




Hochschule RheinMain



Mit welchen
Angebotsformen
erreichen wir welche
Jugendlichen **(nicht)**?

Wie sich Jugendliche bilden und
wie Bildungsassistenz in
der Jugendarbeit gelingen kann

Impressum

Grundlage der Broschüre ist das Projekt ABiSAn (Abbau von Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung). Das Projekt wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JB2102 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Autor*innen:

Prof. Dr. Tanja Grendel, Prof. Dr. habil. Michael May, Prof. Dr. Walid Hafezi, Alina Franz, Vanessa Imrock, Laura Silvia Schaaf

Zitiervorschlag:

Grendel, Tanja/ May, Michael/ Hafezi, Walid/ Franz, Alina/ Imrock, Vanessa/ Schaaf, Laura Silvia (2025): Mit welchen Angebotsformen erreichen wir welche Jugendlichen (nicht)? Wie sich Jugendliche bilden und wie Bildungsassistenz in der Jugendarbeit gelingen kann. FoRM-Forschungsberichte, Band 3, Wiesbaden.

Lektorat:

Eva Bös, Reine Texerei

Layout & Satz:

reinbold.design.kommunikation

Bildnachweis Titelfoto:

de.freepik.com designed by The Yuri Arcurs Collection

1. Auflage: Exemplare 100
Wiesbaden, Februar 2025
ISBN: 978-3-923068-60-9

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter:
[10.25716/pur-142](https://doi.org/10.25716/pur-142)



Hochschule RheinMain

RAHMENPROGRAMM



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Mit welchen Angebotsformen erreichen wir welche Jugendlichen (nicht)? Wie sich Jugendliche bilden und wie Bildungsassistenz in der Jugendarbeit gelingen kann © 2025 by

Prof. Dr. Tanja Grendel,
Prof. Dr. habil. Michael May,
Prof. Dr. Walid Hafezi,
Alina Franz (M.A.),
Vanessa Imrock (M.A.),
Laura Silvia Schaaf (M.A.)
is licensed under CC BY 4.0



Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
1 Idee und Aufbau der Broschüre	6
2 Vorgehen und Datengrundlage	7
3 Typologie der Bildungsformen von Jugendlichen	8
3.1 Unmittelbarkeit von Erfahrung	8
3.2 Institutionelle Integration	12
3.3 Streben nach dem Besonderen	14
3.4 Menschliche Verwirklichung	16
4 Angebotsformen der Jugendarbeit	17
4.1 Offene Jugendarbeit	17
4.2 Schulsozialarbeit	23
4.3 Politische Bildung	28
4.4 Vereine	33
5 Herausforderungen der Jugendarbeit und Impulse für eine verlässliche Bildungs- und Jugendpolitik	38
6 Weiterführende Informationen und Veröffentlichungen zum Projekt	42



Danksagung

Projekte an Hochschulen sind insbesondere dann erfolgreich, wenn sie gemeinsam mit Kooperationspartner*innen auf lokaler Ebene umgesetzt werden und ihre Ergebnisse auch in der Praxis Verwendung finden. Mit dieser Broschüre möchten wir Fachkräften und Engagierten in der Jugendarbeit ausgewählte Ergebnisse unseres Projekts kompakt präsentieren.

Ohne die Offenheit, die Unterstützung und den wertvollen Austausch mit der Praxis wäre unser Projekt nicht realisierbar gewesen. An dieser Stelle gilt unser besonderer Dank der Landeshauptstadt Wiesbaden und dem Rheingau-Taunus-Kreis sowie den vielen Jugendlichen, Fachkräften und ehrenamtlich Engagierten vor Ort, die uns wertvolle Einblicke in ihre Perspektiven auf Bildung gewährt haben.

Diese Broschüre verfolgt zwei zentrale Ziele: Zum einen möchten wir die jeweilige Bedeutung unterschiedlicher Angebotsformen in der Jugendarbeit hervorheben. Die Ergebnisse unseres Projekts zeigen eindrucksvoll, welchen Beitrag diese Angebote bei der Befähigung junger Menschen zu Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung leisten. Gerade in Zeiten knapper Haushaltsmittel ist uns dies ein wichtiges politisches Anliegen. Zum anderen möchten wir für unterschiedliche Bildungsformen sensibilisieren und auf mögliche Ausschlüsse von Jugendlichen hinweisen, um Impulse für die Weiterentwicklung der Jugendarbeit zu geben.

Unsere Empfehlungen sind nicht alternativlos. Wir halten es an der Stelle mit dem Soziologen Pierre Bourdieu, der einmal in einem Vortrag zu Pädagog*innen sagte:

„ Ich bin gekommen, um mit Ihnen gemeinsam nachzudenken und zu versuchen, Ihnen, die Sie die praktische Erfahrung mit bestimmten pädagogischen Problemen haben, die Werkzeuge der Wissenschaft zu deren Interpretation und Verständnis an die Hand zu geben.“¹

In diesem Sinne verstehen wir diese Broschüre als Einladung zum gemeinsamen Nachdenken und freuen uns auf weiteres gutes Zusammenarbeiten.

Das Projektteam ABiSAn

Prof. Dr. Tanja Grendel

Prof. Dr. habil. Michael May

Prof. Dr. Walid Hafezi

Alina Franz, M.A.

Vanessa Imrock, M.A.

Laura Silvia Schaaf, M.A.

¹ Beitrag von Pierre Bourdieu auf einem Kongress im Jahr 1977: Bourdieu, Pierre (2014 [1993]). Was sprechen heißt. In Ders., *Soziologische Fragen* (5. Aufl., S. 91–106). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

1 | Idee und Aufbau der Broschüre

Eine Einleitung zu einer Broschüre über Bildung(sassistentz) kommt nicht umhin zu erläutern, welches Bildungsverständnis den Überlegungen zugrunde liegt.

Wir gehen davon aus, dass sich alle Menschen – im Unterschied zu Tieren, die stärker durch Instinkte geleitet werden – permanent bilden. Für uns umfasst Bildung jede neue Erfahrung mit sich selbst, mit anderen und der Welt.

Menschen bilden sich verschiedenartig, und auch ein einzelner Mensch kann sich in unterschiedlichen Konstellationen auf andere Weisen bilden. Um Jugendliche bei ihren Bildungsprozessen zu begleiten oder Bildungsprozesse anzuregen, ist es wichtig, sensibel dafür zu sein, wie sie in der Welt sind und wie sie auf Menschen und neue Situationen zugehen. Folgende Fragen können helfen, eine solche Sensibilität für junge Menschen zu entwickeln:

- Wo zeigen sie Neugier und Interesse?
- Wo zeigen sie Begeisterung und Engagement?
- Wo probieren sie Neues aus und zeigen Experimentierfreude?
- Wie gehen sie konstruktiv mit Herausforderungen um?

Ebenso wichtig ist es, die Gründe dafür herauszufinden, warum sich konflikthafte Situationen mit Jugendlichen wiederholen und sie daraus nichts zu lernen scheinen oder warum sie Unverständnis zeigen und Bildungsangebote ablehnen. Hilfreich können dafür die Fragen sein:

- Welche Gefühle werden dadurch in mir geweckt? Könnten es Gefühle sein, die für mein Gegenüber so schwer auszuhalten sind, dass er*sie unbewusst auf mich überträgt?
- Warum fällt es den Jugendlichen schwer, sich auf mich und mein Angebot einzulassen?
- Was wollen sie damit schützen? Was könnten sie befürchten?
- Wie kann ich in dieser Situation neue Verwirklichungsmöglichkeiten im Handeln für mich und die Jugendlichen und damit für Bildungsprozesse eröffnen?

In unserem Praxisforschungsprojekt ABiSAn richten wir den Blick insbesondere auf sogenannte bildungsbenachteiligte Jugendliche. Diese machen z.B. an Schule häufig Abwertungserfahrungen, weil ihre Bildungsformen nicht den idealtypischen Erwartungen entsprechen. Nicht-Passungen zwischen der Art und Weise, wie sich Jugendliche bilden, und der Didaktik in Angeboten können so zu Bildungsbarrieren werden.

Wir haben daran anknüpfend im Bereich non-formaler Bildung untersucht, wie die Bildungsformen der Jugendlichen zu bestimmten Angebotsformen und didaktischen Ansätzen der Jugendarbeit passen oder nicht passen und damit Bildungsprozesse ermöglichen oder verhindern (können).

In unserem Projekt haben wir eine Typologie verschiedener Bildungsformen von Jugendlichen entwickelt, wohl wissend, dass es Mischformen gibt und dass sich Jugendliche nicht in allen Konstellationen auf die gleiche Weise bilden. Diese Typologie soll dazu beitragen, bestimmte Gruppen von Jugendlichen in ihrer Eigenlogik besser zu verstehen und vor diesem Hintergrund mit Angebotsformen gezielter ansprechen zu können.

Wir verbinden Jugendarbeit mit einem eigenständigen Bildungsauftrag neben Schule. Dieser zielt auf die Befähigung zur Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitverantwortung (§11 SGB VIII) und stellt eine wichtige Erfahrungsalternative zu Schule dar. Aufgabe von Fachkräften und Engagierten in der Jugendarbeit ist es in unserem Verständnis, jungen Menschen bei ihren Bildungsprozessen zu assistieren.² Neben einer Sensibilität für die jeweiligen Bildungsformen beinhaltet das auch, ihnen öffnende und emanzipatorische Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Dabei stellen sich Fragen von Passung bzw. Nicht-Passung in der Jugendarbeit in besonderer Weise: Die Angebote sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen (§11 SGB VIII), können aber gar nicht alle Jugendlichen gleichermaßen erreichen, da Angebotsformen in der Regel nur für bestimmte Bildungsformen anschlussfähig sind. Mit unserem Fokus auf Angebotsformen der Jugendarbeit möchten wir auch dazu beitragen, das Risiko einer doppelten Benachteiligung in Schule und Jugendarbeit zu vermeiden.

Die vorliegende Broschüre ist so aufgebaut, dass wir zunächst unser Vorgehen im Projekt beschreiben. Anschließend stellen wir die oben erwähnte Typologie vor, auf deren Grundlage wir nach Passungen und Nicht-Passungen in Bezug auf bestimmte Angebotsformen der Jugendarbeit fragen. Im Anschluss daran wechseln wir die Perspektive und beleuchten die von uns untersuchten Angebotsformen Offene Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Politische Bildung und Vereine. Dabei gehen wir zunächst darauf ein, was Fachkräften und Engagierten in der Assistenz von Bildungsprozessen wichtig ist und wie sie diese gestalten, um dann spezifische Passungen und Nicht-Passungen bestimmter Bildungsformen in den Angebotsformen herauszuarbeiten. Wir schließen unsere Ausführungen mit einer (jugend-)politischen Rahmung und Impulsen für die Vermeidung und den Abbau von Benachteiligungen.

² Der Begriff Assistenz wurde geprägt von Timm Kunstreich: Kunstreich, Timm (2009). *Grundkurs soziale Arbeit*. Bd. 2: *Blicke auf die Jahre 1955, 1970 und 1995 sowie ein Rückblick auf die Soziale Arbeit in der DDR* (4. Aufl.). Bielefeld: Kleine. Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit wurde der Begriff u.a. aufgegriffen von Benedikt Sturzenhecker: Sturzenhecker, Benedikt (2021). Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 1227–1244). Wiesbaden: Springer VS.

2 | Vorgehen und Datengrundlage

Die vorliegende Broschüre basiert auf Daten, die wir im Rahmen des Projekts ABiSan (= Abbau von Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung) erhoben haben. Das Projekt ABiSan wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in der Zeit von Oktober 2021–Februar 2025 gefördert und fokussiert die Frage von Passungen bzw. Nicht-Passungen zwischen den Bildungsformen von Jugendlichen und der Didaktik in Angebotsformen der Jugendarbeit. Um diese zu untersuchen, wurden sowohl Jugendliche als auch Fachkräfte bzw. Engagierte befragt. Auf diese Weise war es uns möglich, in der Analyse beide Perspektiven einander gegenüberzustellen und sowohl mögliche Passungen als auch Nicht-Passungen aufzudecken.

Abb. 1: Methoden und Datengrundlage

Methode	Teilnehmende	Erkenntnisinteresse
Planungswerkstätten (2 Stadt, 2 Land)	<ul style="list-style-type: none"> Jugendliche (n=33) Bildungspraxis (n=31) Bildungspolitik (n=19) 	<ul style="list-style-type: none"> Perspektiven auf Barrieren & Gelingensbedingungen von Bildung
Formative Evaluation von Angebotsformen & Rückkopplung/ Perspektivenwechsel	<ul style="list-style-type: none"> Jugendliche (n=116) Fachkräfte/ Engagierte/ Politik (n=50) 	<ul style="list-style-type: none"> Barrieren & Gelingensbedingungen von Bildung in der jeweiligen Angebotsform Weiterentwicklung der Angebote
Bildungsbiographische Interviews	<ul style="list-style-type: none"> Jugendliche (n=39) 	<ul style="list-style-type: none"> Bildungsformen Konstellationen von Bildung

Im Rahmen des Forschungsprojekts haben wir zunächst Planungswerkstätten in zwei städtischen und zwei ländlichen Quartieren durchgeführt. Die Auswahl der Quartiere erfolgte nach Merkmalen von Bildungsbenachteiligung, darunter ein hoher Anteil von Menschen mit Grundsicherungsbezug, Migrationserfahrung, formal niedrigem Bildungsniveau sowie

Hilfe- bzw. Unterstützungsbedarf. Eingeladen waren jeweils Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren, Fachkräfte und Engagierte aus unterschiedlichen Angebotsformen der Jugendarbeit sowie Vertreter*innen der kommunalen Bildungspolitik.

In den Werkstätten haben wir in Form von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen deren Erfahrungen mit Bildungsbarrieren erhoben, während in Runden mit Fachkräften bzw. Engagierten und Vertreter*innen aus der Politik deren jeweilige Sicht auf Hinderungsfaktoren für eine gute Bildungsarbeit mit benachteiligten Jugendlichen eruiert wurde. Des Weiteren wurden von den Teilnehmenden Perspektiven auf eine gelingende Bildung bzw. Bildungsbegleitung in Form von Utopien entwickelt. Auf dieser Grundlage wurden neue Angebote konzipiert und ebenso ausgewählte bestehende Angebote in einem zweiten Schritt formativ evaluiert.

Die Evaluationen hatten zum Ziel, einen spezifischen Blick auf unterschiedliche Angebotsformen einzunehmen. Zu diesem Zweck wurden zunächst jeweils getrennte Gruppendiskussionen mit Jugendlichen und Bildungsbegleiter*innen durchgeführt. In den Diskussionen mit den Jugendlichen wurden sie etwa nach Erlebnissen gefragt, die das Angebot auszeichnen und die ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind. Bei den Fachkräften und Engagierten richtete sich der Diskussionsimpuls auf Erlebnisse, die aus ihrer Sicht etwas über ihre Arbeit aussagen.

In ausgewählten Angeboten erfolgte darüber hinaus eine dialogische Rückkopplung zu Nicht-Passungen in Form eines initiierten Perspektivwechsels von Jugendlichen und Fachkräften am Beispiel eines Szenarios. Das Ziel dieser Vorgehensweise bestand darin, für die jeweiligen Standorte der Akteur*innen zu sensibilisieren und die gemeinsame Weiterentwicklung der Angebote anzuregen.³

Um eine differenziertere Beschreibung der unterschiedlichen Bildungsformen zu ermöglichen und eine Einschätzung darüber zu gewinnen, inwieweit sich die Bildungsformen einzelner Jugendlicher in unterschiedlichen Konstellationen unterscheiden, wurden ergänzend bildungsbiografische Interviews durchgeführt. Der Erzählstimulus in den Interviews zielte darauf ab, die Lebensgeschichte der Jugendlichen und ihre damit verbundenen Erfahrungen zu erfassen. Im Rahmen der Interviews wurden sie zu unterschiedlichen Erfahrungskontexten befragt, wobei insbesondere das familiäre Umfeld, die Schule, Peergroups sowie Angebotsformen der Jugendarbeit thematisiert wurden. Um auch Jugendliche zu erreichen, die nicht (mehr) in Angebotsformen eingebunden sind, wurde ein Teil der Interviews aufsuchend durchgeführt.

Insgesamt konnten wir in unserem Projekt mit 188 Jugendlichen sprechen, erreicht haben wir darüber hinaus 81 Fachkräfte und Engagierte sowie 19 Kommunalpolitiker*innen (siehe Abb. 1).

³ Ein Beispiel für eine Rückkopplung im Rahmen eines Angebots der Schulsozialarbeit beschreiben wir in Grendel, Tanja, Franz, Alina & Imrock, Vanessa (2024). Subjektorientierte Perspektiven in der Evaluation und (Weiter-)Entwicklung von Angeboten Sozialer Arbeit im Ganztage. *Sozialmagazin* 11-12, 71–78.

3 | Typologie der Bildungsformen von Jugendlichen

Junge Menschen bilden sich auf unterschiedliche Weisen. Und auch ein einzelner Mensch kann sich in verschiedenen Settings unterschiedlich bilden.

In unserer Typologie der Bildungsformen Jugendlicher unterscheiden wir vier Typen:

- Unmittelbarkeit von Erfahrung
- Institutionelle Integration
- Streben nach dem Besonderen
- Menschliche Verwirklichung

In der nachfolgenden Beschreibung schärfen wir das Profil dieser Typen so, dass sie sich deutlich voneinander unterscheiden. Dabei orientieren wir uns an den folgenden Fragen:

- Was sind Motive und Anlässe der Jugendlichen, sich zu bilden?
- Wie bilden sich die Jugendlichen?
- Was erwarten sie von denjenigen, die ihre Bildungsprozesse assistieren?
- Wie müssen Angebotsformen institutionalisiert sein, um sie zu erreichen? Von welchen Angebotsformen werden sie tendenziell abgestoßen?
- Welche Empfehlungen lassen sich für eine Weiterentwicklung passgenauer Angebotsformen non-formaler Bildung entwickeln?

Die von uns formulierten Empfehlungen sind, wie anfangs schon betont, nicht alternativlos. Sie orientieren sich daran, an den jeweiligen Bildungsformen der Jugendlichen anzuknüpfen und ihnen im Sinne einer Bildungsassistenz öffnende und emanzipatorische Bildungserfahrungen zu ermöglichen.

3.1 Unmittelbarkeit von Erfahrung

Sich bilden durch gelegenheitsorientiertes Aufgreifen praktischer Bildungsmöglichkeiten als Antwort auf fehlende Ressourcen

Anlässe für Bildungsprozesse ergeben sich in dieser Bildungsform aus den **Herausforderungen der Alltagsbewältigung**. Pierre Bourdieu charakterisiert diesen Modus als „Notwendigkeit“⁴, weil knappe Ressourcen eine Konzentration auf das unmittelbar Notwendige nahelegen. Das bedeutet, dass inhaltliche Impulse für Aktivitäten – und damit auch Anstöße für Bildungsprozesse – jeweils aus **konkreten Situationen und Betroffenheiten des unmittelbaren sozialen Lebenszusammenhangs** heraus entstehen und auch erst dadurch ihren Sinn erhalten.

Beispielsweise ist für die Jugendlichen dieses Typs eine solide Zukunftsplanung aufgrund fehlender Ressourcen und Verwirklichungsmöglichkeiten oftmals schwierig. Es ist für sie ökonomischer, jede sich bietende **Gelegenheit für intensive Erfahrungen** mit sich selbst, der Welt und anderen zu nutzen. Teilweise lässt sich in diesem Zusammenhang von einer Art ‚Zwangs-Hedonismus‘ sprechen, der sich als Reaktion auf erfahrene Begrenzungen bzw. Mangel interpretieren lässt.

Häufig ergeben sich Bildungsanlässe **situativ** aus dem, was im unmittelbaren Umfeld der Jugendlichen gerade wichtig ist:

„Also wir waren halt auf den Spielplätzen, das kann ich sagen. [...] Wir konnten da irgendwie, damals Wrestling war ja voll cool, wir konnten Wrestling machen so untereinander oder was weiß ich. (.) Oder wir haben schon früh angefangen, so irgendwie von der Wippe aus Saltos zu machen oder so.“ (BI20_J)

Für die Jugendlichen ist es schwierig, konkrete Bedürfnisse in Bezug auf spezifische Bildungsangebote zu formulieren. Dies liegt auch daran, dass sich die Frage nach Optionen für sie im Alltag in der Regel nicht stellt. Bedürfnisse entstehen bei diesem Typ vielmehr **im Dialog** mit Gleichaltrigen, indem die Jugendlichen einen selbst empfundenen Mangel auch bei den anderen erkennen und sich dann gemeinsam ihrer daraus resultierenden Bedürfnisse vergewissern. So ergeben sich Bildungsprozesse z.B. häufig dadurch, dass sich Jugendliche Geschichten erzählen, die sich als ähnlich erweisen, und sie sich so über das Erzählen in der Gruppe einander einer gemeinsamen Erfahrung vergewissern.

Dies geschieht oftmals in Situationen, die von den Jugendlichen selbst als „Chillen“ (PW4_J) bezeichnet werden:

„Meistens habe ich einen Ansatz, und einer wirft was in den Raum, der andere wirft was in den Raum, und dann entsteht eine riesengroße Idee. Und das wird umso lustiger. (.) Ich habe immer ein, zwei Jungs mit mir, wir sind immer in der Gruppe am Chillen, und ich sag Jungs, ich will sowas drehen [gemeint ist hier ein Video für Social Media], ich habe meistens die Hauptidee, und jeder gibt seinen Senf ab, und dann haben wir eine richtig gute Idee. So entstehen die Ideen meistens.“ (BI20_J)

Zum Teil handelt es sich beim Chillen auch um ein **entspanntes**, in einer Situation aufgehendes **Selbst- und Welterleben**, das mit Bildungserfahrungen einhergehen kann,⁵ auch wenn es von außen als Nichtstun erscheint.

⁴ Bourdieu, Pierre (1982). Die feinen Unterschiede. *Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 585ff.

⁵ Mengilli, Yagmur & Lütgens, Jessica (2024). „Dann chilln wir und halten uns“ – Zur Relevanz des Chillens als Vergemeinschaftungs- und Positionierungspraxis Jugendlicher. In K. Bock, T. Franzheld, C. Grunert, K. Ludwig, N. Pfaff, A. Schierbaum & W. Schröer (Hrsg.), *Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise* (S. 363–378), Wiesbaden: Springer Fachmedien.



