Bildung des Subjekts in der Interaktion mit der Welt aus. Alle gehen die Thematik Bildung in der OKJA jedoch aus einer anderen Methodologie an. Sturzenhecker und Sting betrachten die Thematik aus einer soziologischen Perspektive (mit Bezug auf das Habituskonzept von Bourdieu) und betonen deswegen die Geselligkeits-, die Bewältigungsdimension und die biografische Dimension, welche die Bildung des

---

<sup>19</sup> Der dialogische Ansatz stellt in erster Linie das gemeinsame Dritte in einer hierarchisch ungleichen Beziehung in den Fokus (vgl. Kunstreich 2011: o. S.).

<sup>20</sup> Die Mäeutik ist die Hilfe zu Erkenntnis anhand von geeigneten Fragestellungen. Die Person, der sich eine Frage/ein Problem stellt, hat anhand der gestellten Fragen die Möglichkeit, selbst auf Lösungen zu kommen.

Subjekts hinsichtlich der Integration in die Gesellschaft und Gemeinschaft beinhalten. Deinet schaut mit der sozialräumlichen Brille auf die Thematik und weist damit auf Räume als Bildungschancen hin. Seine Theorie beinhaltet somit eine konkrete und handlungsleitende Methodik, wie OKJA diese Bildungschancen aufnehmen und umsetzen kann. Aneignung als Bildungskonzept lässt sich auch gut auf die neuen online „Räume“ übertragen.

Bei der Theorie der subjektorientierten Jugendarbeit von Scherr stehen ein stark kritisches Verständnis (nach Frankfurter Schule) von Bildung und damit eine emanzipatorische Handlungsanleitung im Vordergrund. Für Bildung als Subjektbildung nimmt Anerkennung eine wichtige Position ein, durch die sich das Subjekt in der Interaktion mit der Welt als frei und selbstbestimmt erfährt. Auch Scherr gibt konkrete Handlungsanleitungen, wobei der Fokus auf dem professionellen Handeln der Jugendarbeitenden liegt, indem sie sich mit den einzelnen Lebenslagen der Jugendlichen diskursiv auseinandersetzen haben, ein multifunktionales Angebot gestalten, eine Kultur der gegenseitigen Achtung und Anerkennung entwickeln, beraten und politische Lernprozesse initiieren sollen.

### *3.2. Begründungszusammenhang von Daten und Theorie*

Auch der Begründungszusammenhang zwischen den Daten und der Theorie wird entlang dem Tripelmandat strukturiert. Für die Vergleiche wurden die Daten als stabile Basis betrachtet und anhand der theoretischen Aussagen begründet. Die einzelnen Begründungszusammenhänge werden als wahr oder falsch beurteilt. Beim Begründungszusammenhang in Bezug auf die Jugendlichen wird darauf geachtet, inwiefern die Theorien Aussagen zur Bildung in der Praxis der OKJA machen, die für die Jugendlichen und deren Unterstützung (Hilfe) durch die Jugendarbeitenden wichtig sind. Der Begründungszusammenhang in Bezug auf die Gesellschaft wird hinsichtlich der Erwartungen der Theorien an die Gesellschaft beschrieben. Als letzter Teil wird beschrieben, ob sich die Theorie bezüglich der Profession anhand der Daten als falsch oder richtig begründet.

#### **3.2.1. Begründungszusammenhang auf der Ebene der Jugendlichen**

Jugendliche nutzen die OKJA in erster Linie nicht, weil sie sich bilden oder etwas lernen möchten, sondern weil sie sich in der Freizeit mit anderen Jugendlichen treffen oder sich mit einem spezifischen Thema auseinandersetzen möchten (siehe Kapitel 2.1.7.). In den Theoriebezügen werden diese Bildungsmomente anhand der Gesellschaftsdimension erklärt, indem Bildung in der OKJA immer soziale Bildung in Interaktionen ist (siehe Kapitel 3.1.1.). Der Begründungszusammenhang zwischen den Daten und den Theorien kann deshalb als richtig erachtet werden, da bezüglich der Jugendlichen keine Widersprüche zwischen der Empirie und den theoretischen Aussagen zu finden sind. Die Art und Weise, wie die Jugendlichen die OKJA für ihre Identitätsentwicklung als Möglichkeit für ihre „ad hoc Performances“ nutzen oder sich ihren Raum aneignen, damit sie ausserhalb von Leistungsdruck Anerkennung durch die Peergroup oder von den Jugendarbeitenden erhalten, kann sowohl in der Praxis beobachtet werden und wird anhand der Theorien erklärt.

Jugendliche bekommen für ihre Identitätsentwicklung durch die OKJA Räume und Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, in denen sie ihre jeweils aktuellen Identitätskonstruktionen austesten, sich und ihre Meinungen und Vorlieben inszenieren können, ohne dass dies negative Konsequenzen auf ihr Leben hat (siehe Kapitel 2.1.2.). Nach Deinet bedeutet sich zu bilden, sich auch Raum zu Eigen zu machen, und dass Aneignung und Eigentätigkeit immer von den äusseren Bedingungen abhängig sind

(siehe Kapitel 3.1.2.). Die theoretischen Begründungen bestätigen somit auch hier Sinnhaftigkeit der Empirie.

Die OKJA ist ein Ort der Differenz, wo Jugendliche aus vielen Nationalitäten, Religionen und Kulturen aufeinandertreffen und so für die einzelnen Jugendlichen das Andere ganz in natürlichen Begegnungen zum Bekannten wird (siehe Kapitel 2.1.3.). Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen, Nationalitäten, Sprachen etc. bilden die Jugendlichen ihre Reflexions- und Handlungskompetenz aus und ihre Selbstwahrnehmung verändert sich (siehe Kapitel 3.1.3.). Durch das Prinzip der Partizipation in der OKJA lernen Jugendliche, indem sie sich an der Umsetzung von Veranstaltungen und Projekten beteiligen, verschieden praktische Kompetenzen (siehe Kapitel 2.1.4.), die sie nicht nur in ihrer Selbstwahrnehmung, sondern auch in der Selbstachtung, in ihrem Selbstbewusstsein und schlussendlich in ihrer Selbstbestimmung stärken (siehe Kapitel 3.1.3.). Durch die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit für Jugendliche in der OKJA können sie eine Kultur von gegenseitiger Achtung und Anerkennung entwickeln. Die ehrenamtlichen Jugendlichen erhalten von ihrem Umfeld Wertschätzung und fühlen sich in ihrer Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung gestärkt, wenn sie gelingend Verantwortung für eine Aufgabe übernehmen können (siehe ebd.). Durch jugendkulturelles oder politisches Tätig sein und die Möglichkeit für „ad hoc Performances“ können Jugendliche in den Angeboten und Räumen der OKJA sich mit sich selbst und der Welt auseinandersetzen und lernen damit neue Handlungsmöglichkeiten und erhalten die Gelegenheit, so ihre eigene Situation innerhalb des gesellschaftlichen Zusammenhangs zu begreifen (siehe ebd.).

In Bezug auf die Jugendlichen kann der Begründungszusammenhang der ausgewählten Theorien mit der beschriebenen Praxis als stimmig bezeichnet werden.

### **3.2.2. Begründungszusammenhang auf der Ebene der Gesellschaft**

Da die Daten in Kapitel 2.1. eine OKJA beschreiben, in der informelle Bildungsmomente stattfinden, könnte das Missverständnis entstehen, dass die Bedingungen für informelle Bildung in Organisationen der OKJA per se in jeder Einrichtung gegeben sind. In verschiedenen wissenschaftlichen Artikeln wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Bedingungen für informelle Bildung noch lange nicht in allen OKJA-Einrichtungen gegeben sind (siehe Kapitel 1.1.). In diesen Artikeln, die zum Teil von den gleichen Autoren der hier ausgewählten Theorien stammen, wird immer wieder auf

die Missstände in der Praxis hingewiesen, die ein Optimum an informeller Bildung verunmöglichen. Dazu gehören auch die zum Teil knappen Ressourcen der einzelnen OKJA Stellen. Die Autoren der in Kapitel 3.1. beschriebenen Theorien fordern alle genügend Ressourcen von der Gesellschaft für die OKJA, damit diese ihren Bildungsauftrag wahrnehmen kann. „Hinzu kommen muss eine solche sachliche und personelle Ausstattung von Jugendarbeit [...]. (Scherr 2008: 177) Die ausgewählten Theorien zur Bildung begründen somit nicht nur die funktionierende Bildungspraxis der OKJA, sondern beschreiben gleichzeitig auch einen Zustand, der für alle Einrichtungen der OKJA gelten sollte, wenn mehr Ressourcen zur Verfügung stehen würden. In den theoretischen Erklärungen sind also jeweils auch idealistische Begründungen enthalten, die die Jugendarbeitenden dazu auffordert, aber auch bemächtigt, anhand ihres politischen Mandats mehr Ressourcen für die OKJA von der Gesellschaft einzufordern (siehe Kapitel 3.1.2.). Beim aktuell steigenden Bevölkerungswachstum muss der öffentliche Raum grundsätzlich als schrumpfend betrachtet werden, was für das Konzept der Rauman eignung nach Deinet zu mehr Brisanz führt. So ist immer noch von „störenden“ Jugendlichen im öffentlichen Raum die Rede, der sich doch die OKJA annehmen soll. Gegen solche Aufträge von Seiten der Gesellschaft kann sich die OKJA dank diesem Konzept stärker abgrenzen. Äusserst interessant ist die Raumfrage in der Praxis und der Theorie bezogen auf die virtuellen Räume, welche unendlich gross zu sein scheinen, deshalb jedoch die Frage nach Entgrenzung<sup>21</sup> aufwerfen (dazu auch Böhnisch et al. 2009: 67-138).

Der Begründungszusammenhang der ausgewählten Theorien mit den zusammengetragenen Daten kann als richtig betrachtet werden. Da bei diesen drei Theorien jedoch die Begründung der Subjektbildung im Vordergrund steht, fehlt eine konkrete Begründung der gesellschaftlichen Ebene. Es bräuchte hier also eine Theorie, die auch aus gesellschaftlicher Sicht die Wichtigkeit von informeller Bildung in der OKJA begründen kann.

### **3.2.3. Begründungszusammenhang auf der Ebene der Profession**

In Bezug auf die Profession und somit auf das Handeln der Jugendarbeitenden machen die Autoren der vorgestellten Theorien kritische Aussagen. Wie in den zusam-

---

<sup>21</sup> Entgrenzung wird nach Böhnisch et al. in Zusammenhang mit Raum als Verweis „auf die Tendenz des Brüchigwerdens dieses [sozialräumlichen] Erlebens- und Erfahrungskontextes und damit auf die Bedrohung von Handlungsfähigkeit“ (2009:113).

mengetragenen Daten beschrieben, stellt der Bildungsanspruch der OKJA hohe Anforderungen an die Jugendarbeitenden. In den Theorien werden die Rolle und Aufgaben der Jugendarbeitenden ebenfalls als komplex, hoch anspruchsvoll und spannungsvoll begründet. Sie müssen einerseits über analytische Fähigkeiten verfügen, damit sie das Verhalten der Jugendlichen und deren Potenziale ergründen können (siehe Kapitel 3.1.3.). Andererseits müssen sie aber dialogisch und partizipativ handeln, damit sie den Jugendlichen die grösstmögliche Selbstbestimmung ermöglichen. Dies immer im Spannungsfeld und mit dem Risiko, dass die Jugendlichen scheitern könnten und die Jugendarbeitenden ein solches auffangen müssen, ohne vorschnell einzugreifen. Informelle Bildungsprozesse zu ermöglichen, verlangt von den Jugendarbeitenden eine hohe Professionalität, das heisst eine Auseinandersetzung mit machttheoretischen Fragen und sozialen Bedingungen. Das heisst, es wird auch von den Jugendarbeitenden verlangt, sich stetig mit sich selbst und der Welt auseinanderzusetzen und sich somit in einem konstanten Lernprozess zu befinden. Jugendarbeitende müssen also über ein gewisses Selbstbewusstsein verfügen, damit sie Jugendlichen Möglichkeiten für eigene Bildungsprozesse ermöglichen können. Die Theorien bestätigen also die Daten zur informellen Bildung in der OKJA.

