

Jugend und Gewalt

*Eine Konzept- und Projektidee
für Jugendhäuser*



Impressum

Auteurs

Nilles Jean-Paul, Ecker Théo, Dabrowska Joanna

Editeur

Service National de la Jeunesse

Mise en page

SNJ

Année de publication

2007

ISBN 978-2-9599740-0-7



GO

Gewalt, oder ...?

Jugend und Gewalt.

Eine Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser

Unter Mitarbeit nachfolgender Jugendarbeiter/innen, die die GO-Projektidee und das GO-Logo entwickelt haben:

Barone Frank (Maison des Jeunes „An der Sonn“ Helmdange)

Dabrowska Joanna (Maison des Jeunes Mersch)

De Moura Dan (Centre d'Animation Régional Redange)

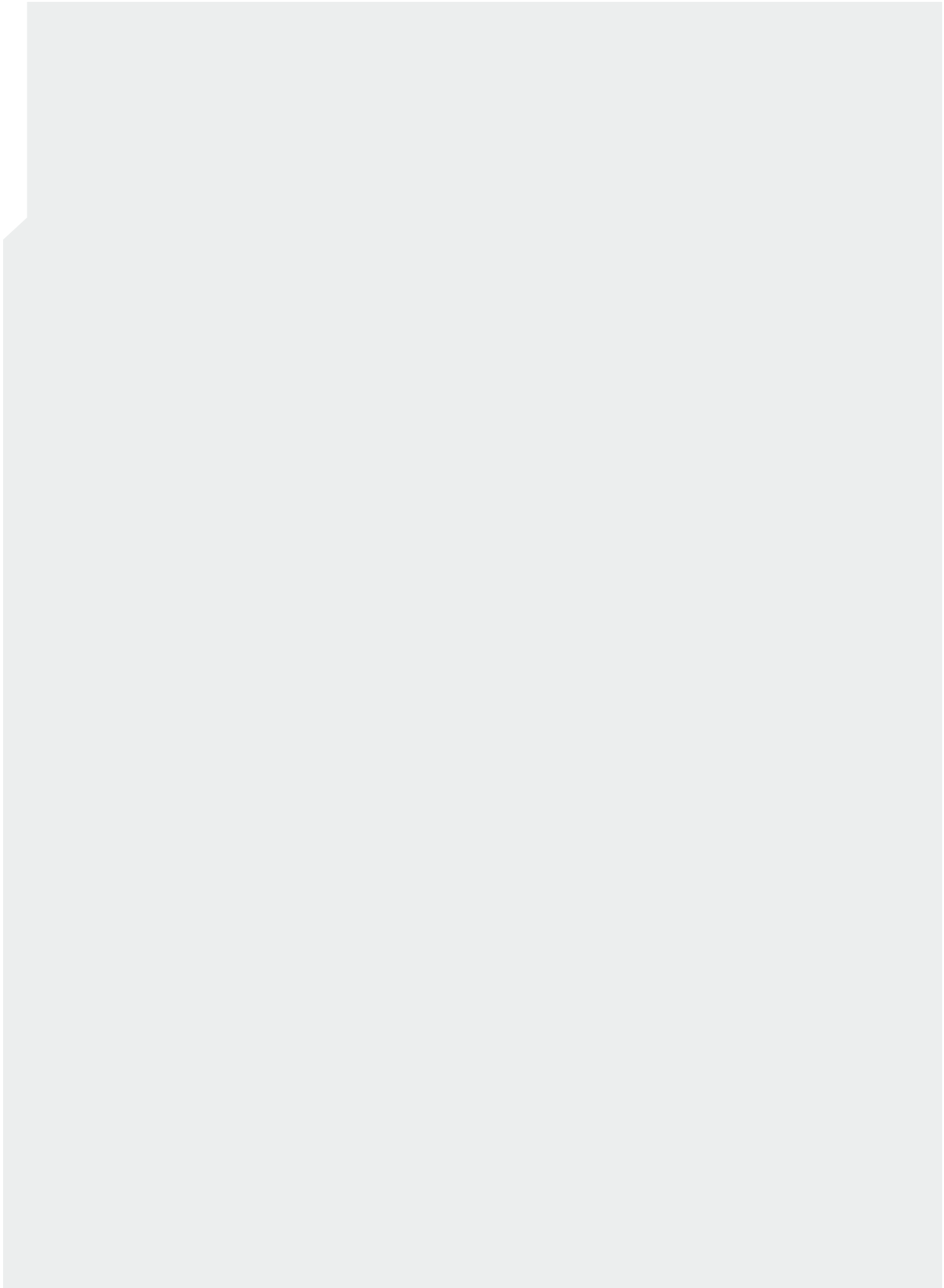
Flammang Diane (Centre ARI a.s.b.l. Ettelbruck)

Gelz Gerlinde (Jugendzentrum Gemeng Monnerech)

Zimmer Thomas (Maison des Jeunes Rumelange)

Unterstützung der Projektidee durch Bodeving Claude (SNJ)

Die von der Gruppe der Jugendarbeiter/innen entwickelte „GO-Projektidee“ wurde von den Autor/innen Nilles/ Ecker/ Dabrowska zu der hier nun vorliegenden Fassung einer „Konzept- und Projektidee für Jugendhäuser“ ausgearbeitet.



Vorwort

Vorwort

Die vorliegende Veröffentlichung wurde im Auftrag des SNJ ausgearbeitet und befasst sich mit den Möglichkeiten des Umgangs mit dem Thema Gewalt im Rahmen der Jugendarbeit.

Dort, wo es menschliche Beziehungen gibt, kann es immer wieder zu Grenzüberschreitungen, auch in Form von Gewalt, kommen. Aufgabe der Jugendarbeit kann nicht sein, Gewalt aus der Welt zu schaffen, sondern einen konstruktiven Zugang im Umgang mit Gewalt(themen) zu finden.

In diesem Sinne gilt es, die inflationär verwendeten Oberbegriffe „Gewalt“ und „Prävention“ zu hinterfragen: Was bedeutet Gewalt, was ist mit Gewaltprävention in der Jugendarbeit gemeint?

Wenn unter Jugendarbeit generell die Unterstützung und Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung von Jugendlichen zu verstehen ist, so müssen sich deren Angebote an den konkreten Lebensverhältnissen und Erfahrungen der Jugendlichen orientieren.

Eingebettet in diesen Rahmen zeigt die vorliegende Veröffentlichung Wege zum Umgang mit dem Thema „Gewalt“ auf. Dies erfordert mehr als nur reine Angebotsorientierung:

So gilt es, Jugendliche als Subjekte und „Mitforscher“ in Konzept- und Projektideen einzubinden und den Bildungsbegriff im Sinne von Beziehungsarbeit und Bereitstellung von Erfahrungsmöglichkeiten in den Vordergrund zu stellen.

Aufbauend auf Überlegungen von Jugendarbeiter/innen, die sich im Laufe einer mehrjährigen Fortbildung „herausschälten“, wird im letzten Teil der Veröffentlichung eine konkrete Projektbeschreibung, das „GO-Projekt“, näher erläutert.

Auch wenn das „GO-Projekt“ im Rahmen einer Fortbildung für Jugendarbeiter/innen der Jugendhäuser erarbeitet wurde, so ist doch hervorzuheben, dass die dargelegten Überlegungen über den Rahmen „Jugendhaus“ hinaus gehen und für die Jugendarbeit generell in Betracht zu ziehen sind und Bedeutung haben.

Die Veröffentlichung richtet sich somit an alle aktiv Tätigen in der Jugendarbeit und nimmt die Debatte auf, inwiefern Jugendarbeit ein wertvolles Lern- und Erfahrungsfeld anbieten kann; dies am Beispiel Umgang mit dem Thema Gewalt im Jugendhaus.

Claude Bodeving
Service National de la Jeunesse

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	05
1. Einleitung	11
2. Jugendarbeit - Bildungsarbeit	15
2.1 Individuum und Gesellschaft - Ein Auszug	16
2.2 Annäherung an Bildung	18
2.3 Jugendarbeit als Bildungsarbeit	20
2.3.1 Bildung: angeregt und ermöglicht	22
2.3.2 Kernbegriffe	24
2.3.2.1 Freiheit und Offenheit	24
2.3.2.2 Partizipation	24
2.3.2.2.1 Kriterien direkter Partizipation	26
2.3.2.3 Lebensweltorientierung	26
3. Zum Umgang mit dem Thema Gewalt	27
3.1 Das Phänomen Gewalt	28
3.1.1 Gewaltsituationen im Jugendhaus - ein kleiner Einblick	29
3.2 GewaltPrävention und Offene Jugendarbeit	30
3.2.1 Jugendliche im Mittelpunkt "forschender Betrachtung"	30
4. Das GO-Projekt	33
4.1 Projektbegründung	34
4.2 Ziel-und Anspruchsgruppen	34
4.3 Vision und Ziele	34
4.3.1 Sensibilisierung von Jugendlichen und deren Umfeld für die Thematik "Jugend und Gewalt"	35
4.3.2 Thematisieren und Vermitteln von (Lebens)Kompetenzen im Umgang mit dem Thema Gewalt	35
4.4 Projektstruktur	37
4.5 Qualitätsentwicklung	39
4.5.1 Evaluation	39
4.5.2 Dokumentation und Erfahrungstransfer	40
4.6 Öffentlichkeitsarbeit	40
4.7 Ressourcen	41

5. Konkrete Angebote	43
5.1 Gewaltspezifische Themen	44
5.1.1 Informationsveranstaltungen/Themenabende	44
5.1.2 Selbstverteidigung	45
5.1.3 Konfrontative Pädagogik am Beispiel "Coolness-Training"	45
5.1.4 Gewaltpräventionsmesse-"GO-Messe"	46
5.1.4.1 Workshop: "Konflikte mediativ aushandeln"	46
5.2 Gewaltunspezifische Themen	48
5.2.1 "Lebensweltanalyse"	48
5.2.2 Identitätskonstruktionen	49
5.2.2.1 Leib/Körper	49
5.2.2.2 Sozialer Kontext	49
5.2.2.3 Arbeit und Leistung	49
5.2.2.4 Materielle Sicherheit	49
5.2.2.5 Werte	50
5.2.2.6 Identitätsarbeit mit Jugendlichen - Ein Beispiel	50
5.2.3 Erlebnis-und Abenteuerpädagogik	51
5.2.4 Forumtheater	51
6. Schlusswort	53
Literaturnachweise	55
Anhang	59

1. Einleitung

1. Einleitung

Im Rahmen eines Ausbildungsangebotes des „Service National de la Jeunesse“ befasste sich eine Gruppe von Jugendarbeiter/innen verschiedener Jugendhäuser (Helmdange, Mersch, Redange, Ettelbruck, Mondercange und Rumelange) in * Begleitung eines externen Beraters (Théo Ecker) mit dem Thema „Jugend und Gewalt“.

Die dabei ausgetauschten alltäglichen Erfahrungen, die sich zunächst im Rahmen der Ausbildung ausschließlich auf Jugendhäuser bezogen haben, machten deutlich, dass das Thema „Jugend und Gewalt“ komplex, vielschichtig und vielseitig ist und als solches betrachtet werden muss. Einige wenige Punkte hierzu:

- In der öffentlichen Meinung (Auffassung vieler Erwachsener) werden, wenn es um Gewalt geht, häufig und (vor)schnell Jugendliche mit diesem Begriff in Verbindung gebracht.
- Es gibt Jugendliche, die Gewalt ausüben, genauso, wie es auch unzählige Jugendliche gibt, die Gewalt ablehnen.
- Gewalt hat viele unterschiedliche Facetten, vor allem, gibt es nicht nur körperliche Gewalt.
- Der Großteil der Jugendlichen ist eher Gewalt ausgesetzt, als dass sie diese selbst ausüben.
- Die sehr unterschiedlichen Formen von Gewalt werden nicht exklusiv von Jugendlichen ausgeübt.

Aus den Diskussionsbeiträgen wurde abgeleitet, dass es Aufgabe der Jugendarbeit sei, Wege zu finden, die es ermöglichen, sowohl Jugendliche selbst mit dem Thema Gewalt in Auseinandersetzung/ Gespräch/ Reflexion zu bringen (Einzel- sowie Gruppenarbeit), als auch deren soziales Umfeld (Vereine, Gemeinde, breite Öffentlichkeit, etc...).

Die folgenden Überlegungen zu Jugend- und Bildungsarbeit im Kontext „Jugend und Gewalt“ gilt es umfassend zu denken, so dass sie Gültigkeit über den Jugendhausbereich hinaus für die Jugendarbeit und -organisationen erlangen.

Demzufolge steht „Jugendhaus“ für „freiwilliger und offener Treffpunkt unterschiedlicher Jugendkulturen“, der für GewaltPrävention Möglichkeiten bietet:

- Jugendliche zu erreichen,
- Jugendliche zu sensibilisieren,
- Perspektiven und Bereiche der Jugendkultur zu verbreiten,
- das Umfeld (Gemeinde, Vereine, Schule, Elternhaus, die Öffentlichkeit) für die Jugendkultur zu sensibilisieren..

Im Gegensatz zum bloßen Reagieren möchte das in der Folge vorgestellte „GO-Projekt“ vor allem zu einem zusammenhängenden und kontinuierlichen Agieren im Vorfeld (d.h. bevor die Jugendlichen Gewalt erleben oder ausüben) einladen, ohne dabei die Jugendlichen vorab als Risikoträger abstempeln zu wollen, vielmehr soll ihre Subjektivität in den Mittelpunkt gestellt werden.

Die Zusammensetzung der Gruppe veränderte sich im Laufe der Zeit.

Die Gruppe beschäftigte sich mit dem Thema Jugend und Gewalt und wie Präventionsarbeit mit Jugendlichen geleistet werden kann, ohne dass die Jugendlichen gleich wieder „abwinken“ (... oder das Gefühl haben, jetzt kommen wieder „besserwisserische“ Erwachsene und verkünden, was gut und schlecht für Jugendliche ist; wie die Jugend und der Jugendliche zu sein hat, ohne Rücksicht auf deren Lebensentwürfe und Lebenswelten).

Die Gruppe wollte einen konstruktiven Zugang und Umgang mit dem Thema entwickeln, der Jugendliche und ihr Können in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit setzt und nicht die Gewalt oder die Verstärkung der Sicht: „Gewalt = Jugendliche, Jugendliche = Gewalt“.

Insofern schien es wichtig, einen Dialog im Umgang mit dem Thema Jugend und Gewalt zu entwickeln, bei dem das „Sich-Mitteilen“ und „Sich-zum-Ausdruck-bringen“ Beachtung finden.

Aus diesen Überlegungen heraus entstand das Projektlogo mit dem Titel

„GO – Gewalt, oder ...?“

Hierbei signalisiert das **Stoppsschild** der Gewalt ein klares „Halt“, während das **GO** „grünes Licht“ gibt für das „**Oder ...?**“ das „Offenheit“ andeuten soll: offen sein für Alternativen zur Gewalt, offen sein für Angebote, bei denen die Stärken und Kompetenzen der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

Weitere Ausgangsüberlegungen waren, ein Präventionsprojekt zum Thema Jugend und Gewalt zu entwickeln, das weder den Jugendlichen mit erhobenem Zeigefinger kommt, noch den Jugendhäusern vorschreibt, was und wie diese mit den Jugendlichen zum Thema Gewalt zu arbeiten haben. Vielmehr galt es, einen Projektweg zu finden, der den Jugendhäusern und den Jugendlichen offen lässt, ob, wie und in welchem Umfang sie sich am Präventionsprojekt beteiligen.

Das „GO-Projekt“ regt zu einem Handeln an, bei dem die Jugendlichen und Jugendhäuser den Inhalt aktiv gestalten: Partizipation als Prämisse.

Im Laufe der Zeit schälte sich bei den beteiligten Jugendarbeiter/innen die Idee einer Plattform heraus. Eine Plattform, die dem Ausdruck der Jugendlichen Gehör verschafft, damit diese eben nicht mit Gewalt anderswo, auf sich und auf ihre Kultur aufmerksam machen müssen. Diese Überlegung fand ihren „Niederschlag“ in der Idee einer „GO-Messe“.

Ausgangspunkt für die verschiedenen Aktionen und Projekte ist stets das Jugendhaus vor Ort, das getragen ist von dem Leitgedanken:

Dies soll ein Projekt mit Jugendlichen für Jugendliche sein.

Die vorliegende Publikation unternimmt im ersten Teil (Kapitel 2 und 3) den Versuch, theoretische Grundlagen zu liefern, um Jugendarbeit, Bildungsarbeit und Gewaltprävention miteinander zu verbinden. Auf diese Weise wird ersichtlich, wie Präventionsarbeit in die alltägliche Arbeit und den alltäglichen Auftrag von Jugendarbeit einfließen kann.

Hierzu muss Jugendarbeit die individuelle Lage der Jugendlichen in ihrem gesellschaftlichen Lebenszusammenhang be-greifen, sowie sich mit dem Bildungsbegriff befassen, der Vorstellungen von der Gesellschaft und deren Entwicklung ebenso beinhaltet, wie Vorstellungen von den Individuen und deren persönlicher Entwicklung.

Insofern ist Jugendarbeit als Bildungsarbeit zu verstehen, die Freiheit und Offenheit, Partizipation und Lebensweltorientierung berücksichtigt, und diese als Grundsteine einer Offenen Jugendarbeit positioniert. Auch im Umgang mit dem Thema Gewalt gilt es neben diesen Kernbegriffen, individuelle, als auch gesellschaftliche Überlegungen zu berücksichtigen, um so einer Gewaltprävention den Weg zu ebnen, die Jugendliche nicht bevormundet bzw. defizitorientiert betrachtet.

Der zweite Teil der Publikation (Kapitel 4 und 5) skizziert das von der Gruppe **angedachte** „GO-Projekt“ und führt im abschließenden Teil beispielhaft Umsetzungsmaßnahmen und konkrete Angebote an, wie Jugendhäuser sich mit dem Themenkomplex „Jugend und Gewalt“ befassen können, auch um die Planung und die Notwendigkeit der Methodenvielfalt eines Projektes im Bereich der Gewaltprävention zu verdeutlichen.



2. Jugendarbeit - Bildungsarbeit

2. Jugendarbeit - Bildungsarbeit

2.1 Individuum und Gesellschaft – Ein Auszug

In den letzten Jahrzehnten ließen sich eine Reihe von gesellschaftlichen Entwicklungen beobachten, die unter den Stichworten „Individualisierung“ und „Pluralisierung der Lebensstile“ subsumiert werden können. Es handelt sich dabei um einen kulturellen, ökonomischen und politischen Wandel der Sozialstruktur, der nachhaltig auf die Lebensgestaltung der Menschen einwirkt und für eine Umgestaltung von Alltagskultur, Werthaltungen und Handeln steht.

Diese Entwicklung ist vor allem gekennzeichnet durch eine „neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas). Festzustellen ist eine Auflösung von verbindlichen Normen und Werten, eine Pluralisierung und Individualisierung von Lebensläufen, sowie eine wachsende soziale Unsicherheit aufgrund einer verschärften Konkurrenz der einzelnen Individuen auf einem sich immer schneller verändernden Arbeitsmarkt. Immer mehr Menschen werden aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, sie werden letztendlich auf sich selbst und ihr individuelles Schicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen. Intermediäre Instanzen wie Familie und Nachbarschaft gehen in ihrer Bedeutung zurück, Individuum und Gesellschaftsstruktur werden sozusagen immer direkter kurzgeschlossen, wobei die Individuen sich zunehmend auf sich selbst zurückgeworfen und sozial isoliert sehen. Desintegration und neue Polarisierungen sind die Folgen. (vgl. Beck-Gernsheim 1994, 125f)

Alles in allem führt dies heute dazu, dass die Menschen - und insbesondere Jugendliche - in einer komplexen Welt aufwachsen, in der es gilt, aus einer oft verwirrenden Vielfalt den eigenen Weg zu finden.

Wie komplex sich die moderne Gesellschaft zeigt, darauf verweisen nachfolgende Beschreibungen, die diese skizzieren als:

- eine Wissensgesellschaft, in der Intelligenz, Neugier, Lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen;
- eine Risikogesellschaft, in der die Biographie flexibel gehalten und Identität trotzdem gewahrt werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss und in der Menschen ohne kollektive Selbst-

organisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können;

- eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an den Menschen gestellt werden, dabei zu sein;

- eine demokratische Gesellschaft, in der die Menschen an politischen Diskursen teilnehmen und frei ihre Meinung vertreten können, öffentliche Belange zu ihren Angelegenheiten machen, der Versuchung von Fundamentalismen und Extremen widerstehen und bei allen Meinungsverschiedenheiten Mehrheitsentscheidungen respektieren;

- eine Zivilgesellschaft, mit vielfältigen Formen der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft, welchen Berufs und welchen Alters;

- eine Einwanderungsgesellschaft, in der Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden müssen, vorhandene Konflikte und Vorurteile überwunden und Formen des Miteinander-Lebens und -Arbeitens entwickelt werden müssen, die es allen erlauben, ihre jeweilige Kultur zu pflegen, aber auch sich wechselseitig zu bereichern“ (vgl. BJK 2001a, 17f).