Ebenso kann ein sich **Verweigern** gegen (Bildungs-)Anforderungen, verbunden mit einer inhaltlich noch weitgehend unbestimmten Nonkonformität, zum Anlass für Bildungsprozesse werden; beispielsweise indem sich Jugendliche gegen für sie nicht nachvollziehbare Regeln positionieren und diese diskutieren:

„**Lehrer, die sagen meistens, zieh die Kapuze aus oder mach sonst was. Dann nerven die einen damit immer. Dann bringe ich halt Argumente, dass ich halt meine Kapuze anlassen kann.**“ (PW4_J)

Notwendig ist in dem Zusammenhang eine Sensibilität der Bildungsassistenz, um diese Prozesse aufzugreifen, zu ermutigen und zu befördern. Hilfreich können hierbei die in der Einleitung der Broschüre formulierten Fragen sein.

Bildungsprozesse erfolgen bei den Jugendlichen in sozialer Einbettung und nicht abstrakt und formal, sondern stets **konkret in der unmittelbaren Erfahrung** und im **Learning by Doing**. Vor diesem Hintergrund sind für die Jugendlichen schulische Inhalte und Didaktikformen – z.B. Dinge auswendig zu lernen, obwohl man diese nachschlagen kann – nicht nachvollziehbar. Häufig unterscheiden sie zwischen lebenspraktisch relevantem und irrelevantem Wissen:

„**Naja, ich finde auch, die wichtigen Sachen im Leben lernt man halt auch durch die Familie oder auch, sage ich mal, durch das Leben selbst [...]. Das sind Dinge, die man jetzt nicht unbedingt lernt von der Schule. Oder auch so Dinge, die man können müsste, wie zum Beispiel kochen oder so, das lernt man ja auch von dort. Ich glaube halt, man lernt halt durch die Familie sehr viel.**“ (PW2_J)

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, bilden sich die Jugendlichen dieses Typs vornehmlich **im praktischen Tun**. Die damit einhergehenden **unmittelbaren sinnlich-leiblichen Erfahrungen** sind für die Jugendlichen die Basis, Neues bei sich selbst, bei anderen und in der Welt zu entdecken. Gemeint sind damit Erfahrungen im unmittelbaren Erleben der Welt durch die Sinne und den Körper, bei dem sich Wahrnehmung, Emotion und leibliches Empfinden als Bewusstsein im Sinne bewussten Seins vereinen. Es geht um prägende Momente, die Identität und Zugehörigkeit stärken, indem sie die Jugendlichen mit sich selbst und ihrer Umwelt verbinden.

Diese Erfahrungen beziehen sich nicht nur auf konkrete Orte mit entsprechenden räumlichen Anregungsqualitäten, sondern entstehen auch durch die Unmittelbarkeit spontaner Begegnungen und Ereignisse. Gegen die Entsinnlichung von Erfahrung und die Ausgrenzung des Leiblichen in den meisten Alltagssituationen halten die Jugendlichen an diesen Qualitäten fest. Sie werden für Jugendliche sogar zu einer Art Selbstvergewisserung. Denn es geht ihnen immer auch um den Versuch, den Mangel an Erlebnisqualitäten, der für sie gleichbedeutend ist mit einem Mangel an Sein, auszugleichen.

Die zur Alltagsbewältigung notwendigen Kompetenzen erwerben die Jugendlichen geradezu **beiläufig im gemeinsamen Tun**. Zum Teil gehen die Jugendlichen selbst davon aus, dass ihnen **bestimmte Fähigkeiten und Vermögen vererbt** wurden, obwohl sie auch diese in Bildungsprozessen erworben haben. Phil Cohen spricht in dem Zusammenhang vom „Erbe der Fertigkeiten“⁶. In der Jugendarbeit kann diese Wahrnehmung der Jugendlichen zu Herausforderungen führen, wenn z.B. geschlechtliche oder ethnische Zuschreibungen problematisiert werden, die die Jugendlichen als natürliches Erbe erachten.

⁶ Cohen, Philip (1986). Die Jugendfrage überdenken. In Rolf Lindner, & Hans-Hermann Wiebe (Hrsg.), *Verborgenes im Licht. Neues zur Jugendfrage* (S. 22–97). Frankfurt a.M.: Syndikat, 80ff.

Im gemeinsamen Tun sind für die Jugendlichen Personen wichtig, die sie als kompetent wahrnehmen und von denen sie sich als eine Art Meister*in etwas zeigen lassen und sich dann Kompetenzen durch **Nachahmen aneignen**. Teilweise nutzen die Jugendlichen in dem Zusammenhang auch Tutorials im Internet:

„ Also ich versuche mir erst mal beizubringen zu lassen. Wenn ich nicht weiterkomme, weil mir keiner helfen kann, dann direkt Google. “ (PW2_J)

So berichtet ein Jugendlicher beispielsweise, wie er gelernt hat, einen Roller zu reparieren, obwohl er selbst (noch) keinen besitzt.

Bei Personen aus dem Umfeld der Jugendlichen ist **eine vertrauensvolle Beziehung** von entscheidender Bedeutung:

„ Es ist einfach so, als würde man mit Freunden sein. Es ist einfach so leichter zu verstehen, und man muss sich auch nicht verstellen. “ (FE4_J)

Mit Fachkräften, die stark ihre berufliche Rolle und nicht die persönliche Beziehung zu den Jugendlichen akzentuieren, haben sie hingegen Schwierigkeiten. Voraussetzung von Bildungsassistenz ist folglich eine Vertrautheit⁷, die immer an konkrete Personen gebunden und von einer emotionalen Beziehungsdichte geprägt ist. Dies trifft ebenfalls auf die Entstehung eines Interesses an der Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu. Neben Beziehungen zu Peers sind dabei insbesondere auch jene zu Familienmitgliedern wichtig:

„ Und ich habe auch meinen Schwager gefragt, ob er ausbildet. Der hat mir gesagt, der muss noch diesen Meisterbrief bei der IHK schreiben. [...] Wenn er das macht und wenn er dem besteht, diesen Brief da, wenn er den bekommt, dann würde ich ohne Wenn und Aber direkt bei dem machen. [...] Ich liebe Autos. Ich liebe es, an Autos dran zu schrauben. Zum Beispiel, wenn mein Vater Hilfe braucht bei seinem Auto, der hat einen Mercedes. (.) Und ich kann ihm halt viel helfen. Ich wechsele auch selber oft Öl, auch die Reifen wechsele ich. (.) Und schaue auch im Bordsystem, ob es Fehler gibt, ob es nicht. Fehler kann ich auch auslöschen, so was halt. “ (BI15_J)

Vor dem Hintergrund häufig bereits erfahrener Beziehungsenttäuschungen der Jugendlichen besteht bei ihnen anfänglich oftmals Misstrauen gegenüber Unbekannten, sodass diese zunächst getestet werden.

Die Jugendlichen werden vor allem durch die Angebotsformen der Offenen und aufsuchenden Jugendarbeit erreicht, auch in Verbindung mit der oben erwähnten Vertrautheit in Beziehungen.

Mit Blick auf Institutionalisierungsformen von Angeboten bleibt festzuhalten, dass die Jugendlichen von spezifisch ausgerichteten Bildungsangeboten mit Inhalten, denen sie keine Relevanz zuschreiben und die terminlich und institutionell klar gerahmt sind sowie eine gewisse Verbindlichkeit einfordern – z.B. in Gestalt von Anmeldung und regelmäßiger Teilnahme –, nicht erreicht werden, da Jugendliche sich eher an sich spontan ergebenden Gelegenheiten orientieren. Wie oben ausgeführt ist ein Grund dafür, dass ihre häufig noch nicht ganz klaren Bedürfnisse erst in sozialen Zusammenhängen sichtbar werden (können), was den Zugang zu stark (vor)strukturierten und spezifischen Angeboten erschwert.



⁷ Kunstreich, Timm (2012). Sozialer Raum als „Ort verlässlicher Begegnung“. Ein Essay über Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. In Widersprüche Redaktion (Hrsg.), *Sag mir wie? Methodisches Handeln zwischen Heilsversprechen und klugem Takt* (Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Bd. 125, S. 87–92). Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Vor diesem Hintergrund müssen sich Angebotsformen also von formalisierten Zeitrhythmen und Takten lösen und Räume für **gelegheitsorientierte Aneignungsprozesse** zur Verfügung stellen. Für projektorientierte Angebote ist entscheidend, ob sich diese inhaltlich an praktischen Formen entdeckenden Lernens mit allen Sinnen orientieren.

Im Rahmen der Jugendarbeit ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass für die Jugendlichen nicht ihr ‚Ich‘ als einzelnes, sich individuell Bildendes im Zentrum steht, sondern die (Peer-) Gruppe. Jugendarbeit muss daher an der hier in besonderer Weise akzentuierten Gesellschaftlichkeit ansetzen und die Entwicklung von Autonomie in kooperativen Zusammenhängen mitdenken. Will Bildungsassistenz diese Jugendlichen erreichen, ist es wichtig, dieses substanziell in der Erfahrung der Jugendlichen begründete Prinzip anzuerkennen.

Die von den Jugendlichen bevorzugte Form der Vergemeinschaftung beschränkt sich jedoch häufig auf die eigene(n) Bezugsgruppe(n) – im Extremfall sogar nur auf eine – und sieht aufgrund vielfältiger Missachtungserfahrungen andere Gruppen oder gar die Gesellschaft insgesamt als feindlich an. Um den Jugendlichen in dieser Hinsicht neue Bildungserfahrungen zu ermöglichen, kann es hilfreich sein, unterschiedliche Gruppen zusammenzubringen, die unter ähnlichen Mangel-erfahrungen oder Formen der Diskriminierung und Unterdrückung leiden.

Didaktisch bietet sich in diesem Zusammenhang eine Orientierung an Paulo Freires Prinzip der Kodierung und Dekodierung⁸ von Grenzsituationen an. Dieses Prinzip ist für alle Bildungsformen anschlussfähig, wurde von Freire aber insbesondere für Menschen entwickelt, denen eine Bildungsfähigkeit abgesprochen wird und die dies zum Teil auch verinnerlicht haben.

Grenzsituationen sind Situationen, in denen sich Jugendliche zumindest ansatzweise bewusst werden – oft durch ein erstes Gefühl –, dass sie in ihren Verwirklichungsmöglichkeiten durch gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse begrenzt werden.

So problematisieren Jugendliche in einer unserer Planungsworkstätten die Praxis von Schule, Schüler*innen nach prognostizierter Leistungsfähigkeit in die Klassen a bis e einzuteilen, wobei unangepasste „problematische“ Schüler*innen per se einer e-Klasse mit der schlechtesten Prognose zugeordnet und in der Schule entsprechend stigmatisiert und in der Lehre vernachlässigt werden:

„ JF4: eine Klasse, wo es immer heißt von den Lehrern, ja, die schaffen sowieso höchstens bis zur neunten Klasse, dann sind die alle weg.

JM7: Die zehnte schaffst du da nicht.

JM6: Bei meiner E / ich war / ich bin von der C in die E gekommen [...], weil die Lehrerin mich nicht mehr in ihrer Klasse haben wollte. “ (PW4_J)

Grenzsituationen erfahren Jugendliche in diesem Kontext zumeist also durch Reglementierung und Disziplinierung oder auch durch das Vorenthalten von Ressourcen.

Für das, was sie im Alltag nicht verwirklichen können, suchen Jugendliche häufig einen Ersatz. So erleben sie beispielsweise in bestimmten Computerspielen eine Form von Situationskontrolle und erfahren sich selbst als kompetent und widerstandsfähig gegenüber Bedrohungen – ein Kontrast zu ihrem sonstigen Gefühl, gesellschaftlichen Autoritäten und Zwängen ausgeliefert zu sein.

Die Kodierung als symbolische Repräsentation solcher von den Jugendlichen erlebten Grenzsituationen kann in Form von Fotos, Filmen oder dramatisierten Szenen erfolgen, die dann, assistiert durch problemformulierende Fragen der pädagogischen Fachkräfte, von den Jugendlichen dekodiert, d.h. entschlüsselt werden. Aufgabe der Bildungsassistenz ist es dabei nicht, Erklärungen zu liefern, sondern Bildungsprozesse anzuregen, indem als selbstverständlich erachtete Sachverhalte in Frage gestellt werden.

Kodierungen können auch gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet werden. Ebenso können andere symbolische Repräsentationen wie z.B. die virtuellen Welten von Computerspielen oder Filmszenen, über die Jugendliche sprechen, als Kodierungen genutzt werden, um in deren dialogischer Entschlüsselung gemeinsam ihre unerfüllten Bedürfnisse und nicht verwirklichten Vermögen zu erkunden, verbunden mit einer Ideensammlung, wie sich diese erfüllen bzw. realisieren lassen.

⁸ Freire, Paulo (1975). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 87ff. Zur methodischen Weiterführung vgl. May, Michael (2017). *Soziale Arbeit als Arbeit am Gemeinwesen. Ein theoretischer Begründungsrahmen* (Beiträge zur Sozialraumforschung, Bd. 14). Leverkusen: Barbara Budrich, 162ff.



de.freepik.com

Eine weitere Gelegenheit für Bildungsprozesse ergibt sich aus Konflikten – z.B. im Zusammenhang mit Regel- bzw. Normverstößen. Häufig wird versucht, Fachkräfte der Jugendarbeit in den Dienst zu nehmen, solche Konflikte zu unterbinden und für Ordnung zu sorgen. Damit werden jedoch in der Regel keine Bildungsprozesse auf Seiten der Jugendlichen angestoßen. Im Gegenteil: Ein sanktionierendes Eingreifen in Konflikte führt bei den Betroffenen häufig zu Trotzreaktionen und einer Verfestigung der Konflikte. Vielmehr sollte es im Rahmen der Bildungsassistenz um die Frage gehen, wie solche Konflikte in Mediationsprozessen als demokratische Lernprozesse gestaltet werden können. Nicht selten verbergen sich hinter diesen Konflikten auch Grenzsituationen.

Handelt es sich hingegen um ein Fehlverhalten der Jugendlichen, das andere Interessen beeinträchtigt oder gar schädigt, geht es darum, mit ihnen im Dialog Möglichkeiten der Wiedergutmachung zu erarbeiten und deren Umsetzung (auch als Bildungsprozess) zu assistieren.

2. Institutionelle Integration

Sich bilden durch Anstrengung im Modus des stufenweisen Erfüllens von Rollenerwartungen

Bildung durch Anstrengung im Modus des stufenweisen Erfüllens von Rollenerwartungen geht einher mit einer starken Orientierung an **formalen Anforderungen** und **Erwartungen** und ist damit funktions- und zweckgebunden. Das Bildungsstreben der Jugendlichen folgt hier der Logik eines institutionalisierten Lebenslaufs, d.h. es ist ihnen wichtig, lebensphasen- und/oder institutionenbezogene Kompetenzanforderungen zu erfüllen, wenn nicht gar zu übertreffen.

Um sich in die verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssysteme (z.B. Schule, Beruf, Verein) zu integrieren, setzen sich die Jugendlichen **reflexiv** mit den jeweiligen spezifischen und an sie gerichteten Erwartungen auseinander, z.B. in ihrer Rolle als Schüler*in einer bestimmten Schulform oder als Mitglied einer Sportmannschaft.

Kennzeichnend für diesen Typ ist – in Abgrenzung zur Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* – eine starke **Zukunftsorientierung**, die sich in Vorstellungen über das spätere (berufliche) Leben manifestiert und die notwendigen Schritte zu deren Realisierung mitdenkt:

„ Ich verstehe schon, dass das alles sehr übertrieben ist, aber besser, du hast schon einen Plan A, B oder C schon, [...] D wäre jetzt zum Beispiel FSJ oder zum Beispiel, D wäre jetzt eine Ausbildung. So was. Besser, du hast etwas in der Hand, was wirklich fest ist in der Hand, als wie jetzt, du sagst, ja, du schaffst das und all das, aber in Wahrheit hast du nichts und du lebst am Ende Hartz IV. “ (BI13_J)

Bildungsmotive sind demnach Bildungserfolg und das Erreichen von Kompetenzziele, die durch **Anstrengung** und **Fleiß** verfolgt werden. Das Zitat deutet zusätzlich an, dass auch begrenzte Ressourcen in dem Zusammenhang mitreflektiert werden.

Anreize zur Leistungsbereitschaft entstehen teilweise durch Leistungsdruck von außen, also z.B. durch Fach- und Lehrkräfte sowie Eltern und Trainer*innen, aber auch durch das Streben nach Lob und Anerkennung.

Liegt der Fokus der Jugendlichen auf dem Erreichen von formalem Bildungserfolg, werden schulische Belange priorisiert. Dies führt häufig dazu, dass bei Zeitkonflikten in der Freizeitgestaltung Hobbys aber auch soziale Kontakte zurückgestellt werden:

„ Wenn es zum Beispiel darum ging, ähm, jetzt auf irgendwelche Feste zu gehen oder Geburtstage oder mich mit Freunden zu treffen, was mit meinen Eltern zu unternehmen. Also ich bin dann zu Hause geblieben, hab gelernt. “ (BI21_J)

Die Arten und Weisen wie sich die Jugendlichen bilden, sind gekennzeichnet durch ein **planvolles, organisiertes** Vorgehen und die **Übernahme** vorgegebener Inhalte:

„ Dann gucke ich mir immer die Sachen an, die wir gemacht haben, schreibe mir das auf einen Zettel auf und dann überlege ich, was ich noch alles weiß, schreibe mir das zusammen auf und dann ergänze ich die Sache noch. [...] Aber ansonsten, was mir auch sehr viel hilft, sind Karteikarten, wo man das Wichtigste draufschreibt, [...] die kann ich halt am nächsten Tag im Bus auch mitnehmen und auch mal durchlesen und mich selber abfragen. “ (BI12_J)

Wenngleich sich das Zitat auf schulische Inhalte beschränkt, zeigt sich das Übernehmen von Inhalten auch in anderen Bereichen (z.B. Tanzen). Teilweise nutzen die Jugendlichen digitale Plattformen wie YouTube, um vorgegebene Inhalte zu übernehmen:

„ Viele nehmen das Video einfach, spiegeln es und dann kann man es einfach in TV übertragen oder Laptop oder irgendwas. [...] Dann nehmen wir das Video, laden es uns herunter und dann lernen wir alles [Tanzschritte] auswendig. “ (BI12_J)

Oftmals können die Jugendlichen im Zuge des planvollen Vorgehens klar benennen, was für erfolgreiche Bildungsprozesse notwendig ist. Deutlich werden als Bildungsstrategien die Erfüllung und **Anpassung** an äußere Erwartungen und Anforderungen. Teilweise sind diese Anpassungen jedoch nur vordergründig, d.h. es wird z.B. im Unterricht Zuhören und Interesse signalisiert, obwohl dies nicht der Fall ist. Diese Strategie lässt sich als aktives **Mitmachen** beschreiben. Wichtig ist den Jugendlichen in diesem Zusammenhang die Wahrung einer gewissen Form. Damit geht teilweise auch einher, dass eigene Bedürfnisse und Wünsche gegenüber Fachkräften und Engagierten nicht offen angesprochen werden:

„ Wir würden das jetzt auch nicht ablehnen [Angebot der Schulsozialarbeit], [...] wenn Sie auf uns zukommen, (.) würden wir jetzt natürlich nicht sagen, hier ähm ich will eigentlich Pause für mich haben, lassen Sie mich in Ruhe. Ähm (.) [...] ich würde mich dann trotzdem drauf einlassen, auch wenn ich da vielleicht nicht so viel Lust hätte, weil es auch einfach eine Sache der Höflichkeit ist “ (R3_J).

Von Personen, die ihren Bildungsprozessen assistieren, erwarten die Jugendlichen eine **kompetente Ausfüllung ihrer Rolle**. Insbesondere in der Schule und im Sport beinhaltet dies eine **motivierende Unterstützung** ihrer Bildungsprozesse. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, schreiben sie den Fach- bzw. Lehrkräften und Trainer*innen eine Mitverantwortung für das Nichterreichen der eigenen Bildungsziele zu. Zu den Rollenzuschreibungen gehört auch, dass **Regeln klar kommuniziert, eingehalten und konsequent durchgesetzt** werden. Ein Jugendlicher, der wider Erwarten nicht an einer Jugendfreizeit teilnehmen durfte, kommentiert dies beispielsweise mit den Worten:

„ Also, er hat gesagt, ne [...] Ich hab mich halt auch übelst gefreut, dass ich halt [...] mitfliegen kann, weißt du? [...] Und dann dacht ich mir so, Digga, wir kennen uns, bist ein Betreuer von Jugendzentrum, wir sind nicht Freunde oder sonst was. Warum, nur weil du jemanden nicht magst, kannst du sowas ja nicht machen, sowas geht gar nicht, geht gar nicht. “ (BI1_J)

Wichtig sind in dieser Bildungsform folglich **verbindliche Strukturen**, die den Jugendlichen Orientierung und Sicherheit geben. Dies bezieht sich z.B. auch auf eine möglichst konkrete Ankündigung von projektierten Angeboten, die sie zielorientiert aufgreifen (können):

„ Und hier [im Jugendzentrum] gab es/also hier gab's dann auch mal so Aktivitäten. Da gab es immer eine Liste, also man hat dann immer so E-Mail und alles gegeben. Und dann hat man nach Hause so Briefe bekommen, [...] was die alles so machen in den nächsten Wochen. Und dann weiß man, wann man kommt, für was. Und dann hat man sich dafür halt angemeldet.“ (FE2_J)

Insbesondere Angebote wie Hausaufgabenhilfen werden von diesen Jugendlichen in Anspruch genommen, seltener hingegen die offenen Angebote der Jugendarbeit. Die Jugendlichen präferieren planvolle, teilweise auch spielerisch-ausgerichtete Didaktiken. Diese finden sich häufiger in Schule, Angeboten der Schulsozialarbeit und in Vereinen. Eine auf Emanzipation zielende, ermöglichend-erweiternde Didaktik kann in dieser Bildungsform wiederum mit Verunsicherungen hinsichtlich des Strebens nach Integration und der mit Gratifikationen und Anerkennung verbundenen Normerfüllung einhergehen.

Der in diesem Kontext stetig auf den Jugendlichen lastende **Druck**, Normen und Rollenerwartungen zu erfüllen oder sogar zu übertreffen, kann mitunter als sehr belastend erlebt werden. Kramer hat diese Bildungsform an anderer Stelle als „leidvoll auferlegtes Streben“⁹ bezeichnet. Damit drückt er aus, dass diese Jugendlichen wissen, was zu tun ist, dies aber – auch aufgrund fehlender Ressourcen – oft nur unter großen Mühen und Entbehrungen umsetzen können und manchmal daran scheitern:

„ Ich muss viel lesen. Viel, viel lesen. Das wurde mir ab der 4. Klasse mitgeteilt. Und dann habe ich gesagt, heute mache ich das. Bis heute habe ich nicht so ganz damit angefangen. Aber wenn ich ein Buch nehme und es lese, finde ich es interessant. Und dann sage ich, okay, ab dort finde ich es nicht mehr interessant. Lege es hin. Also da muss ich das ändern. Weil wenn ich anfangen zu lesen, verstehe ich die Sachen schneller.“ (BI35_J)

Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Sehnsucht bzw. der unausgesprochene Wunsch der Jugendlichen nach sozialer Einbindung und Beziehungen, die nicht an eine Leistungserfüllung gekoppelt sind. Das bezieht sich insbesondere auf das Ideal einer Gruppe, die einen vertrauensvollen Umgang mit Problemen ermöglicht, ohne Angst vor (Ent-)Wertungen haben zu müssen.