## 4. KONSTRUKTIVISMUS

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den letzten beiden Gegenüberstellungen der Daten mit den Werten und der Daten mit den Theorien miteinander in Verbindung gebracht. Aufgrund der beschriebenen Kritik und des unvollständigen Begründungszusammenhangs aus den Phasen Kritizismus und Empirismus wird zuerst der Capabilities-Ansatz kurz vorgestellt, anhand dessen die Lücken geschlossen werden sollen (2. These aus Kapitel 1.2.). Anhand der neuen theoretischen Sätze und der normativen Orientierung des Capabilities-Ansatzes werden neue Ziele und Innovationspotenzial beschrieben. Dies geschieht hier ebenfalls auf den drei Ebenen anhand des Tripelman-dats: auf der Ebene der Jugendlichen, der Gesellschaft und der Profession. Aufgrund dieser Ziele und dem Innovationspotenzial konstruiert die Autorin anschliessend eine emanzipatorische Bildungsposition für die OKJA.

Abbildung 5: Der Konstruktivismus im Wissenschaftsdreieck

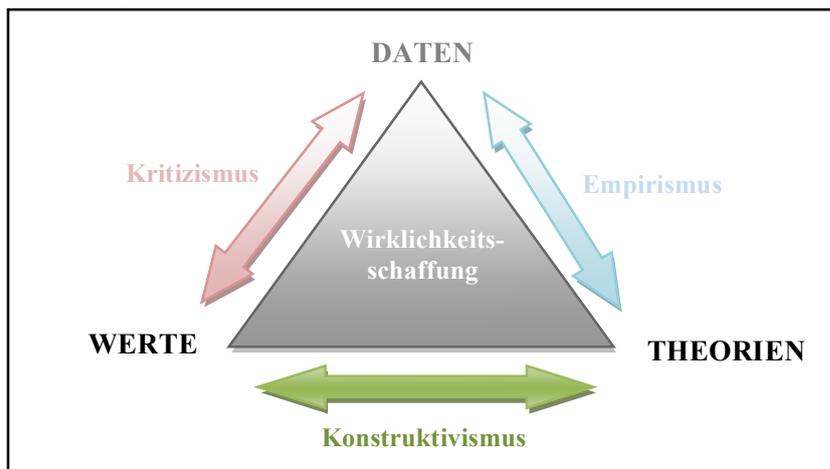


Abb. 5: eigene Darstellung (vgl. Galtung 1977: 60)

### 4.1. Der Capabilities-Ansatz

Der Capabilities-Ansatz (*engl. Capabilities Approach*) wurde von Martha C. Nussbaum im Bereich der Philosophie und Amartya Sen im Bereich der Ökonomie beschrieben und dient der Darstellung und Messung der individuellen und gesellschaftlichen Wohlfahrt anhand von Fähigkeiten und Verwirklichungschancen, die ein „gutes Leben“ ermöglichen. Das Konzept des Capabilities-Ansatzes wurde als Alternative zu präferenzbasierten Ansätzen, wie die Messung von Wohlstand anhand des Pro-Kopf-Bruttoinlandproduktes, anhand des Nutzens (Utilitarismus) oder anhand der

Verteilung von Ressourcen an Individuen, entwickelt. Der Ansatz nach Nussbaum folgt „dem von Aristoteles und Marx vorgezeichneten Weg und soll die Voraussetzung dafür klären, ein im vollen Sinne menschliches Leben zu führen anstatt unter diesem Anspruch zu bleiben – ein Leben also, das der Würde des Menschen entspricht.“ (Nussbaum 2010: 382)

Es geht also nicht darum, Menschen eine bestimmte Form des Lebens vorzuschreiben, sondern Voraussetzungen zu schaffen, damit den Menschen die autonome Wahl eines Lebensplanes überhaupt offensteht (vgl. Pauer-Studer in Nussbaum 1999: 20).

Fähigkeiten (*Capabilities*) können hier nicht mit dem alleinigen Begriff der Kompetenzen übersetzt werden, sondern gleichzeitig auch mit dem Begriff der Verwirklichungschancen, weshalb der Ansatz manchmal im Deutschen auch als Verwirklichungschancen-Ansatz betitelt wird. Das Ziel besteht also darin, die Menschen in die Lage zu versetzen, dass sie in bestimmter konkreter Weise leben und handeln können. Das bedeutet, dass der Fokus auf der Befähigung der Menschen liegt und nicht auf ihrem tatsächlichen Handeln (vgl. Nussbaum 1999: 95). Somit ist der Capabilities-Ansatz ein ergebnisorientierter Ansatz, der eine partielle Theorie elementarer sozialer Gerechtigkeit liefert und damit eine minimale gerechte und achtbare Welt beschreibt, in der die Menschen über alle Fähigkeiten verfügen, die Nussbaum in ihrer Liste der zehn zentralen menschlichen Fähigkeiten zusammengestellt hat (vgl. Nussbaum 2010: 377).

Hier wird auf eine tiefere Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte des Capabilities-Ansatzes zu Gunsten der Fokussierung auf die Bildung verzichtet. Einzelne Fragmente der Hintergründe des Ansatzes werden jedoch für die Nachvollziehbarkeit im weiteren Verlauf dieser Arbeit wieder auftauchen.

Auf der Ebene der Gestaltung von Organisationen und Institutionen (der Sozialen Arbeit) besteht der zentrale Zweck sozialer Kooperation in der Etablierung von Prinzipien, die sicherstellen, dass alle Menschen über die auf der Liste genannten Fähigkeiten verfügen oder andernfalls diese Fähigkeiten auf wirksame Weise einfordern können (vgl. Nussbaum 2010: 377f). Die Liste der zentralen Fähigkeiten kann also auch begleitend für die Konzeption von Bildungsgerechtigkeit in der OKJA sein, da diese Fähigkeiten durch Bildung entwickelt und durch Verwirklichungschancen ermöglicht werden müssen.

Nicht die bloße subjektive Zufriedenheit und Wunscherfüllung, sondern die Qualität und Menge der *objektiven* Möglichkeiten, solche Funktionen [Fähig-

keiten; A. d. A] realisieren zu können, ist der zentrale Bestimmungs- und Evaluationsmasstab für die Bewertung menschlichen Wohlergehens und damit auch für die Leistungsfähigkeit von Bildungs- und Wohlfahrtsarrangements.

(Oelkers/Otto/Ziegler 2010: 97f)

Es folgt nun eine Darstellung der zentralen menschlichen Fähigkeiten nach Martha C. Nussbaum, wie sie sie in ihrem Buch „Die Grenzen der Gerechtigkeit,, (2010) zusammengestellt hat. Die für die Bildung in der OKJA zentralen Aussagen wurden in dieser Darstellung markiert und werden im weiteren Verlauf in Bezug auf die im Kritizismus und Empirismus entdeckten Lücken diskutiert:

1. *Leben*: Die Fähigkeit, ein menschliches Leben normaler Dauer bis zum Ende zu leben; nicht frühzeitig zu sterben und nicht zu sterben, bevor dieses Leben so eingeschränkt ist, dass es nicht mehr lebenswert ist.
2. *Körperliche Gesundheit*: Die Fähigkeit, bei guter Gesundheit zu sein, wozu auch die reproduktive Gesundheit, eine angemessene Ernährung und eine angemessene Unterkunft gehören.
3. *Körperliche Integrität*: Die Fähigkeit, sich frei von einem Ort zum anderen zu bewegen; vor gewaltsamen Übergriffen sicher zu sein, sexuelle Übergriffe und häusliche Gewalt eingeschlossen; Gelegenheit zur sexuellen Befriedigung und zur freien Entscheidung im Bereich der Fortpflanzung zu haben.
4. *Sinne, Vorstellungskraft und Denken*: Die Fähigkeit, die Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu schlussfolgern – und dies alles auf jene „wahrhaft menschliche“ Weise, die von einer angemessenen Erziehung und Ausbildung geprägt und kultiviert wird, die Lese- und Schreibfähigkeit sowie basale mathematische und wissenschaftliche Kenntnisse einschliesst, aber keineswegs auf sie beschränkt ist. Die Fähigkeit, im Zusammenhang mit dem Erleben und Herstellen von selbstgewählten religiösen, literarischen, musikalischen etc. Werken und Ereignissen die Vorstellungskraft und das Denkvermögen zu erproben. Die Fähigkeit, sich seines Verstandes auf Weisen zu bedienen, die durch die Garantie der politischen und künstlerischen Meinungsfreiheit und die Freiheit der Religionsausübung geschützt werden. Die Fähigkeit, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.
5. *Gefühle*: Die Fähigkeit, Bindungen zu Dingen und Personen ausserhalb unserer selbst aufzubauen; die Fähigkeit, auf Liebe und Sorge mit Zuneigung zu reagieren

und auf die Abwesenheit dieser Wesen mit Trauer; ganz allgemein zu lieben, zu trauern, Sehnsucht, Dankbarkeit und berechtigten Zorn zu fühlen. Die Fähigkeit, an der eigenen emotionalen Entwicklung nicht durch Furcht und Ängste gehindert zu werden. (Diese Fähigkeit zu unterstützen heisst auch, jene Arten der menschlichen Gemeinschaft zu fördern, die erwiesenermassen für diese Entwicklung entscheidend sind.)

6. *Praktische Vernunft*: Die Fähigkeit, selbst eine persönliche Auffassung des Guten zu bilden und über die eigene Lebensplanung auf kritische Weise nachzudenken. (Hierzu gehört der Schutz der Gewissens- und Religionsfreiheit.)
7. *Zugehörigkeit*:
  - a. Die Fähigkeit, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und Interesse an ihnen zu zeigen, sich auf verschiedene Formen der sozialen Interaktion einzulassen; sich in die Lage eines anderen hineinzuversetzen. (Der Schutz dieser Fähigkeit erfordert den Schutz jener Institutionen, die diese Formen der Zugehörigkeit konstituieren und fördern, sowie der Versammlungs- und Redefreiheit.)
  - b. Über die sozialen Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen; die Fähigkeit, als Wesen mit Würde behandelt zu werden, dessen Wert dem anderer gleich ist. Hierzu gehören Massnahmen gegen die Diskriminierung auf der Grundlage von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, sexueller Orientierung, Kaste, Religion und nationaler Herkunft.
8. *Andere Spezies*: Die Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehungen zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben.
9. *Spiel*: Die Fähigkeit zu lachen, zu spielen und erholsame Tätigkeiten zu geniessen.
10. *Kontrolle über die eigene Umwelt*:
  - a. *Politisch*: Die Fähigkeit, wirksam an den politischen Entscheidungen teilzunehmen, die das eigene Leben betreffen; ein Recht auf politische Partizipation, auf Schutz der freien Rede und auf politische Vereinigung zu haben.
  - b. *Inhaltlich*: Die Fähigkeit, Eigentum (an Land und an beweglichen Gütern) zu besitzen und Eigentumsrechte auf der gleichen Grundlage wie andere zu haben; das Recht zu haben, eine Beschäftigung auf der gleichen Grundlage wie andere zu suchen; vor ungerechtfertigter Durchsuchung und Festnahme geschützt zu sein. Die Fähigkeit, als Mensch zu arbeiten, die prakti-

sche Vernunft am Arbeitsplatz ausüben zu können und in sinnvolle Beziehungen der wechselseitigen Anerkennung mit andern Arbeitern treten zu können.

(Nussbaum 2010: 112-114)

Die vorab wichtigste Aussage, die sich mit den Überlegungen des Berufskodexes der Sozialen Arbeit deckt, ist die, dass diese Fähigkeiten für alle Menschen zentral sind und sie auch allen Menschen ermöglicht werden sollen. So auch Jugendlichen, die sich selbst vielleicht noch nicht den Normen der erwachsenen Gesellschaft angepasst haben und noch nicht über die gleichen politischen Rechte wie die Erwachsenen verfügen (z.B. das Wahl- und Stimmrecht). Mit dem Blick darauf, dass sie jedoch eines Tages über die Volljährigkeit verfügen werden, müssen sie an ihre Verpflichtungen und Rechte in einer demokratischen Gesellschaft herangeführt werden, egal über welchen Bildungsstatus, religiösen oder nationalen Hintergrund, Geschlecht oder sexuelle Orientierung sie verfügen. Diese Aufgabe übernimmt die OKJA aufgrund der vorliegenden Daten und den ausgeführten Theorien offensichtlich bereits oder sie wäre zumindest dazu fähig, wenn die benötigten Ressourcen (Verwirklichungschancen) von der Gesellschaft zur Verfügung gestellt würden.