Heiner Keupp ergänzt diese Liste noch durch weitere Aspekte (2004, 127f):

- Was im letzten Vierteljahrhundert begonnen wurde, steht auch weiterhin auf der Tagesordnung: Die Herstellung einer nachhaltig gesicherten *Chancengleichheit der Geschlechter*, die gegen eine unverändert fortwirkende patriarchal geprägte Dominanzkultur durchzusetzen ist.
- Wir leben in einer *Ungleichheitsgesellschaft*, in der sich die Verteilung des ökonomischen, sozialen und symbolischen Kapitals immer mehr von dem Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit weg bewegt und damit auch die Verteilung von Lebenschancen.
- Die Gesellschaft, in der wir leben, ist auch eine *Erlebnisgesellschaft*, in der immer mehr Menschen ihre Selbstentfaltungswünsche im Hier und Heute verwirklichen wollen und auf der Suche nach Lebensfreude und Authentizität sind.

- Wir leben in einer *Mediengesellschaft*, in der die Medien immer mehr die Funktionen der Erziehung, der Normvermittlung, der Vorbilder, aber auch der Gewöhnung an Gewalt übernommen haben.
- Die Gesellschaft, die sich immer mehr abzeichnet, wird auch eine globalisierte, kapitalistische *Netzwerkgesellschaft* sein, die sich als Verknüpfung von technologischen und ökonomischen Prozessen erweist.
- Wir leben in einer Welt *hegemonialer Ansprüche*, in der immer häufiger Mittel des Terrors, des Krieges und demokratisch nicht legitimer Herrschaft zum Einsatz kommen.

Es wäre jedoch falsch, diese gesellschaftlichen Entwicklungen nur negativ zu sehen, können doch die Differenzierungs- und Individualisierungsprozesse, die Pluralisierung von Lebensstilen, Lebenswegen und Lebenslagen, die Enttraditionalisierung, Destandardisierung und Entstrukturierung von Lebensläufen umgekehrt auch als Chancen gesehen werden, da sie Möglichkeiten bieten, soziale Zwänge zu überwinden, Herrschaftsbeziehungen aufzubrechen und freie Entscheidungen über zukünftige Lebensgestaltungen zu treffen. Sie ermöglichen den Jugendlichen, aus Familientraditionen herauszutreten und schaffen eine Vielfalt von qualitativ unterschiedlichen Optionen und Wahlmöglichkeiten, nicht nur im Rahmen der privaten Lebensführung, sondern auch für die berufliche Biographie.

Mit anderen Worten, die Darlegung der vorab skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen soll nicht den Weg ebnen für ein Menschenbild, das als von den gesellschaftlichen Bedingungen determiniert gesehen wird, worin Jugendliche, sozusagen gefangen im gesellschaftlichen Rahmen, nicht mehr ein noch aus wüssten.

Ein derartiges Menschenbild öffnet Tür und Tor für **Defizitvermutungen**, woraus alle möglichen pädagogischen Maßnahmen – insbesondere **Bewahr-, Bevormundungs- und Präventivmaßnahmen** – abgeleitet werden können.

Vielmehr gilt es zu fragen, **welche Kompetenzen der individuellen Lebensführung und des sozialen Zusammenlebens Heranwachsende haben bzw. brauchen, um handlungsfähig bleiben/ sein zu können.**

Die dargelegte Skizze gesellschaftlicher Entwicklungen macht dennoch deutlich, dass ein sehr „**flexibler Mensch**“ gefordert ist, der sich auf den Weg machen muss, sein eigenes Leben zu finden, der sich von allzu Statischem und Stabilem zu verabschieden hat, ohne jedoch zu wissen, wohin der Weg führt.

Denn, was vom Einzelnen verlangt wird, ist geistige, seelische und körperliche „Fitness“, die es ihm ermöglichen soll, bislang gesetzte Grenzen überschreiten zu können, ja zu müssen, um selbstbestimmt und selbstwirksam den eigenen Weg in einer so komplex gewordenen Gesellschaft gehen zu können und um sich erfolgreich an dem gesellschaftlichen Wettbewerb um Chancen und Macht beteiligen zu können.

Gab es früher Orientierung durch – manchmal gar zu rigide – Grenzmarkierungen (Normen, Werte, Regelungen), so steht der Heranwachsende heute vielmehr vor einer Pluralität unterschiedlichster Werte, was dazu führt, dass Menschen laufend neue, selbst begründete Wertentscheidungen treffen müssen.

Dies erfordert einen hohen Eigenanteil an Such-, Experimentier- und Veränderungsbereitschaft, dazu eine emotionale Sicherheit in Bezug auf die eigene Person, sprich Ich-Identität. Zudem gilt es, sich trotz dieser Unsicherheit sozial zugehörig und verortet zu fühlen, Sinn in der Unübersichtlichkeit zu finden, oder wie Ulrich Beck es formulierte: **die Individuen werden selbst zu „Akteuren, Konstrukteuren und Bastlern ihrer Biographie.“** (vgl. Beck 1986)

Doch wie soll man sich entscheiden in „unscharfen“ und zudem wenig verbindlichen Zeiten? Jede Entscheidung kann auch eine falsche Entscheidung sein; dies spiegelt sich sehr schön am Warenmarkt wider: die Entscheidung für ein neues Elektronikprodukt ist gleichzeitig auch schon eine Entscheidung für die Vergangenheit, doch ohne Entscheidung hat man gar nichts. Verlangt wird Profil - Persönlichkeitsprofil - doch welches Profil habe ich? Welches Profil soll ich heute haben, welches morgen?

Das **Dazugehören** gibt Anhaltspunkte dafür, wo ich stehe, es ist eine wichtige Kategorie von Identität, genauso wie Anerkennung. Insofern ist es besonders für Jugendliche wichtig, zur Clique, zur Peergroup dazuzugehören und sie sind auch bereit, für diese Zugehörigkeit einiges in Kauf zu nehmen bzw. zu leisten. Was das Dazugehören in der Arbeitswelt betrifft, so verlautbaren Unternehmen des öfteren, dass sie Mitarbeiter/innen nicht mehr beschäftigen können, dies trotz „Gewinnoptimierung“. Immer mehr junge Menschen finden keinen Lehr- oder Arbeitsplatz, und wie die Ausschreitungen in Paris Ende 2005 exemplarisch und medienwirksam aufgezeigt haben, sind davon Migranten/innen noch stärker betroffen. Wie kann man dazu gehören, wie kann man Anerkennung erlangen in einem Umfeld, das einem nur wenig an Bestätigung bietet?

Viele junge Menschen haben keinen Schulabschluss, nicht wenige haben während ihrer Schullaufbahn kaum Anerkennung erfahren.

Immer öfters - so zeigen es zumindest unsere Nachbarländer - erhalten auch Schulabgänger/innen trotz Abschluss wenig Anerkennung, denn sie finden auch mit Diplom immer öfter keine Anstellung. Jugendliche machen sich auf die Suche nach anderen Anhaltspunkten, auch wenn diese anderswo zu finden sind, als Erwachsene dies gerne sehen. Derartige Lebenslagen und subjektive Befindlichkeit junger Menschen erzeugen Verunsicherung, Angst und Handlungsdruck. Sie beinhalten Bedrohungen, die zum Rückzug auch in radikale Verhaltensmuster oder in Fundamentalismen religiöser oder weltanschaulicher Art, zu Gewalt und Suchtverhalten verführen (können, nicht müssen!).

Menschen haben immer die Wahl, so oder auch anders zu handeln. Sie sind nicht einfach der vorfindbaren gesellschaftlichen Offenheit von „anything goes“ und „alles fließt“, sowie gesellschaftlichen Behinderungen und Beschädigungen der Subjekt-Werdung ausgeliefert.

Doch Jugendliche brauchen fördernde Umweltbedingungen, „Bedingungen struktureller Geborgenheit“ (vgl. Honneth 1992, 148ff zit. in: Metzmacher/ Zaepfel 1996, 29), verstärkt „haltgebende und ermöglichende“ soziale Umwelten, die es ihnen gestatten, „ohne Angst verschieden zu sein“ (Adorno 1984). Angesprochen werden hier soziale Netzwerke, wie Familie, Peergroups, wie auch Jugendeinrichtungen/ -arbeit.

2.2 Annäherung an Bildung

Gerade in den letzten Jahren rückte der Bildungsbegriff wieder stärker ins Rampenlicht, wenn es darum ging, Jugendarbeit neu bzw. anders zu positionieren.

Im **Bildungsbegriff** sind **Vorstellungen von der Gesellschaft und deren Entwicklung** ebenso aufgehoben, wie **Vorstellungen von den Individuen und deren persönlicher Entwicklung**. Dabei wird Bildung als etwas verstanden, was mehr ist, als nur eine Anhäufung von Wissen. „Bildung ist mehr als Schule“ verkünden die Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. **„Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten.“** (BJK 2002)

Andererseits versteht sich Jugendarbeit oft noch zu sehr als Freizeitspaß, als Betreuung, als Kontrolle bzw. Prävention – und als Nothelfer schulischer und anderer Ausbildung (vgl. Sturzenhecker 2000, 2003a). Auch wenn Jugendarbeit nicht daran vorbeikommt, sich erzieherischen Aufträgen (z.B. „Ausländer“-Integration, Sucht- und Gewaltthemen, usw.) zu stellen, so darf sie

andererseits aber auch nicht zum Gehilfen missratener gesellschaftlicher Strömungen verkümmern, die sozusagen als Feuerwehr nur mehr Kompensationsarbeit zu leisten hat. Sozialpädagogik kann nicht einfach nur die Funktion haben, die Auswirkungen strukturell erzeugter Probleme kompensatorisch zu bearbeiten, gar eine drohende und mancherorts real existierende Jugendarbeitslosigkeit aushaltbar zu machen, oder sich vornehmlich zum Erfüllungsgehilfen anderer erzieherischer/ ausbildender Institutionen verstehen. (vgl. Scherr 1990) **Demgemäß gilt es, Jugendarbeit anders zu fassen.**

Im 12. deutschen Kinder- und Jugendbericht wird **Bildung als ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt definiert.**

(vgl. BMFSFJ 2005, 23) Bei diesem Prozess der Auseinandersetzung und Aneignung verändert sich das individuelle Selbst- und Weltverständnis, d.h. eingespielte Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsroutinen verlieren ihre selbstverständliche Gültigkeit und Alternativlosigkeit, so dass andere Sichtweisen zugänglich werden.

„Das gebildete Individuum ist also nicht daran erkennbar, dass es einen bestimmten Wissenskanon aus dem Gedächtnis abrufen kann, sondern daran, dass es sich Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster angeeignet hat, die über das naturwüchsig in Sozialisationsprozessen erworbene Alltagswissen hinausreichen, womit dieses zum Gegenstand der bewussten und kritischen Überprüfung, also der Reflexion, werden kann. Ein Resultat von Bildungsprozessen sind Steigerungen der Möglichkeiten, Distanz zu den eigenen alltäglichen Gewissheiten und Routinen einzunehmen.“ (Scherr 2003, 310)

In **aktiver Aneignung von Welt** entwickelt und entfaltet das Subjekt kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen. „Aneignung ist ein aktiver, subjektiver Prozess, bei dem das Fremde in Eigenes verwandelt wird. Sie meint nicht ein von außen Hineinstopfen vorbestimmter „Bildungsinhalte“. Bildung kann nicht erzeugt oder gar erzwungen, sondern nur angeregt und ermöglicht werden.“ (BJK 2001a, 22)

Dies verweist darauf, dass Bildung nicht allein „funktional im Sinne einer Einbindung in eine bestehende Gesellschaft, als eindimensionale Instrumentalisierung oder als einseitige Zurichtung der Individuen zu verstehen [ist]. Dazu gehört auch der Anspruch von Bildung, die einzelnen Subjekte zu befähigen, sich Zumutungen und Ansprüchen der Gesellschaft, die der individuellen Entfaltung entgegenstehen, zu widersetzen.“ (BMFSFJ 2005, 24)

Damit Bildung in diesem umfassenden Sinne beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen greifen kann, gilt es eine Reihe von Kompetenzen anzusprechen und zu fördern, wobei nicht ein breites Allgemeinwissen in den Mittelpunkt der Bildungsziele gestellt wird, sondern insbesondere die **Persönlichkeitsentwicklung**, oder anders ausgedrückt, *personale und soziale Kompetenzen*.

Zu den **personalen Kompetenzen** werden insbesondere Selbstbewusstsein gezählt, die Fähigkeit zum Umgang mit Gefühlen, der Umgang mit Wissen, Neugier, kritische Auseinandersetzung und die Fähigkeit, Dinge zu hinterfragen.

Zu den wichtigsten **sozialen Kompetenzen** gehören sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Solidarität.

„Um diese Bildungsziele zu erreichen, bedarf es eines Zusammenspiels der unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten und der dabei verlaufenden formalen und informellen Bildungsprozesse:

- Unter **formeller Bildung** wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.
- Unter **nicht-formeller Bildung** ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.
- Unter **informeller Bildung** werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen. Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn.“ (BJK 2001a, 23)

Strukturell und funktional aufeinander bezogen, wechselseitig durchdrungen, sowie vielgestaltig und offen sollen die Bildungsgelegenheiten, die pädagogischen Arrangements sein. Die Bildungsprozesse können vielerorts stattfinden, keinesfalls nur in der Schule, sondern ebenso in der Familie, in Jugendeinrichtungen, in der Peergruppe, im Gebrauch und in der Nutzung von Medien, aber auch in Kaufhäusern, beim Besuch kommerzieller Freizeitangebote, bei Auslandsreisen oder beim Jobben.

Gerade im Bereich der nicht formellen Bildung spielt der Erwerb von persönlichen und sozialen Kompetenzen eine wesentliche Rolle: „Il n’est d’ailleurs pas contesté

que les compétences émotionnelles peuvent être développées beaucoup plus aisément dans des situations d’éducation non formelle, de même que la pratique d’une démocratie vivante s’apprend plus facilement dans un cadre non-scolaire. Même si l’école suit le vieux paradigme ‘non scholae, sed vitae discimus’, nous avons besoin de nouveaux projets, projets de qualité innovateurs, engagés, intégrant le savoir scolaire et les compétences sociales, impliquant les acteurs sociaux pour que les jeunes aient une chance réelle d’intégration pour devenir des citoyens actifs.“ (Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse, Service National de la Jeunesse 2004, 30)

König (2003, 332) verweist darauf, „dass mehr als drei Viertel des längerfristig verfügbaren Wissens und Könnens von Kindern und Jugendlichen, also das, was wirklich hängen bleibt, nicht aus der so genannten formellen Bildung in Schule, Ausbildung und Hochschule stammen, sondern

- aus so genannten nicht formellen Zusammenhängen außerhalb der klassischen Bildungsbereiche, also z.B. in Sport- oder Musikvereinen oder eben auch in einem Projekt im Jugendhaus, einer Gruppenstunde oder einer Wochenendfreizeit der Jugendarbeit erworben werden,
- oder sogar aus informellen Situationen stammen, wie zum Beispiel aus einem völlig ungeplanten Gespräch zwischen Kids und einer Sozialpädagogin am Kicker oder während der Disco.
- Gerade solche Situationen, in denen es oft völlig unerwartet ‚Klick‘ macht, werden in ihrer Wirkung und Bedeutung häufig unterschätzt. Das müssen wir uns in der Jugendarbeit immer wieder selbstbewusst klar machen.“

Um also **Bildungsprozesse zu initiieren**, kann auf unterschiedliche Angebotsstrukturen zurückgegriffen werden, wobei zu unterscheiden wäre zwischen **Bildungsorten** und **Lernwelten**. **Bildungsorte** im engeren Sinne sind z.B. lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag, bei denen der Angebotscharakter überwiegt. Im Unterschied dazu sind **Lernwelten** weitaus fragiler, nicht an einen geografischen Ort gebunden, sind zeit-räumlich nicht eingrenzbar, weisen einen deutlich geringeren Grad an Standardisierung auf und haben auch keinen Bildungsauftrag. Von ihrer Funktion her handelt es sich bei ihnen eher um institutionelle Ordnungen mit anderen Aufgaben, in denen Bildungsprozesse gewissermaßen nebenher zustande kommen. (vgl. BMFSFJ 2005, 24; vgl. BJK 2004)

2.3 Jugendarbeit als Bildungsarbeit?

„[...] was den Menschen zu einer Person macht - einer Person, die das versteht, kann und will, wonach hier gefragt und was hier gesagt wird; die vor allem prüft, was wir immer schon tun und nur darum für das Gute halten; und die, was sie als notwendig erkennt, zu tun wagt.“ (Hentig 1996, 36)

Jugendarbeit ist ein Feld pädagogischen Handelns. Der Begriff Arbeit macht klar, dass da jemand am Werk ist, bzw. sein soll, fragt sich nur mit welchem Akzent.

„Denn Pädagogik hat ersichtlich eine Wissensvermittlungs-, eine Erziehungs- und Sozialisations- sowie eine Bildungsdimension: Sie zielt

- a) auf die Vermittlung des gesellschaftlich als relevant betrachteten Wissens,
- b) auf die Erziehung Heranwachsender zu gemeinschaftsfähigen, bzw. normkonformen Gesellschaftsmitgliedern sowie
- c) - und das ist die genuin emanzipatorische Dimension von Pädagogik, die genuin pädagogische Dimension von Emanzipation - auf Bildungsprozesse, die Individuen zu selbstbestimmter Handlungsfähigkeit als Subjekte ihrer Lebenspraxis befähigen wollen.“ (Scherr 2000, 206)

Und genau hier stoßen wir auf die **Diskussion über den Auftrag von Jugendarbeit**. Anfang der 70iger Jahre entstanden, aus der Auflehnung gegenüber dem Establishment, die selbstverwalteten Jugendzentren, hier hatten Erwachsene, Hauptamtliche nichts zu suchen. Im Laufe der Jahre wurden diese Jugendhäuser durch Jugendeinrichtungen mit ehren- und hauptamtlichen Jugendarbeiter/innen ersetzt, wobei, wie auch Sturzenhecker anführt, immer stärker Trends pädagogischer Praxis in Richtung „Betreuung, anpasserischer Kooperation, Prävention und konsumistischer Dienstleistungsorientierung“ zu beobachten waren.

„Jugendarbeit sucht und erhält immer mehr Betreuungsaufgaben im Anschluss an Schule, wird gar in der Diskussion um die Ganztagschule vermehrt als Teil von Schule verortet. Kinder und Jugendliche sollen auch am Nachmittag verlässlich verwahrt werden, so dass den Eltern eine Berufstätigkeit ermöglicht wird. Kinder und Jugendliche sollen sich nicht allein und unbeaufsichtigt in der Öffentlichkeit aufhalten und dort ‚gefährdet werden, aber auch selber gefährden‘, sondern sie sollen sicher verwahrt werden. Wenn Jugendarbeit derartigen erzieherischen Zielen nachkommt, verliert sie ihren eigenen Charakter und unterwirft sich den Befehlsstrukturen der Kooperationsinstitutionen.

Aus Jugendlichen, die in der Offenen Jugendarbeit freiwillig an einem Bildungsangebot teilnehmen und in Offenheit Selbstbestimmung erproben könnten, werden dann Klienten von Erziehungsinstitutionen und ihren Zugriffsnetzen.“ Andererseits verlegt sich Jugendarbeit nicht selten darauf, „den Jugendlichen möglichst glatte, gebrauchseinfache, ausschließlich Spaß und Fun versprechende Aktivitäten anzubieten. Kneipe, Sport, Reisen, Erlebnisaktivitäten und Kulturveranstaltungen gehören zum Repertoire dieser Dienstleistungsorientierung. Man will das Konsuminteresse der Jugendlichen einfach nur befriedigen. Probleme des langwierigen und anstrengenden diskursiven Aushandelns von Interessen, der Einigung und wohl möglich sogar der selbst zu gestaltenden Interessenumsetzung werden hier vermieden.“ (vgl. Sturzenhecker 1998; 2003b, 54f)

Angesichts derartiger Entwicklungen, bei denen sich Jugendarbeit Betreuungsanforderungen und Dienstleistungsorientierungen beugt, verrät sie die Chancen und Aufgaben, Kindern und Jugendlichen einen Freiraum für selbst gestaltete Bildung anzubieten.