Bildungsangebote, die solche Probleme direkt adressieren, werden von diesen Jugendlichen tendenziell eher nicht angenommen, da sie befürchten, dann als nicht „normal“ und als „unfähig“ zu gelten. Insofern scheinen informelle Arrangements in Verbindung mit institutionalisierten und spezialisierten Angeboten, wie z.B. das Zusammensitzen in ruhiger Atmosphäre nach einem Gruppenangebot oder Training, besser geeignet zu sein. Auch können spielerische, von Druck und Anforderungen entlastende Didaktiken diesen Jugendlichen eher befreiende Erfahrungen eröffnen, als offensiv Normalitätskonstruktionen problematisierende Ansätze der politischen Bildung, selbst wenn sie sich als emanzipatorisch verstehen, wie z.B. die Infragestellung von Ungleichwertigkeitsvorstellungen, etwa in Bezug auf Geschlecht, Klasse und „Rasse“.

Aufgabe von Bildungsassistenz ist es, im Kontext der Ermöglichung von Selbstbestimmung und Gemeinschaftsfähigkeit, Bedürfnisse und (Eigen-)Interessen der Jugendlichen sichtbar und von diesen selbst als berechtigt erfahrbar zu machen.

3.3 Streben nach dem Besonderen

Sich bilden durch statusorientierte Selbstinszenierung: zwischen Konkurrenz, Perfektion und dem Streben nach Anerkennung

Im Vordergrund dieser Bildungsform steht das Streben nach dem Besonderen, geprägt durch das Motiv, **sich von anderen abzuheben**. Zwar kann sich dies auch auf herausgehobene Positionen im sozialen Umfeld oder im Klassenverband beziehen – z.B. als Kapitän*in der Fußballmannschaft oder als Klassensprecher*in –, es geht den Jugendlichen dabei jedoch nicht – wie im Typ *Institutionelle Integration* – darum, institutionelle Erwartungen zu erfüllen oder zu übertreffen, sondern im Sinne einer **Statusorientierung** Exklusivität zu repräsentieren und sich als Trendsetter*in oder Influencer*in zu behaupten. Folglich richtet sich das bildungsbezogene Streben zumeist darauf, über aktuelle Trends der Kulturindustrie informiert zu sein und diese aufzugreifen. Dies kann sich z.B. auf bestimmte Musik-, Styling- oder auch Bewegungsmoden beziehen, die jeweils das Besondere symbolisieren. Damit einher geht das Bestreben der Jugendlichen, solche Repräsentationsformen zu **perfektionieren**.

Die Jugendlichen orientieren sich in dem Zusammenhang zwar auch an Vorbildern, jedoch nicht im Sinne einer reinen Nachahmung:

„ Vorbilder sind die, die man übertreffen will. (...) Ich möchte etwas Eigenes entdecken. (...) Damit ich am Ende etwas erreiche, was für mich steht. Was mich repräsentiert in dieser Welt.“ (BI11_J)

⁹ Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Teilweise greifen die Jugendlichen dabei auch auf digitale Medien zurück, um sich inspirieren zu lassen und dabei die Grenzen des Nahumfelds zu überschreiten.

Ein wesentliches Merkmal dieser Bildungsform ist das **Lernen im Wettbewerb mit anderen**. Dabei geht es darum, sich mit diesen zu messen, um sich hervorzuheben und Anerkennung zu erfahren. Diese zumindest latente Konkurrenz zu Peers, verbunden mit dem Bestreben, sich aus der Mittelmäßigkeit hervorzuheben, durchdringt auch die Kommunikationsstruktur der Jugendlichen. Beispielsweise wird das zur Schau gestellte Image wechselseitig angekratzt, um festzustellen, wer ‚in‘ und wer ‚out‘ ist, wer dazugehört und wer nur ‚so tut als ob‘. Auch das Wissen um Moden und das Erkennen des Besonderen wird dabei zum Unterscheidungsmerkmal:

„ Wenn ich jetzt so gekleidet hingehe, ich trage gerade von Kopf bis Fuß Designer. Das sieht man aber nicht, wenn ich jetzt in der Dunkelheit dort stehe, denken die sich, okay, der steht da schwarz bekleidet, die sehen nicht, dass mein Jogginganzug von einem Designer ist oder meine Schuhe irgendwie knapp 300-500 Euro kosten. “ (BI20_J)

In dieser Bildungsform zeigt sich ein starker Wunsch nach **selbstgesteuertem Lernen**, also danach, selbst zu entscheiden, womit und in welcher Form eine Auseinandersetzung erfolgt,

„ und nicht, dass mir jemand sagt, wie ich das machen soll. “ (BI2_J)

Abgelehnt bzw. verweigert werden per se schablonenhafte Verhaltens- und Leitungserwartungen in Schule, Ausbildung und teilweise auch Angebotsformen der Jugendarbeit. Dies gilt insbesondere dann, wenn in den Angeboten verlangt wird, dass die Jugendlichen ihr Streben, etwas Besonderes zu repräsentieren, funktional bedeutsamen Strukturen der Formalisierung unterordnen.

Dass von den Jugendlichen zudem kaum Angebote non-formaler Bildung in Anspruch genommen werden, hängt auch damit zusammen, dass deren Image gerade nicht mit dem Streben nach dem Besonderen korrespondiert. So nutzen die Jugendlichen unabhängig vom jeweiligen Wohngebiet nahezu ausschließlich kommerzielle Angebote, die als Bühne für ihr jeweils in individueller Art und Weise zelebriertes Hervorgehobensein fungieren und wo sie Aufmerksamkeit und Anerkennung durch andere erfahren:

„ Ich war gestern zum Beispiel im Club gewesen und da hatten ein, zwei Leute Fotos mit mir gemacht. “ (BI20_J)

Wenn sie Angebotsformen der Jugendarbeit aufsuchen, dann tun sie es, weil diese eine Infrastruktur (z.B. ein Tonstudio oder Videotools) vorhalten, die ohne formale Hürden zugänglich ist und die sie für ihre jeweils präferierte Repräsentationsform nutzen können, oder weil sie als Sprungbrett (z.B. Sportvereine) für eine angestrebte Karriere gesehen werden.



Anschließend an die vorangegangenen Ausführungen lässt sich festhalten, dass Jugendliche der Bildungsform *Streben nach dem Besonderen* für die Jugendarbeit die größte Herausforderung darstellen. Das Anstoßen von Bildungsprozessen, welche darauf zielen, mehr von dem zu verwirklichen, was sie durch das Nacheifern kulturindustriell vorproduzierter Ideale zwar repräsentieren, aber nicht wirklich leben, könnte durch entsprechende Ansätze innerhalb der von den Jugendlichen präferierten Räume erreicht werden, wie z.B. das kreative Angebot der Körperbemalung in den Chill-Out-Räumen von Rave-Veranstaltungen.

Aber auch im Rahmen von Workshops im Kontext von schulischen Projektwochen lassen sich Bildungsmöglichkeiten eröffnen, in denen Jugendliche mehr zu sich selbst finden und zu dem, was sie im Streben nach dem Besonderen substantiell suchen. Dies können z.B. bestimmte Formen der Theaterarbeit sein, in denen Bewusstheit und leibliches Spüren als Zentrum des Ausdrucks gefördert werden. Es können aber auch im Rahmen von Schulsozialarbeit Zugänge zu Fragen einer realistischen Zukunftsgestaltung eröffnet werden, ausgehend von den tendenziell oft prekären Berufswünschen der Jugendlichen (z.B. Model, Influencer*in, Sänger*in, Fußballprofi).

Auch birgt der im Rahmen der Inszenierung notwendige Konsum – z.B. um durch Kleidung, Designer-Drogen u.ä. einen bestimmten Lifestyle zu repräsentieren – Risiken finanzieller, gesundheitlicher oder rechtlicher Art, die es pädagogisch aufzugreifen gilt.

3.4 Menschliche Verwirklichung

Sich bilden als Emanzipation im Modus von Selbstverwirklichung

Der Begriff der *Menschlichen Selbstverwirklichung* bezieht sich auf zweierlei: auf die individuelle Entfaltung und auf die Verwirklichung solidarischer Gemeinschaft in Beziehungen und Kollektiven. Die Jugendlichen dieses Typs wenden sich damit in ihren Bildungsprozessen gegen eine Form vereinheitlichender Sachlichkeit, wie sie insbesondere in formalisierten Bildungsmaßnahmen vorherrscht. Sie wollen sich weder anpassen noch etwas repräsentieren, sondern kooperativ ihre Eigenheit entfalten.

Das Bildungsmotiv der Jugendlichen besteht demnach im Streben nach dem Ideal einer **allseitigen Entfaltung ihrer Individualität** in demokratisch selbstorganisierten Kollektiven. Leiblich-sinnliche Erfahrungen – im Gegensatz zum expressiven Modus des Typus der *Unmittelbarkeit von Erfahrung* – dienen ihnen dabei als sensible Basis und richten sich gegen die vielfältigen Formen der Entfremdung zwischen den Menschen, aber auch im Verhältnis zur eigenen und zur gesamten Natur:

„ Deswegen habe ich nicht so eine Art Tagebuch geführt, ich habe einfach nur meine Gefühle aufgeschrieben. Ich habe aufgeschrieben, was ich fühle und was mir gerade einfach durch den Kopf geht.“ (B110_J)

Von daher ist für sie ein **selbstbestimmtes** Lernen und ein **eigenständiges** Aneignen in der Verwirklichung vielfältiger Vermögen von entscheidender Bedeutung. Beides kann auch im Kollektiv, d.h. gemeinschaftlich erfolgen:

„ Ich komme in den Aktivismus und ich kriege neue Gruppen, in denen ich mich dazugehörig fühlen kann und in denen ich mich wohlfühle und in denen ich ein zweites Zuhause finde. Und halt auch lernen, dass Freunde was Wichtiges sind und lernen, dass man mit jedem über die Probleme reden kann, mit dem man sich wohlfühlt.“ (B13_J)

Aufgrund der intrinsischen Motive dieser Bildungsform im Hinblick auf vielfältige Interessen ist die Art und Weise, sich zu bilden, häufiger mit einer Neugierde des **Erkundens** und **Entdeckens** sowie mit dem **Aufgreifen von Assoziationen** verbunden. Dabei nutzen die Jugendlichen auch digitale Räume und Tools.

Verbunden ist damit die Bereitschaft, viel Energie in selbst gesetzte Bildungsziele zu investieren, die im Zuge der Selbstverwirklichung häufig als lustvoll erlebt werden. Es geht dabei nicht darum, perfekt zu sein, sondern etwas Eigenes zur Entfaltung zu bringen. Demgegenüber werden direktiv-angeleitete Didaktiken abgelehnt und auch jegliche Settings, die als Begrenzung und Einengung erfahren werden:



„Äh Gitarre hatte ich früher ähm Unterricht äh ein paar Jährchen lang. Ähm aber da habe ich jetzt nicht so großartig viel gelernt interessanterweise (amüsiert). Ähm und dann habe ich das jahrelang nicht gemacht. Dann stand die nur rum. Ähm und dann irgendwann habe ich sie mir wieder geschnappt und habe dann auch äh, wie ich das halt so mache, im Internet geschaut, wie funktioniert das. Äh und dann äh ja, habe ich, würde ich sagen, innerhalb von (.) eins, zwei Wochen, doppelt so viel gelernt, wie in den Jahren, die ich äh bei dem Lehrer war“ (PW3_J)

Vor diesem Hintergrund verweigern sie sich nicht nur autoritärer Lehre, sondern tendenziell jeglicher Pädagogisierung, die sie als einengend und manipulativ erfahren.

Eine Bildungsassistenz ist für die Jugendlichen an **Verlässlichkeit und Vertrauen** gebunden. Fest machen sie diese an einer glaubhaften Haltung von Personen, die sich überzeugend in deren praktischem Handeln ausweisen muss. Wichtig ist in dem Zusammenhang u.a., dass die Jugendlichen ein ernsthaftes Interesse an den Themen wie auch den Gesprächspartner*innen wahrnehmen:

„Aber das Ding ist halt auch, warum wir uns halt auch mit euch unterhalten, ist halt einfach, weil ihr diese Menschlichkeit habt. Und, sage ich mal, ihr achtet halt auf die Jugend. [...] Und man merkt halt, ihr interessiert euch so dafür. Und das finde ich halt auch richtig schön und gut.“ (R5_J)

Hervorzuheben sind folglich auch **dialogische** Formen des gemeinsamen Austauschs:

„Mit ihm [Pfarrer] konnte man halt gut drüber diskutieren, ohne irgendwie laut zu werden, ohne irgendwie, nein, das ist aber die Meinung, ist die richtige oder sowas. Sondern er so, hey, letzten Endes kannst du sowieso machen, was du möchtest. Ähm (.) und woran du jetzt glaubst, ist dir überlassen.“ (BI10_J)

Präferiert werden von den Jugendlichen **unverzweckte Formen** der Selbstorganisation, in denen Prozesse der Aneignung und **kooperativen Verwirklichung** selbstsicher verfolgt werden können.

Erreicht werden die Jugendlichen dieses Typus insbesondere durch Angebote der politischen Jugendbildung zu für sie relevanten Themen.

Aufgrund ihrer Skepsis gegenüber traditionellen Organisationsformen und der Sorge vor Vereinnahmung verschließen sich die Jugendlichen jedoch trotz ihrer hohen Engagementbereitschaft (Jugend-)Verbänden, auch wenn diese explizit die eigenen politischen oder (sozial-)ökologischen Anliegen



vertreten. Stattdessen nutzen sie Nischen in halböffentlichen Räumen von Kirchengemeinden oder Stadtteilzentren für ihre Selbstorganisation.

Vor diesem Hintergrund könnte eine Perspektive für die Jugendarbeit sein, nach gemeinsamen Interessen in vielfältigen Vernetzungen mit den selbstorganisierten Sozialgefügen dieser Jugendlichen zu suchen, um Ansätze praktischer Solidarität zu entwickeln, die auf Wechselseitigkeit angelegt sind.

Wenn Jugendliche in dieser Bildungsform versuchen, einen selbstbestimmten, autonomen Lebensstil zu verwirklichen, der sich von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen abgrenzt, wird ihnen die Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen von autorisierten und selbsternannten ‚Wächter*innen‘ dieser Normen oft umso intensiver aufgezwungen. Diese Paradoxie eröffnet Themenfelder für eine Bildungsassistenz, die in ihrer Form für die Jugendlichen geradezu supervisionsähnliche Züge annimmt. Die daraus resultierenden Konflikte können jedoch auch eine professionelle Mediation erfordern.

Aus einer Bildungsperspektive stellt sich die Frage, wie solche Konflikte als Lernprozesse auf beiden Seiten – also auch auf Seiten der Normwächter*innen – emanzipatorisch fruchtbar gemacht werden können. Insbesondere in mitunter zermürbenden Auseinandersetzungen kann eine supervisionsartige pädagogische Begleitung hilfreich sein, wenn das Bestreben der Jugendlichen nach Entfaltung ihrer Individualität mit ihrem ebenso starken Wunsch nach machtsensibler und inklusiver Gemeinschaftlichkeit in Beziehungen und Kollektiven in Konflikt gerät.

4 | Angebotsformen der Jugendarbeit

Ebenso vielfältig wie die Bildungsformen von Jugendlichen, sind die Angebote der Jugendarbeit. Das Spektrum umfasst unterschiedliche Angebotsformen, gleichzeitig unterscheiden sich die Angebote in ihrer konkreten Ausgestaltung.

Wir betrachten im Folgenden

- Offene Jugendarbeit,
- Schulsozialarbeit,
- Politische Bildung und
- Vereine.

Angesichts der Vielfalt in der praktischen Ausgestaltung konzentrieren wir uns auf die typischen Merkmale der jeweiligen Angebote, um die Unterschiede zwischen den Formen deutlich herauszuarbeiten. Dabei leiten uns die folgenden Fragen:

- Was sind jeweils Motive und Referenzpunkte der Bildungsassistenz?
- Wie wird die Bildungsassistenz gestaltet?
- Wie verstehen Fachkräfte ihre Rolle, wie sehen sie die Jugendlichen?
- Wie sind Angebotsformen institutionalisiert?
- Welche Empfehlungen lassen sich für die Weiterentwicklung passgenauer Angebotsformen geben?

Uns geht es zum einen darum aufzuzeigen, welche Bildungsformen zu den verschiedenen Angeboten passen. Zum anderen möchten wir Potenziale ausloten, wie durch die Weiterentwicklung der Angebote jungen Menschen zusätzliche Anschlussmöglichkeiten und damit öffnende, emanzipatorische Bildungserfahrungen ermöglicht werden können.

4.1 Offene Jugendarbeit

Die Angebotsformen der Offenen Jugendarbeit reichen von selbstorganisierten Jugendclubs bis hin zu Einrichtungen mit hauptamtlichen Fachkräften und einem breiten räumlichen und inhaltlichen Angebotsspektrum.

In unserem Projekt konnten wir zunächst deutliche Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Strukturen feststellen: So haben wir in den ländlichen Untersuchungsquartieren ausschließlich selbstorganisierte Jugendclubs vorgefunden, wobei die Angebote in einem regelmäßigen „Zyklus“ (PW1_FK) geöffnet und – bei wiederkehrenden Beschwerden im Ort – geschlossen werden. Für die Jugendlichen fehlt damit ein kontinuierlicher Ort des Austauschs mit Gleichaltrigen und der Erfahrung von Verantwortungsübernahme und Solidarität durch gegenseitige Unterstützung bei Problemen und Konflikten. Das lokal bestehende Vereinsangebot stellt dahingehend keine Alternative für alle Jugendlichen dar, da Vereine häufig an Tradition und intergenerationaler Vergemeinschaftung orientiert sind und damit vornehmlich an die Bildungsform *Institutionelle Integration* anschließen.

Die von uns untersuchten Angebote in den städtischen Quartieren werden hauptamtlich betrieben und umfassen sowohl offene Angebote als auch Angebote, die nach Zielgruppen (z.B. Alter, Geschlecht) und inhaltlichen Schwerpunkten (u.a. Hausaufgabenbetreuung) strukturiert sind. Die Motive und die Gestaltung der Bildungsassistenz variieren je nach Setting.

In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die sozialräumliche Einbettung der Angebote zum Teil unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen der pädagogischen Arbeit begründet. Beispielsweise stellen sich in einem Setting stärker Fragen des pädagogischen Umgangs mit (Drogen-) Kriminalität aufgrund eines Umschlagsplatzes in der Nähe. Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der räumlichen und personellen Kontinuität





der Einrichtungen, die für den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen mit den Jugendlichen von entscheidender Bedeutung ist. Gemeinsam ist den von uns untersuchten Angeboten der Anspruch, junge Menschen für Offenheit und Toleranz zu sensibilisieren. Dies wird didaktisch unterschiedlich umgesetzt.

Entsprechend den Handlungsprinzipien der **Offenheit** und der **Freiwilligkeit** haben wir in den Jugendzentren vornehmlich Jugendliche erreicht, die sich das Angebot selbst ausgesucht haben und teilweise bereits seit längerer Zeit besuchen. – Lediglich vereinzelt waren in dem Zusammenhang auch Elternwünsche und Betreuungsbedarfe für die Nutzung ausschlaggebend. Über die biografischen Interviews haben wir von Jugendlichen jedoch auch erfahren, was Gründe sind, warum sie die Angebote nicht (mehr) nutzen.

Im Vergleich der unterschiedlichen Angebotsformen der Jugendarbeit ist auffällig, dass sowohl Jugendliche als auch Fachkräfte das Angebot der Offenen Jugendarbeit in Abgrenzung zu Schule beschreiben. Ein*e Jugendliche*r drückt das mit den Worten aus:

„Aber in der Schule ist es eine andere Welt, so verstehst du? So eine andere Seite von der Erde.“ (FE1_J)

In den nachfolgenden Ausführungen zeigen wir, warum gerade für Jugendliche, die in Schule Begrenzungen ihrer Verwirklichungsmöglichkeiten erleben, die Offene Jugendarbeit ein zentraler Bildungsort ist. Dies dokumentieren auch Rückmeldungen ehemaliger Besucher*innen an Fachkräfte:

„Ohne euch wäre ich sonst irgendwo gelandet“, oder auch: „Ich war einer der schlimmsten Jugendlichen. Und guckt mich an, ich hab’s doch zu was gebracht! Da wart unter anderem ihr mit dran beteiligt, dass es dazu gekommen ist.“ (FE1_FK)

Darüber hinaus gehen wir auf mögliche Risiken von Nichtpassungsverhältnissen in den unterschiedlichen Bildungsformen ein.

? Was sind Motive und Referenzpunkte der Bildungsassistenz?

Die Bildungsassistenz in der Offenen Jugendarbeit orientiert sich vornehmlich an der zukünftigen gesellschaftlichen Integration der Jugendlichen, die sich hier stärker auf die soziale Integration als auf die Integration in den Arbeitsmarkt bezieht, wie dies beispielsweise in der Schule oder teilweise auch in der Schulsozialarbeit der Fall ist. Gleichwohl bieten die Einrichtungen auch eine kostenlose Hausaufgabenbetreuung an.

In ihrer Bildungsassistenz berücksichtigen die Fachkräfte allgemeine Entwicklungsaufgaben der Pubertät und Adoleszenz, wie z.B. körperliche Veränderungen und sexuelle Entwicklung, familiär tradierte Werte (z.B. hinsichtlich Geschlechterrollen) oder lebensweltliche Bezüge (z.B. Musik). Sie greifen dabei die **individuellen Bedürfnisse** der Jugendlichen auf. Dies wird auch von den Jugendlichen betont, insbesondere im Vergleich zur Schule:

„Das Problem ist auch, die Schule kennt uns nicht als Individuum“, wohingegen sie in Bezug auf das Jugendzentrum äußern: „Die sorgen sich um mich.“ (FE1_J)

Diese Herangehensweise kann dazu beitragen, dass die Bemühungen der Fachkräfte um gesellschaftliche Integration der Jugendlichen – anders als in der Schule – nicht als bevorzogene Verhaltensaufforderungen wahrgenommen werden, deren Nichteinhaltung mit dem Risiko von Beschämung verbunden ist.