Soziale Gerechtigkeit wird anhand des Capabilities-Ansatzes mit dem „gute Leben“ gleichgesetzt und weist darauf hin, dass eine bloße Verteilung von Gütern (wie es die utilitaristischen Ansätze proklamieren) noch lange keine Gerechtigkeit bedeutet. „Das Ziel kann nicht sein, gewisse Dinge so zu verteilen, als hätten sie einen Wert an sich. Unser Ziel besteht darin, die Menschen in die Lage zu versetzen, in bestimmter konkreter Weise zu leben und zu handeln.“ (Nussbaum 1999: 95)

Mit sozialer Gerechtigkeit sind somit nicht nur gleiche Rechte für alle gemeint, sondern auch gleiche Chancen für alle, damit alle Menschen ihre rechtlich garantierten Freiheiten nutzen können. Die Forderung nach Chancengleichheit im Sinne von sozialer Gerechtigkeit soll allen Menschen gleich viel Beteiligung (Partizipation) zugestehen. Somit verfolgt diese Definition von sozialer Gerechtigkeit nach Nussbaum die gleichen Ziele, wie die Definition des humboldtschen Bildungsverständnisses, nämlich eine Demokratie, die durch vernünftige<sup>22</sup> Bürger und Bürgerinnen getragen

---

<sup>22</sup> Vernunft wird hier als die Fähigkeit, eigenmächtig Entscheidungen über das eigene Leben treffen zu können, verstanden.

wird. Für die weiteren Schritte werden folglich die normativen Werte und theoretischen Sätze des Capabilities-Ansatzes berücksichtigt.

#### *4.2. Ziele und Innovationspotenzial*

Anhand des Capabilities-Ansatzes und der im Kritizismus beschriebenen Kritik werden neue Ziele bezüglich der Werte formuliert. Diese Ziele weisen auf soziale Innovationen hin, die aufgrund der Begründungszusammenhänge beschrieben werden. Da sich Innovation erst nach der Implementierung eines Konzepts erkennen lässt (vgl. Hüttemann/Parpan-Blaser 2012: 79), wird hier auf mögliche zukünftige Innovationen – auf Innovationspotenzial – hingewiesen. Nach Parpan-Blaser zielen Innovationen in der Sozialen Arbeit auf überindividuelle Gegebenheiten und finden sich auf der Ebene der Gestaltung von Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsprozessen wie auch bei der strukturellen, organisatorischen und methodischen Erneuerung der Sozialen Arbeit (vgl. Parpan-Blaser 2011: 68). Die emanzipatorische Bildungsposition für die OKJA, die hier neu konstruiert wird, kann als Soziale Innovation betrachtet werden, da sie aufbauend auf empirisch vorliegende Daten und anerkannte Theorien in Bezug auf neue theoretische und normative Sätze des Capabilities-Ansatz entwickelt wird (vgl. ebd.: 67).

Die Ziele mit dem dazugehörenden Innovationspotenzial werden wie die Kapitel Kritizismus und Empirismus wieder in der Logik des Tripelmandats beschrieben, wobei die Ziele in kursiver Schrift dargestellt werden und danach das Innovationspotenzial folgt.

##### **4.2.1. Ziele und Innovationspotenzial auf der Ebene der Jugendlichen**

*Jugendliche erhalten von der OKJA das Recht auf Verwirklichungschancen und das Lernen der zentralen Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, an einer demokratischen Gesellschaft teilzuhaben oder auch bewusst nicht zu partizipieren.*

Damit die Jugendarbeitenden den Jugendlichen Verwirklichungschancen ihren spezifischen Fähigkeiten entsprechend bieten können, müssen sie deren individuellen Lebenswelten und aktuellen Themen beobachten und verstehen. Dabei muss jede und jeder Jugendliche und jedes Kind einzeln betrachtet und im jeweiligen Lebenssystem verstanden werden (Subjektorientierung siehe Kapitel 3.1.3.).

*Die Jugendlichen werden von den Jugendarbeitenden dahin unterstützt, dass sie die Fähigkeiten für das Aushandeln von Regeln und Normen erlangen und damit die Möglichkeit erhalten, sich frei für oder gegen eine Sache zu entscheiden.*

Durch die flexiblen Strukturen der OKJA erhalten die Jugendlichen immer wieder die Möglichkeit, diese zu verändern. Dazu müssen sie jedoch mit anderen Jugendlichen und Jugendarbeitenden diskutieren und Regeln und Normen aushandeln. Für die Jugendarbeitenden heisst das, dass sie ihre Interventionen partizipativ gestalten, so dass die Jugendlichen selbst aktiv werden und selbst Verantwortung übernehmen. Sie können Regeln von den Jugendlichen diskutieren lassen und sich mit ihnen in einen (dialogischen) Aushandlungsprozess begeben.

*Die OKJA bietet allen Jugendlichen, die freiwillig ihre Angebote nutzen, Verwirklichungschancen und Lernfelder für eine selbstbestimmte Beteiligung an demokratischen Prozessen.*

Wenn die OKJA an den Themen der Jugendlichen anknüpft, dann sind die Jugendlichen intrinsisch motiviert, an den Angeboten teilzunehmen. Das heisst, die Jugendarbeitenden müssen die Jugendlichen nicht dazu animieren. Es gilt also, die richtigen Themen/Interessen der Jugendlichen zu finden, so dass sie sich natürlich mit demokratischer Bildung auseinandersetzen wollen. Fertig konzipierte Angebote/Projekte oder Ausflüge entsprechen demnach zwar dem konsumistischen Interesse der Jugendlichen, nicht aber dem Interesse, sich selbst einzubringen, kreativ zu sein und sich mit der Welt auseinanderzusetzen: sich zu bilden. Bei Projekten, in denen Jugendliche partizipieren können, dass heisst sich beteiligen, mitbestimmen und mitentwickeln können, entsteht durch die gemeinsame Arbeit mit den Jugendarbeitenden eine Beziehung. Durch die Beziehungsarbeit werden die Jugendarbeitenden automatisch mit den subjektiven Thematiken der Jugendlichen konfrontiert und können ihnen spezifischere Lernfelder und Verwirklichungschancen ermöglichen.

#### **4.2.2. Ziele und Innovationspotenzial auf der Ebene der Gesellschaft**

*Die OKJA wird als Bildungsorganisation in der Gesellschaft ernst genommen und ihr werden dementsprechend Raum und Ressourcen für die Umsetzung des Bildungsauftrags zur Verfügung gestellt.*

Auf der Basis des Capabilities-Ansatzes kann die OKJA in der Gesellschaft mehr Ressourcen und Raum für die Ermöglichung von informeller Bildung einfordern, falls

diese noch nicht vorhanden sind. Durch diese Forderungen vertritt die OKJA nicht nur die Bedürfnisse der Jugendlichen, sondern verbreitet damit auch ein Bildungsverständnis, das auf den Wert der sozialen Gerechtigkeit beruht. Dem schulischen Bildungsverständnis der Leistungsgesellschaft wird damit eine alternative Perspektive entgegengebracht und Bildung kann neu diskutiert werden.

*Die OKJA grenzt sich von Aufträgen der Gesellschaft ab, die nicht ihrem Bildungsverständnis entsprechen.*

Wenn die OKJA ein emanzipatorisches Bildungsverständnis im Sinne von Humboldt und Nussbaum vertritt, dann kann sie sich gegenüber Aufträgen, die nicht einer gerechten Bildung entsprechen, wehren. Dies sind Bildungsaufträge, die den Wert eines Menschen auf seine Leistung beziehen und nicht darauf, dass der Mensch unabhängig seiner Leistung wertvoll ist. Das Auffangen von Jugendlichen, die durch die starke Selektion der Schule als leistungsschwach und lernbefreit gelten oder Früherkennung und Interventionen bei Jugendlichen, die in prekären Verhältnissen aufwachsen, sind von der OKJA abzulehnen. Auch ein Präventionsauftrag muss stark hinterfragt werden, da Prävention nicht von einer positiven Unterstellung einer Bildsamkeit ausgeht, sondern von einer Konstruktion, die Jugendliche als potenzielle Risikoträgerinnen und Risikoträger sieht (vgl. Sturzenhecker in Deinet 2005: 144).

*Organisationen der OKJA gelten als lernfähige Organisationen, da sie emanzipatorische Bildung nicht nur als Ziel für die Jugendlichen, sondern auch für die Jugendarbeitenden und die Organisationen verfolgen.*

In der heutigen Wissensgesellschaft gilt, wer Bildung ermöglichen möchte, muss auch selbst in einem stetigen Lernprozess sein, als Person und als Organisation. Wenn Wissen als hybrides Wissen<sup>23</sup> betrachtet wird, dann kann es nie vollkommen sein und ist der ständigen Anpassung von Wandel unterworfen. Das bedeutet, dass Jugendarbeitende ihr Fachwissen immer von der jeweiligen Situation und den Lebenskontexten der Jugendlichen anpassen. Dies verlangt nach einer forschenden Haltung, indem die Jugendarbeitenden immer wieder aufs Neue gemeinsam mit den Jugendlichen

---

<sup>23</sup> Hybrides Wissen meint Wissen, das nicht mehr auf die ursprüngliche Wissensart (z.B. wissenschaftliches, biografisches, normatives oder Erfahrungswissen) zurückzuführen ist, da es im Menschen mit anderen Wissensarten verknüpft wurde und zu einem neuen Wissen, eben zu einem hybriden Wissen, transformiert wurde.

nach Wahrheiten suchen müssen, diese somit als Expertinnen und Experten für ihr eigenes Leben betrachten und sich mit ihnen zusammen auf Bildungsprozesse einlassen.

Lernfähige Organisationen der OKJA betrachten die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Jugendarbeitenden als wichtigen Wert und unterstützen diese so stark wie möglich bei ihren subjektiven Bildungsprozessen. Wichtig ist auch, dass die Jugendarbeitenden voneinander lernen können, weshalb OKJA zwingend als Teamarbeit gesehen werden muss. In einer lernfähigen Organisation weisen die Teams im besten Falle eine grosse Heterogenität auf (z.B. in Bezug auf die Geschlechter, die kulturelle, religiöse Herkunft der Jugendarbeitenden).

#### **4.2.3. Ziele und Innovationspotenzial auf der Ebene der Profession**

*Professionelle Jugendarbeitende befinden sich selbst in einem konstanten Bildungsprozess, damit sie die Themen und Bildungsmomente der Jugendlichen wahrnehmen und ihnen Verwirklichungschancen bieten können.*

Professionelle Jugendarbeitende bilden sich durch das Reflektieren ihres Handelns und der eigenen Haltung. Im reflexiven Austausch in Teams liegt dabei grosses Potenzial für eigene Bildungsmomente. Das Reflektieren und Hinterfragen der eigenen Deutungs- und Handlungsweisen verlangt von professionellen Jugendarbeitenden, dass sie sich irritieren lassen. Dies beinhaltet also auch, eine Fehlerkultur zu pflegen, bei welcher Fehler hinsichtlich einer zukünftigen Verbesserung betrachtet werden (vgl. Merchel 2005: 185f). Professionelle Jugendarbeitende gehen Konflikte also konstruktiv an und versuchen die Hintergründe zu analysieren. Durch diese suchende Haltung können neue Verwirklichungschancen für die Jugendlichen entdeckt und neue Fähigkeiten im Sinne eines guten Lebens entwickelt werden.

*Professionelle Jugendarbeitende schenken den Jugendlichen Anerkennung, damit diese in ihrer Selbstbestimmung gestärkt werden.*

Die Aufgabe von professionellen Jugendarbeitenden als Ermöglicherinnen und Ermöglicher für Bildungsmomente besteht darin, dass sie aufmerksam beobachten, welchen Jugendlichen sie welche Verwirklichungschancen bieten können, damit diese mitsprechen, sich beteiligen oder eigenverantwortlich handeln können. Durch das Prinzip der Partizipation können professionelle Jugendarbeitende den Jugendlichen immer wieder Möglichkeiten bieten, sich in neuen Aufgaben auszuprobieren und sich

selbst als wirksam zu erleben. Auch wenn Jugendliche scheitern, können professionelle Jugendarbeitende anerkennend mit ihnen zusammen nach den Gründen für das Scheitern suchen und so zu einem neuen Versuch motivieren.