Bildung wird hier verstanden, „als ein Begriff, der versucht, so etwas wie eine **innere Haltung** zu beschreiben und der ganz **konkret** unsere **Bemühungen um vier Dinge** meint. Nämlich

1. die Bemühungen um Wissen und Können der Kinder und Jugendlichen, ihr Recht darauf, die Welt, die Gesellschaft, ihren Stadtteil, ihre Umgebung zu verstehen, und die Pflicht der Kinder und Jugendlichen, sich auch selbst um dieses Verständnis zu bemühen.
2. die Bemühungen um die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, dieses Wissen auch bewerten zu können, d.h. eine eigene Meinung dazu zu erarbeiten. Auch hier gilt das Recht auf eine eigene Meinung und die Pflicht, sich darum zu bemühen.
3. die Bemühungen, auf der Basis dieser Meinung aktiv zu werden und Verantwortung konkret zu übernehmen, für sich selbst und für die soziale Umwelt. Wiederum besteht das Recht, sich einzumischen, und die Pflicht, Verantwortung zu übernehmen.
4. die Bemühungen, sich für Bedingungen, dass all dies: Wissen erwerben, eigene Meinung bilden und sich einmischen, dass all dies möglich ist, in einem ganz politischen Sinne einzusetzen.“ (König 2003, 333)

Aber auch Prädikate wie „offen“ oder „informell“ verleiten immer wieder dazu, manche Menschen glauben zu lassen, Jugendarbeit bedürfe keiner pädagogischen Handlung/Haltung. Dabei wird vergessen, dass auch, wenn *ich* Jugendlichen „nur“ Raum zur Verfügung stellen möchte, dies einer pädagogischen Theorie bedarf.

Vor allem aber liegt das Unbehagen bei vielen Jugendarbeiter/innen und Jugendlichen darin, dass Jugendliche sehr oft und oft zu schnell zu Objekten von Belehrung gemacht werden, Erwachsene zu wissen glauben, was Jugendliche brauchen, bzw. was nötig sei, damit sie sich „ordentlich“ in die Gesellschaft integrieren können. Oder was alles „arrangiert“ werden muss, damit Jugendliche „behütet“ „betreut“ oder „gelenkt“ nicht auf die „schiefe Bahn“ geraten, bzw. falls dies bereits geschehen ist oder sie an der Grenze selbiger stehen, sie wieder „re-integriert“ werden.

Anders als derartige Bestrebungen gilt es vielmehr, **Jugendliche als Subjekte ihres Lernens** zu sehen. Demgemäß sieht Paolo Freire **Lehren** als ein Problematisieren der eigenen Situation (sich öffnen, über sich selbst reflektieren, zu sich selbst finden, ehrlich mit sich selbst und anderen umgehen lernen, sich selber spüren und annehmen können), nicht ein Programmieren mit fremdem Wissen und ein Beschreiben fremder Wirklichkeit.

Lernen ist vielmehr ein Erkenntnisvorgang und eine Veränderung des Lebens durch „Bewusstmachung“. Erziehung ist dann immer Selbstbefreiung, die es den Menschen ermöglicht, „Wesen für sich selbst“ zu werden. Glasersfeld (vgl. 1987, 29f) formuliert, dass Lernen als „Selbstentwicklung eines kognitiven Systems“ bestimmt wird, wobei der Lehrende nicht Wissensbestände und -inhalte zu übertragen vermag, seine Aufgabe besteht in der „Unterstützung und Lenkung eines Schülers bei der begrifflichen Organisation bestimmter Erfahrungsbereiche“.

Ähnlich formuliert es Hage (1979, 193): „Lehren wird verstanden als Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten, als Konstruktion von Umwelten, in denen das Lernen möglich aber nicht notwendig ist.“ Derartige (konstruktivistische) Ansichten zeigen auf, dass es gilt, ein anregendes Lernumfeld zu schaffen, in dem Jugendliche Möglichkeiten vorfinden, eigene Handlungsziele zu verfolgen, sowie gemeinsam Bedeutungen zu klären und auszuhandeln.

Die Leitlinien luxemburgischer Jugendpolitik sehen die Bildungsarbeit als wichtigen Bestandteil der Jugendarbeit. Es gilt, deren spezifische Herangehensweise zu nutzen, sowie die Situation der Jugendlichen und ihre Miteinbeziehung in den Lernprozess in den Vordergrund zu stellen.

„Les méthodes pédagogiques développées dans le cadre de l'éducation non-formelle ont su démontrer leur efficacité à chaque fois que l'objectif pédagogique était étroitement lié à la situation personnelle du jeune. Ces méthodes savent mieux impliquer le jeune parce qu'elles tiennent compte au départ de sa situation sociale et psychologique. Ainsi le secteur jeunesse peut se prévaloir d'avoir acquis des compétences éducatives importantes, qui souvent s'avèrent fort utiles quand il s'agit de travailler avec des jeunes qui vivent des situations difficiles, qui grandissent dans des environnements sociaux défavorisés, qui sont en situation d'échec scolaire ou en marge du marché du travail.“ (Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse, Service National de la Jeunesse 2004, 52)

Für die luxemburgischen Jugendhäuser bedeutet die Schaffung eines anregenden Lernumfeldes eine festgeschriebene Aufgabe, die unter anderem im *Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes* festgehalten ist: „Les services ... (services pour jeunes) ont essentiellement pour mission: de contribuer à l'épanouissement des jeunes en construisant avec eux les moyens leur permettant de prendre conscience de leurs aptitudes et de les développer, d'expérimenter, de s'exprimer et de développer une citoyenneté critique et responsable.“

Diese festgeschriebenen Aufgaben (1999) sind in ähnlicher Weise in den oben angeführten „Bemühungen“ von König (2003) wiederzufinden: Jugendliche werden als Subjekte ihres Lernens gesehen („en construisant avec eux“), des Weiteren werden Bemühungen um Wissen und Können der Jugendlichen in Betracht gezogen („de prendre conscience de leurs aptitudes“), dass sie in der Lage sind ihr Lebensumfeld zu verstehen und zu bewerten und im Stande sind Verantwortung zu übernehmen, um sich einzumischen („de développer une citoyenneté critique et responsable“).

2.3.1 Bildung: angeregt und ermöglicht

Aktivieren und Zentrieren
Wahrnehmen und Begreifen
Einfühlen und Identifizieren
Darstellen und Verkörpern
Ausdrücken und Gestalten
Reflektieren und Werten
Kommunizieren und Kooperieren (Teml 1992, 72)

Wie bereits oben angesprochen, ist die **Jugendarbeit** geprägt durch ein **Spannungsverhältnis** zwischen erzieherischen Absichten und Eigentätigkeit/ Selbstbestimmung und Selbstorganisation, wobei gerade letztere bedeutend sind, damit Jugendliche ihre konkrete Lebenswirklichkeit besser bewältigen und auch in schwierigen Lebenslagen handlungsfähig bleiben können. Jugendliche brauchen Raum, in dem sie sich entsprechend ihren Bedürfnissen und Interessen selbst erproben, entfalten, erleben und finden, sprich verwirklichen können, in denen sie sich mit sich und der Welt auseinandersetzen können. Nicht selten jedoch wird von Jugendarbeiter/innen erwartet, dass sie diesen Raum gestalten, Inhalte vorgeben, Angebote machen, pädagogisch so handeln, dass sie auf „normative“ Weise erzieherisch auf Jugendliche einwirken, ihnen bei spezifischen Themen wie Gewalt, Sucht, Aids, Kriminalität, etc ... „unter die Arme greifen“.

So manche(r) Jugendarbeiter(in) gerät so in die verzwickte Situation, nicht zu wissen, wie zu entscheiden ist, was wiederum in so manchem Fall zu jovialem „Mitlaufen“ oder autoritärem „Anschaffen“ führt. Ein **„kontraktiver“** Erziehungsstil wäre angesagt, kontraktiv im Sinne einer „gesunden“ Mixtur von Aufgaben- und Beziehungsorientierung, bei der Jugendarbeiter/innen Verantwortung dafür übernehmen, sich den entscheidenden Fragen zu stellen, die an ihre professionelle Rolle und die Jugendeinrichtung gestellt werden. Wobei

- Qualifikation (ich kann),
- ziel- und wertorientiertes Handeln (ich will),
- Autorisierung (ich darf),
- sowie das Klären und Ausfüllen eigener Zuständigkeiten (ich muss) dazu führen, dass sich **Bildung über Erziehung etablieren** kann.

Damit dies gelingen kann, bedarf es einer **Beziehung**. „Ohne Beziehung keine Erziehung, und diese Beziehung ist immer ungleichgewichtig, nie ein reines Partnerschaftsverhältnis, immer von einem Machtgefälle, einem so genannten Autoritätsverhältnis, geprägt. Erziehung baut auf diesem Machtunterschied auf und muss gleichzeitig versuchen, ihn so schnell wie möglich wieder abzubauen, um die Jugendlichen in die Selbständigkeit

und Unabhängigkeit zu entlassen.“ (König 2003, 331)

Durch die Beziehung kann ein Dialog zwischen Jugendarbeiter/innen und Jugendlichen aufgebaut und Bedingungen etabliert werden, in denen „problemformulierende Bildung“ entwickelt werden kann. Hierunter versteht Freire (1984, 67) „kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung.“

Hier ist Bedacht zu nehmen auf das, was auch in der Jugendforschung immer wieder aufgezeigt wird: Jugendliche brauchen Freiräume, brauchen Raum in dem sie sie selber sein können bzw. so sein können, wie sie sein wollen. In unserer räumlichen Alltagswelt wurden viele Orte für ganz bestimmte Tätigkeiten ausgegrenzt und hergerichtet, und diese Spezialisierung macht sie für andere Tätigkeiten ungeeignet, schließt andere Tätigkeiten sogar aus. Stadtlandschaften sind vielerorts für spielende Kinder ungeeignet, oft auch gefährlich geworden. Von den Straßen hat der Verkehr sie vertrieben. Vorgärten und Höfe und so manche öffentliche Parkanlagen sind zu Ziergärten geworden, die nicht betreten werden dürfen. Wo vor einigen Jahren noch unbebautes Land, verwildertes Gelände und versteckte Winkel Spielmöglichkeiten boten, sind heute nicht selten Parkplätze für Autos, Häuser ... also Orte, wo Spielen nicht mehr möglich oder verboten ist. Dieser Entleerung steht eine künstlich gemachte Anreicherung der kindlichen Umwelt mit Tätigkeitsmöglichkeiten gegenüber. Einerseits gibt es immer mehr Spezialorte für Kinder, Kinderzimmer, Spielplätze und Einrichtungen (Kindergruppen, Kindergärten, Kindertagesstätten) in denen Kinder (regelmäßig) betreut werden und unter pädagogischer Aufsicht zusammentreffen. Diese Spezialorte sind in den letzten Jahrzehnten immer reichhaltiger mit speziellen Spielgeräten, Spielsachen und pädagogischen Anregungen ausgestattet worden, in ihnen können zudem Kurse stattfinden, Sport trainiert und Musik geübt werden. Daneben ist ein Trend zu beobachten, der gerade Kinder stärker betrifft: die zunehmende Verhäuslichung und Verinselung.

Mit zunehmendem Alter wehren sich Heranwachsende immer stärker und offensichtlicher gegen eine derartige „Bevormundung“ und Verplantheit des Lebensalltags, indem sie die von den Erwachsenen festgelegten Funktionen von Gebäuden, Straßen und Plätzen als Spielorte umdefinieren. Sie suchen nach „Freiräumen“ wo sie „abhängen“, „herumlungern“ können, sie streifen durch Kaufhäuser, etc ...

Damit Jugendarbeit in diesem „Kulturkampf“ punkten kann, ist es wichtig, nicht auch noch durch zu viel an Programmen und Projekten zu sehr den Alltag der Jugendlichen strukturieren zu wollen. Daher gilt es, über eine ansprechende Mixtur von programm- und projekt-spezifischen, wie auch niedrighschwelligigen Angeboten den Jugendlichen subjektorientierte Bildungschancen zu eröffnen.

Wegweiser für derartiges pädagogisches Handeln

legen die luxemburgischen Rahmenbedingungen in ihrer Aufgabenbeschreibung fest:

1. de contribuer à l'épanouissement des jeunes en construisant avec eux les moyens leur permettant de prendre conscience de leurs aptitudes et de les développer, d'expérimenter, de s'exprimer et de développer une citoyenneté critique et responsable;
2. de participer à la prévention, à l'insertion sociale et professionnelle et à l'intégration dans le tissu local et régional;
3. d'encourager les usagers à se structurer en groupes, en valorisant les attitudes de confiance en soi et de solidarité et en favorisant l'intégration des problématiques individuelles dans une dynamique collective;
4. de participer au développement d'une politique socioculturelle de démocratisation par la mise à disposition d'outils de participation en donnant une attention particulière aux catégories sociales dont les conditions économiques, sociales et culturelles sont les moins favorables;
5. de garantir par des actions diversifiées une participation active des jeunes à la conception, la réalisation, la gestion et l'évaluation des actions. Ils favorisent l'implication des jeunes et tentent de mettre en oeuvre des projets de développement socioculturel au niveau local voire régional." (Article 6 ; Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999)

Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) fasst die „**Merkmale Offener Kinder- und Jugendarbeit**“ folgendermaßen zusammen:

- öffentliche Innen- und Außenräume für Kinder und Jugendliche schaffen und zugänglich halten
- aktive Beteiligung ermöglichen
- die unterschiedlichen Interessen und Lebenslagen von Mädchen und Jungen berücksichtigen und thematisieren
- demokratisches Handeln unterstützen
- Eigenverantwortung entwickeln und fördern
- ein niedrighschwelliges Angebot bereithalten

- sich im Interesse von Kindern und Jugendlichen in die Gestaltung der Gesellschaft einmischen

- junge Menschen zu Engagement und Partizipation auffordern, durch Eröffnung von Möglichkeiten, Verantwortung und Leitung zu übernehmen, Meinungen zu artikulieren und zu diskutieren, Einfluss zu nehmen und mitzuentcheiden durch außerschulische Bildung, Erwerb von sozialen und kulturellen Schlüsselqualifikationen. (AGJ 2005, 2)

In Anbetracht dieser Aufgabenbeschreibungen und Merkmale werden über die Bildungsprozesse zentrale Kompetenzen, Lebenskompetenzen bei Jugendlichen angesprochen, die etwa die AGJ als „**Bildungsziele der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**“ wie folgt anführt:

- personale Kompetenzen, wie Selbstbewusstsein, Fähigkeit zum Umgang mit Gefühlen, Umgang mit Wissen, Neugier, kritischer Auseinandersetzung, Urteilsvermögen
- soziale Kompetenzen, wie Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Solidarität
- kulturelle Kompetenzen, wie interkulturelles Wissen, Toleranz, aber auch z. B. Medienkompetenz, als wichtige Voraussetzung für berufliche Perspektiven
- politische Kompetenzen der Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitverantwortung (Partizipation), als die adäquate Form der politischen Bildung im Kontext offener Arbeit
- Genderkompetenzen, wie Erweiterung der individuellen Perspektiven und Handlungsspielräume durch Veränderung vorhandener geschlechtsbezogener Rollen zuweisungen. (AGJ 2005, 2)



2.3.2 Kernbegriffe

2.3.2.1 Freiheit und Offenheit

Das Menschenbild, von dem hier ausgegangen wird, ist jenes eines handlungsfähigen Menschen, der sich in der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Welt „bildet“. Es bleibt offen, wofür und womit die Kinder und Jugendlichen sich bilden können. Der Sinn menschlicher Tätigkeit ergibt sich „gleichermaßen frei von menschlicher Willkür wie von einer unterstellten teleologischen Ordnung erst aus der Wechselwirkung von Ich und Welt“ (Brenner 1991, 133 zit. in: Deller 2003, 325).

Die pädagogische Kunst besteht dann darin:

- nicht das Ergebnis der Auseinandersetzung vorweg zunehmen, sondern
- die Kinder und Jugendlichen zu solch einer eigenen Auseinandersetzung mit der Welt anzuregen, deren Ergebnis offen ist.

Die Anregung erfolgt über ein breites Spektrum von Angeboten.

Die Angebote:

- können unterschiedlich stark vorstrukturiert sein (ganz offen bis strukturiert verbindlich),
- schließen niemanden aus,
- richten sich grundsätzlich an alle Jugendlichen
- sind selbstverständlich auch zielgruppenspezifisch.

Insofern besteht eine **Offenheit in den Zielen und Zielgruppen**, auch was die Altersstufen, soziale Schichten, Jugendszenen (Fubus, Skater, ...), etc ... anbelangt.

Über **Partizipation** können (diskursiv) gemeinsam Ziele der Jugendarbeit

- entwickelt,
- festgehalten,
- aber auch wieder verändert werden.

Die Teilnahme an den Angeboten ist als „Möglichkeit“ zu sehen und sie ist freiwillig.

Auch die zu wählenden **Methoden** sind offen:

- Einzelgespräch,
- Gruppendiskussion,
- Beratung,
- interaktive Gruppenarbeit,
- Projektarbeit,
- Erlebnispädagogik,
- ...

Die Methoden sind den Wünschen, Interessen, Bedürfnissen (und) den Zielgruppen anzupassen.

Bei so viel Offenheit wird **von den Jugendarbeiter/innen** ein hohes Maß an Verständnis und Methodenrepertoire verlangt, damit sie

- situativ auf die vorfindbaren Situationen reagieren bzw.
- antizipativ agieren können.

Zudem verlangt die Offenheit einen **Balanceakt** zwischen Freiheit/Offenheit und Sicherheit/Regelung, wobei **nicht starre Regeln**, sondern **diskursiv ausgehandelte Richtlinien** die Sicherheit geben sollen.

Offenheit und Freiheit ist also nicht gleichzusetzen mit unstrukturiert und ungeplant, oder um es mit den Worten von Sturzenhecker (2002, 268) zu sagen: „Obwohl das Wetter nicht bestimmt werden kann, ist es dennoch sinnvoll, auch Handlungen vorbereitet zu haben, die auf unterschiedliche Wetterlagen reagieren können. ... Nur wenn man weiß, was man will, und wie man es in Handlungen umsetzen will, kann man auf die freiwilligen und immer wieder anderen Reaktionen und Handlungsweisen der Kinder und Jugendlichen in der Offenen Arbeit professionell antworten.“

2.3.2.2 Partizipation

Kinder und Jugendliche werden zunehmend als eigenständige Akteure ihrer Lebensgestaltung, als Expert/innen in eigener Sache und als eigenständige Träger von Rechten gesehen. Dieser Wandel impliziert eine aktive Rolle junger Menschen bei der Einflussnahme auf Entscheidungen - von den Anliegen im sozialen Nahraum bis zu grundlegenden Entscheidungen über den zukünftigen Weg einer Gesellschaft.

Auf die Frage, wieso sich Jugendliche überhaupt beteiligen wollen/sollen, können **allgemein formulierte Ziele von Beteiligung** angeführt werden:

- die Lebenswelt von Jugendlichen verbessern
- das Expertenwissen von Jugendlichen in ihrem eigenen Lebensumfeld nutzen und damit die Qualität von Entscheidungen erhöhen
- die Handlungskompetenz der Jugendlichen stärken
- Möglichkeiten des sich Einmischens erkunden
- Jugendlichen Gehör und Öffentlichkeit verschaffen und die Öffentlichkeit für die Interessen der Jugendlichen sensibilisieren
- Kindern und Jugendlichen zu ihrem Recht verhelfen.

Auf praktischer Ebene wird die Frage einfacher zu beantworten sein:

Nur wenn Jugendliche das Gefühl bekommen, ernst genommen zu werden und damit den Kick erfahren „ICH bin wer“, werden sie sich beteiligen.

Die Bereitschaft junger Menschen, sich aktiv zu beteiligen, ist bestimmt durch den Wunsch nach:

- Geselligkeit und Spaß
- Selbstbestimmung und Anerkennung
- persönlichkeitsbildender (Selbst-)Erfahrung

sowie die **Suche** nach:

- neuen Formen des sozialen Umgangs und
- gesellschaftlicher Teilhabe.

„In den Motivationsstrukturen finden sich kulturell tradierte Werte wie Mitmenschlichkeit, Solidarität, Gemeinsinn und Hilfsbereitschaft genauso wie Wünsche nach mehr Authentizität, (...) und schließlich der bewusste politische Gestaltungswille“ (Keupp 2000, 51).

Ohne jetzt eine Diskussion über „Dekoration“, „Alibi-Teilnahme“, „Teilhabe“, „Informiertheit“, „Mitwirkung“, „Mitbestimmung“, „Selbstbestimmung“ und „Selbstverwaltung“ (vgl. Abeling/Bollweg/Flösser/Schmidt/Wagner 2003, 264 ff) führen zu wollen, ohne eine Endlos-Diskussion loszutreten zu wollen, wann denn ein Projekt, ein pädagogischer Setting wirklich „partizipativ“ oder doch nur höchstens eine Vorstufe davon ist, sei an dieser Stelle auf Thole (vgl. 2000, 260) verwiesen:

Partizipation bedeutet:

Kindern und Jugendlichen Handlungsfelder anzubieten:

- in denen sie Selbstorganisations- und Mitbestimmungsvarianten **erproben** können,
- aber auch **lernen**, wie sie auf gesellschaftliche Entwicklungen und Planungen, die ihre augenblickliche Situation oder ihre Zukunft betreffen, Einfluss nehmen können.