? Wie wird die Bildungsassistenz gestaltet?

Die Gestaltung der Bildungsassistenz variiert zwischen den unterschiedlichen Angebotssettings. Der sogenannte „offene Bereich“ (FE1_FK) ermöglicht den Jugendlichen das „Chillen“ (PW4_J), d.h. er bietet Räume, in die sie sich zurückziehen können und wo ein entspanntes Selbst- und Welterleben beim Aufgehen in einer Situation möglich ist. Insbesondere für die Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* eröffnet sich hier eine wichtige Erfahrungsalternative zur Schule und den dort erlebten Begrenzungen. Diese Erfahrung bietet besondere Potenziale einer öffnenden und emanzipatorischen Bildungsassistenz.

Im Chillen entstehen **Dialoge** mit Gleichaltrigen, aber auch mit Fachkräften:

„Das Jugendzentrum“ so ein*e Jugendliche*r, „chillt auch mit uns.“ (FE1_J)

In diesen Gelegenheiten greifen die Fachkräfte durch **aktives Zuhören** Themen der Jugendlichen auf.

Teilweise werden die Gelegenheiten von den Fachkräften auch genutzt, um gezielt Themen anzusprechen, beispielsweise wenn beim Musikhören auf sexistische Texte aufmerksam gemacht wird. Insbesondere in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen der Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* bietet sich so die Möglichkeit, Geschlechterstereotype am konkreten Beispiel zu hinterfragen, insbesondere auch, wenn in diesem Zusammenhang ein Lebensweltbezug hergestellt wird.

Im Zusammenhang mit diskriminierungskritischen Themen zeigt sich als weiterer methodischer Zugang in der Offenen Jugendarbeit die **Initiierung von Gesprächsanlässen** über Gegenstände, z.B. eine Regenbogenfahne oder Plakate zum Thema Rassismus:

„Man weiß ja nicht, was aus diesem Impuls wird, aber er ist halt trotzdem da.“ (FE2_FK)

In der Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* kann dies mitunter jedoch zur Ablehnung des Angebots führen.

Wichtig ist in dem Zusammenhang das gemeinsame **Diskutieren**. Dies kann für die Jugendlichen der genannten Bildungsform zwar anfänglich überfordernd sein, auch weil sie selbst Diskussionen häufig als „Selbstzweck“ erleben, auf die keinerlei praktische Konsequenzen folgen. In unserem Material deutet sich jedoch an, dass bei ihnen durchaus **ermöglichende und erweiternde Bildungsprozesse** initiiert werden können, wenn sie das Setting als vertrauensvollen Rahmen erleben. In Diskussionen stellen die Jugendlichen teilweise die Beziehung zu den Fachkräften auf die Probe und – im Idealfall – wird gemeinsam Anerkennung hergestellt.

Die Erfahrung,

„mit anderen Menschen zu reden“ (FE1_J),

wird auch von den Jugendlichen selbst als wichtigste Form ihrer Bildung in der Offenen Jugendarbeit und zugleich als eine der zentralen Bildungserfahrungen beschrieben. Die Jugendlichen heben in dem Zusammenhang hervor, dass Erfahrungen auch kommunikativ vermittelt werden:

„Vor allem auch äh wenn man Erfahrungen berichtet bekommt, hat man die ja auch irgendwo dann ein Stück weit / man hat sie vielleicht nicht so (.), ähm wie die andere Person sie hat, aber es überträgt sich ja auch ein Stück weit. Das heißt, Erfahrungen (.) äh verteilen sich praktisch unter den Leuten dann somit.“ (PW3_J)

Wenngleich die Fachkräfte als wichtige Ratgeber*innen beschrieben werden, beschränkt sich die Erfahrung nicht auf sie, sondern beinhaltet ebenfalls den Austausch mit Peers. Das Setting ermöglicht es den Jugendlichen der Bildungsform *Unmittelbarkeit der Erfahrung*, mit ihrer selbstgewählten (Peer-)Gruppe zusammen zu sein. Auch unsere Gruppendiskussionen haben wir auf Wunsch der Jugendlichen in den von ihnen gewählten Kleingruppen geführt. Die Dominanz bestimmter Gruppen in den Angeboten kann jedoch auch zum Risiko des Ausschlusses anderer Gruppen werden. Bewährt hat sich in dem Zusammenhang eine pädagogische Begleitung des Zugangs, u.a. in Form von Kooperationen mit Schulen.

Im offenen Bereich der Einrichtungen wird tendenziell das Sich-Bilden der Jugendlichen im praktischen Tun, also im **Learning by Doing**, aufgegriffen. Beispielsweise, wenn es darum geht, Essen zuzubereiten, den Geschirrspüler im Angebot zu benutzen oder einen Controller für eine Spielkonsole zu reparieren. Des Öfteren greifen Jugendliche für diese Art sich zu bilden auf Online-Tutorials zurück. Die Nutzung dieser Tools wird in der Bildungsassistenz in der Offenen Jugendarbeit bisher jedoch kaum wahrgenommen.

Die projektformigen Angebote haben unterschiedliche Schwerpunktsetzungen (z.B. im Bereich Film oder Musik) und können damit Jugendlichen der Bildungsform *Streben nach dem Besonderen* Zugänge zu ihrer präferierten Form der Repräsentation eröffnen:

„Wir hatten damals krasse Projekte [...] wir haben die eigenen Filme gedreht und so, mit richtigen professionellen Kameras [...] oder äh man konnte hier ins Studio gehen, jeder der Bock hatte, bisschen zu rappen [...]. Zu der Zeit war das voll, jeder wollte Rap nehmen, jeder wollte irgendwie Lieder aufnehmen. Dann konnte man hinkommen [...] hier, der Mitarbeiter, hat dann immer so angeboten, dann und dann ins Studio zu kommen, mit ein, zwei Leuten, die es bisschen professioneller machen.“ (FE2_J)

Zweckgebundene Angebote wie z.B. Hausaufgabenhilfen bieten Anschlussmöglichkeiten für die Bildungsform *Institutionelle Integration*. Im Unterschied zu Schule erleben sie das Lernen hier in Beziehung zu Personen, von denen sie Anerkennung erfahren, nicht benotet werden und mit denen sie Witze machen können:

„ Meistens verstehe ich halt nicht die Hausaufgaben, deswegen kam ich hierher, [...] und komme einmal in der Woche, um Hausaufgaben zu machen und zu lernen [...] die sind alle hier so nett, so, ja, einfach alle nett, die sind sehr hilfsbereit, spielen gerne, die lachen auch gerne, machen Witze, ich finde es sehr, sehr schön, dass es so ein Jugendzentrum gibt.“ (BI35_J)

Als weitere Dimension strukturierter Angebote ist das Geschlecht zu nennen. So gibt es in den Einrichtungen Mädchentage oder einen Mädchenraum, um der Dominanz von Männlichkeit im offenen Bereich zu begegnen.

Auch gehören kostengünstige Freizeitfahrten zu dem Angebotsspektrum, bei deren Planung Jugendliche partizipativ eingebunden werden:

„ Manchmal wünschen sich die Jugendlichen das [Freizeitfahrt]. Sie sagen [...] [den Fachkräften], ich fände es wirklich mal cool, wenn wir mal wieder einen Austausch machen oder wenn wir mal wieder eine Übernachtung machen. Und dann frag- gucken [...]

[die Fachkräfte], ob das im Budget ist von der Stadt her. Und ob wir das machen können.“ (FE1_J)

Insgesamt zielt die Bildungsassistenz im offenen Bereich darauf ab, den Jugendlichen einen Safer Space im Sinne eines Möglichkeitsraums zum Ausprobieren ohne (Vor-)Verurteilung zu eröffnen. Nach unseren Analysen beinhaltet ein Safer Space drei Aspekte: Freiräume, Anerkennung und Unterstützung bzw. Zugang zu Ressourcen.

In diesem Sinne beschreiben Stammbesucher*innen die Jugendzentren im Kontrast zu Schule als

„ Komfortzone“, in der man Spaß hat und „sich auch ein bisschen freier äußern [kann]“ (FE1_J), während sich ein Teil von ihnen in Schule „so gehasst von den Lehrern [fühlt]“ (FE1_J1).

Neben den Freiräumen ist für die Jugendlichen insbesondere die Erfahrung von Anerkennung wichtig. In einer unserer Gruppendiskussionen erzählt ein*e Jugendliche*r:

„ Also ich muss mich eigentlich schon verbessern“. Nach einer kurzen Pause folgt in Bezug auf das Jugendzentrum die Ergänzung: „Ich bin gut genug für hier“ (FE1_J),



womit zum Ausdruck kommt, dass diese*r sich im Angebot anerkannt fühlt. Einen weiteren Aspekt bildet die erfahrene Unterstützung. Diese beinhaltet unterschiedliche Aspekte: Ein*e Jugendliche*r erzählt:

„ Ich habe auch oft gehört, dass hier manche Leute Probleme zu Hause haben. Und dann vom ganzen Alltag nicht mehr klarkommen und einfach hierherkommen. Und sich dann hier versuchen wohlfühlen und hier versuchen eine Ansprechperson zu bekommen.“ (FE1_J)

Des Weiteren machen die Jugendlichen auch die Kompensation monetärer Begrenzungen relevant. Darunter z.B. bislang verwehrte Zugänge zu digitalen Tools (z.B. Spielekonsolen):

„ Wie als ob man seinen Traum alles haben kann. Man hat hier eine Playstation, Billard, man hat eigentlich fast alles. Sogar PCs, alles gibt es hier. Deswegen macht es eigentlich Spaß.“ (FE1_J)

Auch Essensangebote und städtische Subventionen von Ausflügen werden als Anerkennung und Wertschätzung erfahren.

Die Dimensionen eines Safer Space stellen im subjektiven Erleben der Jugendlichen eine wichtige Grundlage für offene und emanzipatorische Bildungsprozesse dar. Über deren konkrete Ausprägung kann es jedoch unterschiedliche Vorstellungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen geben, ebenso unter den Jugendlichen.

? Wie verstehen Fachkräfte ihre Rolle, wie sehen sie die Jugendlichen?

Die Fachkräfte sehen ihre Rolle in der Vermittlung zwischen familial tradierten Werthaltungen und gesellschaftlichen Erwartungen, was ihrem eingangs beschriebenen Integrationsauftrag entspricht. Sie wissen um die fehlenden Ressourcen und Verwirklichungsmöglichkeiten der Jugendlichen im Angebot,

„ die halt einfach mehr Päckchen zu tragen haben, als andere Jugendliche.“ (FE2_FK)

Auch deutet sich bei den Fachkräften eine Sensibilität für Überforderungssituationen der Jugendlichen an:

„ Und diese Resignation und nicht das Gefühl zu haben, was dagegen tun zu können, finde ich schon sehr auffällig hier bei den Jugendlichen.“ (FE2_FK)

Obwohl die Thematisierung von Diskriminierungskategorien Teil der Bildungsassistenz ist, haben wir in unseren Befragungen den Eindruck gewonnen, dass Klassismus im Vergleich zu

Rassismus und Sexismus eher vernachlässigt wird – obwohl diese Kategorie in der Lebenswelt der Jugendlichen Relevant hat. In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass das Angebot selbst häufig von Personen aus dem Umfeld der Jugendlichen in klassistischer Weise abgewertet wird: In einer der Gruppendiskussion erzählen die Jugendlichen z.B. von Familienmitgliedern und Peers, die

„ meinen, das Jugendzentrum ist so ein Asozial, da gehen nur Leute hin, die rauchen oder sowas.“ (FE1_J)

An der Stelle deuten sich auch Herausforderungen der Legitimation der Angebotsform an.

? Wie sind Angebotsformen institutionalisiert?

Insgesamt zeigt sich in der Offenen Jugendarbeit eine starke Orientierung an **verlässlichen Beziehungen**.

Die Fachkräfte nehmen wahr, dass es einem Teil der Besucher*innen weniger um Inhalte und Formalitäten als um die beteiligten Personen geht:

„ Also es funktioniert nicht so mit äh// mit Flyer oder mit ähm lange Anmelde Listen und so. [...] Sie planen nicht so gerne jetzt so mit Kalender [...]. Gar nicht. [...] Es ist nicht so wichtig, was ich eigentlich genau mache. Es ist: „Okay, du bist dabei, gut, ich bin auch dabei, egal was wir machen!“ (PW4_FK)

Dementsprechend sind die Fachkräfte bestrebt, den „offenen Bereich“ als einen Ort verlässlicher Begegnungen¹⁰ zu gestalten. Damit geht einher, dass die Fachkräfte die persönliche Beziehung zu den Jugendlichen und nicht ihre berufliche Rolle in den Vordergrund stellen. Entsprechend werden sie von den Jugendlichen teilweise als „Bruder“ (R1_FK) oder „Side-mom“ (R1_FK) bezeichnet. Dies passt zu Jugendlichen der Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung*, die stark funktionalisierte Rollen tendenziell ablehnen, und steht in deren Erleben insbesondere in deutlichem Kontrast zur Schule. Die Fachkräfte handeln in diesem Kontext fachlich reflektiert und lassen sich auf die persönlichen Adressierungen jenseits ihrer professionellen Rolle ein.

Gerade für Jugendliche, die bereits Beziehungsenttäuschungen erlebt haben, ist es in diesem Zusammenhang wichtig, dass sie die Fachkräfte als authentisch erleben, was voraussetzt, dass diese Persönliches wie Interessen oder Erfahrungen mit ihnen teilen. Das macht ihr Verhalten in gewisser Weise erwartbar(er) und gibt den Jugendlichen die notwendige Sicherheit, um sich auf ihr Gegenüber einzulassen.

¹⁰ Die Unterscheidung von Verlässlichkeiten (auf der Beziehungsebene) und Verbindlichkeiten (auf der Organisationsebene und verstanden als Funktionalisierung) geht zurück auf Timm Kunstreich (2012). Sozialer Raum als „Ort verlässlicher Begegnung“. Ein Essay über Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. In Widersprüche Redaktion (Hrsg.), Sag mir wie? Methodisches Handeln zwischen Heilsversprechen und klugem Takt (Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Bd. 125, S. 87–92). Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Unsere Analysen verweisen in dem Zusammenhang auf höchst unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten der verschiedenen Bildungsformen. Während verlässliche Beziehungen wie ausgeführt für die Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* entscheidend sind, stellen für die Bildungsform *Institutionelle Integration* verbindliche Strukturen die Voraussetzung der Teilnahme dar. Für Jugendliche sind diese wichtig, da sie sich gezielt für Angebote entscheiden, wenn diese einem Zweck dienen (z.B. schulische Leistungen zu verbessern), auch ist ihnen das Setting häufig zu unübersichtlich, denn hier geht es „ein bisschen rasanter zu“ (FE1_J). Bei vorgegebenen Inhalten stellt sich für Jugendliche im Modus der *Unmittelbarkeit von Erfahrung* hingegen die Frage nach deren lebenspraktischer Relevanz.

Auch wenn die Fachkräfte häufig betonen, dass sie die Jugendlichen nicht bewerten, nehmen die Besucher*innen der Einrichtung eine Form der Selektion nach den Merkmalen Vertrauenswürdigkeit und Kennen der Regeln bzw. Gegebenheiten wahr. Sie sprechen in dem Zusammenhang von einer „JuZ-Karriere“ (FE1_J), die z.B. durch eine Schlüsselvergabe oder einen Platz in einem limitierten Freizeitangebot belohnt wird.

In unseren Erhebungen vergleichen die Jugendlichen Regeln an Schule und im Angebot, wobei diejenigen an Schule häufig negativ gesehen werden. Als unterschiedlich erleben sie insbesondere den Umgang der Fachkräfte mit ihnen im Vergleich zu Lehrpersonal. In Bezug auf das Jugendzentrum äußert eine*r der Jugendliche*in:

„ Die haben richtig guten Humor, die verstehen vieles. Die wissen, dass man das nicht ernst meint oder so. Und die helfen halt oft.“ (FE1_J)

Auch fühlen sie sich ernstgenommen,

„ wenn hier mal was Blödes passiert, das kann ja immer passieren, (..) das ist eine Sache zwischen mir und dem anderen [unv.], wie das passiert. Das ist auf jeden Fall besser als in der Schule.“ (FE1_J)

? Welche Empfehlungen lassen sich für die Weiterentwicklung passgenauer Angebotsformen geben?

Unsere Analysen zeigen die Bedeutung der Angebotsform Offene Jugendarbeit im Kontext einer öffnenden und emanzipatorischen Bildung. Dies trifft insbesondere auf die Bildungsform *Unmittelbarkeit der Erfahrung* zu.

Weitere Anschlussmöglichkeiten im Zusammenhang mit projektförmigen Angeboten können aus einer stärkeren Berücksichtigung lebensweltlich relevanter Themen der Jugendlichen und dem Learning by Doing erwachsen. Auch scheinen die in diesem Sinne von Jugendlichen genutzten Online-Tutorials bislang kaum wahrgenommen zu werden. Vielmehr dominiert ein kritischer Blick auf die Internetnutzung von Jugendlichen.

Der Anschluss an lebensweltlich relevante Themen der Jugendlichen ist auch im Kontext der Thematisierung und Bearbeitung sozialer Ungleichheiten wichtig. Bedarfe bestehen u.a. mit Blick auf die bislang vernachlässigte Diskriminierungsform Klassismus und dessen intersektionaler Verschränkungen.

Unsere Ausführungen haben gezeigt, dass das Erleben verlässlicher Beziehungen im Mittelpunkt der Bildungserfahrungen in der Angebotsform der Offenen Jugendarbeit steht. Damit Beziehungen und ein Safer Space für die Jugendlichen entstehen können, ist eine personelle wie räumliche Kontinuität unerlässlich. Dass diese im Zuge kommunaler Haushaltsverhandlungen wiederkehrend zur Disposition gestellt werden, ist vor diesem Hintergrund hochproblematisch, gerade mit Blick auf die Gruppe bildungsbenachteiligter Jugendlicher, für die die Einrichtungen die zentrale (und teilweise einzige) Anlaufstelle sind.

Insbesondere auch für die Bildungsform *Institutionelle Integration* bestehen Potenziale, in oder im Anschluss an die Nutzung strukturierter Angebote – wie der Hausaufgabenhilfe – Freiräume und Begegnungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dies ist besonders wichtig, da diese Jugendlichen häufig eigene Interessen und Bedürfnisse der Bewältigung schulischer Anforderungen nachordnen. Ebenso können aufgrund einer gewonnenen Vertrauensbasis von Seiten der Jugendlichen (häufig auch eher nur versteckt) angedeutete Probleme aufgegriffen werden bzw. sie in Kontakt mit anderen Jugendlichen gebracht werden, die dieses Problem teilen.





de.freepik.com designed by Asphotofamily

Durch (technisches) Equipment, das zur Verfügung gestellt wird, können auch Jugendliche erreicht werden, bei denen die Bildungsform *Streben nach dem Besonderen* stark ausgeprägt ist. Die Assistenz, die sich zunächst einmal auf dessen sachkundige Bedienung bezieht, kann dann ggf. über zunächst informelle Gespräche Beratungsbedarfe der Jugendlichen aufgreifen. Die Jugendlichen können mit anderen Jugendlichen, die ebenfalls dieses Equipment nutzen, zum Erfahrungsaustausch zusammengebracht werden. Auch kann das Jugendzentrum ihnen eine Bühne – im wörtlichen, wie übertragenen Sinne – für ihre Repräsentationsbedürfnisse zur Verfügung stellen.

Für Jugendliche, bei denen die Bildungsform *Menschliche Verwirklichung* stark ausgeprägt ist, sind für ihre Selbstorganisation zur Verfügung gestellte Räumlichkeiten von besonderer Bedeutung. Hier können dann auch die angesprochenen supervisorischen Angebote der Fachkräfte in der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normalitätserwartungen Ansatzpunkte finden. Des Weiteren zeigen sich diese Jugendlichen zumeist offen, ihre Kompetenzen – z.B. im kreativen Bereich – mit anderen Jugendlichen zu teilen. Damit können auch durch Schule mitreproduzierte Grenzen zwischen sozialen Milieus überwunden werden, zumal diese Jugendlichen häufig explizit solidarische Dimensionen akzentuieren.

4.2 Schulsozialarbeit

Die Angebotsformen der Schulsozialarbeit bieten Jugendlichen ein breites Spektrum an Unterstützungsangeboten. Diese reichen von berufsvorbereitenden Maßnahmen und der Förderung sozialer Kompetenzen bis hin zu Freizeitangeboten in Form von AGs oder Ausflügen. Ergänzt wird das Angebot durch Einzelfallhilfen bei spezifischen individuellen Problemlagen. In diesem Zusammenhang ist auch die Netzwerkarbeit mit schulischen und außerschulischen Akteur*innen von Bedeutung.

Besonders hervorzuheben ist die Reichweite der Angebote: Durch die direkte Anbindung an Schulen und die damit verbundene Anwesenheitspflicht erreicht Schulsozialarbeit auch Jugendliche, die andere Angebote der Jugendarbeit nicht wahrnehmen. Insbesondere auch in den ländlichen Quartieren erweist sich das Angebot als essenziell, da dort häufig weitere professionelle Angebote der Jugendarbeit fehlen.

Die Angebote der Schulsozialarbeit sind insgesamt heterogen. In den von uns untersuchten Fällen zeigt sich jedoch eine ähnliche Systematik der Angebotsgestaltung: Grundlage sind Konzepte, die klar definieren, welche Themen und Kompetenzen in welcher Klassenstufe durch welche Angebotsform(en) vermittelt werden. Darunter finden sich sowohl freiwillige als auch verpflichtende Angebote, wobei letztere in der Regel im Klassenverband stattfinden.

Im Vergleich zur Offenen Jugendarbeit sind die Angebote der Schulsozialarbeit somit insgesamt stärker strukturiert und an Kompetenzvermittlung orientiert. Als Angebote Sozialer Arbeit an Schule sind sie zudem (noch) stärker mit schulischen Themen befasst und nehmen eine vermittelnde Position zwischen Schule und Jugendlichen ein.

Im Rahmen unseres Projekts haben wir vor allem Jugendliche erreicht, die regelmäßig an den Angeboten der Schulsozialarbeit teilnehmen. Die Motive für die Nutzung der freiwilligen Angebote variieren je nach Angebotsform und reichen von Spaß (z.B. bei Wochenendfreizeiten) über Unterstützungsbedarf (z.B. bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz) bis hin zur persönlichen Ansprache durch Fachkräfte.

Wir gehen im Folgenden auf die Bedeutung der unterschiedlichen Angebote der Schulsozialarbeit ein. In dem Zusammenhang betrachten wir insbesondere auch Potenziale weiterer Anschlussmöglichkeiten für die unterschiedlichen Bildungsformen.