*Professionelle Jugendarbeitende führen einen Bildungsdiskurs in der OKJA und nehmen ihr politisches Mandat wahr, indem sie gegen aussen als Expertinnen und Experten für informelle Bildung auftreten.*

Damit die OKJA gegen aussen als Expertin für informelle Bildung auftreten kann, müssen die professionellen Jugendarbeitenden sich ihrer Bildungsfunktion, ihrem Bildungsauftrag und -verständnis bewusst werden. Ein Diskurs innerhalb der OKJA, wie er bereits durch die Arbeitsgruppe mit der Herausgabe des Grundlagendokuments „Umfassende Bildung“ (2012) in der Schweiz gestartet wurde, ist dafür unabdingbar. Der Capabilities-Ansatz bietet eine objektive und normative Basis für diesen Diskurs und hilft zur Strukturierung entlang eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses mit dem Ziel eines guten Lebens. Darüber hinaus kann der Capabilities-Ansatz die OKJA auch darin stützen, dass sie sich als Expertinnen und Experten für informelle Bildung in der Bildungslandschaft positionieren können, indem sie die Terminologie der Befähigung und Verwirklichungschancen versus Leistungskompetenzen verwenden.

*Professionelle Jugendarbeitende sehen den Berufskodex als verbindlich und fordern von den Ausbildungsstätten, der Wissenschaft und den Praxisorganisationen, dass Bildung in der OKJA als Thematik gemeinsam diskutiert wird.*

Wie bereits oben beschrieben, stärkt ein Bildungsdiskurs in der Praxis der OKJA die Professionalität der Jugendarbeitenden. Einen solchen Diskurs fordern auch unter anderem Sturzenhecker und andere namhafte Autoren der Theorie, indem sie der Praxis der OKJA „Bildungsignoranz“ vorwerfen (vgl. Sturzenhecker 2008: 147). Nicht nur aufgrund dieser Vorwürfe (ob diese berechtigt sind, wird hier nicht beantwortet) müssen die Praxis und die Wissenschaft in einen Dialog treten oder im besten Falle gemeinsam in Prozesse von kooperativer Wissensbildung einsteigen.

Auch in den Ausbildungsmodulen der Fachhochschulen und anderen Ausbildungsstätten der Sozialen Arbeit und Soziokulturellen Animation muss die Thematik „Bildung in der OKJA“ Einzug nehmen.

### *4.3. Konstruktion einer emanzipatorischen Bildungsposition*

Aufgrund der vorliegenden Ziele und den zugehörigen Innovationspotenzialen, die anhand des Wissenschaftsdreiecks entwickelt wurden, kann folgende Bildungsposition für die OKJA konstruiert werden:

Für die OKJA kann der Bildungsbegriff von Scherr, der auf das Verständnis von Humboldt, Klafki und Honneth aufbaut, als richtungsweisend angesehen werden: „Bildung meint die subjektive Aneignung, das aktive sich zu Eigen machen von verfügbarem Wissen, von Denkmöglichkeiten, ästhetischen Ausdrucksformen, Werte, Normen usw. [...]“ (Scherr in Deinet 2005: 144). Mit diesem Bildungsverständnis grenzt sich die OKJA klar vom heute etablierten schulischen Bildungsverständnis aus der Verwertbarkeitsperspektive ab. So wird in der OKJA der Fokus auch nicht auf die formelle Bildung, sondern auf die informelle Bildung gelegt. Zeitweise kann auch der non-formale Aspekt der Bildung für die OKJA interessant sein, wenn sie Kurse oder Workshops zu spezifischen Interessen für Jugendliche anbietet. Schliesslich sind es aber vor allem die informellen Bildungsmomente, von denen die Jugendlichen in der OKJA profitieren können, da der offene und freiwillige Rahmen der OKJA hauptsächlich diese ermöglicht (siehe dazu Kapitel 2.1.). Das Ermöglichen von informeller Bildung lässt sich hinsichtlich der sozialen Gerechtigkeit von Bildung, in Sinne von Chancengleichheit und Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft, betrachten. Hierzu verfügt die OKJA über ein Denk- und Handlungsprinzip, das gerechte informelle Bildung fördert: die Partizipation. Indem die Jugendlichen von den Jugendarbeitenden über jugendspezifische Themen und Anlässe informiert werden, bei der Ausgestaltung der Angebote der OKJA mitsprechen und mitgestalten können und bei der Durchführung teilnehmen oder mitgestalten können, lernen sie, wie demokratisches Denken und Handeln funktioniert (siehe Kapitel 4.2.1.). Die Aufgabe der Jugendarbeitenden in partizipativen Lernsettings ist es, die Jugendlichen herauszufordern, damit sie intrinsisch motiviert sind, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Gleichzeitig sollten die Jugendlichen aber nicht überfordert und nicht unnötigen Risiken ausgesetzt werden (siehe ebd.). Um herauszufinden, welche Herausforderungen der oder die Einzelne braucht, müssen die Jugendarbeitenden viel Zeit mit Zuhören verbringen, sich mit den Jugendlichen auseinandersetzen, sie kennenlernen und im besten Falle eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen, damit sie die Fähigkeiten, Interessen und Themen bzw. Problematiken der Jugendlichen entdecken können. Dank

den gewonnenen Informationen zu den subjektiven Lebenslagen der Jugendlichen, können die Jugendarbeitenden Bildungsmomente ermöglichen, indem sie ihnen Verwirklichungschancen bieten, mit denen sie sich gestaltend mit der Welt (Raum, Mitmenschen etc.) auseinandersetzen können (siehe ebd.). Dies geschieht immer hinsichtlich des emanzipatorischen Ziels, dass die Jugendlichen in ihrer Selbstbestimmung gestärkt sind. Das Aushandeln von Regeln und das Gestalten von Angeboten gehören genauso zum Konzept der OKJA. Die Diskursivität wird in der OKJA als ein Strukturmerkmal verstanden (vgl. Scherr 2008: 175).

Die Diskursivität und Partizipation führen zu einer generativen<sup>24</sup> bzw. dialogischen Handlungsaufforderung für die Jugendarbeitenden. Diese steht dem klinischen Verständnis von Fallbearbeitung gegenüber, in dem Experten und Expertinnen sich mit den Problemen der Adressaten auseinandersetzen und danach Lösungsvorschläge für diese darlegen. Das dialogische Deutungsmuster verlangt danach, dass alle Beteiligten (Jugendliche und Jugendarbeitende) sich auf ein generatives Thema einigen. Es muss also eine gemeinsame Problem- bzw. Themensetzung gefunden werden, für die gemeinsam eine Lösung bzw. Herangehensweise gesucht werden muss. Die Jugendarbeitenden machen sich demnach im Sinne von Assistentinnen und Assistenten gemeinsam mit den Jugendlichen auf, eine Lösung zu finden, die den Lebensentwürfen der Jugendlichen entsprechen (vgl. Kunstreich 2005: 49-66).

Eine emanzipatorische Bildungsposition in der OKJA bedeutet auch, dass die OKJA als Profession verstanden wird und Bildung nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für die Jugendarbeitenden anstrebt (siehe Kapitel 4.2.3.). Das heisst, dass sich die Jugendarbeitenden stetig in einem Bildungsprozess befinden. Sie lernen nicht nur durch ihre Fehler und positiven Erfahrungen in der Praxis, sondern auch durch wissenschaftliche Erkenntnisse und deren Verknüpfung in der Anwendung von neuen Handlungsmöglichkeiten. Ein Diskurs über Bildung in der OKJA ist demnach unabdingbar und das nicht nur innerhalb der Praxis, sondern gemeinsam mit der Wissenschaft und Lehre (siehe Kapitel 4.2.3.). Sich als Profession zu verstehen, bedeutet auch, dass sich die OKJA politisch für das emanzipatorische Bildungsverständnis einsetzt, indem sie dieses in der Öffentlichkeit thematisiert und sich als professionelle Bildungsinstanz positioniert. Sie muss von der Gesellschaft Ressourcen für Verwirklichungschancen für alle Jugendlichen fordern und Kontrollaufträge kritisch hinterfra-

---

<sup>24</sup> Mit generativ ist hier die entdeckende Herangehensweise gemeint.

gen, bevor sie diese annimmt. Prävention oder Früherkennung, die Jugendliche als potenzielle Risikoträgerinnen und Risikoträger konstruieren, widersprechen der emanzipatorischen Bildungsposition und müssen somit von einer professionellen OKJA mit normativem Auftragsziel der sozialen Gerechtigkeit abgewiesen werden (siehe Kapitel 4.2.2.). Dafür kann die OKJA den Fokus stärker auf das Konzept der Sozialraumorientierung legen, anhand dessen den Jugendlichen Verwirklichungschancen und damit Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse zur Verfügung gestellt werden (siehe Kapitel 3.1.2.). Auch wenn informelle Bildungssettings nicht durchstrukturiert werden können, da sie sonst den Charakter der Selbstbildung verlieren würden, können die Bedingungen für informelle Bildungsmomente von der OKJA begünstigt werden (vgl. Deinet 2005: 160). Dadurch dass die OKJA Raum zur Verfügung stellt, den sich die Jugendlichen aneignen können, indem sie sich mit sich und der Welt auseinandersetzen und Jugendarbeitende einen minimal vorstrukturierten, aber vor allem diskursiven Auftrag erfüllen, wird Bildung ermöglicht. Dabei spielt Anerkennung eine wichtige Rolle, da Bildung in der OKJA durch die Ermöglichung von Begegnungsorten für Jugendliche und damit zur Teilnahme an sozialen Beziehungen beabsichtigt, dass Jugendliche ihre Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstbestimmungsfähigkeit und ihr Selbstbewusstsein in Anerkennungsverhältnissen entwickeln können (vgl. Scherr 2013b: 28). Die Anerkennung der Jugendlichen als selbstbestimmungsfähige und selbstbewusste Subjekte ist also nicht nur die Methode, sondern auch das Ziel einer emanzipatorischen Bildungsposition in der OKJA, da nur so in der Zukunft noch eine demokratische Gesellschaft mit kritischen Bürgerinnen und Bürgern möglich ist.

## 5. WIRKLICHKEITSSCHAFFUNG

Wenn die OKJA die hier konstruierte emanzipatorische Bildungsposition einnimmt, dann hat das Folgen für ihre Handlungsweisen. Handlungskonzepte und Interventionen müssten somit kritisch betrachtet und anhand des Capabilities-Ansatzes analysiert werden. Ziel der OKJA wäre somit, dass sie den Jugendlichen Verwirklichungschancen ermöglicht, damit diese ihre zentralen Fähigkeiten anhand des Capabilities-Ansatzes für ein „gutes Leben“ ausbilden können. Dieses neue Ziel, das durch die emanzipatorische Bildungsposition hervortritt, wirkt sich auf die Wirklichkeit, wie Bildung in der OKJA stattfindet, aus und schafft somit eine neue Wirklichkeit, die hier beschrieben wird.