Ein derartiger **Prozess** - dies zeigt die Praxis - setzt voraus:

- entsprechende **Strukturen in der Jugendeinrichtung**
- Kompetenzen auf Seiten der **Jugendlichen** und
- eine ganze Menge an Kompetenzen auf Seiten der **Jugendarbeiter/innen**.

Auf der personalen Ebene müssen die Beteiligten über eine Reihe von

- personale und
- soziale Kompetenzen verfügen (siehe oben).

Banal, aber **essentiell**, die Beteiligung muss von allen Beteiligten wirklich gewollt sein,

- von den Trägern der Jugendeinrichtung im Hintergrund,

(Beteiligung fängt in den Köpfen der Erwachsenen an; auch Erwachsene können noch lernen)

- über die Jugendarbeiter/innen vor Ort
- und den einzelnen Jugendlichen selbst.

Eine ganze Reihe von Gründen können ausschlaggebend sein, dass dieser Wille nicht wirklich vorhanden ist, und das Wort Partizipation nicht das Papier Wert ist, auf dem es steht.

Umso wichtiger wäre demnach:

- das **Zuhören** können, auch wenn man selbst anderer Meinung ist,
- das **Akzeptieren** und **Aushalten** können von anderen Meinungen und Entscheidungen, etc ...
- und letztlich geht es auch darum, **Verantwortung** übernehmen zu können und zu wollen.

Und hier schließt sich wieder der Kreis, denn viele dieser Kompetenzen gilt es zu lernen und einzuüben, z.B. über ein partizipativ angelegtes „GO-Projekt“.

Partizipation ist in diesem Sinne **immer zugleich Weg und Ziel**, also Beteiligung und Befähigung zur Beteiligung.

Zu beachten ist, dass:

- Jugendliche und Jugendarbeiter/innen nicht überfordert (oder auch unterfordert) werden dürfen,
- zugemutete Aufgaben und Rollen bewältigbar sind,
- Ziele klar und transparent sind,
- Methoden und Prozesse begreifbar bleiben.

Und wer bereits an Projekten oder Gremien mitgearbeitet hat, der weiß, dass hier viel Geduld und Spucke verlangt wird, Humor und Spaß zwar nicht fehlen dürfen, aber „Gigs“ was anderes sind.

Partizipativ angelegte Prozesse müssen nicht per se von Erfolg gekrönt sein, d.h. nicht nur weil ein Projekt partizipativ angelegt ist, muss es gut und erfolgreich sein. Somit wird schon wieder was Zusätzliches verlangt: **Frustrationstoleranz**.

Jugendliche reagieren mit Frustration und Rückzug, wenn sie durch Erwachsene instrumentalisiert werden oder ihre Mitwirkung folgenlos bleibt.

2.3.2.2.1 Kriterien direkter Partizipation

Strukturen direkter Partizipation, Beteiligungswünsche und -kompetenzen der Kinder und Jugendlichen wurden vom Bundesjugendkuratorium (BJK) (vgl. 2001b, 6ff) in folgenden Kriterien festgehalten:

- **Ernsthaftigkeit**

Partizipationsmodelle dürfen nicht als vorrangig spektakuläre und medienwirksame, letztlich jedoch konsequenzlose Alibiveranstaltungen, symbolische Mitwirkung oder Spielwiesen konzipiert sein. Nur wenn die Beteiligung auch Folgen hat, wenn Entscheidungen transparent bleiben, Beteiligungsergebnisse Eingang in die realen Planungs- und Umsetzungsprozesse der Entscheidungsträger finden, fühlen sich die beteiligten Kinder und Jugendlichen ernst genommen.

- **Altersangemessenheit**

Partizipationsmodelle müssen alters- und entwicklungsangemessen konzipiert sein. Politische und planerische Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder- und Jugendliche sind deshalb so anzulegen, dass sie die jeweiligen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der jungen Menschen berücksichtigen. Daraus ergibt sich, dass Beteiligungsverfahren, was den Gegenstand und ihre Methoden anbelangt, Rücksicht auf die jeweilige Reife und die kognitiven Kompetenzen der jungen Menschen nehmen müssen.

- **Integration**

Partizipationsangebote sollten so gestaltet sein, dass bildungs-, schicht-, und geschlechtsbezogene sowie ethnische Selektionsprozesse vermieden werden. Selbstverständlich müssen auch behinderte Kinder und Jugendliche mit ihren Anliegen Gehör finden. Die Integration von Kindern verschiedener Lebenslagen verlangt die Öffnung und Durchlässigkeit der Beteiligungsverfahren. Nicht nur der/die sprachgewandte, selbstbewusste männliche/weibliche Gymnasiast/in darf die Chance erhalten, seine/ ihre Anliegen einzubringen. Auch dem/ der Förderschüler/in oder dem vor kurzem zugewanderten Mädchen/ Jungen müssen Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung zur Verfügung stehen.

- **Methodenvielfalt**

Nicht nur Methoden, die auf mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeiten setzen, sollen verwendet werden, auch gruppenpädagogische Aktionen oder gestalterische, sowie körperorientierte Methoden sollen zum Einsatz kommen.

- **Dauerhaftigkeit**

Beteiligungsmodelle sollen keine „Eintagsfliegen“ bleiben. Gelungene Beteiligungsprojekte sind nach Möglichkeit in eine dauerhafte, institutionalisierte Form zu überführen.

2.3.2.3 Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierung als der Kernbegriff des

8. Kinder- und Jugendberichtes bedeutet

- die konsequente Hinwendung zu

- und Orientierung an

den Lebenslagen und Lebensverhältnissen, sowie den Deutungsmustern und Sichtweisen der Adressaten und Adressatinnen.

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens, **die Lebenslage** von Kindern und Jugendlichen wurde bereits zu Anfang kurz dargelegt. Diese zeichnet sich aus durch ein unübersichtliches Aneinanderreihen unterschiedlichster Faktoren, die Einfluss auf Familie, Beruf, soziale Beziehungen (etwa auf das Geschlechter- und Generationenverhältnis) haben.

Die **Lebensverhältnisse**, in denen die heutige Jugend aufwächst, sind fließend, wenig transparent und haltgebend, vielmehr sind es Pluralität und Individualität, die sie prägen.

Wie nun der einzelne Jugendliche diese Lebenslage erfährt und auslegt, wie er sie sieht und „empfindet“, kann als **seine Lebenswelt** betrachtet werden, im Sinne von individueller Konstruktion von Wirklichkeit.

Damit **Jugendarbeiter/innen** in der vorab beschriebenen Weise **Anregungen** - sprich „Möglichkeiten“ - **anbieten** können, gilt es Bezug zu nehmen auf die Lebenswelt ihrer „Klient/innen: Menschen dort abholen, wo sie stehen, heißt es auch in diesem Kontext. Verstehen lernen, wie Jugendliche ihr Leben sehen.

Es kann also nicht so sein, dass Jugendarbeiter/innen glauben, als Expert/innen über das Leben anderer auftreten zu können, da sie glauben zu wissen, was sich alles in den Gedanken, Gefühlen und Körpern der Jugendlichen abspielt. Insofern ist es wichtig, zwischen jungen Menschen mit Migrationshintergrund und muttersprachlichen Mittelschichtkindern zu unterscheiden. Ebenso gilt es in den Handlungsangeboten für Mädchen und Jungen zu differenzieren, etc ...

Nicht den statistischen Durchschnittsmenschen, sondern das **real-existierende Subjekt** gilt es hier **in den Mittelpunkt zu stellen**.

3. Zum Umgang mit dem Thema Gewalt

3. Zum Umgang mit dem Thema Gewalt

3.1 Das Phänomen Gewalt

„Gewalt ist kein Ding an sich, steht nicht im luftleeren Raum. Sie steht immer im Zusammenhang mit sozialen Verhältnissen; sie war nie und ist auch heute nicht nur ein individuelles Problem. Das Phänomen Gewalt ist nicht eindimensional, es muss vielmehr mehrdimensional thematisiert und problematisiert werden.“
(Posselt/ Schumacher 1993, 77)

Der Begriff **Gewalt** subsumiert „alle Formen aggressiver Handlungen unter und zwischen Menschen sowie gegen Sachen, die in direkter oder indirekter Weise auf eine Schädigung abzielen.“ (Jäger 1997, 18)

Gemeint sind damit:

- „physische Gewalt durch Schädigung und Verletzung eines anderen mit Mitteln der körperlichen Kraft und Stärke;
- psychische Gewalt durch Schädigung und Verletzung eines anderen mittels Vorenthaltung von Zuwendung und Vertrauen, seelisches Quälen und emotionale Erpressung;
- verbale Gewalt durch Schädigung und Verletzung eines anderen mit Hilfe von beleidigenden, erniedrigenden und entwürdigenden Worten;
- sexuelle Gewalt durch Schädigung und Verletzung eines anderen mit Hilfe von erzwungenen intimen Körperkontakten oder anderen sexuellen Handlungen, die dem Täter eine Befriedigung eigener Bedürfnisse ermöglichen;
- frauenfeindliche Gewalt durch Schädigung und Verletzung einer anderen mit Hilfe von physischen, psychischen, verbalen oder sexuellen Formen der Schädigung und Verletzung von Frauen, die insbesondere als Akt der Machtausübung und in diskriminierender und erniedrigender Absicht vorgenommen werden;
- fremdenfeindliche und rassistische Gewalt sowie Gewalt gegen Minderheiten und Andersdenkende durch physische, psychische und verbale Formen der Schädigung und Verletzung eines anderen auf Grund dessen Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen oder gesellschaftlichen Gruppe.“
(Jäger 1997, 18f)

Hans Peter Nolting (1989, 26) subsumiert unter dem von Johan Galtung geprägten Begriff der „**strukturellen Gewalt**“ die „stille Unterdrückung durch ein System sozialer Ungerechtigkeit“.

Demnach wird strukturelle Gewalt legal und allgegenwärtig ausgeübt, indem sie über Gesetze, festgelegte institutionelle Strukturen, finanzielle Regelungen und vieles andere einen zwar subtilen, dafür aber permanenten Einfluss auf das Leben der Menschen ausübt.

Gewalt kann demzufolge **als Bestandteil unseres Lebens** gesehen werden. Gewalt findet also nicht nur statt, wenn Kinder sich prügeln, von Erwachsenen geschlagen und misshandelt werden, wenn Rechts-extreme Häuser und Heime anzünden, wenn Schüler/innen Mitschüler/innen bzw. Lehrer/innen umbringen (Littleton, Erfurt), oder Terroristen in ihrem so genannten Freiheitskampf am ersten Schultag Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen als Geisel nehmen und umbringen, bzw. wenn Staaten bzw. Politiker/innen mit ihrem Militärstab entscheiden, einen Krieg gegen die „Achse des Bösen“ zu führen.

Gewalt wird in zunehmendem Maße zum **ständigen Wegbegleiter des Alltags**.

Kinder und Jugendliche begegnen Gewalt in:

- Interaktion mit Personen und Geschehnissen ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt,
- ihren Kontakten mit sozialen und gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen,
- Auseinandersetzung mit Wissen, Information und berichteten Erfahrungen,
- eigenen Erfahrungen und Erlebnissen,
- alltagspraktischen Handlungsvollzügen etc.

Kinder und Jugendliche können so tagtäglich mit Gewalt in Berührung kommen –
als **Beobachter, Opfer und Täter**.

Auch wenn wir uns an dieser Stelle den letztendlichen Motiven und „Abgründen“ menschlicher Aggression und Destruktivität nicht widmen können, so sind doch **Risikofaktoren** erkennbar, die aggressiv-gewalttätiges Verhalten begünstigen.

Gewalttätiges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen (wie auch bei Erwachsenen) **entsteht** durch viele miteinander verknüpfte Faktoren und ist in alle Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen verstrickt
- Gewalt ohne Kontext und Ursache gibt es nicht.

Gewalt ist eine „soziale Krankheit“ (Bründel/Hurrelmann 1994) der ganzen Gesellschaft und kann nicht isoliert auf einen auslösenden Faktor zurückgeführt werden.

Als Bezugsrahmen für Kinder und Jugendliche können etwa folgende Einflussgrößen festgehalten werden:

- soziostrukturelle Bedingungen des Lebensumfelds (Aufwachsen in der Moderne)
- individuelle familiäre Bedingungen
- strukturelle Bedingungen der Schule
- Peergroup-Bedingungen und individuelle Freizeitbedingungen
- mediale Umwelten. (Nilles 2007a)

3.1.1 Gewaltsituationen im Jugendhaus – ein kleiner Einblick

1) Gewalt im Bezug auf gesellschaftliche Normen

Fallbeispiel: Ein „dicker“ Jugendlicher wird von den anderen Jugendlichen im Jugendhaus herumgeschoben und kommandiert. Keiner reagiert auf die erniedrigenden Handlungen. Der „Dicke“ ist selbst nicht stark genug, um sich durchzusetzen. Bald schon zieht er sich zurück und kommt immer seltener ins Jugendhaus, spielt dafür öfters und länger zu Hause auf seinem Zimmer am Computer.

Diskussion: Gewalthandlungen dienen hier der Durchsetzung von Normen, dem Klarstellen von „Zugehörigkeit“, dem Aufzeigen, wie man mit dem ungewollten „Anders-Sein“ umgeht.

Andererseits führen nicht selten Ängste, Unsicherheiten, Minderwertigkeitsgefühle, die nicht gezeigt werden dürfen dazu, dass sie in Allmachtsfantasien und Machterfahrungen in virtuellen Welten „überspielt“ werden und im medialen „Rückzugsgebiet“ kompensatorische Bedeutung gewinnen. Gelebt wird dies im unkontrollierten und unbegrenzten „Medien“Raum (in den Kinderzimmern, Wohnzimmern und im Internet). Der häufige bis exzessive Konsum von gewaltdarstellenden Filmen und Videos, sowie das Spielen von Computerspielen mit Gewaltinhalten kann wiederum aggressive Wahrnehmungen, Einstellungen, Emotionen verstärken und die Bereitschaft von eigenen aggressiven Verhaltensmustern trainieren und fördern.

2) Macht des Stärkeren/ Älteren

Fallbeispiel: Im Kickerraum eines Jugendtreffs spielen 14-jährige Jugendliche Kicker. Ältere Jugendliche betreten den Raum und schubsen die Kleinen weg.

Diskussion: Über diese körperliche Auseinandersetzung wird klar, wer der „Stärkere“, der „Sieger“, wer „angestammte Rechte hat“ und wer „Besiegter“ ist, wer den Platz zu räumen hat. Gewalt - hier in Form einer Demonstration von körperlicher Stärke - schafft Eindeutigkeit, auch darüber, wem der Raum und das Gerät gehören.

3) Gruppenrivalität

Fallbeispiel: Jugendliche unterschiedlicher Cliques (Nationalität, Fubus, Skater, Punk, ...) treffen im Jugendhaus aufeinander. Es kommt zu Beschimpfungen und Raufereien.

Diskussion: Gewalthandlungen verschaffen Erleichterung, einerseits sich nicht mit dem Thema des „Anders-seins“ auseinandersetzen zu müssen und andererseits schaffen sie ein Gefühl von Zusammengehörigkeit („Solidarität“): „Wer nicht mit mir/uns ist, ist gegen mich/uns“. Zudem erfährt man bei derartigen Aktionen, „auf wen man sich verlassen kann“. Gewalthandlungen schaffen auch Gruppenidentität „Wir und die Anderen“ und setzen Markierungen und Grenzen: „Hier kriegst du es mit uns zu tun“.

4) Gewalt gegen den Erzieher

Fallbeispiel: Das Jugendhaus plante einen Konzertbesuch. Ein jugendlicher Leader seines Freundeskreises, fand es „Scheiße“, dass wegen dieser Aktivität das Jugendhaus während des Konzertbesuchs geschlossen blieb. Der Jugendliche beschuldigte den Erzieher, Aktivitäten nur für ein bestimmtes Publikum zu organisieren und bedrohte diesen, in der Präsenz anderer Jugendhausbesucher, mit einem Messer.

Diskussion: Hier könnte u.a. Gewalt dazu dienen, Aufmerksamkeit sicherzustellen: „Ich werde wahrgenommen!“, „Taten statt Reden“. Gewalt als Selbstbehauptung kann ein Mittel sein, mit dem man in der Gruppe Ansehen und einen respektierten Platz gewinnen bzw. sichern kann.

Manchmal geht es auch darum, durch Ausübung von Gewalt eigene Schwächen zu kompensieren oder Aufmerksamkeit zu erzeugen. Gewaltsame Auseinandersetzungen werden inszeniert im Sinne von: „Gewalt ist geil, da passiert wenigstens was“ – typisches Beispiel dafür sind Schlägereien der Hooligans oder gewalttätige Randalen mit der Polizei bei Demonstrationen. Gewalt wird – wie etwa letztes im Herbst 05 oder März 06 in Frankreich zu sehen war – von Jugendlichen (und nicht

nur von Staaten) auch als Mittel zur Durchsetzung von Zielen eingesetzt. Damit wären wir wieder zurück bei den gesellschaftlichen Entwicklungen unserer Zeit, bei Themen wie „Ent-Persönlichung“, „Ent-Wurzelung“, „Des-Orientierung“, „Des-Integration“ ... alles Themen, die Beweggründe liefern können, weshalb Gewalt für Jugendliche attraktiv sein kann.

3.2. GewaltPrävention und Offene Jugendarbeit

Wenn es um Maßnahmen zur Verminderung von Gewalt geht, so steht die Jugendarbeit in einem **Spannungsfeld**.

- Einerseits „importieren“ Jugendliche Gewalt, die sich im Jugendhaus äußert.
Hier gilt es, **gemeinsam mit den Jugendlichen**:
 - die **Gewaltherde wahr-zu-nehmen**,
 - diese - wo es möglich ist - **zu bearbeiten/ zu verändern** und
 - auf der personalen Ebene mit den Jugendlichen selbst nach Alternativen zur Gewaltausübung **zu suchen**.
- Andererseits gibt es gewaltfördernde Faktoren, die im Jugendhaus selbst zu finden sind.
Hier wird es Aufgabe sein, gemeinsam mit den Jugendlichen herauszufinden, was
 - im Jugendhaus und
 - in seinem Umfeld **„aufstößt“** und
 - was wie zu **verändern** ist.

Es ist Aufgabe der Jugendarbeiter/innen, mit den Jugendlichen nach Handlungsalternativen zur Gewaltausübung zu suchen. **Unzureichend wäre, nur auf bereits vorhandene Gewalt, d.h. ausschließlich reaktiv, auf Gewalthandlungen zu reagieren.**

Ebenso wichtig ist, mit den Jugendlichen im Jugendhaus **subjektorientierte Bildungsarbeit** zu leisten, die personale und soziale Kompetenzen stärkt und dadurch in gewisser Weise **GewaltPrävention** anderer Art darstellt.

3.2.1 Jugendliche im Mittelpunkt „forschender“ Betrachtung

Gewaltbekämpfung und -prävention kann erst dann erfolgreich sein, wenn im Zusammenhang mit den auftretenden Problemen der **Hintergrund für Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit** der Kinder und Jugendlichen sichtbar gemacht wird. Anders als eine traditionell quantitative und sich „objektivgebende“

Sozialforschung wird wohl eine **„verstehende Herangehensweise“** bei dieser Aufgabenstellung zielversprechender sein.

Durch eine solche, die Jugendlichen einbeziehende, qualitative Herangehensweise können Lebensentwürfe erschlossen werden und zwar im Sinne einer Handlungsforschung, die mit ihrem Erkenntnisinteresse auf Gestaltung und Veränderung der Praxis trachtet. Ansätze von Emanzipation, Selbstbestimmung, Demokratisierung, Freiheit können über diesen Weg im Forschungsablauf im Interesse der Betroffenen einbezogen und durchgeführt werden.

Im Mittelpunkt eines derartigen Forschungsprozesses stehen somit primär die betroffenen Jugendlichen selbst, ihre Probleme und Interessen, nicht die „forschenden“ Jugendarbeiter/innen.

Handlungsforschung will als „komplexer, offener und reflektierter Lernprozeß aller Beteiligten“ (Klafki 1973, 499) Neues finden, wobei zunächst insbesondere der Aspekt der Offenheit hervorzuheben ist.