? Was sind jeweils Motive und Referenzpunkte der Bildungsassistenz?

Schulsozialarbeit geht es in ihrer Bildungsassistenz in erster Linie um die Integration der Jugendlichen in schulische Strukturen. Perspektivisch zielt sie dann weiter auf die Integration in die (Arbeitsmarkt-) Gesellschaft.

Bei der schulischen Integration geht es insbesondere um das Erlernen von „**Schlüsselkompetenzen**“, darunter Teamfähigkeit und Strategien der Konfliktbewältigung. In diesem Zusammenhang spielen u.a. Trainings für soziale Kompetenzen eine wichtige Rolle. Es geht darum,

„ mit den Schülern irgendwie Hilfsmittel ausarbeiten, wie die Schüler halt auch irgendwie klarkommen. Ja, das ist ein System, und die Schüler passen nicht alle in dieses System. Aber, dass die Schüler nicht überall anecken, finde ich, also, es gehört auch viel dazu.“ (FE3_FK)

Auch Ausflüge und Freizeiten sind Teile des Angebots und tragen im Erleben der Jugendlichen dazu bei, Fachkräfte sowie Mitschüler*innen in der Begegnung außerhalb des Unterrichts besser kennenzulernen.

Darüber hinaus greifen Angebote der Schulsozialarbeit **lebensphasenspezifische Themen** wie Sexualität oder aktuelle Herausforderungen auf.

Zur Vorbereitung auf einen gelingenden **Übergang von der Schule in Ausbildung** bzw. Beruf konzentrieren sich weitere Angebote vor allem auf die höheren Jahrgangsstufen und umfassen sowohl Einzelberatungen als auch Gruppenangebote zur Berufsorientierung. Deutlich wird in dem Zusammenhang eine zukunftsgerichtete Perspektive der Fachkräfte.

? Wie wird die Bildungsassistenz gestaltet?

Die Gestaltung der Bildungsassistenz unterscheidet sich je nach Angebotsform.

Bei den Angeboten zur Vermittlung von Sozialkompetenzen werden häufig **spielerische Didaktiken** eingesetzt. So wird z.B. Teamfähigkeit durch Koordinationsspiele geübt. Die Jugendlichen unterscheiden das Lernen in den Angeboten deutlich vom Lernen im Unterricht:

„ In der Schule, also entweder du musst etwas auswendig wissen oder etwas ausrechnen oder umformulieren.“ (FE3_J2)

Im Angebot gehe es hingegen um

„ logisches Denken. Wie wir eine Lösung finden zu einer bestimmten Aufgabe. [...] Und da musst du halt richtig denken, okay, ja, wie können wir diese Aufgabe jetzt, deswegen alle zusammen [lösen].“ (FE3_J2)

Sie erleben die Angebote im Klassenverband nicht zuletzt vor dem Hintergrund der sich vom Unterricht unterscheidenden Didaktik als „*Entspannung zwischen der Schulzeit*“ (FE3_J2).

Die inhaltliche Ausgestaltung der AGs und Freizeiten ist breit gefächert und auch deren Didaktiken variieren, wobei hier ebenfalls spielerische Umsetzungen zu finden sind, z.B. in Form von Stadtrallyes, die darauf ausgelegt sind, dass die Jugendlichen in Gruppen agieren und gleichzeitig etwas über den Ausflugsort lernen.

Diese planvoll-spielerischen und **vermittelnden** Didaktiken schließen insbesondere an die Bildungsform *Institutionelle Integration* an. Für Jugendliche, die sich in der *Unmittelbarkeit von Erfahrung* bilden, erweisen sich diese Formen dann als passend, wenn sie sie als inhaltlich notwendig oder aber als Spaß im Sinne eines entspannten Selbst- und Weiterlebens erfahren. Für den genannten Typ ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass aufgrund der starken Orientierung an der selbstgewählten Bezugsgruppe die Schulklasse möglicherweise als unsicherer („feindlicher“) Ort angesehen wird, insbesondere wenn hier Abwertung und Diskriminierung erfahren werden.

Mit den AG-Angeboten greifen die Fachkräfte Themen bzw. Aktivitäten auf, die aus ihrer Sicht für die Jugendlichen und deren Lebensphase relevant sind. Hierunter finden sich ebenfalls Angebote, bei denen die Vermittlung von (lebens-)praktischem Wissen im Vordergrund steht. In diesem Zusammenhang wird z.B. über Lebenshaltungskosten gesprochen („*wie viel braucht man eigentlich zum Leben*“ [FE3_FK]) oder das gemeinsame Kochen geübt und in dem Zusammenhang (auch) eine Vorstellung davon vermittelt, welche Menge zehn Gramm Salz sind.



de.freepik.com

Teilweise werden Angebote auch im Sinne von **Peer-Education** in speziellen Projekten aufgegriffen.

Dabei werden Jugendliche zu Themen wie Internetsicherheit, Gewalt im öffentlichen Nahverkehr oder Sexualität geschult, um eigenständig Angebote für andere Jugendliche entwickeln und als kompetente Ansprechpartner*innen agieren zu können:

„ Das ist einfach nochmal Schüler lernen von Schülern, so ohne Erwachsene, ohne dass es super unangenehm ist, ohne dass irgendwie, keine Ahnung, der blöde Lehrer da irgendwie vorne steht und dir das beibringt, sondern die Kinder können sich das gegenseitig selbst beibringen. Für die 10er ist es ein riesen Lernerfolg, weil sie wissen, hey, ich kann auch jemand anderem was beibringen, und für die 8er ist es cool, irgendwie was von den Schülern zu hören.“ (FE3_FK)

Darüber hinaus werden Jugendliche als Pat*innen, Lots*innen oder auch Aufsichtspersonen bei Freizeiten eingebunden. Wie und ob die Jugendliche diese Rollen übernehmen, gestaltet sich unterschiedlich. Insbesondere Jugendliche der Bildungsform *Institutionelle Integration* fühlen sich teilweise verpflichtet, diese Aufgaben zu übernehmen.

Weitere Angebote zielen darauf ab, den Jugendlichen **Zugänge** zu neuen Aktivitäten zu **eröffnen**, die für sie ansonsten kostenpflichtig wären, wie z.B. Klettern oder Tischtennis.

Die Angebote werden von den Jugendlichen unterschiedlich wahrgenommen. Inhaltlich stehen insbesondere die lebenspraktischen Themen in Passung zur Bildungsform *Unmittelbar-*

keit von Erfahrung. Die verbindliche Organisationsform (siehe unten) steht dieser jedoch entgegen. Teilweise decken sich die gewählten Themen auch nicht mit den Interessen der Jugendlichen oder außerschulische Aktivitäten – z.B. mit Freund*innen rausgehen – werden priorisiert. Im Bildungsmodus *Institutionelle Integration* melden die Jugendlichen häufiger zurück, aufgrund von Prüfungen in der Schule keine Zeit für Angebote zu haben, die nicht unmittelbar im Zusammenhang mit der Bewältigung schulischer Anforderungen stehen. Gerade für diese bieten sich Angebote an, die an – für Schule zurückgestellte – Hobbies und sich selbst versagte Gelegenheiten des sozialen Miteinanders anknüpfen.

Insgesamt sehen es die Jugendlichen positiv, dass seitens der Schulsozialarbeit (auch) freiwillige Angebote gemacht werden, *für* oder *gegen* deren Annahme sie sich entscheiden können. Die Jugendlichen schlagen in dem Zusammenhang teilweise eine stärkere Beteiligung an deren Themensetzung und Ausgestaltung vor:

„ Andere Perspektiven ähm vielleicht mal kennenzulernen“ und sich hierfür „miteinander zu besprechen“ (R3_J).

Die als berufsvorbereitende Maßnahmen angebotenen Berufsorientierungs- und Bewerbungstrainings lassen sich in ihrer Didaktik ebenfalls als **vermittelnd** beschreiben. D.h. die Fachkräfte vermitteln Wissen über die Anforderungen und Möglichkeiten verschiedener Ausbildungswege. Die Schulsozialarbeiter*innen werden in diesen Zusammenhängen für die Jugendlichen zu kompetenten Ansprechpartner*innen für die Thematisierung ihrer Zukunftsvorstellungen.

„ Mit [Name_Schulsozialarbeiter*in] bespreche ich immer so Pläne über meine Zukunft, was gut beruflich ist, wenn man ein Problem in der Schule hat, dann hilft er einem immer sofort. “ (FE3_J2)

Dies stellt einerseits eine Besonderheit des Angebots dar – u.a. im Vergleich zur Offenen Jugendarbeit, in der Fragen zu Ausbildung und Beruf zwar auch, aber eher punktuell thematisiert werden. Mit dieser zukunftsorientierten und auf die Erfüllung formaler Anforderungen ausgerichteten Perspektive schließt das Angebot insbesondere an Jugendliche der Bildungsform *Institutionelle Integration* an, die dieses sehr zielgerichtet zu nutzen wissen. Anschlussmöglichkeiten für die Bildungsformen *Streben nach dem Besonderen und Menschliche Verwirklichung* lassen sich dann vermuten, wenn die Beratung als weniger ‚standardisiert‘ wahrgenommen wird und die individuellen Perspektiven der Jugendlichen anerkannt werden. Wir kommen auf den Aspekt der Berufsberatung später zurück.

Eine besondere Bedeutung der Schulsozialarbeit stellen im Erleben der Jugendlichen auch deren Räume dar, die z.B. mit Kicker und Couch ausgestattet sind, und in denen sie die Pause verbringen oder einfach mal abschalten können.

„ Aber auch in den Pausen kann man hier in diesem Raum, in dem wir gerade sind, einfach Tischkicker spielen oder Bälle zuwerfen oder irgendwas, einfach rumsitzen. “ (FE3_J2)

Insgesamt wird das Potenzial *niedrigschwelliger* Begegnungen in den Räumen der Schulsozialarbeit, verbunden mit der Option, für Jugendliche situativ bzw. bedürfnisorientiert *ansprechbar* zu sein, pädagogisch vernachlässigt. Gerade hier bieten sich jedoch Möglichkeiten, Zugänge zur Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrungen* zu finden, indem anlassbezogen Themen der Jugendlichen aufgegriffen und vertieft werden und Begegnungen auf einer persönliche(re)n Ebene möglich sind als in den Gruppenangeboten.

Das Thema der Entspannung am Lernort Schule ist für die Jugendlichen insgesamt wichtig. Wie bereits ausgeführt, finden sie diese punktuell in den spielerischen Angeboten oder den Räumen der Schulsozialarbeit. Teilweise nutzen Fachkräfte jedoch auch Pausen, um die Jugendlichen anzusprechen:

„ Ich finde es immer cool, solche Situationen zu haben, wie zum Beispiel Pause, um mit euch ins Gespräch zu kommen, um ein bisschen was zu erfahren. Weil wir kriegen ja gar nicht immer alles mit. “ (R3_FK)

Die Jugendlichen wünschen sich in dem Zusammenhang jedoch tatsächlich eine Pause im Sinne von Abschalten. Ein Jugendlicher drückt mit folgenden Worten aus, was Jugendlichen seiner Auffassung nach in dieser Situation wichtig ist:

„ Und nicht um sich um ihre Zukunft zu kümmern. Weil in der Pause geht es ja eher darum, sich von dem Unterricht frei zu machen. “ (R3_J)

Jugendliche, die sich in der Bildungsform *Institutionelle Integration* bilden, nehmen diese Gesprächsangebote eher an, was sie wie folgt begründen:

„ Wir würden das jetzt auch nicht ablehnen, [...] wenn sie auf uns zukommen, (.) würden wir jetzt natürlich nicht sagen, hier ähm ich will eigentlich Pause für mich haben, lassen Sie mich in Ruhe. [...] Ich würde mich dann trotzdem drauf einlassen, auch wenn ich da vielleicht nicht so viel Lust hätte, weil es auch einfach eine Sache der Höflichkeit ist. “ (R3_J)

Sie bewegen sich damit in ihrer Rolle als Schüler*in und reagieren auf die Rolle der Schulsozialarbeiter*in. Ihnen fällt die Artikulation ihrer Bedürfnisse schwer. Positiv gewendet geht damit eine Anerkennung der Fachlichkeit der Schulsozialarbeiter*innen einher, auf deren Expertise man im Bedarfsfall zurückgreifen möchte.

? Wie verstehen Fachkräfte ihre Rolle, wie sehen sie die Jugendlichen?

Die Fachkräfte verstehen sich in ihrer Bildungsassistenz als **Expert*innen** in Bezug auf Themen, in denen sie Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe bei den Jugendlichen wahrnehmen, wie z.B. Soziale Kompetenzen oder Berufsvorbereitung.

Im Hinblick auf die berufliche Orientierung haben die Fachkräfte teilweise den Eindruck, bei den Berufswünschen der Jugendlichen handele es sich um „*utopische Vorstellungen*“ (FE3_FK) und sie sehen sich selbst in der Rolle, ihnen mitzuteilen, welche realistischen Chancen sie haben. Sie betonen in dem Zusammenhang, dass es wichtig sei, dass man Jugendliche in der Beratung

„ seit Jahren schon kennt, die [...] regelmäßig sieht [...] und einfach schon weiß, wie tickt die, was kann ich der sagen, was will ich ihr sagen, was auch nicht. “ (R3_FK)

Sehr vereinzelt fühlen sich Jugendliche in Bezug auf ihre berufliche Zukunft falsch eingeschätzt und sehen für sich selbst weitergehende Optionen als die vorgeschlagenen:

„ Ich habe halt in letzter Zeit so ein bisschen das Gefühl, dass die Schulsozialarbeit (.) wohl eher wollte, dass ich gehe, als dass ich bleibe. Ähm die haben zwar gesagt, so, ja [Name_Befragte*r], das ist ja nicht so, dass wir nicht wollen, dass du bleibst, sondern das ist eher so, dass es halt die Zehnte schwerer wird. [...] Ich wollte halt als Büromanagement und das konnte man halt nur mit einem Realschul oder mit einem Quali, [...] und [Name_Schulsozialarbeiter*in] hat mir halt so das Beispiel gegeben, du kannst es durch Einzelhandel machen, denn dann hast du die Erfahrung mit den Leuten gesammelt und gleichzeitig auch mit dem Geld und so. “ (BI7_J)

In dem Zitat verdeutlicht sich nochmals die Notwendigkeit, die Jugendlichen zu kennen, um diese mit ihren Potenzialen einschätzen zu können. Teilweise haben die Jugendlichen bereits Erfahrungen mit begrenzten Verwirklichungschancen und als abwertend erlebten Leistungsprognosen gemacht. Notwendig ist hier eine Sensibilität für Grenzsituationen und eine Reflexion über Möglichkeiten öffnender und emanzipatorischer Bildungsprozesse.

Insgesamt werden Diskriminierungskategorien in den von uns untersuchten Angeboten der Schulsozialarbeit seltener expliziert als in der Offenen Jugendarbeit.

Im Unterschied zur Offenen Jugendarbeit, in der Fachkräfte z.B. als „Bruder“ (FE1_FK) bezeichnet werden, werden die Fachkräfte in der Schulsozialarbeit von den Jugendlichen gesiezt und von ihnen als „höflich“ und „freundlich“ (FE3_J2) bezeichnet, was auf eine stärkere Distanz verweist. Dies gilt ebenfalls für die Fachkräfte, die ihrerseits von „Schülern“ (FE3_FK) und nicht Jugendlichen sprechen.

Das Selbstverständnis der Fachkräfte als **Expert*innen** deckt sich mit der Wahrnehmung der Jugendlichen, die sie bei Bedarf mit ihren jeweils spezifischen Anliegen und Fragen aufsuchen.

Darüber hinaus verstehen sich die Fachkräfte als **Vermittler*innen** bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Jugendlichen. Dabei grenzen sie ihre eigene Rolle von der Rolle der Lehrenden ab,

„weil wir eine andere Stellung haben als die Lehrer hier. Also, wir bewerten die Schüler nicht, wir sind in einem anderen Kontext irgendwie. Und man merkt dann schon, dass das was Anderes ist, auch wenn sie eine gute Bindung zu den Lehrern haben, dass sie dann doch auch die Schulsozialarbeit aufsuchen, weil sie wissen, okay, die sind nochmal außerhalb der Klasse.“ (FE3_FK)

Wichtig ist den Jugendlichen im Zusammenhang mit der Vermittlung bei Konflikten ein vertrauensvoller Rahmen. Die Fachkräfte betonen dabei insbesondere die gute (und notwendige) Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, denen sie eine besondere Verantwortung für die Jugendlichen zuschreiben:

„Ich bin ein Team mit meiner Klassenleitung. Wir machen das zusammen und wenn ich nicht mehr weiterweiß, hat meine Klassenleitung noch eine Idee oder andersrum. [...] Also ich finde, es gehört auch dazu, weil ich kann ja nicht über eins im Endeffekt seiner Schützlinge entscheiden.“ (FE3_FK)

In der starken Referenz zu Schule bleibt kritisch zu reflektieren, inwieweit schulische Bewertungen auch für das Handeln der Schulsozialarbeiter*innen relevant sein können.

? Wie sind Angebotsformen institutionalisiert?

Wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, orientieren sich die Angebote der Schulsozialarbeit in weiten Teilen an **verbindlichen Strukturen**. Sichtbar werden diese beispielsweise anhand von – durch die Schulpflicht begründeten – Anwesenheitspflichten bei Angeboten im Klassenverband und formalen Anmeldeprozessen zu freiwilligen Angeboten. Für die zielorientierte Bildungsform der *Institutionellen Integration* ist diese Ausrichtung passend. Sie steht jedoch in Spannung zum gelegenheitsorientierten Aufgreifen von Bildungsmöglichkeiten im Rahmen der Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrungen*.

Im Zusammenhang mit den verbindlichen Strukturen zeigt sich ebenfalls eine starke Orientierung an Rollen (Schüler*innen, Schulsozialarbeiter*innen) und daran geknüpfte Erwartungen. An diese starke Rollenorientierung kann die Bildungsform *Institutionelle Integration* gut anschließen. Für die anderen Typen ist die Beziehung zu den Fachkräften entscheidend, wenn auch in unterschiedlicher Weise. So ist es z.B. für den Bildungstyp *Unmittelbarkeit von Erfahrung* wichtig, dass die Fachkräfte die persönliche Beziehung zu den Jugendlichen stärker betonen als ihre professionelle Rolle, während für den Typ *Menschliche Verwirklichung* die Verlässlichkeit und das Vertrauen in eine glaubwürdige Haltung der Personen – z.B. bei der Vermittlung von Konflikten zwischen Lehrenden und Schüler*innen – entscheidend sind.

Auch die Fachkräfte betonen mehrheitlich die Notwendigkeit verlässlicher Beziehungen in der Bildungsassistenz und verweisen zugleich auf Settings, in denen diese entstehen können:

„Ich finde persönlich immer die Freizeitgestaltung sehr wertvoll. Weil wir da in Kontakt mit den Schülern kommen, außerhalb der Schule. Es ist nochmal ein ganz anderes Miteinander. Und da gibt es teilweise richtig schöne Erlebnisse, wo man denkt, deswegen mache ich diesen Job. Einfach so diese Vertrauensbasis. Man merkt, die Kinder öffnen sich oder im Nachhinein fällt es auf, wenn sie einen grüßen oder so. Weil man dann durch Aktionen, Ausflüge, Freizeiten einfach nochmal einen ganz anderen Kontakt dann zu denen schickt.“ (FE3_FK)

An der Stelle deuten sich zugleich Herausforderungen Sozialer Arbeit an Schule mit Blick auf den Beziehungsaufbau an. Das Spannungsverhältnis zeigt sich u.a. auch im Hinblick auf die Einhaltung schulischer Regeln. Am Beispiel des Handyverbots an Schule machen etwa die Jugendlichen im Rahmen der gemeinsamen Rückkopplung von Ergebnissen den Vorschlag, im Falle einer Regelüberschreitung das Handy

„nicht ab[zu]nehmen, aber zumindest [zu] sagen, das nicht so offen [...] Handys wegpacken oder so“ (R3_J).



de.freepik.com designed by ielkapro

Sie verweisen damit auf die Option, schulische Regeln in Angeboten der Schulsozialarbeit zu unterwandern. Diese Möglichkeit wird von den Fachkräften nicht thematisiert. Sie setzen darauf,

„ dass man darüber spricht und ähm dass man sich immer wieder versucht, in die Schüler also aus unserer Sicht hineinzusetzen und umso besser natürlich auch, wenn die Schüler sich in manchen Situationen vielleicht auch in die Schulsozialarbeiter hineinversetzen, ähm um einfach auch so Verständnis für das Handeln der anderen zu haben.“ (R3_FK)

In diesem Zusammenhang zeigen sich jedoch auch Potenziale durch das gemeinsame Aushandeln von Regeln. Das kann dazu beitragen, dass z.B. in der Bildungsform *Menschliche Verwirklichung* die Maßnahmen als weniger manipulativ erlebt werden oder im Modus Unmittelbarkeit von Erfahrung reine Trotzreaktionen vermieden werden, die ohnehin keine Bildungsprozesse initiieren.

? Welche Empfehlungen lassen sich für die Weiterentwicklung passgenauer Angebotsformen geben?

Angebote der Schulsozialarbeit haben besondere Potenziale, Jugendliche zu erreichen, die ansonsten keinen Zugang zu anderen Angebotsformen der Jugendarbeit haben oder diese aufgrund der fehlenden Passung ihrer Bildungsform zu diesen meiden.

Die Hilfe- und Unterstützungsangebote in Bezug auf Schule, Ausbildung und lebensphasenspezifische Herausforderungen sind vielfältig und werden didaktisch unterschiedlich gestaltet. Diese Vielfalt ist eine der Stärken, da in der Schule potenziell alle Bildungsformen vertreten sind. Unsere Analyse zeigt dahingehend Potenziale für die Weiterentwicklung der Angebote auf.

Für alle Bildungsformen deutet sich beispielsweise ein Bedarf nach Freiräumen und Entspannung am Lernort Schule an, insbesondere im Hinblick auf starre, mitunter die eigenen Interessen und Bedürfnisse einschränkende Strukturen. Hier sind gleichermaßen gelegenheitsorientierte Bildungsprozesse (*Unmittelbarkeit von Erfahrung*) wie Entlastung durch die Aufwertung von Freiräumen (*Institutionelle Integration*), Selbstorganisation (*Menschliche Verwirklichung*) und Selbstrepräsentation (*Streben nach dem Besonderen*) möglich.