Abbildung 6: Die Wirklichkeitsschaffung im Wissenschaftsdreieck

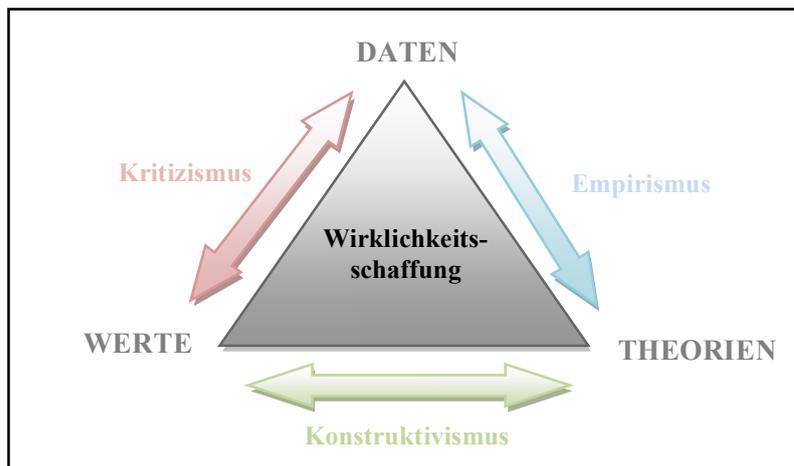


Abb. 6: eigene Darstellung (vgl. Galtung 1977: 60)

### 5.1. Prozessgestaltung anhand einer emanzipatorischen Bildungsposition

In Prozessgestaltungen oder Projektverläufen müssten im ersten Schritt der *Situationserfassung* bzw. der Beschreibung der Ausgangslage immer die subjektiven Situationen der Jugendlichen einbezogen werden und anhand der zentralen Fähigkeiten (siehe Kapitel 4.1.) *analysiert* werden. Die problemorientierte Frage lautet hier: „Welche zentralen Fähigkeiten fehlen den Jugendlichen noch, damit sie selbstbestimmt am gemeinschaftlichen Leben mitbestimmen und teilhaben können?“ Oder lösungsorientiert: „Was sind die Jugendlichen fähig zu tun?“ und „Welche Möglichkeiten stehen ihnen offen?“ (vgl. Andresen et al. 2010: 189). Diese Frage kann einerseits von den Jugendarbeitenden selbst ergründet, muss aber zwingend mit den

Jugendlichen diskutiert werden bzw. es braucht hier eine Einigung auf ein Problem bzw. eine Thematik, damit gemeinsam weitergearbeitet werden kann. Um das Problem (die Thematik) zu *verstehen* (siehe „Subjektorientierung“ in Kapitel 3.1.3.), wie es entstanden ist und auf welchen Ursachen es gründet, müssen die Jugendarbeitenden eine systemische Perspektive einnehmen. Das Problem kann nie nur bei den Jugendlichen liegen, sondern entsteht meist aus sich widersprechenden Ansprüchen von Seiten der Individuen (Freiheitsdrang) und der Gesellschaft (Ordnungsdrang). Sind Erklärungen gefunden, konfrontieren die Jugendarbeitenden die Jugendlichen mit diesen Erklärungen, damit diese sich mit der Welt bzw. mit anderen Perspektiven (die dem Ordnungsdrang entsprechen) auseinandersetzen, aber auch, um die Erklärungen und deren Richtigkeit von den Jugendlichen testen zu lassen (siehe „generatives Thema“ in Kapitel 4.3.). Ist ein generatives Thema oder Problem gefunden, können lösungsorientierte *Ziele* formuliert und nach möglichen Handlungsmöglichkeiten bzw. *Interventionen* gesucht werden, anhand derer die beschriebenen Ziele erreicht werden können. Die *Umsetzung* des Projekts, des Angebots oder der Veranstaltung sollte möglichst so geschehen, dass die Jugendlichen so viel wie möglich selbst in die Hand nehmen und sich gestaltend erfahren können. Dadurch erfahren sie sich als selbstwirksam, da sie selbst gegen ein festgelegtes Problem vorgehen und aktiv an der Lösung mitwirken können. Nach der Durchführung ist eine gemeinsame *Auswertung* des Projekts oder der Veranstaltung (auch informell zwischen „Stuhl und Bank“) wie eine Beschreibung der veränderten Situation von grossem Wert. Da jede beteiligte Person eine andere Wahrnehmung des Erlebten hat, können der Austausch und die Diskussion der verschiedenen Perspektiven zu weiteren Bildungsmomenten führen. Die Evaluation solcher Prozesse führt nicht nur dazu, dass sich die Jugendlichen bilden und sich ihrer Bildungsprozesse bewusst werden, sondern auch dazu, dass die Jugendarbeitenden ihr Wissen über die subjektiven Lebenslagen der Jugendlichen erweitern und sich somit auch bei ihnen eine Bildungswirkung zeigt. Im besten Falle verfügen die Jugendarbeitenden über organisatorische Instrumente, die es ihnen erlauben, ihr individuelles Wissen in die Organisation einfliessen zu lassen, damit auch die anderen nichtbeteiligten Jugendarbeitenden einen Wissenszuwachs erfahren und die Organisation stetig, im Sinne einer lernfähigen Organisation anhand des Wissenskreislaufs nach Guldberg und Meyer (2002), lernen kann (vgl. Merchel 2005: 180).

## 5.2. Partizipation anhand einer emanzipatorischen Bildungsposition

Bildung meint anhand einer emanzipatorischen Bildungsposition informelle Bildung und damit auch Bildung, die intrinsisch motiviert ist. Die OKJA hat demnach die Aufgabe, einen begünstigenden Rahmen für die informelle Selbstbildung der Jugendlichen herzustellen. Dies gelingt ihr wohl am besten, wenn sie ihr Handeln an dem bereits vorhandenen emanzipatorischen Grundsatz der Partizipation orientiert. Indem Jugendliche in den Angeboten und Räumen der OKJA partizipieren können, finden ganz automatisch Bildungsmomente statt. Wenn die Jugendarbeitenden gemeinsam mit den Jugendlichen gestaltend tätig sind, können sie auch erkennen, wann diese überfordert sind und durch ihre Mithilfe unnötigen Frust verhindern. Die Jugendarbeitenden müssen also jeweils einen Anreiz schaffen, dass Jugendliche sich freiwillig (intrinsisch motiviert) für eine Sache einsetzen oder aktiv werden wollen. Damit die Jugendlichen sich interessieren und einen „*flow*-Zustand“<sup>25</sup> erleben können, dürfen sie weder über- noch unterfordert werden. Dazu müssen die Jugendarbeitenden präsent sein und gut wahrnehmen, ob die Jugendlichen den Aufgaben gewachsen sind. Bei nicht so herausfordernden Aufgaben können die Jugendarbeitenden die Jugendlichen spielerisch dazu animieren, die Aufgabe für sie anspruchsvoller oder interessanter zu gestalten.

Durch Anerkennung und Würdigung der Beteiligungsergebnisse und des Einsatzes der Jugendlichen durch die Jugendarbeitenden werden die Jugendlichen in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt (siehe Kapitel 2.1.5.).

Ziel von Partizipation ist, dass die Jugendarbeitenden den Jugendlichen immer mehr Verwirklichungschancen gewähren, so dass die Jugendlichen ihre Fähigkeiten so ausbauen können, damit sie immer die höchstmögliche Verantwortung, die sie tragen können, übernehmen.

Zur Veranschaulichung, wie sich Partizipation und informelle Bildung in der OKJA konkret zeigen, wird folgend ein Beispiel<sup>26</sup> in zwei Phasen beschrieben. Die erste Phase zeigt die beiden unteren Stufen der „unechten“ Partizipation<sup>27</sup> auf: die Infor-

---

<sup>25</sup> Menschen beschreiben *flow* als seelischen Zustand in Augenblicken, wenn das Bewusstsein harmonisch geordnet ist und sie etwas um ihrer selbst willen tun. Dieser Zustand des Glücks wird vom Glücksforscher Mihaly Csikszentmihalyi als eine Erfahrung beschrieben, die sich optimal zwischen Angst und Langeweile, das heißt zwischen Unter- und Überforderung, befindet (vgl. 2010: 107).

<sup>26</sup> Das Beispiel ist ein fiktives, ist jedoch aus verschiedenen Praxiserfahrungen der Autorin entstanden.

<sup>27</sup> Partizipation kann in fünf Stufen aufgeteilt werden, wobei es sich bei den ersten zwei Stufen um Teilnahme handelt (1. Stufe: Information, 2. Stufe: Mitsprache) und deshalb von „unechter“

mation und die Mitsprache der Jugendlichen. Die zweite Phase handelt von „echter“ Partizipation und damit von Mitentscheidung über Mitbeteiligung bis zur Selbstverwaltung der Jugendlichen:

### **1. Phase: von der Information zum Einbezug (Mitsprache)**

In einem klassischen Jugendtreff halten sich verschiedene Jugendliche auf. Die einen spielen Tischfußball, einige nutzen die Sofas, um zu „hängen“ und ein paar spielen über die Musikanlage und ihre iPods Musik ab. Da die Jugendlichen schon mehrere Male bei den Jugendarbeitenden gefragt haben, ob es nicht auch möglich wäre, während des Treffbetriebs eine Bar zu haben, haben sich die Jugendarbeitenden entschlossen, dies anzugehen. Aus Erfahrung wissen die Jugendarbeitenden jedoch, dass sie nicht davon ausgehen können, dass die Jugendlichen die Bar von heute auf morgen selbstverwaltet betreiben. Sie informieren die Jugendlichen, dass die Jugendarbeitenden jeden Mittwoch für zwei Stunden die Bar betreiben werden, dass spontan geholfen werden kann, und dass die Bar bei Einsatz der Jugendlichen länger geöffnet sein wird. Die Jugendlichen wissen nun, dass für sie die Möglichkeit besteht, eine Aufgabe zu übernehmen und mit ihrem Einsatz auch die Öffnungszeit der Bar zu beeinflussen. Die Jugendlichen merken durch das Handeln der Jugendarbeitenden in erster Linie, dass ihre Anliegen anerkannt werden. Durch die Information der Jugendarbeitenden über ihr Vorhaben können die Jugendlichen zweitens entscheiden, ob sie davon Gebrauch machen wollen, indem sie sich spontan für einen Einsatz entscheiden. Ein Einsatz muss sich für die Jugendlichen immer lohnen<sup>28</sup>, sei es, dass sie Anerkennung oder ein Gratisgetränk erhalten. Sind erst einmal Jugendliche spontan in die Barführung einbezogen worden, kann die Partizipation erweitert werden.

### **2. Phase: von der Mitentscheidung zur Selbstverwaltung**

Drei Jugendliche übernehmen immer wieder einmal spontan den Bardienst an einem Mittwochnachmittag zusammen mit der Jugendarbeiterin. Sie lernen dabei einerseits technisch, wie an einer Bar Getränke ausgeschenkt, diese kassiert werden und helfen danach, alles aufzuräumen, andererseits lernen sie auch, wie es ist, wenn die anderen

---

Partizipation gesprochen wird. Die drei darauf aufbauenden Stufen werden als Teilhabe und damit als „echte“ Partizipation benannt (3. Stufe: Mitentscheidung, 4. Stufe: Mitbeteiligung, 5. Stufe: Selbstverwaltung) (vgl. okaj Zürich 2006: 5).

<sup>28</sup> Auch intrinsisch motiviertes Engagement hat immer einen Lohn zum Ziel, sei dies immateriell oder materiell. Auch freiwilliges Engagement braucht einen Anreiz (und Anerkennung des Engagements), damit man sich für eine Aufgabe einsetzt.

Jugendlichen fordernd an die Bar treten und jeweils *sofort* ihre Getränke wollen. Durch den Perspektivenwechsel entstehen einige Gespräche, die von Respekt handeln, aber auch einige Flirtsituationen zwischen den Jugendlichen können von den Jugendarbeitenden beobachtet werden. Die Aufgabe macht den drei Jugendlichen sichtlich Spass und sie wollen das Angebot weiterentwickeln, indem sie ihre Lieblingsgetränke in das Sortiment aufnehmen, eigene „coolere“ Preisschilder schreiben und um Dekorationsmaterial für eine Verschönerung der Bar bitten. Die Jugendarbeitenden schlagen den drei Jugendlichen vor, dass sie mit dem Gewinn des Getränkeverkaufs auch neues Barmobiliar kaufen können, das ihren ästhetischen Ansprüchen entspricht. Aufgrund dieser Zusage entscheiden sich die drei Jugendlichen, die Bar auch freitags zu öffnen und zusätzlich auch kleine Snacks anzubieten. Aus den drei spontanen Einsätzen entwickelt sich ein Barteam, das nach einigen Monaten selbstverwaltet die Bar des Jugendtreffs betreibt. Die Jugendlichen sind sogar so begeistert und identifizieren sich mit ihrer neuen Rolle, dass sie auch andere Aufgaben übernehmen möchten, die sie sich früher nicht zugetraut hätten. Sie sind ausserdem Vorbilder für die anderen (jüngeren) Jugendlichen, die sich bereits gemeldet haben, um auch spontan Bareinsätze zu machen.