„Ihr Gegenstand ist die in ihren Verbindungen und Bezügen unentdeckte soziale Realität, nicht ein bereits - aber möglicherweise falsch - interpretiertes Gebilde.“ (Kleining 1982, 228)

Die Handlungsforschung als „Entdeckungs-Verfahren“ (Kleining), als „Lern- und Innovationsprozeß“ (Klafki) setzt anders als die traditionellen Verfahren die Definition und Erfassung des Gegenstandes nicht voraus, sondern stellt sie ans Ende des qualitativen Forschungsprozesses. Erkenntnisinteresse und Gegenstandsverständnis sollen sich erst in der Diskussion mit allen Beteiligten herauskristallisieren. (vgl. Kübler 1984, 63)

„Subjektwissenschaftliche Kategorien, Theorien, Methoden sind nicht Theorien und Methoden etc. über die Betroffenen, sondern für die Betroffenen.“ (Holzkamp 1983, 543f)

- Die betroffenen Jugendlichen werden nicht als Versuchspersonen behandelt, sondern als Mitforscher entscheiden sie selber über die Klärung ihrer Probleme, indem sie ihre Befindlichkeit/Handlungsfähigkeit kategorial aufschlüsseln und in Richtung Verfügungserweiterung und damit Verbesserung ihrer Lage analysieren.
- Dies beinhaltet den Aspekt der Schaffung und aktiven Veränderung von Lebensbedingungen, ein Faktum, das Jugendliche nun nicht mehr nur „unter Bedingungen stehend“ betrachtet.

Dies führt uns weiter zur **Präventionsarbeit**, die eben oft mit derartigen „determinierenden Kategorien“ arbeitet und Jugendliche gerne durch gesellschaftliche oder sonstige apokalyptische Zugriffe bedroht sieht. Hieraus legitimiert und leitet sie ihr vorbeugendes Vorgehen ab.

- Das „Strukturmuster aller Prävention erweist sich in deren notorischer Defensiv- und Defizitorientierung. Prävention lebt geradezu von möglichen Mängeln, Gefahren und Abweichungen, schließlich will sie ihnen ja zuvorkommen (Prä-Vention): Ohne Gefährdungen keine Prävention. ... Ein solch präventives Misstrauen kann nur aufgehen, sofern einzelne Symptome aus den Lebenslagen und Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen isoliert und mit einem defizitären Kinder- und Jugendbild kombiniert werden.“ (vgl. Lindner 2005, 260)
- Eine solche Präventionslogik fixiert, was Kinder und Jugendliche (möglicherweise) nicht können, Fähigkeiten und Stärken von Kindern und Jugendlichen werden kaum bis gar nicht gesehen.

Sturzenhecker geht davon aus, dass **die paradigmatischen Essentials von Prävention** dem Bildungsgedanken widersprechen.

„Prävention geht nicht von der positiven Unterstellung einer Bildsamkeit, eines Potenzials selbsttätiger Entwicklung aus, sondern Jugend wird als potenzieller Risikoträger konstruiert.

Entwicklung wird nicht verstanden als selbsttätige Erringung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, sondern als Entfaltung von Abweichungs- und Gefährdungsrisiken.

Die Verhinderung dieser Abweichung steht dann im Zentrum der pädagogischen Maßnahmen und nicht die Eröffnung von Freiräumen für die Erprobung und Entwicklung der eigenen Person und politischer Mitbestimmung.

Statt zu Subjekten von Bildung werden Jugendliche so tendenziell zu Patienten, also zu Menschen, die über ein negatives Merkmal bestimmt werden, das es institutionell zu beseitigen oder zu verhindern gilt.

Da Abweichung negativ thematisiert wird, gelingt es mit Präventionsorientierungen nicht, auch deren positive Entwicklungspotenziale zu entdecken, Abweichung also auch als Versuch von Selbstbestimmung zu entziffern.

Es wird Jugendlichen nicht ermöglicht, in Konflikten selbsttätig zu lernen, sondern Konflikte sollen von vornherein verhindert und verhütet werden.“

(vgl. Sturzenhecker 2003b, 55)

Wo jedoch von Abweichungen gesprochen wird, werden Normen zum Maß oder wie Lindner/ Freund (2001, 216) formulieren, „wo gegen drohendes Übel angekämpft wird, schwingt stets das Gegenbild eines zu erreichenden Zieles oder Zustandes mit. Jede Prävention führt damit – implizit oder explizit – bestimmte Normalitätsannahmen mit sich.“

Bleibe zu klären, was in Zeiten wie diesen denn noch „normal“ ist? Lindner/ Freund sprechen von „Normalitätsfiktionen“ und angesichts derartiger Unklarheiten wird es umso fraglicher, wenn Kernaufgaben von Jugendarbeit vornehmlich darin gesehen werden „auf unangepasste, ärgerliche und irritierende Verhaltensweisen Jugendlicher in der Absicht zu reagieren, diese zu sozial unauffälligen, angepassten Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen, die geltende Gesetze beachten und ihre Lebensführung an den Leitnormen der Arbeits- und Konsumgesellschaft orientieren.“ (Scherr 2005, 206)

Hier soll nicht Tür und Tor geöffnet werden für Chaos, oder Verstößen gegen Gesetze der Weg geebnet werden, doch der eigenständige Auftrag von Jugendarbeit soll präzisiert werden.

Das Prädikat Subjektorientierung in der Offenen Jugendarbeit

Subjektorientierte Offene Jugendarbeit soll laut Scherr dazu beitragen, „Heranwachsende zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lebensführung, sowie dazu zu befähigen, zugleich das Recht Anderer anzuerkennen, ihr Leben eigenverantwortlich und eigensinnig zu gestalten.“

Es geht also zentral um die **Stärkung** autonomer Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in **Auseinandersetzung** mit

- inneren Blockaden und äußeren Einschränkungen,
- verinnerlichten Ohnmachtserfahrungen und Inkompetenzzuschreibungen,
- Konformitätserwartungen, vorgefundenen Identitätsschablonen, gesellschaftlichen Zwängen, den Glücksversprechungen der Konsumgesellschaft usw.“

Theorie und Praxis subjektorientierter Offener Jugendarbeit ist dem **Ziel** verpflichtet, „**Bildungsprozesse des Subjekts bzw. zum Subjekt zu ermöglichen**“, deren Kern grundsätzlich nicht als eine Instanz der bloßen **An- und Einpassung** Heranwachsender in die ihnen vorgegebenen Lebensbedingungen zu verstehen ist, sondern als eine „**emanzipatorische Praxis**“ begreift. (vgl. Scherr 2005, 206f)

Damit wird klar, wogegen sich sowohl Jugendliche, als auch Jugendarbeiter/innen immer wieder wehren, eine Vereinnahmung der Jugendarbeit durch „normative Präventionsarbeit“.

Demzufolge gilt es nochmals zurückzugreifen auf den Begriff Bildung – Bildungsarbeit.

Bildung ist zu verstehen als die „allseitige und umfassende Entwicklung
der individuellen Fähigkeiten,
des Selbstgefühls,
des Selbstbewusstseins
und der selbstbestimmten Handlungsfähigkeit.

Dies schließt Bildung im engeren Sinne als Aneignung eines Wissens und Entfaltung eines Reflexionsvermögens, die zu einem rationalen Welt- und Selbstverständnis befähigen, mit ein.

Ein kritischer Bildungsbegriff orientiert Pädagogik nicht ausschließlich und primär an der Aufgabe der Erziehung, verstanden als Einübung in gesellschaftliche Normen und Regeln und Anpassung an gesellschaftliche Verhaltenserwartungen, sondern an dem Ziel, die Subjekt-Werdung von einzelnen zu fördern.“ (vgl. Scherr 2005, 210) **Bildung wird zur Subjekt-Bildung.**

Dimensionen von Subjekt-Bildung (Scherr 2005, 210)

Subjekt-Werdung:

Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit,
Erfahrung von Selbstwirksamkeit;
allmähliche Erweiterung der Spielräume eigenständigen Handelns

Selbstachtung:

Entwicklung des Selbst(wert)gefühls und grundlegender Selbstkonzepte durch Erfahrungen sozialer Anerkennung bzw. Missachtung

Selbstbewusstsein:

Entwicklung des Wissens über eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen sowie eines rational begründeten Selbstverständnisses (individuelle und soziale „Identitäten“)

Selbstbestimmung:

Entwicklung von Potentialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen.

Derartige Subjekt-Bildung kann nicht an vorgefertigten Arrangements oder Programmen, sozusagen am pädagogischen Reißbrett, fern von, bzw. an den Jugendlichen vorbei konzipiert werden, in der Hoffnung die „geplanten Zielgruppen“ werden zum „geplanten Zeitpunkt“ am „geplanten Ort“ schon mitziehen.

„Vielmehr muss es darum gehen, an den widersprüchlichen Erfahrungen Jugendlicher anzusetzen, ihre Unzufriedenheit mit und ihr Leiden an ihren je konkreten Lebensbedingungen, ihre uneingelösten Bedürfnisse nach einem gelingenderen Leben, sowie ihre in den Versprechungen des Warenkonsums und den Inszenierungen der Kulturindustrie nicht aufgehenden Interessen aufzugreifen.

Darüber hinaus kommt einer subjektorientierten Jugendarbeit die Aufgabe zu, Jugendliche im Prozess der Suche nach ihnen angemessenen Lebensentwürfen zu begleiten und zu unterstützen.“ (Scherr 2005, 210f)



4. Das GO-Projekt

4. Das GO-Projekt

Die nahezu tagtägliche Konfrontation mit kleineren und größeren Gewaltsituationen im Jugendhaus führte dazu, dass eine Gruppe von Jugendarbeiter/innen sich mit einem externen Berater in regelmäßigen Abständen traf. Aus den kollegialen und fachspezifischen Diskussionen entstand so Schritt für Schritt das in der Folge präsentierte „GO-Projekt“. Bei der hier vorgelegten Publikation handelt es sich um eine systematisierte Zusammentragung und nachträgliche Strukturierung von Ideen über Gewaltprävention, offene Jugendarbeit und Bildungsarbeit, wobei diese vorläufige publizistische „Endversion“ bei einer möglichen realen Umsetzung im Sinne der besprochenen Kriterien weiter zu konkretisieren wäre. Die konkreten Projektideen zum „GO-Projekt“ werden in der Folge ausführlich beschrieben, dies um die Planung und die Notwendigkeit der Methodenvielfalt eines Projektes im Bereich der Gewaltprävention zu verdeutlichen. Demzufolge handelt es sich bei dem nachfolgend beschriebenen „GO-Projekt“ um ein fiktives Projekt.

4.1 Projektbegründung

Jedes Projekt gilt es zu begründen:

Was ist die Ausgangslage für das Projekt?

Welche allgemeine Begründung gibt es für das Projekt?

Welche inhaltliche Projektbegründung liegt vor?

Welchen Bedarf gibt es für das Projekt?

Hierzu wären die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen Jugendliche heute aufwachsen, anzuführen, ebenso gälte es etwa Bezug zu nehmen auf Gewaltsituationen im Jugendhaus, sowie Hinweise auf eine Sensibilisierungs- und Interventionsarbeit zum Thema „Umgang mit Gewalt im Jugendhaus, zu Hause, auf der Strasse, ...“ zu geben.

Den 'konstruktiven Umgang' mit Gewalt, das Thematisieren und Vermitteln von (Lebens)Kompetenzen, und hier vor allem den Umgang mit Risiken und Gefährdungen gilt es in den Mittelpunkt des „GO-Projektes“ zu stellen.

Da hierzu in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich Argumente geliefert wurden, wird auf eine Wiederholung an dieser Stelle verzichtet und in den beiden abschließenden Kapiteln der Schwerpunkt auf Projektkonkretisierung gelegt.

4.2 Ziel- und Anspruchsgruppen

Von Anfang an waren die Überlegungen der Projektgruppe davon getragen, dass sich das zu erarbeitende Konzept an alle Jugendlichen – also nicht nur an sozial benachteiligte oder auffällige Jugendliche – des Jugendhauses und deren Umfeld wenden soll, ohne sie jedoch dazu zwingen zu wollen, an dem Projekt mitzumachen.

Des Weiteren galt es, bei einer Teilnahme die **Jugendlichen in den Mittelpunkt** des Geschehens zu setzen und zwar als **„Subjekte ihrer eigenen Lebenswelt“** und nicht als **„Risikoträger“**.

Aus diesem Grund war nicht nur Offenheit, Freiwilligkeit, sondern auch Partizipation eine wichtige Kategorie der geführten Diskussionen.

Das angedachte „GO-Projekt“ sollte letztendlich eine Zusammenarbeit von und mit Jugendlichen und Erwachsenen im Umgang mit dem Thema „Jugendliche und Gewalt“ werden.

4.3 Vision und Ziele

Die Beschäftigung der Jugendhäuser in Luxemburg mit dem Thema „Umgang mit Gewalt“ gestaltete sich in der Vergangenheit meist isoliert und fragmentiert. Der Austausch zwischen den Jugendhäusern lief in der Regel über persönliche Kontakte.

Andere sieht das „GO-Projekt“ vor, das bei Realisierung eine **Plattform** etablieren möchte, die eine Vernetzung der Jugendhäuser untereinander, sowie mit anderen Partnern anregt, und so einen professionellen Austausch ermöglicht.

Auch wenn in Zukunft jedes Jugendhaus sich nach wie vor hausgemachten Herausforderungen stellen muss, so könnte die „GO-Plattform“ Drehscheibe für zukünftige Aktionen und Projekte (Austauschbörse, Koordinations- und Sammelstelle) sein.

Das „GO-Projekt“ sieht eine 3-jährige Pilotphase vor, in der das Projekt aufgebaut werden kann. In dieser Zeit gilt es für die teilnehmenden Jugendhäuser, Maßnahmen und Projekte in den Jugendhäusern selbst, sowie auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene zu realisieren, sowie über Öffentlichkeitsarbeit Projektpartner zu gewinnen. Nach der Pilotphase soll sich die „GO-Plattform“ so etabliert haben, dass interessierte Jugendhäuser und Partner weiterhin darauf zurückgreifen können.

Die Jugendhäuser können unterschiedliche Projekte und Aktionen planen und durchführen:

- a. Im Jugendhaus können zum Thema „Jugend und Gewalt“ eigene, hausinterne Aktionen - u.U. wie gehabt – durchgeführt werden, ohne sich der „GO-Plattform“ anzuschließen. Die Jugendarbeiter/innen müssen hierzu die Aktionen „nur“ mit den Verantwortlichen ihres Jugendhauses – gemäß den geltenden Gepflogenheiten – abstimmen. Wünschenswert wäre dennoch, die Jugendhäuser würden ihre Aktionen und Projekte der „GO-Plattform“ mitteilen.
- b. Das Jugendhaus plant Aktionen, die neben anderen laufenden Aktionen zum Thema „Jugend und Gewalt“ erfolgen sollen, wozu es sich der „GO-Plattform“ anschließen möchte. Ausschlaggebend für eine derartige Teilnahme ist die Erfüllung von „GO-Richtlinien“ * für jene Aktionen, die in das „GO-Programm“ kommen sollen. Gedacht wurde hier an 3 unterschiedliche Aktionsrahmen:
 1. kurzfristige Aktionen (Zeitraumen innerhalb von 3 Monaten, geringer Aufwand an Zeit, Personal, Material, ...)
 2. mittelfristige Aktionen (6 bis 12 Monate)
 3. längerfristige Aktionen (1 bis 3 Jahre)
- c. Das Jugendhaus plant und führt Aktionen zum Thema „Jugend und Gewalt“ außerhalb des Jugendhauses zur Sensibilisierung anderer Gruppen, Institutionen (z.B. Schule, Verein) durch, z.B. Theateraufführung in der Schule, Diskussionsabend in der Gemeinde. Auch hier wäre für eine Teilnahme am „GO-Projekt“ ausschlaggebend, die Erfüllung von „GO-Richtlinien“ für jene Aktionen, die in das „GO-Programm“ kommen sollen. Gedacht wurde auch hier an die 3 unterschiedlichen Aktionsrahmen (kurzfristige, mittelfristige und längerfristige Aktionen).
- d. Das Jugendhaus schließt sich mit anderen Partnern (Gemeinde, Schule, Vereine, andere Jugendhäuser) zusammen (lokal, regional, national), plant und führt Aktionen oder Projekte zum Thema „Jugend

und Gewalt“ in Kooperation mit den Partnern durch. Auch hier wäre für eine Teilnahme am „GO-Projekt“, die Erfüllung von „GO-Richtlinien“ für jene Aktionen ausschlaggebend, die in das „GO-Programm“ kommen sollen. Gedacht wurde auch hier an die 3 unterschiedlichen Aktionsrahmen (kurzfristige, mittelfristige und längerfristige Aktionen).

Grobziele der einzelnen Aktionen und Projekte können sein:

- Sensibilisierung von Jugendlichen und deren Umfeld für die Thematik „Jugend und Gewalt“
- Thematisieren und Vermitteln von (Lebens) Kompetenzen im Umgang mit dem Thema Gewalt.

Diese Grobziele werden in der Folge ein Stück weiter konkretisiert.

4.3.1 Sensibilisierung von Jugendlichen und deren Umfeld für die Thematik „Jugend und Gewalt“

Mit „Jugendlichen und deren Umfeld“ sind einerseits Jugendliche (im Alter von 12 bis 18 Jahren) gemeint, die das Jugendhaus besuchen, aber auch andere Jugendliche dieser Altersklasse, Freunde der direkten Zielgruppe, allgemein Jugendliche des Ortes oder der Region. Über lokale oder regionale Aktionen oder Projekte können sie angesprochen und zum Mitmachen bewegt werden. Andererseits sind mit „Umfeld“ aber auch Kinder und Erwachsene gemeint, etwa Geschwister, Eltern, Lehrkräfte, Vereinsmitglieder, ...

Unter dem Begriff „Sensibilisierung“ sind Maßnahmen zu verstehen, die „Jugendliche und deren Umfeld“ neugierig machen, mehr über das Thema „Jugend und Gewalt“ zu erfahren. Dies kann über Vorträge erfolgen, über Theateraufführungen, kurze Workshops, etc ... oder aber auch über Öffentlichkeitsarbeit (Flyer, Plakate, Homepage, Broschüre, Ausstellung, ...). Auch Jugendforen, Zukunftswerkstätten oder „Lebensweltanalysen“ können Menschen aufmerksam machen auf bestimmte Themen. Die Sensibilisierung soll dazu führen, dass sich „Jugendliche und deren Umfeld“ angesprochen fühlen, sich mit dem Thema „Jugend und Gewalt“ allgemein und in Bezug auf sich selber vertieft zu beschäftigen. Sensibilisierung kann in diesem Kontakt als „in Berührung kommen mit“ verstanden werden, ein Herauskitzeln von Mut, sich dem Thema zu stellen, und wenn es nur ist, das Gespräch, den Dialog mit anderen zu suchen, um über „Jugend und Gewalt“ zu sprechen.

* Die geplanten Maßnahmen (Aktionen und Projekte) der einzelnen Jugendhäuser müssen den „GO-Richtlinien“ entsprechen.

4.3.2 Thematisieren und Vermitteln von (Lebens)Kompetenzen im Umgang mit dem Thema Gewalt

Das „in Berührung kommen mit“ kann auch „tiefer“ gehen, als dass man „nur“ über das Thema spricht. Am „einfachsten“ wird dies möglich sein, wenn man als Jugendlicher direkt von Gewalt betroffen ist, also in welcher Form auch immer mit Gewalt „in Kontakt“ steht, als „Täter“, „Opfer“ oder „Zeuge“. Diese Betroffenheit schafft Motive, sich mit dem Thema näher zu beschäftigen, entweder will man dies selber: „Das lass’ ich mir nicht mehr bieten“ oder durch andere: „Du musst dich wehren“ oder wiederum durch andere: „Müsst ihr immer streiten, könnt ihr eure Konflikte nicht konstruktiv lösen?“ Nun, diese Liste wäre noch weiter zu ergänzen, sie sollte jedoch nur helfen, Betroffenheit und Motive darzulegen, sich näher, tiefer mit dem Thema zu beschäftigen. „Näher“ kann in dem Fall auch bedeuten, ganz nah, ich gehe in mich hinein, „tief“ hinein und versuche herauszufinden, weshalb ich so bin, wie ich bin. Was löst Gewalt in mir aus? Wozu bin ich fähig? Wo bin ich stark, wo schwach? Über welche Fähigkeiten und Kompetenzen verfüge ich?

„Lebenskompetenzen sind diejenigen Fähigkeiten, die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen, als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Solche Fähigkeiten sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Kompetenz.“ (WHO 1994) Die These geht davon aus, dass die Förderung der Persönlichkeit bei jungen Menschen zum Verzicht auf Gewaltausübung und zu einer relativ geringen Anfälligkeit für Risikoverhaltensweisen führt. In diesem Sinne setzen Lebenskompetenzförderprogramme folgende Themenschwerpunkte:

- Kommunikation und Kontaktfähigkeit
- zwischenmenschliche Beziehungen/ Freundschaften aufbauen
- Umgang mit Gefühlen, Gefühle ausdrücken können
- kritisches Denken
- Entscheidungsfindung und die Fähigkeit zu handeln
- Problemlösungen finden
- Selbstbehauptung/ Selbstsicherheit
- Selbstwahrnehmung/ Entwicklung eines positiven Selbstbildes
- Widerstand gegenüber Gruppendruck - „Nein“ sagen können
- Beeinflussung von Medien und Werbung widerstehen
- Umgang mit Stress und Angst
- Frustrationstoleranz
- Teamfähigkeit
- Konfliktfähigkeit

Eine derartige Arbeit kann über mannigfache Wege und unterschiedliche Methoden erfolgen. Über Einzelgespräche, Gruppendiskussionen, Beratung, Trainings, interaktive Gruppenarbeit, Projektarbeit, Erlebnispädagogik, ... können Jugendarbeiter/innen – mit und ohne externe Unterstützung – diese Themen angehen.