Diese können z.B. durch „Chill-out-Areas“, aber auch durch frei gestaltbare, „zweckfreie“ Räume oder durch offene Werkstätten und Kreativräume umgesetzt werden. Zugleich eröffnen sich hier niedrigschwellige Zugänge zu den unterschiedlichen Bedarfen der Jugendlichen, die in weiteren Angeboten aufgegriffen werden können. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass die an die Rechenschaftslegung der Fachkräfte geknüpfte Angebotslogik mit Blick auf die Initiierung von Bildungsprozessen seitens der Jugendlichen insbesondere für die Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* und *Streben nach dem Besonderen* kritisch hinterfragt werden kann. Insgesamt zeigt sich, dass eine stärker partizipative und dialogische Didaktik gerade für Jugendliche, die schulische Strukturen als einengend oder manipulierend erleben, eine wertvolle Gegenerfahrung mit Potenzialen einer öffnenden und emanzipatorischen Bildung sein kann.

Stärker als andere Angebotsformen der Jugendarbeit kann Schulsozialarbeit auch Jugendliche in der Bildungsform *Streben nach dem Besonderen* erreichen. Für die Bildungsassistenz ist es dabei entscheidend, die subjektive Bedeutung des Strebens der Jugendlichen ernst zu nehmen und darauf einzugehen. Dafür ist es wichtig, eine Atmosphäre der Wertschätzung und Anerkennung zu schaffen, in der unterschiedliche, möglicherweise auch gesellschaftlich nicht angesehene Begabungen und Ausdrucksformen sichtbar gemacht werden. Beispielsweise kann es diesen Jugendlichen im Rahmen von Projektwochen ermöglicht werden, selbst ein Angebot zu einem für sie bedeutsamen Thema zu gestalten. Darüber hin-

aus könnten die Interessen der Jugendlichen durch Präsentationen, Aufführungen oder Ausstellungen an Schule Berücksichtigung finden.

Für Jugendliche der Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* bietet es sich insgesamt an, verstärkt sinnlich-praktische Erfahrungen zu ermöglichen, die in der Schule tendenziell vernachlässigt werden, für die Jugendlichen aber Teil ihres Seins sind. Gerade die oben angesprochene Bearbeitung von Grenzsituationen im Kontext schulischer Bewertungen sowie ausbildungs- bzw. berufsbezogener Prognosen ist zentraler Gegenstand der Bildungsassistenz.

Im Hinblick auf die angesprochene Skepsis von Jugendlichen, Rollen der Informations- und Normenvermittlung im Rahmen von Peer-Education einzunehmen, könnte es eine Option sein, statt diesen Vermittlungsaspekten eher Moderationskompetenzen für einen echten Peer-Erfahrungsaustausch zu stärken und die in dieser Hinsicht organisatorisch und moderierend engagierten Jugendlichen (die vor allem unter denjenigen zu finden sein dürften, bei denen die Bildungsform *Menschliche Verwirklichung* stark ausgeprägt ist) darin supervisorisch zu begleiten.

4.3 Politische Bildung

Die von uns untersuchten Angebote Politischer Bildung verstehen sich als kritisch-emanzipatorische Bildungsangebote. Ziel ist die Befähigung der Teilnehmenden zur politischen Partizipation und die Einnahme einer kritischen Perspektive auf gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse.

Die Angebote wollen dies erreichen, indem sie einen gemeinsamen Dialog mit den Teilnehmenden eröffnen, womit Demokratie als geteilte Erfahrung ermöglicht wird.

Für die Angebote kann das insbesondere dann herausfordernd sein, wenn sie an den ‚Zwangskontext‘ Schule gebunden sind. Denn Schule ist für Kinder und Jugendliche häufig ein Ort, an dem sie Ungleichheitserfahrungen machen, z.B. in Bezug auf Leistung oder in Form von Abwertungen und Diskriminierungen. Gleichzeitig bietet die Anbindung der politischen Bildungsangebote an Schule die Möglichkeit, Jugendliche zu erreichen, die von konventionellen politischen Institutionen nicht erreicht werden.

Politische Bildung ist auch Auftrag und Gegenstand der Offenen Jugendarbeit, wie wir oben am Beispiel der Thematisierung und Bearbeitung sozialer Ungleichheiten in konkreten Alltagssituationen ausgeführt haben. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf spezifische Angebote Politischer Bildung in Kooperation mit Schulen. In diesen Angeboten liegt der Schwerpunkt auf diskriminierungskritischen Inhalten, die in Workshops thematisiert werden. Diese Workshops der Politischen Bildung finden punktuell bzw. anlassbezogen und i.d.R. im Klassenverband statt. Die Teilnahme ist für die Jugendlichen verpflichtend.

Für die Bildungserfahrungen in diesen Angeboten ist es aus Sicht der Jugendlichen zentral, ihre Meinung äußern zu können, ohne verurteilt zu werden. Dazu begegnen die Fachkräfte den Jugendlichen mit einer wertschätzenden Haltung und geben Impulse, die zum Nachdenken anregen.



? Was sind jeweils Motive und Referenzpunkte der Bildungsassistenz?

Die Bildungsassistenz in der politischen Bildung fokussiert diskriminierungskritische Themen wie u.a. Sexismus, Rassismus, Antisemitismus und Klassismus. Ihr Ziel ist es, gemeinsam mit den teilnehmenden Jugendlichen Kategorisierungen, Stereotypisierung und Normalitätsvorstellungen in Frage zu stellen und darüber Reflexion zu ermöglichen. Dabei erkennen sie die Erfahrungen der Jugendlichen an, beabsichtigen zugleich jedoch, einen Perspektivwechsel anzuregen mit der Frage, „was das vielleicht auch für andere bedeutet“ (FE4_FK):

„ Was auch allgemein für unsere Workshops [...] der Fall ist, nämlich, dass sehr, sehr wichtig die eigene Erfahrung ist und die eigene Erfahrung auch immer erst mal als solche angenommen wird [...]. Und aber trotzdem würde ich sagen, es wichtig ist, auch bei dieser Erfahrung nicht stehen zu bleiben, sondern [...] gemeinsam in den Austausch zu kommen und gesellschaftliche Strukturmerkmale, größeres, also eine Metaebene, Abstraktion herzustellen, die dann eben diese Erfahrungen auch vielleicht ein Stück weit transzendieren und das vom eigenen Stück weit abzulösen.“ (FE4_FK)

Mit der Thematisierung sozialer Ungleichheiten zielen die Fachkräfte darauf ab, diese als allgemeine Phänomene zu abstrahieren und diskutierbar zu machen. Dabei bewegt sich ihre Bildungsassistenz in einem Spannungsverhältnis zwischen zunächst affirmativen Haltungen gegenüber hegemonialen Orientierungen.

? Wie wird die Bildungsassistenz gestaltet?

Um mit den Jugendlichen in einen **dialogischen** Austausch zu kommen, setzen die Fachkräfte Impulse in Form von Bildern, Fragen o.ä. Im gemeinsamen Sprechen darüber werden die unterschiedlichen Meinungen und Positionen der Teilnehmenden sichtbar und können aufgegriffen werden. Darüber soll die bereits angesprochene Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse und damit eine Abstraktion möglich werden.

Um einen lockeren, non-formalen Rahmen zu schaffen, beinhaltet das Setting auch **spielerische Didaktiken**, wie z.B. soziometrische Aufstellungen.

„ Und hier sitzen wir zusammen und natürlich ähm machen wir, ähm, nicht die ganze Zeit Spiele, wir machen aber auch Spiele und dass wir stets versuchen, dass es ein Angebot bleibt. Also auch, dass die Themen ein Angebot bleiben und [...] das kriegt man auch oft rückgemeldet von Schülern, dass sie das Gefühl haben, sie konnten alles sagen.“ (FE4_FK)

Diese vertrauensvolle Atmosphäre spiegelt sich auch im Erleben der Jugendlichen wider:

„ Also du konntest ihnen [alles] sagen. Du hattest jetzt nicht das Gefühl, dass die dich damit verurteilen würden oder dass die dich strafen würden, wenn du was sagen würdest.“ (FE4_J2)

Das stellt für die Jugendlichen einen Kontrast zu ihren Erfahrungen an Schule dar, in der sie sich häufig bewertet und dadurch im Sprechen eingeschränkt fühlen.

Gleichzeitig folgen die Methoden des Workshops punktuell schulischen Didaktiken, wie das Beantworten von Fragen, die Bearbeitung vorgegebener Aufgaben oder das Abstrahieren von Themen, die für Jugendliche, bei denen die Bildungsform der *Institutionellen Integration* ausgeprägt ist, gut funktionieren. Für sie ist es „easy“ (FE4_J2), in den Workshops mitzumachen. Gleiches gilt auch für die an der Bildungsform *Menschlicher Verwirklichung* orientierten.

„ Man hat noch so eine Blume, da hat man was reingeschrieben. Wie man sich identifiziert oder so. Also da musste man dann so Hobby und alles reinschreiben.“ (FE4_J2)

Die an der Bildungsform *Institutionelle Integration* orientierten Jugendlichen betonen ihre Anpassung an die Anforderungen im Setting des Workshops, lassen sich aber teilweise nur bedingt auf die Themen und den damit verbundenen Veränderungsanspruch ein. Dies insbesondere, weil die von den Jugendlichen reproduzierten Normalitätskonstruktionen durch die Angebote häufig inhaltlich in Frage gestellt werden.

Ein Teil der Jugendlichen lässt sich auch deshalb weniger auf die Inhalte der Workshops ein, weil sie in *nicht* selbst gewählten Gruppen des Klassenverbandes stattfinden. Vor diesem Hintergrund erleben einige Jugendliche die Diskussionen mit ihren Mitschüler*innen als unproduktiv, mitunter auch, weil diese in ihren Schüler*innenrollen verhaftet bleiben und damit den Anforderungen auch in den Workshops gerecht werden möchten. Es finden unter den Jugendlichen fortwährend Aushandlungen und Provokationen statt, mit denen Zustimmungen voneinander eingefordert oder Streit ausgelöst werden soll.

„ Zum Beispiel, ja, zwei Mädchen und so zwei Jungs haben halt darüber die ganze Zeit diskutiert [...]. Und dann haben die die ganze Zeit gestritten und dann waren sie auch sauer, weil wir nicht zugestimmt haben. [...] was interessiert mich das, ganz ehrlich? Ich weiß nicht, was die jetzt da wollen, die wollen immer besser sein.“ (FE4_J1)

Insbesondere von Jugendlichen im Modus der *Unmittelbarkeit von Erfahrung* werden in diesem Rahmen Abgrenzungen bzw. resignative Selbstpositionierungen deutlich. Sie enthalten sich und ziehen sich damit aus der Situation und von den Anforderungen der Abstraktion zurück. Für diese Jugendlichen kann auch die Veränderung von Positionen und Meinungen anderer mitunter Unsicherheit auslösen, wenn dies als Entsolidarisierung erlebt wird, weil Auffassungen nicht weiter geteilt werden und sie z.B. im Gruppensetting mit einem kritischen Standpunkt plötzlich alleine dastehen und keine Unterstützung mehr z.B. in Form von Zustimmung von den Mitschüler*innen erfahren.

Die Fachkräfte der Politischen Bildung sehen ihre Aufgabe darin, im Gespräch die zum Teil widersprüchlich erscheinenden Aussagen so zu verbinden, dass für die Jugendlichen die existierenden gemeinsamen und alle verbindenden Bedürfnisse erkennbar werden:

„ Und dann hab ich immer das Gefühl, dass wir eigentlich so wie so ein Netz spannen die ganze Zeit (.). Also (.), da sagt eine Person was und da sagt eine Person was, und das ist vielleicht erstmal so ein Widerspruch auch, und trotzdem, wie du meinstest, artikulieren sich ganz oft darin, auch ähnliche Interessen.“ (FE4_FK)

Die von den Fachkräften intendierte Verknüpfung von Erfahrungen und Haltungen gelingt zum Teil insbesondere nicht bei Jugendlichen, die die Bildungsform der *Unmittelbarkeit von Erfahrung* bevorzugen, da die Beispiele in der Wahrnehmung der Jugendlichen zum Teil kein für sie reales bzw. konkretes Problem aufgreifen und sie die Diskussionen als reinen Selbstzweck erleben, weil sie ihnen keine Veränderungsmöglichkeiten ihrer Lebenswelt eröffnen.

„ Ja, weil sie [Fachkräfte] haben uns halt aufgefordert, dass wir halt eigene [Diskussionsthemen] haben. Aber ich persönlich auch mochte das nicht, wo die ganze Zeit sagen, ja, Frauen können dies, ich weiß nicht, was die halt wollten so. [...] aber diese Stereotypen, ich weiß nicht [...]. Ist mir so egal, dass die [anderen Jugendlichen] jetzt sagen Frauen können schlechter Auto fahren, was interessiert mich das, ganz ehrlich? [...] Oder dieses eine mit, ja, Frauen bleiben zu Hause, Männer gehen arbeiten. Ich weiß nicht, wie oft ich das gehört habe, aber es interessiert mich einfach nicht. [...] warum diskutiert man weiter, es wird einfach, man zuckt mit den Schultern fertig.“ (FE4_J1)

Das genannte Beispiel zeigt auch, dass diese Form der Reproduktion, also die immer wiederkehrende Konfrontation mit pauschalen und bereits bekannten Rollenbildern, für diese Jugendlichen keine neue Perspektive bietet.

Aus unseren Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen geht jedoch hervor, dass u.a. Sexismus durchaus ein relevantes Thema ihrer – hier: schulischen – Lebenswelt ist:

„ Das Ding ist, in unserer Klasse ist es so, die Jungs haben das Sagen. Die meisten Aktivitäten, die wir vorhaben, können wir nicht machen, wegen den Jungs aus unserer Klasse, weil die halt gerne Mist bauen. Und, ja, also hat unsere Lehrerin gesagt, dass sie nicht mit uns in der Schule übernachten will, wegen den Jungs, weil sie denen einfach nicht vertraut.“ (FE1_J1)

Ein Bezug zum Thema des Workshops wird von den Jugendlichen in diesem Fall jedoch nicht hergestellt.

? Wie verstehen Fachkräfte ihre Rolle, wie sehen sie die Jugendlichen?

In Anknüpfung an ihre reflexive und dialogische Didaktik verstehen sich die Fachkräfte selbst als **Impulsgeber*innen**. Diese Rolle realisieren sie, indem sie inhaltliche Impulse setzen, die teilweise im Kontrast zu denen der Jugendlichen stehen. Gleichzeitig stellen sie eine Nähe zu den Jugendlichen her, indem sie eigene biografische Erfahrungen einbringen und jugend- bzw. umgangssprachliche Ausdrucksweisen – z.B. nice, krass oder cool – verwenden, die das non-formale Setting mitproduzieren:

„ Was wir dabei immer machen, ist auch unsere eigene Bildungsbiografie [...] zum Thema machen. Also [...] bei so einer Thesendiskussion [...] dann fragen wir uns auch immer gegenseitig [...]. Und dann erzählt man so [...] quasi, um dann zu sagen, ja, und dann habe ich aber anders gedacht [...] oder dass sie die Möglichkeit haben, an uns dann irgendwie auch [...] eigenen Prozessen nachvollziehen zu können.“ (FE4_FK)

Jugendliche knüpfen daran an und nehmen die Fachkräfte als weniger förmlich wahr. Sie beschreiben diese als „Erwachsene, aber mehr frei“ (FE4_J1), mit denen Kommunikation auf gleicher Ebene möglich ist:

„ Zum Beispiel (...), [...] als wärt ihr so auch so Teenager (...) Ihr versteht die Sachen so! Wenn es halt jemand, eine ältere Person ist, man weiß, man kann einfach keinen so jetzt Witz ziehen lassen, weil man weiß, wie die Person reagieren würde. Aber bei euch ist es so locker und man versteht auch, was ihr eigentlich meint. Aber die anderen könnten euch jetzt nicht nachvollziehen, wenn es jetzt ein Lehrer wäre, oder so ein Student, oder so, Businessmann.“ (FE4_J1)

In ihren Beschreibungen beziehen sich die Jugendlichen mehr auf persönliche Kategorien (z.B. Freunde) und weniger auf eine formale Rolle. Sie nehmen eine glaubhafte Haltung der Fachkräfte wahr, die sich für sie überzeugend in deren praktischen Handeln widerspiegelt. Dies entspricht insbesondere den Erwartungen der Jugendlichen, bei denen die Bildungsform der *Menschlichen Verwirklichung* ausgeprägt ist. Aber auch für Jugendliche der Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* ist die persönliche Haltung ihnen gegenüber von zentraler Bedeutung.



Eine grundsätzliche Differenzierung nehmen die Jugendlichen zwischen den Fachkräften im Workshop und Lehrkräften vor.

„ In der Schule hatten die Lehrer eben so Sonderrechte und da hatte jeder sozusagen alles gleich.“ (FE4_J2)

Auch die Fachkräfte gehen in Distanz zu Schule und betonen, ihre Themen nicht normativ als Lerninhalte vorzugeben, sondern den Austausch darüber als Angebot zu gestalten.

„ Aber ich habe, glaube ich, noch nie das Thema so normativ gesetzt und gesagt, oh das ist jetzt wichtig. [...] Das unterscheidet sich einfach [...] von der Art und Weise, wie sie sonst Bildung erfahren, nämlich fast nie als Angebot, sondern als Zwangsverhältnis, wo sie wissen, ich muss etwas lernen von dem oder einer Person.“ (FE4_FK)

Dennoch reflektieren die Fachkräfte, dass sie durch die verpflichtende Teilnahme an Schule auch Jugendliche erreichen, die freiwillig keine Angebote der Politischen Bildung wahrnehmen würden. Problematisiert wird von den Fachkräften in diesem Zusammenhang auch, dass die Workshops Diskriminierungserfahrungen an Schule nicht per se verhindern können.

Den Fachkräften geht es nicht darum, die Jugendlichen an sich zu verändern, sondern ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, damit sie selbst gesellschaftliche Veränderungsprozesse anstoßen können:

„ Das ist dann vielleicht schon dieses, dieses Zusammenspiel von dem, vom eigenen, also vom Ich und eben der Gesellschaft und den Anderen, [...] und vielleicht ja, im besten Falle tatsächlich [...] die Ermöglichung von der Erkenntnis, dass es nicht so bleiben muss, wie es ist und dass man das Bestehende da auch verändern kann.“ (FE4_FK)

? Wie sind Angebotsformen institutionalisiert?

Sowohl für die Fachkräfte als auch für die Jugendlichen ist eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre im Workshop wichtig. Diese wird durch das Erzählen von Witzen und die Bereitstellung von Verpflegung unterstützt.

„ Dort war die Stimmung halt auch einfach viel entspannter als jetzt, wenn man in der Schule ist [...]. Die haben halt auch schon von Anfang an, als wir reingekommen sind in diesen Raum, haben die sofort mit uns Spaß gemacht und haben gesagt, ja, ihr könnt alles sagen, was ihr wollt.“ (FE4_J2)

Im Vordergrund des Angebots steht die Herstellung von **verlässlichen Beziehungen**. Die Jugendlichen betonen in Bezug auf das sozialpädagogische Handeln der Fachkräfte den vertrauensvollen Rahmen und die wertschätzende Haltung, die ihnen entgegengebracht wird. Daraus wird für sie die Bildungserfahrung möglich, ihre Meinung äußern zu können.

„ Also so ich würde sagen, eine eigene Meinung so zu haben. Weil man konnte auch so sagen, ja halt (.) was jedem halt passiert ist. Und man konnte auch sagen: ‚Nein, das gefällt mir jetzt nicht‘ und das fand ich halt voll gut. Weil bei manchen, man kann halt einfach nicht so seine eigene Meinung haben. “ (FE4_J1)

Insgesamt nimmt die Kritik an Schule und Lehrkräften einen gewichtigen Raum sowohl im Rahmen der Ausführungen der Jugendlichen wie auch der Fachkräfte ein. Die Erzählungen der Jugendlichen beziehen sich überwiegend auf Aspekte wie Bewertung, Regelverstöße, Diskriminierungserfahrungen und Beschämungen. Bezüglich dieser Erfahrungen solidarisieren sich die Fachkräfte, was wichtig ist, um im Rahmen der eintägigen Angebote eine verlässliche Beziehung herzustellen.

„ Dass wir schon auch irgendwie versuchen, dieses System Schule oder diese autoritäre Struktur in Schule und das, was wir daran eben auch kritisierenswert finden, auch vielleicht ein Stück weit so zu unterlaufen [...]. Also heute zum Beispiel ja auch bei uns, das ist ja krass (.) der Raum (.) für die auch offensichtlich war, um krass über Schule abzukotzen und krass darüber zu reden [...], dass die schon alle sehr, sehr krass schlimme Erfahrungen in der Schule machen und heute bei uns so richtig schnell (.) die Möglichkeit (.) gesehen haben, darüber auch zu sprechen und darüber erzählt haben, also wirklich haarsträubende Dinge erzählt haben und ich glaube, [...] [das liegt an der] Form, wie wir das gestalten, vielleicht auch wir als Personen und dass wir eben jetzt nicht so ein krass oberlehrerhaftes Auftreten haben. “ (FE4_FK)



? Welche Empfehlungen lassen sich für die Weiterentwicklung passgenauer Angebotsformen geben?

Inhaltlich knüpfen die Angebote der Politischen Bildung insbesondere an die Interessen und die selbstgewählten Bildungsgegenstände der Jugendlichen in der Bildungsform *Menschliche Verwirklichung* an, also z.B. die Thematisierung von Ungleichheiten und Diskriminierungen und die Infragestellung gesellschaftlicher Normalitätskonstruktionen. Passend ist für diese Jugendlichen insbesondere auch die dialogische Didaktik, die Freiräume für ihre eigenen Schwerpunktsetzungen bietet. Ein daran anknüpfendes Angebot könnte ein Setting sein, das unabhängig von inhaltlichen und zeitlichen Begrenzungen individuelle Entfaltung ermöglicht und mit Ansätzen praktischer Solidarität die kooperative Selbstorganisation dieser Jugendlichen an Schule oder auch unabhängig von dieser fördert und begleitet. Dies setzt jedoch eine entsprechende finanzielle und institutionelle Absicherung voraus.

Die didaktische Gestaltung der Angebote durch Diskussionen kann für Jugendliche in der Bildungsform der *Institutionellen Integration* insofern anschlussfähig sein, als sie diese als Möglichkeit wahrnehmen, Kompetenzen wie sprachliches Ausdrucksvermögen oder Argumentationsfähigkeit einzuüben, die ihnen aus ihrer Perspektive für die Integration an Schule oder perspektivisch in den Arbeitsmarkt nützlich sein können.

Gleichzeitig können Angebote der Politischen Bildung für diese Jugendlichen Freiräume von Leistungsdruck und Bewertung eröffnen, wenn spielerische Didaktiken im Vordergrund stehen und eine wertschätzende Kommunikation unterschiedliche Perspektiven anerkennt. Für diese Jugendlichen bieten Angebote Politischer Bildung besondere Potenziale dahingehend, eigene Bedürfnisse als berechtigt wahrzunehmen und diese nicht einem Funktionieren in bestehenden Strukturen unterzuordnen. Dies braucht einen längeren Prozess mit kontinuierlichen Reflexionsimpulsen und keine offensive Problematisierung von Normalitätskonstruktionen.