Das Beispiel zeigt innerhalb der verschiedenen Partizipationsstufen (okaj Zürich 2006: 5) die Vielzahl von informellen Bildungsmomenten auf, die durch die OKJA bei der Schaffung von Verwirklichungschancen (hier der Barbetrieb) ermöglicht werden. Wichtig ist, dass die Jugendarbeitenden immer versuchen, den Jugendlichen neue Herausforderungen (mehr Partizipation) zu ermöglichen und damit auch Entscheidungsmacht und Verantwortung übergeben. Dies auch mit dem Risiko, dass sich die Jugendlichen immer wieder einmal überschätzen und Fehler passieren.

### *5.3. Öffentlichkeitsarbeit anhand einer emanzipatorischen Bildungsposition*

Professionelle Jugendarbeitende, die ihre Professionalität auch gegen aussen sichtbar machen möchten und damit ihr politisches Mandat wahrnehmen, halten sich an die Verpflichtungen des Berufskodexes: „die Verpflichtung zur Zurückweisung von Diskriminierung, zur Anerkennung von Verschiedenheiten, zur gerechten Verteilung von Ressourcen, zur Aufdeckung von ungerechten Praktiken und zur Einlösung von Solidarität.“ (AvenirSocial 2010: 9f) Konkret bedeutet dies, dass Jugendarbeitende und Organisationen der OKJA in der Öffentlichkeit anhand einer emanzipatorischen Bildungsposition sicher und auf gleicher Augenhöhe mit anderen Bildungsinstitutionen auftreten. Sie setzen sich für ein emanzipatorisches Bildungsverständnis ein, was überhaupt nicht heisst, dass sie dem schulischen Bildungsverständnis widersprechen müssen. Das Ziel ist, dass die emanzipatorische Bildung der OKJA neben der formalen Bildung der Schulen auch als wichtig und damit als unterstützenswert anerkannt wird. Argumente dafür liefern einerseits die Aufrechterhaltung der Demokratie, die auf kritische, selbst denkende und aktive Bürgerinnen und Bürger aus jeder Subkultur angewiesen ist – auch in Zukunft – und andererseits stützt der Capabilities-Ansatz die informelle Bildung der OKJA aus einer menschenrechtsbasierten Perspektive.

#### 5.4. Sozialraumorientierung anhand einer emanzipatorischen Bildungsposition

OKJA anhand einer emanzipatorischen Bildungsposition lässt sich nicht durch feste und vorgegebene Räume eingrenzen, sondern sucht gemeinsam mit den Jugendlichen immer wieder nach neuen Räumen, die von ihnen angeeignet und gestaltet werden können. Dazu gehören heute auch virtuelle Räume wie digitale Soziale Netzwerke (Facebook, Whats App, Instagramm etc.), in denen sich die „digital natives“<sup>29</sup> aufhalten. Dass die heutigen Jugendlichen mit den Sozialen Netzwerken aufgewachsen sind, heisst nicht, dass sie auch über einen nicht-schädigenden Umgang damit verfügen. Wie in allen Räumen müssen sie Regeln aushandeln, ihre Ansprüche einbringen und die Ansprüche der anderen respektieren. Die OKJA kann hier kritische Rückmeldungen für die Selbstreflexion der Jugendlichen geben, Diskussionen anregen, aber auch technische Hilfestellungen für die Nutzung und dem Schutz der Jugendlichen anbieten.

Da die OKJA es mit einer immerwährend personell wechselnden Zielgruppe<sup>30</sup> zu tun hat, müssen auch immer wieder die Räume neuen Gestaltungsformen angepasst werden oder auch neue Räume zugänglich gemacht werden, die von den Jugendlichen gestaltet und bespielt werden können. Jede „Generation“ der Jugendlichen verfügt wieder über andere jugendkulturelle Symbole und Ausdrucksweisen. Diese müssen die Jugendarbeitenden ergründen, um die subjektiven Raumbedürfnisse dieser Jugendgruppen erfragen und erkennen zu können. Diese Momente der Aneignung von neuen Räumen oder auch die Umgestaltung von Angeboten sind wichtige Bildungsgelegenheiten für Jugendliche und somit auch für die OKJA. Ein sozialräumliches Denken erleichtert es den Jugendarbeitenden, den Blick von den bereits gegebenen räumlichen Gegebenheiten ausschweifen zu lassen und über diese hinaus neue Räume zu entdecken und den Jugendlichen zugänglich zu machen (was nicht ausschliesst, dass Jugendliche auch selbständig Räume entdecken). Das sozialräumliche Konzept, wie es beispielsweise Deinet vertritt, ist also ganz im Sinne einer emanzipatorischen Bildungsposition und gibt damit auch Hinweise für das konkrete bildungsorientierte Handeln in der OKJA.

---

<sup>29</sup> Menschen, die mit dem Internet und den Sozialen Netzwerken aufgewachsen sind und keine Lebenszeit ohne die Online-Welt kennen. Die Jugendlichen heute werden als Digital Natives bezeichnet.

<sup>30</sup> Nach ca. vier bis fünf Jahren hat sich die Zielgruppe einer Einrichtung der OKJA meist vollständig ausgewechselt, da die Jugendlichen älter werden und die Angebote der OKJA dann nicht mehr besuchen, dafür nehmen wieder jüngere Jugendliche teil.

### *5.5. Fazit zur neuen Wirklichkeit*

Die beschriebene neue Wirklichkeit, die sich durch die emanzipatorische Bildungsposition etabliert, stellt sich nicht als eine stark veränderte Wirklichkeit dar, da in der OKJA schon immer informelle Bildung stattgefunden hat. Durch das Bewusstsein, dass OKJA eine wichtige Bildungsinstitution für die Jugendlichen ist und durch die Einnahme einer emanzipatorischen Bildungsposition verändert sich jedoch das Selbstbewusstsein der OKJA und der Jugendarbeitenden. Jugendarbeitende, die sich für die bewusste Positionierung von Bildung in der OKJA einsetzen, nehmen das politische Mandat der Sozialen Arbeit wahr und handeln somit professionell. Die emanzipatorische Bildungsposition impliziert, dass sich die Jugendarbeitenden mit wissenschaftlichem Wissen auseinandersetzen, um die Lebenslagen der Jugendlichen zu erfassen, selbstreflexiv und kritisch ihr eigenes Handeln und das ihrer Kolleginnen und Kollegen betrachten und ihr politisches Mandat wahrnehmen, indem sie sich für die Anerkennung der emanzipatorischen Bildung in der Öffentlichkeit einsetzen. Für die Organisationen und Einrichtungen der OKJA bedeutet eine emanzipatorische Bildungsposition einzunehmen, dass sie eine Lernfähigkeit der Organisation ausweisen und den Fokus auch auf die Bildung der Jugendarbeitenden setzen und einen guten Umgang mit Fehlern, im Sinne von Fehlerfreundlichkeit, fördern.

## 6. SCHLUSSFOLGERUNG

Für diese Master-Thesis wurde zu Beginn folgende Frage gestellt:

*Wie lässt sich eine Bildungsposition in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf soziale Gerechtigkeit konstruieren und welche Handlungsanleitung bietet eine solche Bildungsposition?*

Im Schlusskapitel wird zuerst auf die Frage Bezug genommen und dabei diskutiert, welche Handlungsanleitungen die von der Autorin entwickelte emanzipatorische Bildungsposition bietet und was diese Handlungsanleitungen für die Kooperation von Wissenschaft und Praxis bedeutet. Danach wird auf die beiden Thesen aus Kapitel 1.2. „Erkenntnisinteresse und Fragestellung“ eingegangen, indem die Methode „Wissenschaftsdreieck“ nach Galtung einer kritischen Würdigung unterzogen wird. Zum Schluss folgt dann der Ausblick mit weiterführenden Fragestellungen hinsichtlich der zweiten These bezüglich des Capabilities-Ansatzes und einer innovativen Konzipierung von Bildung in der OKJA.

### 6.1. Diskussion der Ergebnisse

Eine Positionierung innerhalb des Bildungsdiskurses und ein Bildungskonzept sind von der Profession der OKJA aktiv anzugehen. Eine abwartende Haltung, bis von anderen Bildungsinstitutionen oder von Leistungsfinanzierenden ein Auftrag formuliert wird, würde die OKJA als Profession stark in Frage stellen. Neben dem aktuellen Diskurs über Qualität und Wirkung in der OKJA (vgl. Gerodetti/Schnurr 2013: 836) muss gleichzeitig ein Bildungsdiskurs geführt werden. Bei einem solchen Diskurs muss anhand der emanzipatorischen Bildungsposition das Ziel der Selbstbestimmung (Emanzipation) der Jugendlichen, im Sinne des humboldtschen Bildungsverständnisses, im Zentrum aller möglichen Handlungen stehen. Die emanzipatorische Bildungsposition verlangt von den Jugendarbeitenden selbst, dass sie sich stetig (weiter-) bilden, sich mit der Welt und damit auch mit einem forschenden Interesse mit den Jugendlichen auseinandersetzen. Scherr empfiehlt der Praxis der OKJA, mit einem männlichen Selbstverständnis an die Jugendlichen heranzutreten (siehe Kapitel 3.1.3.). „Sie [die subjektorientierte Jugendarbeit] versteht sich als eine Praxis, die auf die Entfaltung verschütteter und blockierter Fähigkeiten im Dialog und mit einem höchstmöglichen Mass an Partizipation und Eigenverantwortung zielt.“ (Scherr 2013: 308) Dies entspricht auch einer emanzipatorischen Bildungsposition, indem die Jugendar-

beitenden die Jugendlichen anhand von Fragen für die Auseinandersetzung mit sich und der Welt animieren. Anhand von Fragen, kritischem Hinterfragen oder auch dem Spiegeln von Verhaltensweisen oder dem Aufzeigen von anderen Denkweisen durch Perspektivenwechsel ermöglichen Jugendarbeitende Bildungsmomente für Jugendliche. Die mæeutische, also (hinter-)fragende Herangehensweise der Jugendarbeitenden ermöglicht es ihnen gleichzeitig auch, dass sie Wissen über die Lebenswelten und subjektiven Sichtweisen der Jugendlichen erfahren und dadurch ihre Angebote bedarfsgerecht gestalten können. Die fragende Haltung der Jugendarbeitenden begünstigt neben dem mæeutischen Effekt auch die Partizipation der Jugendlichen. Durch Fragen werden die Jugendlichen dazu aufgefordert, selbst nach Lösungen zu suchen und selbst aktiv zu werden. Dadurch wird ihnen auch zugetraut, dass sie für ihr eigenes Leben Verantwortung übernehmen können. In der Umsetzung der eigenen Lösungsideen der Jugendlichen können die Jugendarbeitenden sie unterstützen, indem sie ihnen anerkennend zur Seite stehen.

Eine emanzipatorische Bildungsposition erfordert eine stetige Reflexion der Gelegenheiten, die die OKJA den Jugendlichen für Partizipation bietet. Wie viel können die Jugendlichen mitentscheiden? Welche Regeln sind sinnvoll und welche behindern das Aktivwerden der Jugendlichen? Wo sind sie mit der Verantwortung überfordert und müssen unterstützt werden? usw. Anhand solcher Reflexionen können neue Herausforderungen (Bildungsmomente) für die Jugendlichen entdeckt werden.

Damit die Jugendarbeitenden einen fundierten Bildungsdiskurs innerhalb der OKJA führen und sich auch gegen aussen für emanzipatorische Bildung einsetzen können, benötigen sie mehr gesichertes (empirisches) Wissen. Dieses Wissen wird im besten Falle von der Wissenschaft mit Einbezug der Praxis erhoben, so dass in Prozessen der kooperativen Wissensbildung hybrides Wissen entstehen kann, das sowohl dem Handlungsinteresse der Praxis wie auch dem Erkenntnisinteresse der Wissenschaft entspricht.

Die emanzipatorische Bildungsposition, die innerhalb des Wissenschaftsdreiecks konstruiert wurde, entspricht sowohl der Praxis wie auch der Wissenschaft (und zusätzlich der sozialen Gerechtigkeit) und bietet damit eine Basis, um in einen Prozess der kooperativen Wissensbildung einzusteigen.