Lebenskompetenzförderprogramme bestehen in der Regel aus zwei übergreifenden Themenblöcken: (vgl. Nilles 2005b, 240)

- einem gewaltunspezifischen Block, er bildet den Schwerpunkt des Gesamtprogramms und
- einem gewaltspezifischen Themenblock.

Ad. Gewaltspezifische Themen

- Information

Informationen über Wirkungen und Konsequenzen von Gewaltanwendung, Wissen über Gewalt, Aggression und Konflikte.

- Funktionen und Ursachen von Gewaltanwendung

Die alltägliche Gewalt, Gewaltverhalten, Auslöser und Verstärker von Gewalthandlungen.

- Einstellungsbildung

Risiken und Gefährdungen einschätzen lernen, Alternativen zur Gewaltausübung, konstruktive Konfliktbearbeitung, „Schwerter zu Pflugscharen“.

- Gruppendruck

Standfestigkeit gegenüber Gruppendruck, Nein-Sagen und selbstsicheres Auftreten

- Aufzeigen von Alternativen

Spaß und Spannung ohne Gewalt.

Ad. Gewaltunspezifische Themen

- Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen

Entwicklung eines differenzierten und reflektierten Bildes seiner selbst (Selbstkonzept); (An)(Er)kennen von eigenen Stärken und Schwächen; sich seiner Wünsche, Bedürfnisse, Befindlichkeiten und Abneigungen bewusst sein; Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten; Steigerung der Selbstkontrolle und Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls; Empathie (Kennenlernen anderer Perspektiven), zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikation.

- Umgang mit Stress und negativen Emotionen

Stress, Angst und deren Auslöser bewusst wahrnehmen, über Möglichkeiten der Stressbewältigung verfügen; sich entspannen können; angenehme und

unangenehme Gefühle an sich und anderen wahrnehmen, sie benennen und angemessen damit umgehen; adäquater Umgang mit belastenden Situationen; Strategien zur Problemlösung kennen und anwenden.

- Kommunikation

Sich verbal und nonverbal ausdrücken können; Meinungen und Wünsche, Bedürfnisse und Befürchtungen äußern können; Überwindung von Schüchternheit in sozialen Kontakten; um Rat und Hilfe fragen; Mitmenschen respektieren, erfolgreich mit ihnen kommunizieren, mit ihnen kooperieren und ein tragfähiges soziales Netz aufbauen sowie aktiv die Umwelt gestalten; Kritik- und Konfliktfähigkeit entwickeln.

- Kritisches Denken/ Standfestigkeit

Informationen und Erfahrungen erfragen und objektiv reflektieren können (Kritisches Denken); Aufdecken von Beeinflussungsversuchen (Freunde, Medien, Werbung); Durchsetzungsvermögen und Widerstandskraft (gegenüber Gruppendruck).

- Entscheidungsfähigkeit und Problemlösungsstrategie

Probleme sorgfältig analysieren; Entscheidungs- oder Lösungsalternativen finden (kreatives Denken); Alternativen sammeln und abwägen; Entscheidungen treffen und ausprobieren; Bewertung von Handlungskonsequenzen.

Auf welche Weise diese Themen mit den Jugendlichen umgesetzt werden, ist gemeinsam mit ihnen herauszufinden, bzw. zu entscheiden. Die Angebotspalette kann dabei so vielschichtig, wie umfangreich sein. Angefangen von niedrigschwelligen Angeboten, wie etwa das bewusste Zurverfügungstellen von Raum zu bestimmten Zeiten für jüngere Jugendliche, bzw. für Mädchen, über Einzelaktionen, die nur an einem Nachmittag stattfinden, zu Aktionen die wiederholt angeboten werden, zu zusammenhängenden Aktionen, die auch zu einem Projekt zusammengeführt werden können, sind der Fantasie keine Grenzen gesetzt. Selbst die sonst so lästigen Bestandsaufnahmen können mit den Jugendlichen gemeinsam durchgeführt und ihre Lebenswelt erforscht werden, sei dies über Befragungen, Foto- oder Filmreportagen etc ... Im 5. Kapitel werden exemplarisch einige Angebote angeführt.

4.4 Projektstruktur

Wie bereits angeführt, soll das „GO-Projekt“ eine Vernetzung von unterschiedlichen Aktionen und Projekten zum Thema „Jugend und Gewalt“ der verschiedenen Jugendhäuser und Partnerinstitutionen darstellen.

Ausgangspunkt sind die einzelnen Jugendhäuser und die Jugendlichen, die hausintern darüber entscheiden müssen, ob sie (und ihre eventuellen Partner) sich mit der einen oder anderen Aktion bzw. Projektmaßnahme am „GO-Projekt“ beteiligen, worauf sie einen „GO-Antrag“ an die „GO-Plattform“ stellen.

Die „GO-Plattform“ setzt sich zusammen aus Jugendarbeiter/innen aus am „GO-Projekt“ teilnehmenden Jugendhäusern und Jugendlichen. Der Plattform gehört außerdem ein(e) Vertreter/in des Ministère de la Famille et de l'Intégration - Service National de la Jeunesse an.

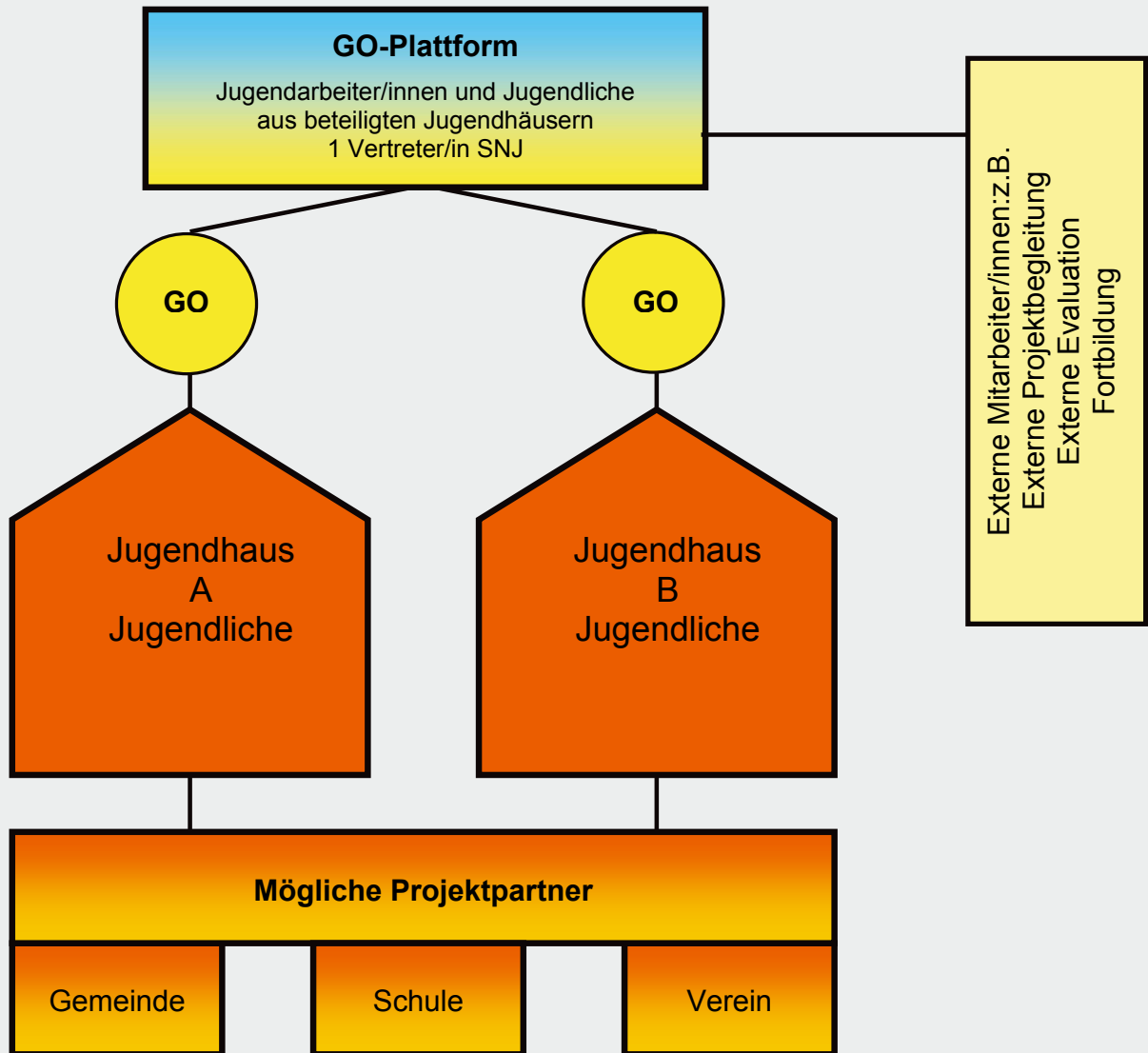
Die „GO-Plattform“ widmet sich vor allem übergeordneten Aufgaben betreffend Gesamt-Projekt.

Aufgaben der „GO-Plattform“:

- Festlegung von „GO-Richtlinien“ gemäß „GO-Konzept“
- Umsetzung des Konzeptes („GO-Label“)
- Koordination („GO-Anträge“; „GO-Programm“; „GO-Projektfahrplan“)
- Öffentlichkeitsarbeit für das gesamte „GO-Projekt“
- Dokumentation (Aktionen und Projekte)
- Sicherstellung der Evaluation und Berichtlegung (ev. Umsetzung durch Externe)

Die „GO-Plattform“ trifft sich in regelmäßigen Abständen und befindet über die Anträge aus den einzelnen Jugendhäusern gemäß den festgelegten „GO-Richtlinien“. Die einzelnen Jugendhäuser beteiligen sich am „GO-Projekt“ durch „GO-Aktionen“ und „GO-Projekte“ und stellen ihre Aktionen und Projekte für das gesamte „GO-Projekt“ zur Verfügung. Dies kann über gemeinsame „GO-Ausstellungen“, eine „GO-online-Plattform“, etc ... erfolgen.

Das Zurverfügungstellen von Informationen über Aktionen und Projekte dient dem Erfahrungs- und Wissenstransfer, dem Ausbrechen aus der Isolation und der Meinung, das Rad nicht immer wieder neu erfinden zu müssen, aber vor allem auch, um durch die Veröffentlichung den Jugendhäusern und Jugendlichen eine „Plattform der Wertschätzung“ zu bieten.



4.5 Qualitätsentwicklung

An die Jugendhäuser und Jugendarbeiter/innen werden eine Reihe von Anforderungen gestellt, um Aktionen und Projekte im Kontext „Jugend und Gewalt“ durchführen zu können. So werden z.B. Kompetenzen verlangt in den Bereichen:

- Wissen über:
 - Jugend und Jugendkulturen
 - Gewalt, Aggression und Konflikte
 - psychologisches Basiswissen
 - etc ...
- Gruppenleitung und -animation
 - Theater
 - Erlebnispädagogik
 - Kreative Medien
 - etc ...
- Kommunikation
 - Gesprächsführung mit Einzelpersonen
 - Beratung/ Coaching
 - Diskussionsleitung/ Moderation
 - Präsentation
 - etc ...
- Konfliktregelung
 - Konfliktmoderation
 - Mediation
 - etc ...
- Projektmanagement
- Sozialforschung
- (Selbst)Evaluation
- Öffentlichkeitsarbeit
- etc ...

Teilweise werden diese Kompetenzen bei den Jugendarbeiter/innen vorhanden und abrufbar sein, teilweise können sie sich im Laufe der Zeit in diesen Bereichen fortbilden * und drittens werden sie dazu auf externe Fachkräfte zurückgreifen können/ müssen.

Auch hier kann sich Vernetzung mit anderen Jugendhäusern bzw. Projektpartnern bewähren, die unter Umständen über genau die Kompetenzen oder Ressourcen verfügen, die im eigenen Haus fehlen.

Das „GO-Projekt“ ist von der Idee getragen, dass die Jugendarbeiter/innen daran interessiert sind, sich laufend aus-, fort- und weiterzubilden. Supervision und/ oder Kollegiale Beratung können zusätzlichen Gewinn bringen.

* Vgl. Conseil de l'Europe; Portfolio européen pour travailleurs et animateurs de jeunesse; 2005

Im Vorfeld wurde immer wieder auf die „**GO-Richtlinien**“ hingewiesen. Im Sinne einer Qualitätsentwicklung ist es wichtig, dass ein „**GO-Label**“ Aktionen und Projekte kennzeichnet. Hier wird nach außen demonstriert, dass eine ganze Reihe von Kriterien bei der Durchführung von Maßnahmen eingehalten werden, die sich am „GO-Konzept“ ausrichten. Diese Kriterien geben Außenstehenden, wie Teilnehmenden die Möglichkeit einer „objektiveren“ Einschätzung des Projektes.

Angedacht wurden etwa folgende Punkte:

- Jede „GO-Maßnahme“ (Aktion oder Projekt) erhält nur dann das „GO-Label“, wenn ein „GO-Antrag“ gestellt wurde.
- Anträge können durchaus unterschiedlich sein, etwa für kurzfristige Aktionen kleiner und leichter handhabbar, als auch für längerfristige Projekte.
- Diesen Anträgen sollen Ziele und Maßnahmen zu entnehmen sein, sowie Anhaltspunkte zur Evaluation und Zielerreichung.
- Zudem verpflichtet das „GO-Label“ dazu, dass in den Aktionen und Projekten Kriterien wie Partizipation und Gender Niederschlag finden.
- Außerdem gilt für die Erlangung des „GO-Labels“, dass die Aktionen und Projekte dokumentiert und einer Evaluation zugeführt werden. Nur so können Indikatoren der Nachhaltigkeit gefunden werden.
- Die „GO-Aktionen“ und „GO-Projekte“ müssen der „GO-Plattform“ zur Verfügung gestellt werden.
- ...

4.5.1 Evaluation

Bei der Evaluation geht es darum, das Gesamtprojekt bzw. Teile des Projektes (einzelne Aktionen und Projekte durch die Jugendhäuser) systematisch auf ihre lösbaren und unlösbaren Aspekte zu durchforsten und zu dokumentieren. Es gilt dabei, den Wert von Programmen, Prozessen oder Produkten zu bestimmen und zwar mit dem Ziel, diese zu verbessern, zu steuern (**formative Evaluation**) oder zu überprüfen, zu rechtfertigen, zu reflektieren (**summative Evaluation**). Bei der formativen Evaluation finden regelmäßig, zu festgelegten Zeitpunkten (Meilensteinen), Erhebungen statt. Der Vorteil dieses prozessualen Vorgehens liegt auf der Hand: Es ermöglicht eine laufende Überprüfung und eine rechtzeitige eventuelle (notwendige) Gegensteuerung/ Anpassung. Anders die summative Evaluation – auch Ergebnis-evaluation genannt – hier kann nur mehr das Ergebnis der Aktionen/ des Projektes bewertet werden.

Im Mittelpunkt jeder Evaluation stehen die angestrebten Ziele. Projektziele sind dann gut formuliert, wenn sie den **smart**-Kriterien genügen:

- spezifisch
- mess-/ überprüfbar
- anspruchsvoll / attraktiv
- realistisch
- terminiert

Alsdann gilt es, die Aktion/ das Projekt nach innen (für die Beteiligten der einzelnen Aktionen und Projekte) und/ oder nach außen (für Partnerinstitutionen, Jugendhausträger oder für die allgemeine bzw. Fach-Öffentlichkeit) in seiner Entwicklung und seinen Ergebnissen zu bewerten. Es geht letztendlich bei der Evaluation darum, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was das Projekt geleistet bzw. nicht geleistet hat. Es geht auch darum, dass die Projektbetroffenen ihr Tun selbstkritisch überprüfen können.

Wenn Maßnahmen evaluiert werden sollen, wird von Anfang an zu klären sein, wem diese Arbeit zugeteilt wird. Grundsätzlich kann die Evaluation über zwei Wege erfolgen, durch Selbst- oder **Fremdevaluation**.

Der Vorteil der Fremdevaluation ist die Unabhängigkeit und die Kompetenz der Evaluationsexperten. Hingegen ist die **Selbstevaluation** in der Regel kostengünstiger, und die Durchführenden haben mehr Kenntnis über ihr Aktions-/ Projektumfeld. Der Nachteil der Selbstevaluation kann im fehlenden Fachwissen liegen. Immer wieder kommt es zu einer kombinierten Vorgehensweise, wo interne und externe Ressourcen herangezogen werden.

Neben einer ganzen Reihe organisatorischer Klärungen zur Durchführung der Evaluation gilt es im Wesentlichen, folgende Punkte vorab festzulegen:

- Wer ist für wofür bei der Evaluation verantwortlich?
- Welche Erhebungsmethoden und -verfahren sollen zum Einsatz kommen?
- Wann und wo sollen die Erhebungen durchgeführt werden?
- Wie sollen die Daten gesichert werden?
- Wann soll wer die Daten auswerten und interpretieren?
- Wann soll wer welche Daten wie präsentieren?
- Welche Daten werden wann, wie und von wem veröffentlicht?
- Wie und von wem sollen Ergebnisse der Evaluation verwertet werden?

4.5.2 Dokumentation und Erfahrungstransfer

Die Dokumentation des „GO-Projektes“ soll auf zwei Ebenen erfolgen. Einerseits verpflichten sich die Jugendhäuser - im Gegenzug für erhaltene Zuwendungen - ihre durchgeführten Aktionen und Projekte nicht nur zu evaluieren, sondern diese auch zu dokumentieren.

Auf Ebene der „GO-Plattform“ ist genau festzulegen, welche Richtlinien für die Dokumentation zu gelten haben (Dokumentationszeitpunkt, -inhalte, -methoden, -umfang, ...). Die Jugendhäuser stellen ihre Daten der „GO-Plattform“ zur Verfügung, die ihrerseits wiederum dafür Sorge zu tragen hat, dass die zusammengetragenen Dokumente veröffentlicht werden und damit auch für andere Jugendhäuser, als auch anderen interessierten Menschen, zugänglich werden.

Des Weiteren ist es Aufgabe der „GO-Plattform“, das Gesamtprojekt zu evaluieren und zu dokumentieren. Gerade die Pilotphase soll dazu genützt werden, den Umgang mit dem Thema „Jugend und Gewalt“ in den Jugendhäusern zu etablieren. Die Evaluation und die Dokumentation bieten hierzu eine gute Basis. Darüber hinaus kann eine interessante und aussagekräftige Dokumentation dazu beitragen, das „GO-Projekt“ in der Öffentlichkeit positiv zu präsentieren und zu kommunizieren.

4.6 Öffentlichkeitsarbeit

Öffentlichkeitsarbeit: (vgl. Nilles 2005a, 74)

- ist Arbeit in der, für die und mit der Öffentlichkeit
In: agieren statt reagieren, Verbindungen und Beziehungen knüpfen
Für: für die Zielgruppe(n)
Mit: mit der Außenwelt kooperieren und nicht gegen sie arbeiten
- informiert nach außen
Die Öffentlichkeit muss informiert werden. Aufmerksamkeit und Interesse wird hergestellt.
- informiert nach innen
Die direkt Betroffenen müssen informiert werden. Auch innerhalb des Jugendhauses braucht es Identifikation mit den eigenen Aktionen und Projekten.
- beeinflusst Einstellungen
Mit gezielter Information können Einstellungen bearbeitet werden (Einfluss nehmen/ Widerstände abbauen,...)

- weckt Medieninteresse
Was, wann, wie oft, in welchem Umfang und mit welcher Wertung in den Medien erscheint, darüber entscheiden Journalisten. Wie sie sich entscheiden, dabei kann ÖA mitsteuern. Es gilt daher, die Aufmerksamkeit von Medienfachleuten zu gewinnen und sie über Aktionen und Leistungen zu informieren.
- macht bekannt
*Reden ist Gold, Schweigen ist Blech
ÖA möchte den Bekanntheitsgrad des Projektes steigern.*
- vertritt Interessen
Grundsätzlich vertritt ÖA die Interessen des jeweiligen Projektes und ist somit parteiisch.
- stellt Dialoge her
ÖA ist keine Einbahnstraße. Sie lädt andere zum Gespräch ein.
- baut Vertrauen auf
Gegenseitiges Vertrauen gewinnen und gegenseitiges Verständnis aufbauen: Beides schafft eine positive Atmosphäre zwischen den Projektpartnern.
- transportiert Leitbilder
*Wer sind wir? Was wollen wir? Wohin wollen wir?
Schafft damit Identifikation mit der Organisation, der Idee, dem Produkt/ Projekt.*
- baut Image auf
Von nichts kommt nichts.