Das Gruppensetting in schulisch verpflichtenden Angeboten der Politischen Bildung kann für Jugendliche im *Streben nach dem Besonderen* eine Gelegenheit bieten, sich in den Diskussionen durch eine besondere Argumentationsweise oder auch Provokationen hervorzuheben, wodurch sie potenziell Anerkennung von Mitschüler*innen oder Fachkräften erfahren können. Naheliegend ist es für diese Bildungsform auch, eine kritische Perspektive auf gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse über künstlerisch-gestalterische Ansätze aufzugreifen, wie z.B. Film- oder Theaterprojekte. Diese Ansätze bieten eine Möglichkeit, neben Selbstfindungsprozessen auch Bezüge zu anderen zu fördern.

Für Jugendliche der Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* deuten sich Potenziale dahingehend an, in Angeboten der Politischen Bildung einen stärkeren Bezug zu deren Lebenswelten herzustellen. Deren Anlässe, sich zu bilden, entstehen

aus konkreten Situationen und Betroffenheiten des unmittelbaren sozialen Lebenszusammenhangs heraus, die sich in den Angeboten besser aufgreifen lassen. Anschlussfähig ist hier der bereits erwähnte Ansatz einer Kodierung und Dekodierung von Grenzsituationen von Freire. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass diese Jugendlichen bei einer zu raschen und zu starken Abstraktion ihrer Erfahrungen den Eindruck gewinnen können, dass es nicht (mehr) um ihre Themen geht.¹¹ Auch ist die kritische Auseinandersetzung mit sexistischen und rassistischen Stereotypen für sie mitunter herausfordernd, da sie damit verbundene Aspekte zum Teil als erblich bedingt betrachten.

In den Workshops ist es denkbar, dass als Diskussionsimpulse Interviews und Filme gewählt werden, die konkrete Personen und deren Erleben anschaulich in den Fokus nehmen, die dann als Kodierung im Sinne Freires fungieren und durch problemformulierende Fragen unterstützt durch die Jugendlichen dekodiert werden. Als weiterer Ansatzpunkt bietet es sich an, bei Jugendlichen, die sich primär in der *Unmittelbarkeit von Erfahrung* bilden, stärker Formen des Learning by Doing aufzugreifen und/oder unmittelbar sinnlich-leibliche Erfahrungen zu ermöglichen. Beispielsweise lassen sich mit den Jugendlichen – praktisch – Visualisierungen in Form von Plakaten oder Videos erstellen. Diese können anschließend im Sinne von Kodierungen als symbolische Repräsentation von erlebten Grenzsituationen eine Möglichkeit bieten, mit den Jugendlichen unerfüllte Bedürfnisse und nicht verwirklichte Vermögen zu entschlüsseln und über ein gemeinsames Brainstorming den Blick auf Realisierungsmöglichkeiten zu richten.

Auch Gruppendynamiken im Klassenverband können zu Herausforderungen von Angeboten der Politischen Bildung an Schulen werden. Dies betrifft Jugendliche unterschiedlicher Bildungsformen. Wichtig ist, Konfliktlinien, die sich in den gemeinsamen Diskussionen zeigen, pädagogisch sensibel aufzugreifen. Das benennen auch die Fachkräfte als Schwierigkeit, die aufgrund des zeitlich begrenzten Rahmens verschärft wird.

„ Man kann natürlich nicht in den Kopf gucken, aber man kann trotzdem ein bisschen schauen, ob immer noch Widerspruch für alle möglich bleibt, ob Leute stiller werden.“ (FE4_FK)

Den Blick auf die unterschiedlichen Bildungsformen zu richten und unterschiedliche Didaktiken in Angebotsformen der Politischen Bildung anzuwenden, ist gerade vor dem Hintergrund der Anbindung an Schule und dem breiten Spektrum an dort erreichbaren Jugendlichen bedeutsam. Denkbar ist es, unterschiedliche Angebotsformen bereitzustellen, die neben dem Fokus auf Diskussionen u.a. auch kreativ oder digital gestaltet sein und zwischen denen die Jugendlichen wählen können. Auch bieten Bildungsangebote außerhalb von schulischen Räumen alternative Möglichkeiten, sich auf die Themen Politischer Bildung einzulassen.

Die von den Jugendlichen geschilderten Erfahrungen legen zudem Modelle einer strukturellen Einbindung Politischer Bildung an Schule nahe, die alle Akteursgruppen an Schule erreicht und auch Angebote für Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen vorsieht.



4.4 Vereine

Vereine zeichnen sich durch vielfältige gemeinschaftliche, sportliche, kulturelle und gemeinnützige Zielsetzungen aus, die auf Basis der jeweiligen Vereinssatzungen durch ehrenamtliches Engagement realisiert werden. In unseren ländlichen Untersuchungsquartieren kommt Vereinen insofern eine besondere Bedeutung zu, als sie häufig die einzigen kontinuierlichen Angebote für Jugendliche vor Ort darstellen.

Ausgehend von den beschriebenen Zielen ermöglichen Vereine Jugendlichen ein breites Spektrum an Bildungserfahrungen und fördern die Entwicklung persönlicher, sozialer und praktischer Kompetenzen. Sie verbinden praxisnahes Lernen – z.B. den Erwerb spezifischer motorischer und technischer

¹¹ Angesprochen wird damit die Idee eines exemplarischen Lernens von Oskar Negt: Negt, Oskar (2016). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. (1. Aufl.). Göttingen: Steidl (Schriften / Oskar Negt, Band 2).

Fähigkeiten – mit Gemeinschaftserlebnissen. Darüber hinaus können sich Jugendliche als selbstwirksam und erfolgreich erleben, was eine wichtige Erfahrungsalternative zur Schule darstellen kann.

Wir haben uns bei unseren Erhebungen auf Sportvereine und die Freiwillige Feuerwehr konzentriert. Allen von uns untersuchten Angeboten ist gemeinsam, dass sowohl für die Jugendlichen als auch die Engagierten das Erlernen spezifischer Fertigkeiten im Mittelpunkt steht, z.B. um eine bestimmte Sportart ausüben zu können oder (Übungs-)Einsätze zu unterstützen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird von den Jugendlichen und Engagierten häufig eine regelmäßige Teilnahme am Training bzw. an Übungen oder Wettkämpfen erwartet, die in klar definierten zeitlichen und räumlichen Strukturen stattfinden.

Unterschiede zwischen den Angeboten im Sport bestehen u.a. im Hinblick auf den Grad der Leistungsorientierung, der mit Wettkämpfen einhergehen kann. In der Freiwilligen Feuerwehr werden per se hohe Erwartungen an ein verantwortungsbewusstes Handeln der Jugendlichen gestellt. Dies ist eng mit dem gesellschaftlichen Auftrag Freiwilliger Feuerwehren verbunden, da sie in Gemeinden ohne Berufsfeuerwehr wesentliche Aufgaben für das Gemeinwohl übernehmen.

Neben den spezifischen Zielen spielt in allen Angeboten das soziale Miteinander eine wichtige Rolle. Insbesondere in ländlichen Quartieren sind Vereine nicht nur Treffpunkte für Jugendliche, sondern auch intergenerationale Begegnungs-

orte, die zur Integration vor Ort beitragen und Traditionen fortführen. Gemeinsame Aktivitäten – wie Ausflüge in Freizeitparks oder Feiern – werden in dem Zusammenhang von Jugendlichen und Engagierten gleichermaßen als bereichernd wahrgenommen und tragen zur Vergemeinschaftung bei. Ein Teil der Jugendlichen ist zusätzlich als Übungsleiter*in für Jüngere aktiv.

Mitzudenken ist in Bezug auf Vereine, dass die Zugänge – etwa verglichen mit Angeboten der Offenen Jugendarbeit – deutlich hochschwelliger sind. Sie sehen i.d.R. eine Mitgliedschaft vor, die an Mitgliedsbeiträge und eine bestimmte Ausstattung (z.B. Sportbekleidung, Equipment) geknüpft sind.

? Was sind jeweils Motive und Referenzpunkte der Bildungsassistenz?

Die Bildungsassistenz in Vereinen richtet sich zunächst auf den Erwerb der spezifischen, für die Ausübung der jeweiligen Vereinsaktivitäten (z.B. Sport, Freiwillige Feuerwehr) erforderlichen Fertigkeiten.

„In erster Linie“, so die Einschätzung einer* Übungsleiter*in „sind die Kinder hier, um Tischtennis zu lernen.“ (FE7_FK)

In der Regel richtet sich die Bildungsassistenz in diesem Zusammenhang an die Jugendlichen als Gruppe. Darüber hinaus schildern die Jugendlichen jedoch häufiger von der Erfahrung, dass Engagierte mit ihnen an individuellen Herausforderungen arbeiten, damit sie in der Gruppe besser mithalten können:



„ Und dann war ich bei [Name Trainer*in Feuerwehr] zu Hause und da hat [Trainer*in Feuerwehr] mir nochmal die Knoten gezeigt und so. Und dann habe ich mir das Bild eingeprägt. Seitdem weiß ich, was ich machen muss.“ (FE6_J)

Das „gemeinsame Interesse“ (FE6_J) am Angebot ist aus Sicht der Jugendlichen ausschlaggebend für ihre kontinuierliche langjährige Teilnahme. Im Verein ergeben sich für die Jugendlichen über das geteilte Interesse auch neue Kontakte:

„ Ich glaube, wenn wir jetzt auch nicht beim Turnen, würden wir uns in der Schule vielleicht nicht mal grüßen oder so nicht mal wirklich erkennen, weil, sondern so durch das Turnen haben wir sozusagen Freundschaft gebildet.“ (FE8_J)

Neben der gemeinsamen Aktivität wird von den meisten Jugendlichen das Soziale in besonderer Weise herausgestellt:

„ Ich finde generell hier die Gemeinschaft auch sehr toll, weil alle akzeptieren einen, auch wo ich hergekommen bin.“ (FE7_J)

Der Umgang der Jugendlichen miteinander spielt auch in der Bildungsassistenz eine wichtige Rolle:

„ Wir nehmen hier alle auf, wir machen Platz, wir rutschen auseinander, jeder darf sich ein Bier nehmen da hinten oder eine Cola, was er immer er trinkt oder Wasser oder auch einen Kaffee, ist uns komplett egal. [...] Wenn du da aber nicht irgendwie offen bist und dich mit an dem Gespräch beteiligen willst, dann kannst du es sein lassen. [...] Wir haben keine Voraussetzungen, aber du musst halt schon irgendwie offen sein, auf die Menschen zugehen und dich halt schon irgendwie ein Stück weit integrieren können.“ (FE6_FK)

Die Bildungsassistent*innen sehen es in diesem Zusammenhang als ihre Aufgabe an, die Gemeinschaft zu fördern und bei Störungen zu intervenieren.

Herausfordernd für die Bildungsassistenz sind die unterschiedlichen Bildungsmotive der Jugendlichen. So werden Jugendliche im Modus *Institutionelle Integration* dann in den Angeboten anzutreffen sein, wenn sie dem Verein – neben Schule oder Ausbildung – subjektiv Bedeutung beimessen. Dahingegen ist im Modus *Unmittelbarkeit von Erfahrung* entscheidend, ob sich die Jugendlichen im Angebot als Teil der Gruppe gesehen und anerkannt fühlen. Im Modus *Streben nach dem Besonderem* ist wiederum eine Motivation gegeben, wenn die Aktivität der spezifischen Repräsentationsform der Jugendlichen entspricht, z.B. weil sie eine Karriere als Profi-Fußballer*in anstreben.

? Wie wird die Bildungsassistenz gestaltet?

Wenngleich die Erwartungen an die Leistung(smotivation) der Jugendlichen in den Angeboten unterschiedlich ausgeprägt sind, dominiert im Zusammenhang mit der Vermittlung der für die Ausübung der Vereinsaktivität erforderlichen Fertigkeiten in der Bildungsassistenz das Vormachen von Bewegungsabläufen, welche die Jugendlichen dann durch Nachahmung und Wiederholung einüben. Dies wird von den Jugendlichen auch aktiv eingefordert:

„ Da fragen wir [Trainer*in] auch mal so, kannst du das vielleicht auch mal machen, vormachen oder so?“ (FE8_J)

Sind die Angebote durch eine starke Leistungsorientierung gekennzeichnet, zeigen sich teilweise auch direktive Didaktiken, d.h. die Engagierten legen einen Fokus auf das Erreichen bestimmter Lernziele:

„ Morgens früh um halb vier, alle anderen drehen sich rum, wir rennen im Halbschlaf raus und besetzen unsere Autos und müssen jemanden retten. Da brauch ich keine Einzelkämpfer, da brauch ich keine Individualisten, da gibt es auch kein Bitte und Danke, sondern da gibt es einfach klassische Befehle wie beim Militär, weil wir müssen Zeit gewinnen. Da hab ich jetzt keine Zeit für irgendwelche Befindlichkeiten, und ob ich heute gerne links außen als Verteidiger spielen möchte oder als Libero spielen will, oder ich möchte heute mal ein Stürmer sein, nein. Die Position, die du aufnimmst, hast du.“ (FE6_FK)

Direktiv-anleitende Didaktiken können vor allem Jugendliche, welche sich in der Bildungsform *Institutionelle Integration* bilden, aufgrund ihres eigenen Rollenverständnisses und dem der Engagierten nachvollziehen und annehmen:

„ An den Spieltagen [...] dann ist der Trainer ein bisschen der Chef, da hört man ganz genau zu, was der sagt und was man zu machen hat.“ (I1)

Häufig werden in den Angeboten Wettbewerbssituationen hergestellt:

„ Wir machen erst so ein bisschen Training, um es warm zu machen. Und dann in der zweiten Hälfte gibt es Wettkampf. Und so durchgemischt. Jeder gegen jeden Mal.“ (FE7_J)

Auf diese Weise erfolgt einerseits eine Vorbereitung auf Wettkampfszenarien (Sport) oder Übungen (Freiwillige Feuerwehr). Andererseits wird auf diese Weise auch Konkurrenz unter den Jugendlichen hergestellt. Was im individuellen Vergleich dazu führen kann, dass leistungsschwächere Jugendliche das Angebot verlassen, kann in der Teamkonkurrenz motivierend wirken und auch das kooperative Agieren fördern:

„ Und es ist halt schön zu sehen, ich hatte Kids dabei von 17 bis 11 und die haben halt in diesen Wettkämpfen, haben die sich so reingebissen, reingefressen, um da zu gewinnen. Und es ist halt schön zu sehen, wenn dann diese Gruppe funktioniert. Das ist echt toll.“ (FE6_FK)

In allen von uns untersuchten Vereinsangeboten spielen nicht alltägliche Vereinsaktivitäten wie Freizeitfahrten oder Einsatzübungen bzw. Wettbewerbe mit gemeinsamen Übernachtungen eine wichtige Rolle und werden von den Jugendlichen und Engagierten mit Spaß und verbindenden Erlebnissen in Zusammenhang gebracht. Ein*e Jugendliche*r stellt beispielsweise den Zusammenhalt auch über die alltägliche Vereinstätigkeit heraus:

„ Und da merkst du einfach so, dieser Zusammenhalt. [...] zum Beispiel eine Abschlussfeier [...]. Dann grillt man zusammen, dann isst man zusammen, dann redet man zusammen. (.) Und ja, sowas finde ich persönlich halt auch sau wichtig und auch sehr, sehr schön.“ (BI1_J)

? Wie verstehen Fachkräfte ihre Rolle, wie sehen sie die Jugendlichen?

Die Engagierten sehen sich in der Rolle einer*eines erfahrenen Anleiter*in und werden von den Jugendlichen in den Angeboten auch als solches wahrgenommen. Sie versuchen eine Balance zu finden, die in der Formulierung „*spielerisch streng*“ (FE7_FK) gut zum Ausdruck kommt:

„ Natürlich strahlt es eine gewisse Autorität aus, weil du halt einfach hier einen Ton teilweise angibst. Aber natürlich sagst du auch diesen Kumpelfaktor, sag ich mal. Das wir halt einfach, glaube ich, relativ locker trotzdem mit denen umgehen, mit denen reden.“ (FE6_FK)



Als weitere ihrer Aufgaben nehmen sie wahr, perspektivisch zum Erhalt des Angebots beizutragen. Hierunter fällt die Rekrutierung von Nachwuchs und dessen Ausbildung:

„ Und das finde ich halt jetzt bei uns auch toll, weil wir haben zum Beispiel ein paar Mädchen, die jetzt schon Helferin machen bei den ganz Kleinen. Wir haben eine Turnerin, die jetzt ihre Kampfrichterausbildung gemacht hat und versuchen die halt da auch so weiter mitzunehmen, sag ich jetzt mal so, dass das halt irgendwie nicht so ausstirbt.“ (FE8_FK)

Vor diesem Hintergrund übernimmt ein Teil der Jugendlichen als Übungsleiter*innen bereits selbst Verantwortung für Jüngere im Verein:

„ Wir sind ja auch im Prinzip alle, wir sind ja auch Trainer selbst. Also wir trainieren ja auch, ich denke jetzt von uns alle ja. Das heißt, wir sind ja alle relativ erfahrene Spieler, wir haben auch die Spielerfahrung schon. Deswegen verstehen wir den Sport schon ein Stück weit, dass wir den Kleinen auch schon das beibringen können.“ (FE7_J)

Deutlich wird in der Aussage auch die Reflexion des eigenen Werdegangs im Angebot. Tendenziell ergreifen Jugendliche der Bildungsform *Institutionelle Integration* diese Möglichkeit und integrieren sich auf diese Weise in die Strukturen des Vereins. Diese Form der besonderen Positionierung kann unter Umständen ebenfalls für Jugendliche der Bildungsform *Streben nach dem Besonderen* attraktiv sein, vorausgesetzt der Verein nimmt für sie eine herausragende Bedeutung ein.

? Wie sind Angebotsformen institutionalisiert?

Merkmal der von uns untersuchten Vereine sind zunächst deren verbindliche Strukturen: Der Zugang zum Angebot erfolgt durch eine formale Mitgliedschaft, es gibt feste Angebotszeiten und häufig wird das regelmäßige Teilnehmen und kontinuierliche Leistungsentwicklung erwartet. Die Notwendigkeit einer regelmäßigen Teilnahme wird seitens der Engagierten unterschiedlich begründet. Teilweise mit der Leistungsentwicklung der Jugendlichen:

„ 90% der Kinder brauchen zweimal die Woche Training, um auch wirklich spürbar besser zu werden.“ (FE7_FK),

in anderen Fällen stärker mit der Herstellung und dem Erhalt der Gemeinschaft:

„ Auf der anderen Seite natürlich auch das Gruppengefühl. Also die kennen sich untereinander ja auch relativ gut und wenn da einer mal lange nicht dabei ist, dann ist das vielleicht nicht mehr so in der Gruppe.“ (FE8_FK)

Zu den verbindlichen Strukturen zählt darüber hinaus auch die von Jugendlichen und Fachkräften gleichermaßen als Voraussetzung einer gelingenden Teilnahme angesehene Motivation der Jugendlichen:

„ Wir wollen tatsächlich Kinder, die regelmäßig kommen, die ehrgeizig sind ein Stück weit und sich verbessern wollen.“ (FE7_FK)

Dies steht in Passung zu Jugendlichen, die sich vornehmlich in der Bildungsform *Institutionelle Integration* und damit (auch) durch die Erfüllung der an sie herangetragenen Erwartungen bilden. Die verbindlichen Strukturen der Angebote stehen hingegen in Spannung zu Jugendlichen, bei denen die Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* dominiert, und die eher sich spontan ergebende Bildungsgelegenheiten ihres Nahumfelds aufgreifen. Auch für Jugendliche, bei welchen sich vorrangig die Bildungsform *Menschliche Verwirklichung* zeigt, können verbindliche Strukturen und eine als bevormundend erlebte Bildungsassistenz mitunter herausfordernd sein, da sie diese als Einschränkung ihrer Entfaltungsmöglichkeiten erleben.

Ein weiteres Merkmal der Vereine sind verlässliche Beziehungen, wobei hier stärker Beziehungen innerhalb der Gruppe als die Beziehung zwischen Engagierten und einzelnen Jugendlichen gemeint ist. Jugendliche stellen in dem Zusammenhang die Beziehung zu anderen Jugendlichen, auch in Wettbewerbssituationen heraus:

„ Während des Spiels, (.) z.B. zwischen den Aufschlägen, zwischen den Punkten, da machst du Späße, da redest du, da kannst du auch ganz kurz mit deinen Freundinnen reden und dich nicht auf das Spiel konzentrieren. (.) Du kannst mit deinen Freunden reden, mit deinem Team reden.“ (BI26_J)

In der Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* bestehen Anschlussmöglichkeiten, wenn eine verlässliche Beziehung zwischen den Engagierten und Jugendlichen gegeben ist und die Engagierten von den Jugendlichen als kompetent hinsichtlich der spezifischen zu erlernenden Tätigkeit wahrgenommen werden.

? Welche Empfehlungen lassen sich für die Weiterentwicklung passgenauer Angebotsformen geben?

Vereine bieten vielfältige Aktivitäten an und haben das Potenzial, Jugendliche unterschiedlicher Bildungsformen zu erreichen.

Die verbindlichen Strukturen der Angebote schließen zunächst an dem planvoll-organisierten Agieren von Jugendlichen der Bildungsform *Institutionelle Integration* an. Die Übernahme von Verantwortung – beispielsweise als Übungsleiter*in – kann für diese Jugendlichen reizvoll sein und entspricht deren Streben nach Integration. Mitzudenken ist in dem Zusammenhang

jedoch, dass die Jugendlichen teilweise Schule priorisieren und mitunter Hobbies und Vereinstätigkeiten hintanstellen, wenn sie eine Überlastung wahrnehmen. Wichtig ist vor diesem Hintergrund, dass diese Jugendliche auch dann Anerkennung und Rückhalt erfahren, wenn sie Leistungsansprüchen nicht gerecht werden können.