## 6.2. Kritische Würdigung der Methode

Zu Beginn dieser Masterarbeit wurde die These aufgestellt, dass sich anhand der Methode des Wissenschaftsdreiecks eine kritische Bildungsposition für die OKJA konstruieren lässt, die das Handlungsinteresse der Praxis und das Erkenntnisinteresse der Wissenschaft integriert. Das Wissenschaftsdreieck kann als geeignet für die Konstruktion einer kritischen Bildungsposition angesehen werden, da eine solche anhand dieser Methode entwickelt werden konnte. Es wurden für diese Masterarbeit keine eigens erhobenen Daten verwendet, sondern solche, die von der Autorin als gut bewertet wurden. Die Bewertung konnte die Autorin einerseits aufgrund der Sichtung von verschiedenen Forschungen zur OKJA (aus dem deutschsprachigen Raum) und andererseits auch hinsichtlich der eigenen Beobachtungen in ihrer langjährigen Praxiserfahrungen in der verbandlichen und Offenen Kinder- und Jugendarbeit machen. Diese Herangehensweise war einerseits dem zeitlichen Rahmen dieser Masterarbeit entsprechend. Andererseits konnte so mit empirischen Daten gearbeitet werden, die von einem Forscherteam erhoben wurde und damit über mehr Objektivität verfügten, als wenn die Daten in Einzelarbeit von der Autorin selbst erhoben worden wären (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 57). Die Daten stammen aus einer Forschung aus Deutschland, was zu kleineren– wenn auch keine sprachlichen – Übersetzungsschwierigkeiten führte. In Deutschland wird die OKJA zum Beispiel stark durch nebenamtliche Jugendarbeitende getragen, in der Schweiz ist dies anders: „Die Beschäftigten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben heute mehrheitlich entweder einen Fachhochschulabschluss in Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik oder Soziokultureller Animation (Diplom FH oder Bachelor) oder einen Abschluss einer Höheren Fachschule in Sozialpädagogik (Diplom HFS).“ (Gerodetti/Schnurr 2013: 834) Es kann also davon ausgegangen werden, dass die OKJA in der Schweiz durch ihre Strukturmerkmale<sup>31</sup> über einen höheren Professionalisierungsgrad verfügt, als er in den Daten und Theorien aus Deutschland beschrieben wird.

Die Aufbereitung des Wertes der sozialen Gerechtigkeit konnte aus der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, dem Berufskodex für Soziale Arbeit Schweiz abgeleitet werden. Die Wahl für den Wert der sozialen Gerechtigkeit für die Frage nach der Gerechtigkeit von Bildung ergab sich durch die Lektüre der genannten Quellen und brachte damit zugleich eine sinnvolle Verknüpfung dieser Quellen mit sich.

---

<sup>31</sup> Verfügbare Räume, Ausbildungsstand und Funktion des Personals etc.

Für den Vergleich zwischen den Daten mit den Werten – den Kritizismus – griff die Autorin auf die Logik des Tripelmandats zurück, damit eine Strukturierung der Aussagen möglich wurde. Die Kritik auf der Ebene der Jugendlichen (Mandat der Hilfe), der Gesellschaft (Mandat der Kontrolle) und der Profession (politisches Mandat) ermöglichte es, die verschiedenen Perspektiven der Anspruchsgruppen der OKJA zu beleuchten.

Die Wahl der beschriebenen Theorien zur informellen Bildung in der OKJA ergaben sich aus der aktuellen Literatur. Die drei Grundlagentheorien der OKJA bezüglich informeller Bildung ergänzten einander und konnten nach Erachten der Autorin passende Erklärungen für die vorgefundenen Daten liefern. Im Empirismus wurden die Begründungszusammenhänge wieder auf den drei Ebenen des Tripelmandats beschrieben, so dass diese für den Konstruktivismus (gemeinsam mit den Aussagen des Kritizismus) wieder aufgenommen werden konnten.

Für die Konstruktion einer Bildungsposition wurde der Capabilities-Ansatz einbezogen, um die Lücken aus dem Kritizismus und dem Empirismus zu schliessen. Aufgrund der neuen theoretischen Sätze bezüglich der Verwirklichungschancen und der starken normativen Aussagen der zentralen Fähigkeiten wurden zuerst Ziele und Innovationspotenzial formuliert. Dieser Schritt gelang vor allem durch die Strukturierung auf den drei Ebenen des Tripelmandats. Anhand der Ziele und dem Innovationspotenzial konnte die emanzipatorische Bildungsposition konstruiert und davon abgeleitet eine neue Wirklichkeit beschrieben werden.

Da das Wissenschaftsdreieck einer Prozesslogik folgt, ergibt sich immer wieder eine neue Handlungsaufforderung für die wissenschaftliche Praxis, indem die neue Wirklichkeit aufs Neue Daten liefert und die Analyse damit fortgeführt werden kann. Die grosse Herausforderung des Wissenschaftsdreiecks ist, dass die drei Dimensionen der Werte, Daten und Theorien in der schriftlichen (theoretischen) Darstellung klar voneinander abgetrennt beschrieben werden, obwohl sie in der Praxis nie in reiner Form auffindbar sind. Die Gefahr der Überschneidungen der Dimensionen besteht also immer, da das menschliche Wissen immer hybrides Wissen ist und es in der Praxis (auch in der wissenschaftlichen Praxis) schwierig ist, die verschiedenen Wissensformen klar auseinanderzuhalten (vgl. Gredig/Sommerfeld 2010: 87f).

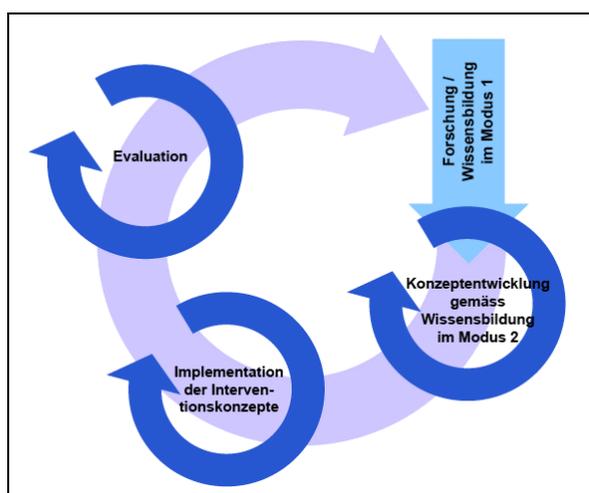
### *6.3. Konzipierung der emanzipatorischen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit anhand des Capabilities-Ansatzes*

Die zweite These, die die Fragestellung dieser Masterarbeit implizierte, war, dass der Capabilities-Ansatz die normative Orientierung für eine bisher noch nicht vorhandene Bildungsposition für die OKJA bietet und somit auch eine Grundlage für eine innovative Konzipierung von Bildung in der OKJA darstellt. Es konnte eine erste Annäherung zwischen der informellen Bildung der OKJA und dem Capabilities-Ansatz gemacht werden, indem die zentralen Fähigkeiten als neue Werte für soziale Gerechtigkeit konstruiert wurden. Gerade diesen Link machen auch Andresen et al. in dem sie argumentieren, dass dort wo der Capabilities-Ansatz sich von anderen Ansätzen, wie denen von Rawls unterscheidet (siehe auch Kapitel 1.5.2.), er einem Bildungsansatz der Gerechtigkeit sehr nahe kommt (vgl. Andresen/Otto/Ziegler 2010: 188). Wenn es also nicht nur darum gehen soll, dass alle Menschen ein Recht auf Bildung haben, sondern auch die benötigten Verwirklichungschancen und Fähigkeiten, ihr Recht auf Bildung wahrzunehmen (oder nicht), bekommen, dann ist die Verbindung zwischen Bildung und dem Capabilities-Ansatz offensichtlich. Der Capabilities-Ansatz blickt eine Ebene tiefer und nimmt über das Recht auf den Zugang zur Bildung auch die Bedingungen für den Zugang in den Fokus. Wie der Intersektionalitätsansatz (vgl. Fusszeile in Kapitel 1.4.) weist der Capabilities-Ansatz auf die Zuordnungen hin, die den Menschen den Zugang zur Bildung erschweren, wie Alter, Geschlecht, Herkunft usw. (vgl. ebd.: 188). Ziel des Capabilities-Ansatzes ist es also, diese ungleichheitsstrukturierenden Zuordnungen durch Bildung zu minimieren oder zu überwinden, indem allen Menschen die zehn zentralen Fähigkeiten ermöglicht werden. Das Ziel ist dann erreicht, wenn alle Menschen eine objektive Wahl haben, sich gegen oder für etwas zu entscheiden. Das demokratische Prinzip und die Partizipation sind bei diesem Ansatz, wie in der OKJA, zentral und liefern somit weitere Argumente für die Auseinandersetzung der OKJA mit dem Capabilities-Ansatz als normative Orientierung. Ein Bildungskonzept für die OKJA anhand des Capabilities-Ansatzes muss sich also stark an der Partizipation und der Entwicklung eines Demokratieverständnisses der Jugendlichen orientieren. Dahinter steht der Gedanke, dass Partizipation erlernt bzw. geübt werden muss, wozu gerade die OKJA Chancen für Verwirklichung bieten kann.

#### 6.4. Ausblick

Emanzipatorische Bildung in der OKJA im Sinne von Ermöglichung von Partizipation durch Aneignung von Raum und das Aushandeln von Regeln ist kein neues Phänomen. Aber ein Bewusstsein der Jugendarbeitenden, dass die OKJA wichtige Bildungsmomente ermöglicht, macht die fortlaufende Professionalisierung der OKJA erkennbar. Die Annahme des politischen Mandats bedeutet entsprechend dem sozialen Wandel der Gesellschaft im Sinne einer Wissensgesellschaft, dass die Jugendarbeitenden sich öffentlich für informelle Bildungschancen für Jugendliche stark machen. Wichtig ist dabei, dass sie von der Wissenschaft durch Grundlagen- und Handlungsforschung unterstützt werden. Mit der emanzipatorischen Bildungsposition stellen sich nun weitere Fragen der Konzeptualisierung von Bildung, der Implementierung bzw. Umsetzung dieser Bildungskonzepte wie der Internalisierung des Bewusstseins für Bildung bei den Jugendarbeitenden durch Reflexionsprozesse. Eine konkrete Möglichkeit, den nächsten Schritt in Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft anzugehen, wäre eine Konzeptentwicklung anhand des Praxis-Optimierungs-Zyklus (POZ). Dabei könnte die emanzipatorische Bildungsposition als eine Grundlage für die gemeinsame Verständigung genutzt werden und es könnte eine kooperative Wissensbildung<sup>32</sup> zwischen der Praxis und der Wissenschaft stattfinden.

Abbildung 6: Praxis-Optimierungs-Zyklus



(Abb. 6: Gredig/Sommerfeld 2010: 94)

<sup>32</sup> Wissensbildung im Modus 2 bezieht sich auf die gemeinsame Entwicklung von neuem Wissen zwischen Wissenschaft (empirisches Wissen) und Praxis (Erfahrungswissen), wobei sich die beiden ebenbürtig gegenüberstehen und beide durch den Austausch voneinander lernen können.

## QUELLENVERZEICHNIS

- **Andresen, Sabine/Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger** (2010). Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach. In: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.). Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 165-197.
- **AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz** (2010). Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern.
- **Baier, Florian/Gerodetti, Julia/Heeg, Rahel** (2013). Kinder- und Jugendarbeit im Fokus der Wirkungs- und Nutzer/innenforschung. In: Huber, Sven/Rieker, Peter (Hrsg.). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven – Jugendpolitische Herausforderungen – Empirische Befunde. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 105-125.
- **Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard** (1987). Wozu Jugendarbeit? - Orientierung für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim: Juventa Verlag.
- **Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard** (1990). Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa Verlag.
- **Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang** (2009). Sozialisation und Bewältigung. Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim und München: Juventa.
- **Bourdieu, Pierre** (1987). Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- **Bundesrat, Schweizerischer** (2008). Strategie für eine schweizerische Kinder- und Jugendpolitik. URL: [http://www.bsv.admin.ch/themen/kinder\\_jugend\\_alter/00067/](http://www.bsv.admin.ch/themen/kinder_jugend_alter/00067/) [Zugriffsdatum: 22. April 2013].
- **Bundesrat, Schweizerischer** (2011). Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Jugendlichen (Kinder- und Jugendförderungsgesetz KJFG). URL: [http://www.bsv.admin.ch/themen/kinder\\_jugend\\_alter/00067/](http://www.bsv.admin.ch/themen/kinder_jugend_alter/00067/) [Zugriffsdatum: 22. April 2013].
- **Cloos, Peter/Königter, Stefan/Müller, Burkard/Thole, Werner** (2009). Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Csikszentmihalyi, Mihaly** (2010). Flow – Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.
- **Degele, Nina/Winker, Gabriela** (2007). Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. URL: [http://www.tuhh.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet\\_Mehrebenen.pdf](http://www.tuhh.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf) [Zugriffsdatum: 9. Mai 2013].
- **Deinet, Ulrich** (2004). „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 175-189.