Damit das „GO-Projekt“ gestartet werden kann, bedarf es zunächst der hausinternen Öffentlichkeitsarbeit. Die Jugendarbeiter/innen müssen vorab den Vorstand ihres Jugendhauses (Träger) vom „GO-Projekt“ überzeugen. Dann braucht es Jugendliche, mit denen adressatenorientierte Aktionen und/oder Projekte entwickelt werden. Je nach Auslegung der Maßnahmen werden auch andere Personen oder Institutionen einzubeziehen sein, es gilt also, Partner auf lokaler, regionaler oder gar nationaler Ebene zu gewinnen. Unter Umständen bieten sich auch internationale Kontakte an, eine Zusammenarbeit zum Thema „Jugend und Gewalt“ anzukurbeln. Ausgangspunkt für all diese Überlegungen sind die konkreten Vorstellungen, Interessen und Wünsche der einzelnen Jugendhäuser und vor allem deren Klientel.

4.7 Ressourcen

Welche materiellen, personellen oder finanziellen Ressourcen, welche Infrastruktur sind für das Erreichen der Projektziele notwendig? Eine konkrete und vollständige Kostenaufstellung gibt hier Auskunft. Nachfolgend eine Anregung:

a. Personalkosten

- Projektmitarbeiter/innen (Eigenleistung durch die Jugendhäuser)
- Technisches Personal (EDV, Video, ...)

b. Arbeitsmaterial

- benötigte Materialien zur Durchführung der Maßnahme

c. Technische Ausrüstung

- Kauf, Miete bzw. Leasing von Ausrüstung: PC, Notebooks, Drucker, Software, Videokamera, ...

d. Externe Mitarbeiter/innen

- Fachberatung
- Supervision
- Projektbegleitung
- Gast-Referent/innen
- Evaluation

e. Reise- und Aufenthaltsspesen

- nationale Treffen (Fahrtspesen)
- Austauschtreffen im Ausland (Reise- und Aufenthaltsspesen)
- Fortbildungsaufenthalte


f. Aus- / Fort- und Weiterbildungskosten

- Vortragende (Honorar, Reise- und Aufenthaltsspesen)
- Unterlagen, Kopien
- evtl. für Saalmiete und benötigte Hilfsmittel

g. Allgemeine Verwaltungskosten

- Telefon, Fax, E-mail (Internet), Porti (Aussendungen, ...)
- Bürobedarf
- Fotokopien
- Versicherungen

h. Werbungskosten

- Gesamtkosten zur Herstellung von: Video, Film, Tonkassetten, Software, CD-ROM, gedrucktes Material, Gadgets (z.B. Godi ) , sonstiges ...
- Text, Layout, Material ...
- Vertriebskosten
- Saalmiete (bei Konferenz, Symposium, Tagung)



5. Konkrete Angebote

5. Konkrete Angebote

Die Angebotspalette zum Thema „Jugend und Gewalt“ ist groß. Der Literaturmarkt bietet zudem unzählige Bücher zum Thema Gewaltprävention, worin sowohl theoretische Zugänge als auch praktische Übungen dargestellt werden.

An dieser Stelle soll auf einige konkrete Beispiele hingewiesen werden, wie man sich dem Themenbereich „Jugend und Gewalt“ annähern könnte. In den Arbeitskreissitzungen zum „GO-Projekt“ wurde eine „ABC-Themenliste“ angelegt (siehe Anhang), die als Anreiz genommen werden kann, alphabetisch stichwortartig Themen herauszufischen und dazu Aktionen oder Projekte zu initiieren. Einzelne, in dieser Liste angeführte Themen wurden näher besprochen, andere nur gestreift, wohl wissend, dass in den Jugendhäusern und bei den Jugendlichen diese Themenliste kreativ weitergeführt werden könnte. Die in der Folge angeführten Beispiele mögen einerseits jenen Leser/innen, die sich noch nicht so intensiv mit dem Thema beschäftigt haben, einen kleinen Einblick geben, wie und wie vielfältig man an den Themenkomplex herangehen kann. Andererseits wird über diesen Weg und an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben, wie wichtig es ist, den spezifischen Kontext von Aktion und Thema „Jugend und Gewalt“ im Auge zu behalten, will man nicht in ein sehr allgemein verstandenes Verständnis von „alles ist Prävention“ verfallen.

Jugendarbeiter/innen müssen argumentieren, was die von ihnen durchgeführte Aktion mit dem Themenbereich „Jugend und Gewalt“ zu tun hat. Es reicht nicht, einfach nur etwas zu tun, das wäre Aktionismus! Dieser darf auch sein, doch wegweisend soll er nicht sein!

5.1 Gewaltspezifische Themen

Eine Argumentation des Zusammenhangs gewaltspezifischer Themen mit dem Thema „Jugend und Gewalt“ liegt auf der Hand. Herausforderung hierbei ist sicherlich, die Vielfalt dieser Themen interessant und tiefgründig zu präsentieren. So wird bei Informationsveranstaltungen, Vorträgen, Diskussionsabenden etc ..., das gewisse Extra aus den Themen herauszukitzeln sein und „nicht schon wieder“ Aufgewärmtes aufzudecken, bei dem Jugendliche als typische Risikoträger mit entwicklungsbedingten Defiziten auf Moralfutter Erwachsener stoßen. Erwachsene können über und von Jugendlichen lernen, ebenso können gemeinsam Einblicke „über“ Gewaltverhalten, -verhältnisse und -zustände erschlossen werden.

5.1.1 Informationsveranstaltungen/Themenabende

Themenabende (auch Nachmittage) können in Form von Einzelveranstaltungen angeboten werden, oder als Vortragreihe. Bei diesen Informationsveranstaltungen könnten beispielsweise Themen behandelt werden wie:

- Gewalt in der Familie
- Gewalt in der Schule
- Gewalt im Freundeskreis
- Gewalt im öffentlichen Raum
- Gewalt im Jugendhaus
- Gewalt in den Medien
- ...

Jedes dieser Themen könnte zudem tiefer gehend behandelt werden, z.B. das Thema „Gewalt in den Medien“:

- „Ohne Krimi geht die Mimi nie ins Bett“: Spannende Unterhaltung in und durch Medien
- „Die Schere im Kopf“: Wie objektiv sind Nachrichten?
- „Wir sind Helden“: Krieg in den Medien. Zwischen Fiktion und Realität
- „Die süßlächelnde Pause zwischendurch“: Werbung und Manipulation
- „Shootingstar für ein Game“: Gewalt in den Computerspielen
- „Darf's a bisserl mehr sein?": Pornographie in den Medien
- „Von gescheiterten Chefs und blonden Sekretärinnen“: Geschlechterrollen in den Medien
- „Die Nacht der reitenden Leichen“: Der Reiz von Horrorfilmen/-videos
- „Rock me Amadeus“: Von Ohrwürmern und anderen Dauergästen

Wie diese Themen präsentiert werden, kann unterschiedlich „arrangiert“ sein. Über einen „einfachen“ doch spannenden Vortrag, über das Einspielen von Filmausschnitten zu zusätzlichen Arbeitsaufgaben zwischendurch, die wiederum unterschiedlich zu lösen wären (drüber sprechen, sich austauschen – vorgegebene Fragen beantworten – Szenen ausdenken und spielen; ...), bis hin zu kleinen Workshops, wie etwa „eine Nachrichtensendung gestalten“ oder an einem Wochenende einen „Kurzfilm drehen“, bei denen man selber erleben kann, wie Medienprodukte entstehen und vor allem auch, wo man selber die Schere im Kopf hat.

Auf dieselbe Art können auch die anderen oben erwähnten Gewaltthemen auf unterschiedlichste Weise behandelt werden. Es muss also nicht - kann aber - beim Vortrag bleiben, sondern die Themen können auf mannigfaltigste Weise vertieft werden.

5.1.2 Selbstverteidigung

Einen starken Themenbezug weisen auch Aktionen auf, wie etwa „Selbstverteidigung für Mädchen.“ Hinter den vermittelten Selfdefense-Techniken steckt jedoch wesentlich mehr. So etwa Themen wie Selbstvertrauen, Selbstwert, Angst, Mut, etc ... bis hin, in den eigenen Körper hineinzuspüren. Das Jugendhaus kann in Kooperation mit Kampfsportvereinen (Judo, Karate, Aikido, Jiu-Jitsu, ...) Schnuppernachmittage anbieten, bei denen konkrete Techniken vermittelt werden, wie sich junge Mädchen gegen Angriffe wehren können. Für Jugendliche ist die Verbindung von – sagen wir mal – Akrobatik mit Musik eine interessante Variante, Kampfkünste zu lernen. Capoeira stammt aus Brasilien und verbindet genau dies. Partner bewegen sich mit- und zueinander, und durch die musikalische Untermalung verwischt sich die Grenze zum Tänzerischen.

5.1.3 Konfrontative Pädagogik am Beispiel „Coolness-Training“

In den letzten Jahren fand der Begriff „Konfrontative Pädagogik“ zunehmend Beachtung in der (sozial) pädagogischen Diskussion. Auf der Grundlage einer von Sympathie und Respekt geprägten Beziehung gilt es, mit gewaltbereiten Jugendlichen Normen auszuhandeln, Grenzen zu ziehen, Alltagsstrukturen im Jugendhaus verbindlich zu machen, sowie ihr wiederholt abweichendes Verhalten (Beleidigung, Raufen, Schlagen/Prügeln, Vandalismus, etc.) ins Kreuzfeuer der Kritik zu nehmen, sie unter Beibehaltung der Wertschätzung damit zu konfrontieren. Ziel einer derartigen „Konfrontativen Pädagogik“ ist, eine Einstellungs- und Verhaltensänderung bei den Betroffenen herbeizuführen.

Die Konfrontative Pädagogik hat in den letzten Jahren 3 wesentliche Methodiken hervorgebracht: das „Anti-Aggressivitäts-Training“ (AAT), das „Coolness-Training“ (CT) und das „Konfrontative Soziale Training“ (KST). An dieser Stelle sei das „Coolness-Training“ kurz erwähnt, das sich gut eignen könnte, im Jugendhaus mit freiwilligen Teilnehmenden umgesetzt zu werden.

Voraussetzung für ein „Coolness-Training“ ist

- Freiwilligkeit der Teilnahme,
- sowie eine Einverständniserklärung der Jugendlichen, konfrontiert werden zu dürfen.

Jugendliche wissen um die Konfrontation durch die Trainer/innen, daher besteht letztlich für jeden und jede die Möglichkeit, wenn es zu viel wird, auszusteigen (Stop statt Go).

Laut Gall (2005) geht es beim „Coolness-Training“ um:

- Aggression und Gewalt
- Wahrnehmung eigener Täter/Opferdispositionen
- Grenzen setzen
- Kooperation und Gemeinsamkeit in der Gruppe
- Wahrnehmung und Kommunikation
- peer-group-education
- Vertrauen, Offenheit
- Konflikte lösen
- Verhalten in Bedrohungssituationen
- Deeskalation
- Körpersprache
- Akzeptanz eigener Stärken und Schwächen
- Umgang mit Fremden, Rollen, Normen, Werten.

Zu den Methoden im „Coolness-Training“ zählen:

- Interaktionspädagogische Übungen und Spiele,
- Rollen- und Theaterspiele, szenische Darstellungen von bedrohlichen Situationen (Forumtheater),
- sportliche, körperbetonte Spiele (action und stunts),
- Methoden der Entspannung,
- Visualisierung von Befindlichkeiten in Gruppen (Themen: Sexismus, Rassismus, Macht, Adultismus, Gewalt),
- Selbstexploration als Täter und Opfer
- Befragung nach Stärken und Schwächen.

Jeder Termin des „Coolness-Trainings“ ist laut Gall strukturiert in:

- Warming-up,
- Kampf- und Bewegungsspiele,
- inhaltlicher Schwerpunkt,
- Cool-down (Entspannung).

Wichtig ist, dass zum Ende einer CT-Einheit alles geklärt ist, und nicht unerledigtes Konfliktpotential das soziale Klima belastet.

Zusammengefasst verfolgt das „Coolness-Training“ vier zentrale Ziele:

1. die Verfestigung eines zivilisatorischen Standards der Friedfertigkeit,
2. die Stärkung der Kompetenz der Peergroup für schwierige Situationen,
3. die Stärkung der Opfer,
4. die Sensibilisierung der Täter.

Im Mittelpunkt des „Coolness-Trainings“ steht die Verhaltensmodifikation, Verhaltensänderung. Vordergründig geht es hier **NICHT** um Persönlichkeitsveränderungen im Sinne eines therapeutischen Ansatzes.

5.1.4 Gewaltpräventionsmesse – „GO-Messe“

Das Ziel der „GO-Messe“ ist, den am „GO-Projekt“ teilnehmenden Jugendhäusern (mit ihren eventuellen Partnern) und den Jugendlichen eine öffentliche Plattform zu bieten, damit diese ihre Aktionen und Projekte auch einer breiten Öffentlichkeit präsentieren können. Einerseits erfahren die Jugendhäuser und Jugendlichen eine Wertschätzung ihrer Arbeit durch Externe.

Andererseits kann diese Messe auch der allgemeinen Projektwerbung dienlich sein, wobei neue Kooperationspartner für das „GO-Projekt“ gewonnen werden können, die helfen, neue Aspekte in das Projekt einzubringen, wodurch sich das Projekt von Jahr zu Jahr weiterentwickeln kann.

Die lokal durchgeführten Maßnahmen werden an einem zentralen Ort auf einer Tagesmesse von der „GO-Plattform“ und den Kooperationspartnern vorgestellt. Hier werden die Aktionen und Projekte über Aufführungen u./o. Informationsstände – Flyer, Dokumentationen, Fotos, Filme – präsentiert. Gleichzeitig werden Workshops zum Thema Gewaltprävention angeboten.

5.1.4.1 Workshop: „Konflikte mediativ aushandeln“

Die Mediation – nicht Meditation – ist ein konkretes Verfahren, Konflikte mit Hilfe einer außenstehenden Person zu klären. Während bei einem kleinen Workshop nur die Prinzipien mediativen Handelns aufgezeigt und geübt werden können, gilt es für die Ausbildung von Jugendlichen zu Mediator/innen, einen wesentlich höheren Zeitaufwand aufzubringen. Die hier angesprochene Variante zielt nicht darauf, professionelle Mediator/innen auszubilden, sondern Jugendliche zu befähigen, Konflikte anzusprechen und sie einer Klärung zuzuführen. Jugendliche können lernen, dass Konflikte auch über Gespräche „gemanagt“ werden können. Hilfreich hierbei ist sicherlich der geregelte Ablauf von Mediationsgesprächen (vgl. Besemer 2003; Faller 1998; Nilles 2007b)



Phasen des Mediationsgespräches (vgl. Besemer 2003; Faller 1998; Nilles 2007b)

1. Einleitung oder Vorbereitung und Einstieg:

- Kontaktaufnahme mit relevanten Konfliktparteien
- Erklärung des Mediationsprozesses
- Überprüfung, ob die Mediation für die konkrete Situation ein geeignetes Verfahren ist
- Klärung des formalen Rahmens (Dauer, Rolle des/ der Mediator/in; Ablauf)
- Festlegung von Gesprächsregeln (keine Beleidigungen, ausreden lassen, ...)
- Klärung der Verhandlungskompetenz: Der/ die Mediator/in erhält die Erlaubnis, bei Bedarf die Einhaltung der Regeln einzufordern
- Auftragsklärung (Gegenstand des Konflikts)

2. Sichtweise der einzelnen Konfliktparteien oder Falldarstellung:

- Bestandsaufnahme und Darstellung des Konflikts durch Konfliktparteien - Jede Konfliktpartei schildert den Konflikt aus der eigenen Perspektive
- Herausarbeiten der Kernthemen
- Themensammlung
- Der/ die Mediator/in achtet auf die Einhaltung der Gesprächsregeln.

3. Konflikterhellung: Verborgene Gefühle, Interessen, Hintergründe oder

Meinungsaustausch, Interessensklärung, Verständnisaufbau:

- Festlegen des ersten Verhandlungsthemas
- Faktensammlung und Erfassen der Positionen
- Exploration der Interessen und Bedürfnisse (hinter den Positionen)
- Akzeptanz der Bedürfnisse des Anderen (Verständnisaufbau)
- Wechselseitige Problemdefinition

4. Problemlösung: Sammeln und Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten

oder Lösungssuche, Verhandeln und Entscheiden:

- Kreative Suche nach Lösungsoptionen
- Entwicklung von Kriterien (zur Bewertung der Lösungen)
- Verhandeln und Konkretisieren von Lösungen
- Entscheidung

5. Übereinkunft oder Vereinbarung und Umsetzung:

- Überprüfung der Lösungen zu allen Verhandlungsthemen
- Schriftliche Zusammenfassung der Lösungen in der Mediationsvereinbarung
- Ev. Probephase für die Umsetzung
- Abklärung der weiteren Vorgehensweise

5.2 Gewaltunspezifische Themen

Während bei gewaltspezifischen Themen der Zusammenhang zwischen Gewalt und Maßnahme offensichtlich ist, gilt es für Jugendarbeiter/innen bei gewaltunspezifischen Themen genau diesen Zusammenhang klar und deutlich zu begründen. Sie müssen etwa Antworten auf die typische Frage: „Was hat das mit Gewaltprävention zu tun?“ liefern. Die gewaltunspezifischen Themen könnten auch in anderem Kontext z.B. Suchtprävention eingesetzt werden. So reicht es etwa nicht, im Klettergarten abenteuerliche Aktionen zu absolvieren, es gilt letztendlich zu begründen, in welchem Zusammenhang diese Kletteraktionen mit dem Thema Gewalt und den Teilnehmenden zu tun haben. Erfolgt diese Begründung nicht, war die Aktion im besten Fall ein gelungenes, spaßiges Abenteuer mit dem speziellen Kick, was als solches ja schon seinen Wert in einem sonst oft langweiligen Alltag haben kann. Und genau hier liegt die **Anforderung und Leistung der Jugendarbeiter/innen**, sich bereits im Vorfeld der Maßnahme genau zu überlegen, was die beabsichtigte Aktion mit dem Thema „Jugend und Gewalt“ zu tun hat (und dies auch bei Durchführung den Jugendlichen zu vermitteln).

5.2.1 „Lebensweltanalyse“

Im Zuge von Projekten, wie z.B. Dorferneuerung und Dorfentwicklung, gewinnt auch die Diskussion um die Situation von Kindern und Jugendlichen an Bedeutung. Hierbei geht es darum, die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in Dörfern/ in der Gemeinde/ in der Region näher unter die Lupe zu nehmen, dies mit dem Ziel, zur Entwicklung und Schaffung von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen, der Gestaltung kinderfreundlicher Dörfer beizutragen. Der Art.12 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes verweist in diesem Zusammenhang auf die Einbeziehung und aktive Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen.

Ein derartiges Projekt auch unter dem Aspekt des Umgangs mit dem Thema „Jugend und Gewalt“ zu sehen, ließe sich mit folgenden Aufhängern argumentieren:

Die Eltern der heutigen Jugendlichen konnten in der Regel in ihrem Ort noch „auf der Straße“ spielen. Heute ist dies in vielen Ortschaften nicht mehr möglich. Der Verkehr hat so sehr zugenommen, dass manche Gemeinde ausgewiesene „Wohngebiete“ oder „Spielstraßen“ mit Tempobeschränkung 30km/h eingeführt hat. In so manchen Dörfern werden Ortsstraßen zu Spitzenzeiten von regelrechten Blechlawinen durchrollt. Zudem kommt, dass mancherorts Gemeindeverantwortliche etwa Schulen zusammengelegt oder Einkaufszentren

angesiedelt haben, so dass auch ein hausgemachter Verkehr die Straßen in den Zwischenzeiten ordentlich füllt. Kein Wunder, dass vermehrt Eltern Angst um ihre draußen spielenden Kinder haben. Die Folge: Kinder bleiben vermehrt „drinnen“ – die Medien liefern die Außenwelt ins Wohn- bzw. Kinderzimmer. Folgt man der Argumentation von Expert/innen, liegen hierin unter anderem Erklärungsmuster einer zunehmenden Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen. Schaut man sich in den Gemeinden zudem „eingerrichtete“ Spielplätze an, so kann mancherorts ernüchternd festgestellt werden: Nach anfänglicher Nutzung verkommen viele dieser Plätze, eher früher denn später, zu ungenutzten Flächen, Spielgeräte werden beschädigt, etc ... Mit ein Grund hierfür ist sicherlich, dass derartige Plätze nach Vorstellungen von Erwachsenen ohne Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen errichtet werden, mal abgesehen von den meist wenig ansprechenden Spielgeräten (Material, Ausführung, Zweck); Rutschen bis zum Umfallen, aber davon haben selbst die Kleinen irgendwann einmal genug!