Für Jugendliche der Bildungsform *Unmittelbarkeit von Erfahrung* stellen die verbindlichen Strukturen tendenziell eine Herausforderung dar und stehen in Spannung zu deren Gelegenheitsorientierung. Für sie ist entscheidend, wer das Angebot nutzt. Sinnvoll kann es sein, die Zugangsvoraussetzungen und Verbindlichkeiten im Verein zu flexibilisieren und stärker bestehende Peergroups und damit selbstgewählte Gruppen zu adressieren. Dahingehend äußert ein Jugendlicher:

„ Ich glaube, generell so Sachen, die nicht an eine direkte Zeit gebunden sind, wären ganz cool [...]. Sonst ist man immer so abhängig von irgendwas und wenn man halt keine direkte Zeit dafür hat, dann kann man halt immer mal hingehen, wo man halt möchte.“ (FE7_J)

Generell sind bei Vereinen und kostenpflichtigen Mitgliedschaften Entlastungen anzustreben, z.B. in Form von Patenschaft. Auch Kooperationen mit (Ganztags-)Schulen bieten entsprechende Zugänge. Wie bereits erwähnt, können z.B. anleitende Didaktiken und das Erlernen praktischer Fertigkeiten durchaus anschlussfähig sein an das Sich-Bilden im Praktischen Tun und die damit einhergehende Bedeutung sinnlich-leiblicher Erfahrungen dieser Jugendlichen. Vor allem, wenn in Vereinen die Vergemeinschaftung im Vordergrund steht, können diese Jugendlichen wichtige Solidaritätserfahrungen machen. Hier bieten sich auch Gelegenheiten, sich als selbstwirksam zu erleben und Anerkennung zu erfahren. Entscheidend ist, dass der Aspekt der Verlässlichkeit, der die Toleranz gegenüber Normverstößen einschließt, im Vordergrund steht und nicht eine allzu autoritär eingeforderte Verbindlichkeit.

In den Bildungsformen *Streben nach dem Besonderen* zeigen sich Anschlussmöglichkeiten, wenn die Jugendlichen im Verein eine Möglichkeit sehen, eine besondere Position einzunehmen. Für diese Jugendlichen ergeben sich besondere Potenziale im Erleben von Gemeinschaft (auch) im Wettbewerb. Zudem kann durch die Beförderung leiblicher Erfahrung ein Gegengewicht zu ihrem Repräsentationsstreben gesetzt werden.

Jugendliche im Modus *Menschliche Verwirklichung* dürften vornehmlich dann Interesse an Vereinen zeigen, wenn dort Raum für selbstbestimmte Bildungsprozesse und Selbstorganisation gelassen wird. Darüber hinaus ist für diese Jugendliche ebenfalls eine von Vertrauen geprägte Bildungsassistenz grundlegend, weswegen Vereinsangebote, welche zugleich Vergemeinschaftung und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten in den Vordergrund stellen, für sie eher in Frage kommen.



5 | Herausforderungen der Jugendarbeit und Impulse für eine verlässliche Bildungs- und Jugendpolitik

Die konkrete Umsetzung des Bildungsauftrags liegt weitgehend in der Verantwortung der Kommunen. Diese sind nicht nur Träger der öffentlichen Schulen, sondern bieten eine Vielzahl weiterer Bildungsangebote – von der offenen Kinder- und Jugendarbeit über die Ganztagsbetreuung bis hin zu Kultur- und Sporteinrichtungen. Diese vielfältigen Bildungslandschaften vor Ort bilden die Grundlage für die persönliche und soziale Entwicklung junger Menschen und eröffnen ihnen Bildungserfahrungen, die über eine schulische Wissensvermittlung hinausgehen.

Doch die Herausforderungen, vor denen die kommunale Bildungs- und Jugendarbeit steht, sind vielfältig: Finanzielle Engpässe, der Wandel gesellschaftlicher Strukturen und die Weiterentwicklung gesetzlicher Vorgaben erfordern eine umfassende Neuausrichtung. Einige dieser Herausforderungen wurden im Projekt ABISan und in der Zusammenarbeit mit der Praxis deutlich sichtbar.

Im Folgenden skizzieren wir diese Herausforderungen und geben Impulse für die Weiterentwicklung der Jugendarbeit. Im Sinne des Deutschen Städtetages (2021) verstehen wir Bildung als zentrale Gestaltungsaufgabe kommunaler Politik und formulieren jugend- und bildungspolitische Prämissen.¹² Diese haben zum Ziel, den Beitrag der Jugendarbeit zur Vermeidung und zum Abbau von Bildungsbenachteiligung zu stärken.

! Vielfältige Bildungslandschaften

Um den Bedürfnissen einer heterogenen jungen Generation gerecht zu werden, sind *vielfältige* Angebotsformen der kommunalen Bildungs- bzw. Jugendarbeit unerlässlich.

Unsere Analysen machen deutlich, in welchen unterschiedlichen Formen sich Jugendliche bilden. Sie zeigen auch, wie die Bildungsformen der Jugendlichen zu bestimmten Angebotsformen und didaktischen Ansätzen der Jugendarbeit passen oder eben nicht passen und damit Bildungsprozesse ermöglichen oder verhindern (können).

Notwendig ist ein breitgefächertes Angebot, das diese Vielfalt berücksichtigt. Dies gilt insbesondere für den ländlichen Raum, wo aufgrund weniger ausgeprägter professioneller Trägerstrukturen der Jugendarbeit die Angebotsvielfalt für Jugendliche nicht in dem Maße zur Verfügung steht wie in den Städten.

Die Bewertung der Vielfalt von Bildungslandschaften darf nicht auf der Ebene der Angebote stehen bleiben. Sie setzt einen vertieften Blick auf deren konkrete Didaktiken voraus. Es ist zu reflektieren, inwieweit die Angebote die unterschiedlichen Bildungsformen von Jugendlichen aufgreifen. Dabei geht es nicht darum, dass ein Angebot alle Jugendlichen erreichen muss – was ohnehin nur in Ausnahmefällen möglich sein dürfte –, sondern darum, dass es für unterschiedliche Bildungsformen potenziell geeignete Angebote vor Ort gibt.

¹² Dokument ist zugänglich unter: <https://www.staedtetag.de/positionen/positionspapiere/2021/bildungspolitische-positionen> (Zugriff: 04.12.2024).

Nicht nur der zunehmende finanzielle Druck rückt kommunale Netzwerke im Bildungs- und Jugendbereich in den Fokus, auch die bewährten Erfahrungen der Akteur*innen im Projekt ABiSAN haben deutlich gemacht, dass Netzwerke vor Ort von großer Bedeutung sind. Sie bieten den Trägern zentrale Plattformen, um übergreifende Kooperationen zwischen Schule, Jugendhilfe und sozialen Einrichtungen zu etablieren und ihre Ressourcen und Kompetenzen zu bündeln. Solche Netzwerke tragen dazu bei, bildungsbezogene Übergänge zu gestalten, präventive Ansätze und Angebotsformen zu stärken und Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen.

! (Ganztags-)Schule und Jugendarbeit als • sich ergänzende Bildungsräume

Schule und Jugendarbeit spielen für die Entwicklung junger Menschen eine gleichermaßen wichtige Rolle. Während sich Schule vor allem an formalen Bildungszielen orientiert, stellt die Jugendarbeit non-formale Angebote in den Mittelpunkt ihrer Arbeit: U.a. die von uns untersuchten Angebotsformen Offene Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Politische Bildung und Vereine fördern soziale Kompetenzen, stärken die Selbstbestimmung und schaffen Räume für Kreativität und Partizipation. Jugendarbeit hat einen *eigenständigen* Bildungsauftrag und wird als wichtige Erfahrungsalternative neben Schule und Unterricht verstanden. Um den Bildungs- und Entwicklungsbedarfen junger Menschen ganzheitlich gerecht zu werden, ist eine enge Zusammenarbeit dieser beiden Bereiche unerlässlich.

Angestrebt wird diese Kooperation insbesondere im Zuge des Ausbaus von Ganztagsangeboten. Diese haben den Anspruch, individuelle Vermögen und Interessen von Kindern und Jugendlichen stärker zu fördern, non-formale Bildung als gleichberechtigte Bildungsakteurin anzuerkennen und im Sinne erweiterter Möglichkeiten zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit nutzbar zu machen.¹³

Die Analysen in unserem Projekt zeigen, wie wichtig es in diesem Zusammenhang ist, das Risiko einer *doppelten* Benachteiligung in der formalen und non-formalen Bildung zu vermeiden: Diskrepanzen zwischen den Arten und Weisen, wie Jugendliche sich bilden, und den Didaktiken der Angebote können auch in den Angebotsformen der Jugendarbeit zu Bildungsbarrieren werden. Daher ist es wichtig, unterschiedlichen Bildungsformen von Jugendlichen zu berücksichtigen, um Ausschlüsse zu vermeiden.

Obwohl insbesondere die Offene Jugendarbeit eine kritische Distanz zur Schule einnimmt, greifen die Fachkräfte schulische Anforderungen und deren Bewältigung in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen auf. Vor allem für Jugendliche, deren Bildungsformen in den schulischen Didaktiken nicht aufgegriffen werden, bieten Hausaufgabenbetreuungen, die an diese anzuschließen

versuchen, eine Möglichkeit, schulische Inhalte in einem vertrauensvollen Rahmen zu bearbeiten. Mit dem Ausbau von Ganztagschulen gewinnt die Kooperation zwischen Offener Jugendarbeit und Schule an Bedeutung. Sie bietet gleichermaßen Chancen – insbesondere die Bereicherung von Bildungsprozessen junger Menschen – wie auch Herausforderungen – darunter die Gefahr einer Vereinnahmung durch die Schule –, die es in der weiteren Ausgestaltung der Kooperation produktiv aufzugreifen gilt.

In unserem Projekt deutet sich für alle Bildungsformen ein Bedarf nach Freiräumen und Entspannung an, insbesondere im Hinblick auf starre, mitunter die eigenen Interessen und Bedürfnisse einschränkende Strukturen. Hier sind gleichermaßen gelegenheitsorientierte Bildungsprozesse wie Entlastung von Druck und die Entdeckung von Formen der Selbstrepräsentation möglich. Freiräume sind insbesondere auch im Kontext der Ganztagsentwicklung zu eröffnen.

! Beteiligung junger • Menschen

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Bildungs- und Jugendarbeit ist die Beteiligung der jungen Menschen. Im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) wird die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen vorausgesetzt. Jugendliche sind aktiv in die Gestaltung und Planung von Bildungs- und Freizeitangeboten einzubeziehen, um sicherzustellen, dass ihre Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt werden. Der 17. Kinder- und Jugendbericht¹⁴ betont, dass eine verlässliche Kinder- und Jugendhilfe nicht nur stabile Rahmenbedingungen schaffen muss, sondern auch auf Mitgestaltung setzt. Partizipation stärkt nicht nur das Vertrauen junger Menschen in demokratische Prozesse, sondern fördert auch ihre gesellschaftliche Verantwortung. Dies erfordert jedoch eine Kultur des gegenseitigen Zuhörens und des Mitwirkens junger Menschen, die auf kommunaler Ebene entwickelt und gefördert werden muss.

Diese Formen der Beteiligung erleben Jugendliche insbesondere in Angeboten der Jugendarbeit. Punktuell und in Abhängigkeit von der Angebotsform, wünschen sie sich jedoch auch hier mehr Möglichkeiten der Mitgestaltung und der dialogischen Aushandlung. Unabhängig von der Bildungsform ist es allen Jugendlichen wichtig, mit ihren Interessen und Bedürfnissen wahrgenommen zu werden.

Der Hessische Jugendring fordert mit Blick auf den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung an Grundschulen ab 2026 u.a., junge Menschen in die Ausgestaltung der Angebote einzubeziehen und mehr Freiräume zu ermöglichen. Notwendig ist in diesem Zusammenhang auch eine stärkere Berücksichtigung der Expertise der Jugendarbeit und damit eine Aufwertung non-formaler Bildung.

¹³ Siehe hierzu exemplarisch Grendel, Tanja (2023). Bildungsgerechtigkeit im Ganztage. Handlungsansätze für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

¹⁴ Dokument ist zugänglich unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/17-kinder-und-jugendbericht-244628> (Zugriff: 04.12.2024).

! Zeitgemäße • Bildungslandschaft

Die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit wird ebenfalls in den Empfehlungen des 17. Kinder- und Jugendberichts hervorgehoben. Darin wird betont, dass die Herausforderungen, vor denen junge Menschen heute stehen – von der Bewältigung multipler Krisen bis hin zu digitalen Transformationsprozessen – nur durch vernetzte Bildungsangebote bewältigt werden können.

Eine zeitgemäße Bildungslandschaft erfordert die kontinuierliche Weiterentwicklung der lokalen Infrastruktur. Die Erfahrungen von Schulen und der Jugendhilfe während der Corona-Zeit haben gezeigt, wie wichtig die Digitalisierung und der Einsatz digitaler Medien für den Zugang zu jungen Menschen sind. Dabei müssen Schulen und Jugendeinrichtungen gleichermaßen von Investitionen in die technische Infrastruktur und die Vermittlung digitaler Kompetenzen profitieren. Digitale Bildung darf nicht auf den Schulunterricht beschränkt bleiben; auch außerschulische Angebote müssen Jugendliche und Multiplikator*innen auf die Möglichkeiten und Herausforderungen einer zunehmend digitalisierten Welt vorbereiten. Unsere Analysen zeigen, wie Jugendliche in den verschiedenen Bildungsformen digitale Medien nutzen. Dies scheint von den Fachkräften bisher jedoch kaum wahrgenommen zu werden. Bei ihnen überwiegt eine kritische Haltung hinsichtlich der Nutzung von Apps und Internet durch Jugendliche. Perspektivisch ergeben sich hier weitere Möglichkeiten, Jugendliche zu erreichen.

! Thematisierung und Bearbeitung von • Bildungsbenachteiligung und Diskriminierung

Die Vermeidung und der Abbau von Benachteiligungen ist genuin Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Insbesondere in der offenen Jugendarbeit und in Angeboten der politischen Bildung zielt die Bildungsassistenz auf die Beförderung politischer Partizipation und einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Die Angebote haben den Anspruch, öffnende und emanzipatorische Bildungserfahrungen zu ermöglichen.

Unsere Analysen verweisen auf die Notwendigkeit, stärker an lebensweltlich relevante Themen der Jugendlichen anzuknüpfen. Darüber hinaus deutet sich an, dass insbesondere die Diskriminierungsform Klassismus und ihre intersektionalen Verschränkungen in der (sozial-)pädagogischen Arbeit vernachlässigt werden, obwohl sie in der Lebenswelt der Jugendlichen bedeutsam sind. Auf emanzipatorische Bildungs- und Didaktik-Konzepte – etwa die Arbeit an Grenzsituationen nach Freire – wird von Fachkräften während unserer Erhebungen nicht Bezug genommen. Teilweise formulieren sie weitergehenden Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarf. Dies verweist auf die Bedeutung entsprechender Fortbildungen und deren finanzielle Absicherung.

! Finanzielle Rahmenbedingungen • und ihre Folgen

Eine große Herausforderung für die Bildungs- und Jugendarbeit auf kommunaler Ebene ist die finanzielle Situation vieler Städte und Gemeinden. Die angespannten Haushaltslagen führen häufig dazu, dass freiwillige Leistungen, wie sie oft in der Kinder- und Jugendarbeit erbracht werden, eingespart werden. Dies betrifft insbesondere Programme, die keine gesetzlichen Verpflichtungen darstellen, wie etwa außerschulische Bildungsprojekte oder viele offene Angebote der Jugendhilfe. Der Verlust solcher Angebote wirkt sich jedoch besonders stark auf bildungsbenachteiligte junge Menschen aus. Unsere Analysen zeigen, welche Bedeutungen die unterschiedlichen Angebotsformen neben Schule für die Jugendlichen haben. Insbesondere die Offene Jugendarbeit ist für einen Teil von Jugendlichen die zentrale (und teilweise einzige) Anlaufstelle. Deutlich geworden ist in diesem Zusammenhang die Relevanz verlässlicher Beziehungen zwischen Jugendlichen und Fachkräften. Damit diese entstehen können, ist eine personelle wie räumliche Kontinuität wichtig.

Auch die langfristigen gesellschaftlichen Folgekosten von Einsparungen sind erheblich: Fehlende Prävention und Förderung führen zu verstärkten sozialen Ungleichheiten, einer geringeren Integration und damit verbunden zu höheren Ausgaben im Bereich der sozialen Sicherungssysteme. Es ist daher nicht nur sozialpolitisch, sondern auch ökonomisch unverzichtbar, weiterhin in die Jugend- und Bildungsarbeit zu investieren.

Der Deutsche Städtetag (2021) weist darauf hin, dass der quantitative und qualitative Ausbau der Angebote nur mit ausreichender Unterstützung von Bund und Ländern möglich ist.¹⁵ Dies umfasst neben der Finanzierung auch den Abbau des Fachkräftemangels, insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Bildungsbereich.

! Empfehlungen für eine nachhaltige • Bildungs- und Jugendpolitik

Um die Bildungs- und Jugendarbeit nachhaltig zu sichern, sind gezielte Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen erforderlich:

- **Ausbau von non-formalen Bildungsangeboten:** Um passgenaue Angebote entwickeln und eine Angebotsvielfalt gewährleisten zu können, bedarf es auf lokaler Ebene insbesondere der Ausdifferenzierung unterschiedlichster Institutionalisierungsformen der Jugendarbeit, welche an die verschiedenen Bildungsformen von Heranwachsenden anschließen.
- **Förderung der Zusammenarbeit:** Schule, Jugendarbeit und zivilgesellschaftliche Akteur*innen müssen stärker miteinander vernetzt werden, um Synergien zu schaffen und Bildungsangebote passgenau zu optimieren.

¹⁵ Siehe Anm. 13.

- **Ganztagsangebote ausbauen:** Ein flächendeckender Ausbau von Ganztagsbetreuung ist nicht nur ein Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit, sondern auch eine Investition in die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft.
- **Beteiligung stärken:** Junge Menschen müssen in die Planung und Entscheidungsprozesse auf kommunaler Ebene eingebunden werden. Dies gilt insbesondere für das gemeinsame Kreieren bedarfsgerechter Bildungsgelegenheiten. Dabei werden durch die Partizipation selbst schon zentrale Bildungsprozesse im Hinblick auf gelebte Demokratie angestoßen.
- **Digitalisierung vorantreiben:** Investitionen in digitale Infrastruktur und Bildungskonzepte sind unerlässlich, um jungen Menschen entsprechende Bildungsmöglichkeiten für die Zukunft zu eröffnen. Auch hier gilt es, eine Sensibilität für ihre unterschiedlichen Bildungsformen zu entwickeln, um an diese didaktisch anzuschließen.
- **Finanzielle Unterstützung durch Bund und Länder:** Kommunen benötigen ausreichende Mittel, um sowohl Pflichtaufgaben als auch freiwillige Leistungen zu finanzieren. Nur so kann die Vielfalt an Bildungs- und Freizeitangeboten auf lokaler Ebene aufrechterhalten werden.
- **Zusammenarbeit von Kommunen, Ländern und dem Bund:** Die Bildungs- und Jugendarbeit auf kommunaler Ebene ist eine der wichtigsten Säulen einer funktionierenden Gesellschaft auf lokaler Ebene. Sie bietet jungen Menschen Orientierung, Unterstützung und Chancen, die sie auf ihrem Weg in eine selbstbestimmte Zukunft benötigen. Um diese Aufgabe zu erfüllen, müssen Kommunen, Länder und der Bund enger zusammenarbeiten und gemeinsam in die junge Generation investieren. Ein starkes Engagement für die Bildungs- und Jugendarbeit ist letztlich eine Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft.

6 | Weiterführende Informationen und Veröffentlichungen zum Projekt

Im Folgenden finden sich Hinweise auf Veröffentlichungen, die im Rahmen des Projektes bis Dezember 2024 erschienen sind. Aktuelle Informationen sind abrufbar unter folgender URL: <https://www.hs-rm.de/de/fachbereiche/sozialwesen/forschung/abisan/abisan-projektseite>.

Franz, Alina (i.V.). (Selbst-)Positionierungen von Fachkräften und Adressat:innen. Eine relationale Perspektive auf Adressierungen. In A. van Rießen, C. Bhatti, C. Gille & K. Jepkens (Hrsg.), *Perspektiven in Bewegung. Entwicklungen von Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit im Kontext subjektorientierter Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Grendel, Tanja (2023). Bildungsgerechtigkeit im Ganzttag – Vergewisserungen über die Zielperspektive sozialarbeiterischer Praktiken. *neue praxis* 2, 89–105.

Grendel, Tanja (2023). *Bildungsgerechtigkeit im Ganzttag. Handlungsansätze für die Soziale Arbeit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Grendel, Tanja (2024). Soziologische Analysen und die sozialarbeiterische Bearbeitung von Bildungsungleichheiten: Perspektiven auf Kulturelle Passungen und notwendige disziplin- und professionsbezogene Erweiterungen im Ganzttag. In T. Sander & A. Langer (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Soziologie* (S. 119–131). Weinheim: Beltz Juventa.

Grendel, Tanja & Franz, Alina (2024). Offen für alle? – (Nicht-)Passungen zwischen Bildungsangeboten und Jugendlichen in prekären sozialen und räumlichen Verhältnissen im Kontext der Jugendarbeit. In T. Middendorf & A. Parchow (Hrsg.), *Junge Menschen in prekären Lebenslagen – Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit* (S. 298–308). Weinheim: Beltz Juventa.

Grendel, Tanja, Franz, Alina & Imrock, Vanessa (2024). Subjektorientierte Perspektiven in der Evaluation und (Weiter-)Entwicklung von Angeboten Sozialer Arbeit im Ganzttag. *Sozialmagazin* 11–12, 71–78).

Grendel, Tanja & May, Michael (2024). Impulse für eine ungleichheitsbezogene Bildungsforschung im Kontext eines erweiterten Bildungsverständnisses – Die Perspektive auf (Nicht-)Passungen im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung. *Zeitschrift für Pädagogik* 3, 387–402.

Grendel, Tanja, Michael, May, Franz, Alina, Imrock, Vanessa & Schaaf, Laura (2024). Empirische Perspektiven auf (Nicht-)Passungen im Spannungsfeld von Angeboten non-formaler Bildung und Aneignungsformen Jugendlicher. *neue praxis* 4, 340–354.

Grendel, Tanja & Franz, Alina (i.V.). Kinder- und Jugendarbeit. In L. M. Staab (Hrsg.), *Handbuch Intersektionale Pädagogik*. Bielefeld: Transcript.

Grendel, Tanja, May, Michael & Franz, Alina (i.V.). Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung – Das Beispiel Offene Jugendarbeit (auch) in Referenz zu Schule. In ABIBA-Meta (Hrsg.), *Abbau von Bildungsbarrieren in formalen, non-formalen und informellen Lernumwelten von der Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse eines interdisziplinären Förderschwerpunkts*.

May, Michael (2023). Zu den Problemen habitustheoretischer Fassungen von Bildung. *neue praxis* 6, 521–537.

May, Michael (2024). Zur Transformation des Bildungsverständnisses. *Soziale Passagen* 15, 569–581. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00476-2>



Hochschule **RheinMain**