- **Deinet, Ulrich** (2005). „Aneignung“ – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.). Sozialräumliche Jugendarbeit – Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 2., völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 143-160.
- **Deinet, Ulrich** (2009). „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. URL: <http://www.sozialraum.de/deinet-aneignung-und-raum.php> [Zugriffsdatum: 28.07.2013].
- **Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian** (2004). Einführung. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-15.
- **DOJ (Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit) Schweiz** (2007). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen. Moosseedorf. URL: <http://www.doj.ch/690.0.html> [Zugriffsdatum: 29. April 2013].
- **Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, J. Claus** (2009). Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Fischer, Johannes** (2010). Was ist Gerechtigkeit? Über Menschenrechte und Gerechtigkeit. Universität Zürich: Institut für Sozialethik. URL: <http://www.menschenrechte.uzh.ch/publikationen/GerechtigkeitundMenschenrechte.pdf> [Zugriffsdatum: 18. Oktober 2013].
- **Füchslin, Nadine/Vögelin, Rosmarie/Willi, Stefanie/Delabays, Jasmin/Städeli, Beatrice/Schenker, Norina** (2012). Was machen Mädchen auf facebook? Soziale Netzwerke und die Sozialisation von Mädchen. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz, Master of Arts in Sozialer Innovation. URL: [http://www.oja.ch/cms/upload/dokumente/diplomarbeiten/201201\\_LN\\_Was\\_machen\\_Mdchen\\_auf\\_facebook.pdf](http://www.oja.ch/cms/upload/dokumente/diplomarbeiten/201201_LN_Was_machen_Mdchen_auf_facebook.pdf) [Zugriffsdatum: 30. Juli 2013].
- **Galtung, Johan** (1977). Methodology and Ideology. Theory and Methods of Social Research. Volume I. Oslo. S. 41-71 URL: <http://transcend.wikispaces.com/Epistemologie> [Zugriffsdatum: 9. Juni 2013].
- **Galtung, Johan** (1978). Methodologie und Ideologie. Wissenschaftliche Sonderausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- **Gerodetti, Julia** (2012). Erweitert Offene Kinder- und Jugendarbeit die Verwirklichungschancen von Jugendlichen? Eine Analyse des aktuellen Forschungsstandes über Wirkungspotentiale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Master-Thesis. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.
- **Gerodetti, Julia/Schnurr, Stefan** (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 827-840.
- **Graf, Albert Martin** (1996). Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns. Weinheim und München: Juventa Verlag.

- **Gredig, Daniel/Sommerfeld, Peter** (2010). Neue Entwürfe zur Erzeugung und Nutzung lösungsorientierten Wissens. In: Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas/Ziegler, Holger (Hrsg.). What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich. S. 83-98.
- **Gurny, Ruth/Nef, Rolf** (2006). Wie weit vom Stamm fallen die Äpfel? Einige Überlegungen und empirische Befunde zur Bildungsreproduktion. Zürich: Denknetz Jahrbuch 2006. URL: [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5644/pdf/ZSE\\_2006\\_2\\_Edelstein\\_Bildung\\_Armut\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5644/pdf/ZSE_2006_2_Edelstein_Bildung_Armut_D_A.pdf) [Zugriffsdatum: 16.7.2013].
- **Harring, Marius** (2011). Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Himmelmann, Gerhard** (2013). Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Sie kann man Anerkennung lernen? In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.). Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag. S. 63-79.
- **Huber, Sven/Rieker, Peter** (Hrsg.) (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven – Jugendpolitische Herausforderungen – Empirische Befunde. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- **Hüttemann, Matthias/Parpan-Blaser Anne** (2012). Innovation in der Sozialen Arbeit – ein altbekanntes Phänomen und ein neues Forschungsgebiet. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit 12. Ausgabe. Zürich: Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit. S. 75-99.
- **Koller, Hans-Christoph** (2012). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung. 6. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- **Kunstreich, Timm** (2005). Dialogische Sozialwissenschaft. Versuch, eine generative Methodik in der Sozialen Arbeit handlungstheoretisch zu begründen. In: Braun, Wolfgang/Nauerth, Matthias (Hrsg.). Lust an der Erkenntnis. Zum Gebrauchswert soziologischen Denkens für die Praxis Sozialer Arbeit. Bielefeld: Kleine Verlag. S. 49-66.
- **Kunstreich, Timm** (2011). Was ist heute kritische Soziale Arbeit? Vortrag in Hannover und Berlin. URL: <http://einmischen.info/joomla2.5/images/UPLOADS/Was%20ist%20kritische%20Soziale%20Arbeit%20heute.pdf> [Zugriffsdatum: 28.07.2012].
- **Lindner, Werner** (2004). „Ich lerne zu leben“ – Zur Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 243 – 259.
- **Lindner, Werner/Sturzenhecker, Benedikt** (2004). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – theoretischer Anspruch und Praxis. Einleitung. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom

- Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 7-14.
- **Linsser, Janine** (2011). Bildung in der Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit. Qualitative Interviews mit Leitungskräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
  - **May, Michael** (2011). Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In: Schmidt, Holger (Hrsg.). Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 189-200.
  - **Merchel, Joachim** (2005). Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisationen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
  - **Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc** (2008). Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2., aktualisierte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
  - **Müller, B. K.** (1996). Bildungsansprüche der Jugendarbeit. In: Brenner, Gerd/Hafenecker, Benno (Hrsg.). Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim/München: Beltz Juventa. S.89-96.
  - **Müller, Carl Wolfgang/Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Hermann** (1964). Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München: Juventa Verlag.
  - **Müller-Fritschi, Elisabeth** (2000a). Entwicklung. In: FHNW. Wörter, Begriffe, Bedeutungen. Ein Glossar zur Sozialen Arbeit der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz. Brugg: Departement Soziale Arbeit. S. 46-48.
  - **Müller-Fritschi, Elisabeth** (2000b). Sozialisierung. In: FHNW. Wörter, Begriffe, Bedeutungen. Ein Glossar zur Sozialen Arbeit der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz. Brugg: Departement Soziale Arbeit. S. 171-173.
  - **Noti, Odilo** (2003). Gerechtigkeit. In: Carigiet, Erwin/Mäder, Ueli/Bonvin, Jean-Michel (Hrsg.). Wörterbuch der Sozialpolitik. Zürich: Rotpunktverlag. S. 123-124.
  - **Nussbaum, C. Martha** (1999). Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
  - **Nussbaum, C. Martha** (2010). Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.
  - **Nussbaum, C. Martha** (2012). Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: TibiaPress Verlag GmbH.
  - **Oelkers, Nina/Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger** (2010). Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.). Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85-89.
- OJA** (2005). Leitbild Verein OJA Offene Jugendarbeit Zürich. URL: <http://www.oja.ch/cms/upload/dokumente/Leitbild.pdf> [Zugriffsdatum: 6. Juli 2013].
- **okaj Zürich** (2006). Jugendarbeit und Partizipation. Grundlagenpapier. URL: [http://www.okaj.ch/themen/partizipation/mehr-partizipation/downloads-1/Grundlagenpapier\\_Partizipation\\_neu.pdf](http://www.okaj.ch/themen/partizipation/mehr-partizipation/downloads-1/Grundlagenpapier_Partizipation_neu.pdf) [Zugriffsdatum: 23.11.2013].

- **Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas** (Hrsg.) (2008). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
  - **Otto, Hans-Uwe/Scherr, Albert/Ziegler, Holger** (2010). Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? In neue praxis 2/2010.
  - **Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger** (Hrsg.) (2010). Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
  - **Pauer-Studer, Herlinde** (1999). Einleitung. In: Nussbaum, C. Martha (1999). Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 7-23.
  - **Peter, Hilmar** (2005). Setzt doch mal die Bildungsbrille auf! Oder: wie der Bildungsansatz das Handeln verändern kann. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 51-59.
  - **Schwanenflügel von, Larissa** (2011). „...dass ich ja doch was ändern kann“ – Biografische Relevanz von Partizipation für benachteiligte Jugendliche in der Jugendarbeit. In: Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (Hrsg.). Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergänge strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 237-262.
  - **Prüwer, Tobias** (2009). Humboldt reloaded. Kritische Bildungstheorie heute. Marburg: Tectum Verlag.
  - **Reutlinger, Christian** (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz: empirische Vergewisserung und theoretisch-konzeptionelle Skizze eines Gestaltungsfensters. In: Huber, Sven/Rieker, Peter (Hrsg.) (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven – Jugendpolitische Herausforderungen – Empirische Befunde. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 14-43.
  - **Arbeitsgruppe „Umfassende Bildung“** (2012). Umfassende Bildung. Für die Anerkennung von Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Bern. URL: [http://www.doj.ch/fileadmin/downloads/dossiers/Grundlegendokument\\_Umfassende\\_Bildung\\_def.pdf](http://www.doj.ch/fileadmin/downloads/dossiers/Grundlegendokument_Umfassende_Bildung_def.pdf) [Zugriffsdatum: 29.3.2013].
  - **Schenker, Dominik/Wettstein, Heinz** (2013). Soziokulturelle Animation und Jugendarbeit. Eine Standortbestimmung vor dem Hintergrund der Praxis in der deutschsprachigen Schweiz. In: Huber, Sven/Rieker, Peter (Hrsg.) (2013). Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven – Jugendpolitische Herausforderungen – Empirische Befunde. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 44-61.
- Scherr, Albert** (1997). Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Open-Access-Ausgabe des 1997 im Juventus-Verlag erschienen, seit 2010 vergriffenen Buches. URL: <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/SubjektorientierteJugendarbeit.pdf> [Zugriffsdatum: 25.07.2013].
- **Scherr, Albert** (2002). Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und

- aktueller Bildungsdeputierte. In: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.). Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 93-106.
- **Scherr, Albert** (2004). Rückzugsräume und Grenzüberschreitungen. Überlegungen zu subjekt- und bildungstheoretischen Perspektiven sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 161-174.
  - **Scherr, Albert** (2008). Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgaben oder Zusatzleistung der Jugendarbeit? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.167-180.
  - **Scherr, Albert** (2013a). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 297-310.
  - **Scherr, Albert** (2013b). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafenegger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.). Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag. S. 26-44.
  - **Schmidt, Holger** (Hrsg.) (2011). Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
  - **Schnurr, Stefan** (2011). Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. völlig überarbeitete Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1069-1078.
  - **Staub-Bernasconi, Silvia** (1997). Wann ist ein Problem (k)ein Problem? Soziale Arbeit zwischen drei Stühlen. Historische und aktuelle Betrachtungen. In: Lorenz, Walter/Seibel, W. Friedrich/Kniephoff, Anette (Hrsg.). ERASMUS-Evaluations-Konferenz: Soziale Professionen für ein soziales Europa. ECCE-Erasmus-Projekt der FHS Koblenz. Frankfurt: IKO-Verlag. S. 61-100.
  - **Staub-Bernasconi, Silvia** (2009). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.). Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 131-146.
  - **Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt** (2013). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 375-388.
  - **Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner** (Hrsg.) (2004). Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.

- **Sturzenhecker, Benedikt** (2008). Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 147-165.
- **Sturzenhecker, Benedikt** (2011). Demokratiebildung: Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, Holger (Hrsg.) (2011). Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 131-146.
- **UN Generalversammlung** (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. URL: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/ger.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf) [Zugriffsdatum: 16.7.2013].
- **Walther, Andreas** (2011). Handeln junger Frauen und Männer in der Öffentlichkeit – Partizipation oder Nicht-Partizipation? Internationaler Forschungsstand und theoretische Überlegungen. In: Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (Hrsg.). Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 203-236.

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter der Benutzung der angegebenen Literatur verfasst habe.

Ort, Datum:

---

Unterschrift der Autorin:

---