In Anbetracht derartiger Feststellungen ist zu fragen, wie Kinder und Jugendliche in den Dörfern/Gemeinden vermehrt zu Wort kommen können, ja die Welt, in der auch sie leben, mitgestalten können. Eine Herausforderung, denn wer sich auf den partizipativen Weg macht, muss sich bewusst sein, dass dies auch ernst gemeint sein muss, also keine Pro forma-Beteiligung, die funktioniert höchstens einmal.

Um Einblicke in die unterschiedlichen Lebenswelten und Sozialräume von Kindern, Jugendlichen, Mädchen, Jungen, verschiedenen Cliques usw. zu erhalten, eignen sich qualitative Methoden – durchaus unter Zuhilfenahme quantitativer sozialstruktureller Daten – der Lebensweltanalyse. Sie liefern Daten für eine Bedarfsermittlung und Zielbestimmung. (vgl. Deinet/ Krisch 2003). Auf folgende Methoden (Krisch 2003, 87ff) wird u.a. verwiesen:

- Stadtteilbegehungen
Kinder und Jugendliche begehen Stadtteile und halten die Nutzung und subjektive Bedeutung des Stadtteils fest.
- Nadelmethode
Auf einem vergrößerten Stadtplan wird die subjektive Bewertung von Orten und Räumen in der Stadt mit Hilfe von verschiedenfarbigen Stecknadeln festgehalten.
- Cliquesraaster
Gemeinsam mit Kindern und/oder Jugendlichen wird festgehalten, wie sich Cliques zusammensetzen. Eine Cliquesbeschreibung gibt Auskunft über Alter, Geschlechterverhältnis, Nationalität, was die Clique

verbindet, seit wann sie sich an dem Ort aufhält und wie die Beziehungen zu anderen Cliques sind.

Religion, Outfit, Interessen/Hobbys, sozialer Hintergrund, Bildung, Ausbildung, Beschäftigung sind weitere Anhaltspunkte, die erhoben werden können.

- Befragungsaktionen
Personen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) einer Region (Dorf, Stadtteil, ...), eines bestimmten Platzes (Park, Jugendhaus, Kneipe, ...) werden zu einem bestimmten Thema befragt. So können etwa Jugendliche direkt zu ihren Bedürfnissen, Wünschen und Meinungen Stellung beziehen, oder auch Erwachsene können über Jugendliche befragt werden. (Fremdbild-erkundung)
- Subjektive Landkarten
Kinder und Jugendliche malen und zeichnen selbst Karten, auf denen sie subjektiv bedeutsame Lebensräume im Stadtteil oder in der Region sichtbar machen.

5.2.2 Identitätskonstruktionen

Petzold/ Heintz (1985, 199ff) verweisen auf ein Identitätsmodell, das Identität durch 5 Säulen unterstützt sieht:

1. Support in der Leiblichkeit
2. Support im sozialen Kontext
3. Support in der Arbeit und Leistung
4. Support durch materielle Sicherheit
5. Support durch Werte

5.2.2.1 Leib/ Körper

Die neue Körperkultur, die heutzutage ihren Ausdruck vielerorts etwa in Jogging, Aerobic, Bodybuilding, etc ... findet, reduziert den Körper allzuoft zum Leistungssaggregat, zur Konsum- und Lustmaschine. Der Körper wird zum Verwertungsobjekt und zur Ware (Beispiel: Werbung), d.h. wir wollen über unseren Körper verfügen und ihn zum Objekt machen. Wie wichtig der Leib für unsere Identität ist, erfahren wir etwa über Gesundheit und Leistungsfähigkeit. Kleine Kinder wollen so groß und stark sein wie Erwachsene. Jugendliche erfahren ihren Körper sehr bewusst und das meist in allen Zügen: Stichwort Pubertät. Junge Burschen (aber auch manche Mädchen) raufen, schlagen, treten und erfahren über diesen Weg etwas über die Stärke ihres Körpers. Durch das Nicht-So-Sein, wie uns die Werbung durch schöne, leistungsfähige, starke Menschenkörper vorgibt, stellen sich Jugendliche, meist junge Mädchen, in Frage: Bulimie, Magersucht, Abmagerungsdiäten, ... sind Zeugnis davon. Zudem ist der Körper ein idealer Gegenstand zur Disziplinierung, Bestrafung, Zerstörung von Identität. Die Geschichte der Strafe ist eine Geschichte des Körpers. (Foucault 1977)

5.2.2.2 Sozialer Kontext

Persönliche Identität bezieht sich auf die Einzigartigkeit eines Individuums und lässt das Individuum sich von allen anderen unterscheiden, d.h. so zu sein, wie kein anderer. Gerade die Mode gibt Zeugnis davon, wie man sich von anderen abheben kann. Soziale Identität meint die gesellschaftlichen Handlungsaufforderungen, d.h. jene sozialen Erwartungen, welche verlangen, so zu sein wie jeder andere. In der Auseinandersetzung mit diesem Widerspruch bildet das Individuum seine ICH-Identität heraus. Vor diesem Hintergrund ist die ICH-Identität ein ständiger, aktiver Versuch zur Entwicklung von Selbst, Bewusstsein und Handlungssicherheit. Die Familie als auch die Peergroup bieten eine Reihe von Orientierungsmustern an, Selbstbilder und Selbstwertgefühl aufzubauen. Nicht immer sind es aber jene Handlungsmuster, die auch vom Umfeld akzeptiert werden.

5.2.2.3 Arbeit und Leistung

In der Phase der Reinlichkeitserziehung erfährt das Kind zum ersten Mal am eigenen Körper, was „Arbeit“ ist, denn hier wird sein Verhalten auf ein spezifisches Endprodukt hin organisiert, es kann nicht mehr nur seiner sinnlichen und spontanen Lust am Körperempfinden nachgehen. Die Leistungen des Kindes werden bewertet und werden zu einer linearen, produktiven, definierten Tätigkeit. Die Kinder und Jugendlichen erfahren bald auch über die Schule was „gut“ ist und auch diese Bewertungen tragen zu Entwicklung und Aufbau von Selbstwertgefühlen bei. Mit dem Erwerb verschiedenartiger Fertigkeiten lernen wir mit der Zeit, Aufgaben zu erfüllen, die wiederum den Stellenwert in der Gemeinschaft in der man lebt, mit definieren. Gerade in einer Gesellschaft, in der immer mehr Jugendliche ohne Abschluss die Schule verlassen, immer öfter keine Anstellung finden, also ohne spezifische Produkte von Leistung und Arbeit da stehen, (unter Umständen auch die Schulzeit nicht „positiv“ in Erinnerung haben), haben sie vermehrt Probleme mit der Definition von Selbstgefühl. Problematisch wird dies dann, wenn Jugendliche durch Gewalthandlungen versuchen, „ihren Weg zu finden“, d.h. ihr Selbstwertgefühl zu definieren.

5.2.2.4 Materielle Sicherheit

Erich Fromm verweist auf einen wichtigen Aspekt der Sicherheit: „Sich vorwärts zu bewegen, zu bleiben, wo man ist, zu regredieren, kurz, sich auf das zu verlassen, was man hat, ist eine sehr große Versuchung, denn das, was man hat, kennt man; man fühlt sich darin sicher, man kann sich daran festhalten. Wir haben

Angst vor dem Schritt ins Ungewisse, ins Unsichere, und vermeiden ihn deshalb ... Nur das Alte, Erprobte ist sicher, oder wenigstens scheint es das zu sein. Jeder neue Schritt birgt die Gefahr des Scheiterns, ...“ (Fromm 1980, 107) Man orientiert sich demzufolge an der Existenzweise des Habens. Das Bewundernswerte am Helden ist, dass er das repräsentiert, wozu wir den Mut nicht haben: er hat den Mut, zu verlassen, was er hat. „Wir bewundern diese Helden, weil wir im Tiefsten fühlen, dass ihr Weg auch der unsere sein sollte - wenn wir ihn einschlagen könnten. Aber da wir Angst haben, glauben wir, dass wir es nicht können und dass nur der Held es kann. Der Held wird zu einem Idol; wir übertragen auf ihn unsere Fähigkeit, voranzuschreiten, und dann bleiben wir, wo wir sind, denn wir sind keine Helden.“

Wir lassen sozusagen andere für uns leben. Vorsichtig versuchen wir abzusichern, was wir haben. Aber es gibt nichts, was man haben und auch nicht verlieren kann, wie Fromm sagt.

5.2.2.5 Werte

Wertpluralität ist das Stichwort unserer modernen Gesellschaft. Alte Werte werden in Frage gestellt und auch verworfen. Neue Werte erweisen sich oft nicht von echter Dauer. In Auseinandersetzung mit seiner Umwelt muss der Jugendliche ein Wertgerüst aufbauen, um in Entscheidungs-Situationen handeln zu können. Er/sie muss wissen, nach welchen Maßstäben er/sie sein/ihr Leben gestaltet. Neben der Familie sind es vor allem Peergroup und Medien, die hier Anhaltspunkte liefern. Aber auch religiöse, ethnische oder politische Gruppen können dies.

Jugendarbeiter/innen haben nun die Möglichkeit, anhand dieser 5 Aspekte gemeinsam mit den Jugendlichen Identitätsarbeit zu leisten. Nachfolgend wird ein Beispiel derartiger Arbeit geliefert:

5.2.2.6 Identitätsarbeit mit Jugendlichen – Ein Beispiel

Körperarbeit – „Mein Körper und ich“

Die Einstellung zum eigenen Aussehen wirkt sich stark auf unser Verhalten aus. Diese Einstellungen sind nicht naturwüchsig vorhanden, sondern das Ergebnis von Erfahrungen, Normen und Schönheitsidealen, die im Laufe der Jahre über Familie, Schule, Freunde, „Gesellschaft“ vermittelt werden. (vgl. Gudjons u.a. 1994, 275ff)

Ziel:

Mit dieser Übung wird versucht, der Gewordenheit unseres eigenen äußeren Körperbildes im Laufe unserer Lebensgeschichte auf die Spur zu kommen.

Material:

Packpapierbögen (je ca. 2m), Ölkreide, Wasserfarben (Wasser, Pinsel, Tücher), Fragenkatalog

Durchführung: (Zeit: 45 Min.)

Die Teilnehmer/innen gehen zu zweit zusammen. Ein(e) Teilnehmer/in legt sich auf einen großen Bogen Packpapier (der Körper soll ganz drauf passen!), und die/der Übungspartner/in hält den Umriss des Körpers des auf dem Papier liegenden Jugendlichen mit einer Ölkreide fest. Danach Wechsel.

Wenn alle Teilnehmenden ihren Körperumriss (Bodychart) vor sich liegen haben, setzen sie sich davor und gehen den folgenden Fragen nach. Sie halten die Antworten, also das, was ihnen dazu einfällt, auf der Zeichnung zu den einzelnen Körperregionen/-teilen in Form von Stichworten, Farben und Symbolen fest.

Fragen:

- Welche Partien meines Körpers mag ich, auf welche bin ich besonders stolz? (Markiere sie mit einem farbigen Stift oder schreibe in die/neben die Zeichnung z.B.: „Meine Haare mag ich gern.“ usw.)
- Welche Partien meines Körpers verberge ich? Wie verberge ich sie? (Trage auch das in deine Zeichnung ein.)
- Woher stammen meine Schönheitsideale? Aus Zeitschriften, Filmen, Fernsehen, von meiner Mutter, meinem Vater, von Männern, Frauen, von einem Mann/einer Frau?
- An welche Sprüche kann ich mich in diesem Zusammenhang erinnern?
- Welche Teile meines Körpers mag ich nicht? Warum mag ich sie nicht? Wie gehe ich mit ihnen um?
- Welche Teile meines Körpers verbinde ich mit Lust/ Freude, welche mit Schmerz? Wie behandle ich sie?

- Wie wurde in meiner Familie mit meinem Aussehen umgegangen?
- Habe ich das Gefühl, dass mich Leute wegen meines Körpers mögen/nicht mögen?
- Welche Rolle spielt Kleidung in diesem Zusammenhang?

Auswertung:

Je nach Gruppengröße im Plenum oder in der Kleingruppe. Die Zeichnungen werden nacheinander in die Mitte gelegt. Die Teilnehmer/innen betrachten sie in Ruhe und schildern dann ihre Eindrücke. Anschließend erläutert der/die Zeichner/in ihr Körperbild.

Folgende Fragen können hilfreich sein:

- Durch wen (Personen/Medien) wurden meine Idealvorstellungen beeinflusst?
- Wie war meine Idealvorstellung während der Pubertät?
- Wie sieht meine Idealvorstellung heute aus?
- Wie bin ich mit Schönheitsidealen umgegangen? Welche Rolle spielte eine bestimmte Kleidung?
- Welches Verhältnis habe ich heute zu meinem Körper?

5.2.3 Erlebnis- und Abenteuerpädagogik

Die gewaltbetonte Selbstdarstellung von Jugendlichen hat oft mit dem Wunsch nach Anerkennung zu tun. Erlebnis- und aktionsorientierte Angebote eröffnen Sichtweisen, Anerkennung und Bestätigung anders – vor allem „gewaltfrei“ – erfahren zu können.

Sie ermöglichen den Blick auf individuelle Stärken, Fähigkeiten, aber auch Grenzen, führen zu einer positiven Selbsteinschätzung und gestärktem Selbstbewusstsein, ohne dass man andere abwerten, einschüchtern oder bedrohen muss. **Auf die Aktion folgt die Reflexion.**

Hier können die angesprochenen Eigenschaften besprochen, sowie Verunsicherungen, die z.B. hinter dem gewaltorientierten Handeln liegen, aufgedeckt werden. Erlebnis- und abenteuerpädagogische Maßnahmen geben Jugendlichen aber auch Gelegenheit zur Befriedigung ihres Erlebnis- und Abenteuerbedürfnisses und zwar in gewaltfreien Kontexten. Sie stellen neben dem Ausleben der Bewegungsbedürfnisse, den Grenzerfahrungen und dem unmittelbaren Erleben insbesondere die gruppenspezifischen Prozesse, die ein intensives Zusammenwirken aller Gruppenmitglieder erfordern, in den Mittelpunkt. Damit werden günstige Voraussetzungen zum Erlernen und Einüben von Teamgeist und Sozialverhalten geschaffen. Erlebnis- und aktionsorientierte Angebote versprechen aufregende neue Erfahrungen, die u.a. die eigenen Grenzen erfahrbar werden lassen, attraktive Gelegenheiten zur Demonstration von Eigenschaften wie Mut, Stärke und Durchsetzungsfähigkeit und können dazu beitragen, sich selbst besser kennen zu lernen. (vgl. Hentzen/ Urbain 2005)

Die bewusste Einbeziehung von Mädchen in derartige Maßnahmen kann zur Reflexion eingefahrener individueller wie geschlechtsspezifischer Rollenzuschreibungen führen.

Mögliche Aktivitäten:

- Klettern, Abseilen, Bach- bzw. Schluchtüberquerung
- Orientierungstour
- Gruppenbezogene Problemlösungsaufgaben (z.B. schwimmtaugliches Floß bauen)
- Naturerfahrung (Übernachten im Freien, Höhlenexpedition ...)

Etwa nachfolgende Aspekte können durch die erlebnispädagogischen Aktivitäten in den Mittelpunkt gestellt werden:

- zuhören
- Regeln einhalten
- Aufgaben gemeinsam lösen
- anderen helfen
- auf andere Rücksicht nehmen
- die eigenen Fähigkeiten richtig einschätzen
- in schwierigen Situationen ruhig bleiben
- Geschicklichkeit
- Dinge ausprobieren, die man sich eigentlich nicht traut
- Erfolge haben
- zuverlässig sein
- ...

Hierzu kann bereits im Vorfeld mit den Jugendlichen geübt und trainiert werden.

5.2.4 Forumtheater

Bekannt wurde das Forumtheater durch den Brasilianer Augusto Boal, der die Ideen von Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ aufgriff, um ein „emanzipatorisches Theater“ zu inszenieren, bei dem das Publikum sich als teilhabend erleben soll.

Forumtheater ist eine ausgezeichnete Möglichkeit, sich über kreative Darstellungs- und Kommunikationsformen Tabuthemen zu nähern. Es ist eine praktische Methode, die nach konkreten Veränderungsmöglichkeiten sucht und aufzeigt, wie schwierige Situationen von den Betroffenen selber verändert und verbessert werden können. Damit dies gelingen kann, wird eine Szene (z.B. konkrete Konfliktsituation) ein erstes Mal von den Schauspieler/innen auf der Bühne vorgeführt. Dann wird diese Szene nochmals an den Anfang „zurückgespult“. Die Schauspieler/innen nehmen nun Vorschläge entgegen, spielen die Szenen neu, diesmal jedoch unter Einbeziehung des Publikums. Das Theater wird Forum, zum Forum für die Zuschauer/innen.

Das Forumtheater ermöglicht das direkte Eingreifen des Publikums, die Zuschauer/innen bringen eigene Lösungsmöglichkeiten ein, die sie gleich selbst im Spiel erproben können. Die Zuschauer/innen werden zu echten, interaktiven Partnern der Aufführung und kommen so direkt in Kontakt mit dem Thema. Der Spaß daran, sich selbst auszuprobieren, die Neugierde auf ein unvorhersehbares Spiel und die Ideen aller Anwesenden treiben das „Theaterstück“ voran und machen so eine Vielfalt von Perspektiven und Lösungsalternativen sichtbar. Die Schauspieler/innen sind gefordert, auf der Basis einer „Grund“-Geschichte, eines Themas und verschiedener Charaktere, mit den Ideen der Zuschauer/innen zu improvisieren.



6. Schlusswort

6. Schlusswort

Bei der Verfassung der vorliegenden Publikation war uns wichtig, die im Vorfeld angedachten Grundideen des „GO-Projektes“ beizubehalten, diese zu vertiefen und umfassend mit theoretischen und praktischen Inputs zu belegen. Auf diese Weise konnte dargelegt werden:

1. Die gesellschaftlichen Entwicklungen führen zu neuen Anforderungen an den Einzelnen, wie z.B. hoher Eigenanteil an Such-, Experimentier- und Veränderungsbereitschaft.
Einhergehend mit der Notwendigkeit von emotionaler Sicherheit brauchen Jugendliche fördernde Umweltbedingungen, die es ihnen gestatten Kompetenzen der individuellen Lebensführung und des sozialen Zusammenlebens aufzubauen.
2. Jugendarbeit ist als Bildungsarbeit zu verstehen, wobei Jugendliche als Subjekte ihres Lernens im Vordergrund stehen, Jugendarbeit Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellt und der Erkenntnisvorgang durch „Bewusstmachung“ angeregt und ermöglicht wird.
3. Ausgehend vom Ziel der Anregung und Ermöglichung von Bildung bedarf es in der Jugendarbeit Beziehungsarbeit.
4. Subjektorientierte Bildungschancen ergeben sich durch ein breit gefächertes Angebot der Jugendarbeit (programm- und projektspezifische, sowie niedrigschwellige Angebote).
5. Als Kernbegriffe dieses subjektorientierten Bildungsangebotes können angesehen werden: Freiheit und Offenheit, Partizipation, Lebensweltorientierung.
6. Subjektorientierung in der Jugendarbeit ist Subjekt-Bildung und orientiert sich an den Erfahrungen, Bedürfnissen und der Lebenswelt der Jugendlichen.
7. Subjektorientierte Bildungsarbeit schließt den Umgang mit Gewalt und Gewaltprävention mit ein.
8. Gewalt ohne Kontext und Ursache gibt es nicht: eine verstehende Herangehensweise schließt Jugendliche aktiv als Mitforscher mit ein.

Ein Großteil der geleisteten alltäglichen Jugendarbeit zum Themenkomplex „Jugend und Gewalt“ im Jugendhaus lässt sich unter Berücksichtigung und Umsetzung dieser Prämissen in den Kontext GewaltPrävention integrieren.

Literaturnachweise

Literaturhinweise

Abeling, M./ Bollweg, P./ Flösser, G./ Schmidt, M./ Wagner, M. (2003): Partizipation in der Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess (Expertisen zum 11. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 2). München, S. 225-309

AGJ (2005): Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, H. (Hg): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt a.M., S. 125-146

Besemer, Ch. (2003): Mediation - Vermittlung in Konflikten. Karlsruhe

Boal, A. (1979): Theater der Unterdrückten. Frankfurt a. M.

Bründel, H./ Hurrelmann, K. (1994): Gewalt macht Schule. München

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2001a): Streitschrift "Zukunftsfähigkeit sichern! - Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe", hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn/ Berlin

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2001b): Direkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Bonn

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2004): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Bonn

Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn/ Berlin/ Leipzig download: [/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Anlagen_binaer/PRM-22373-Leipziger-Thesen-zur-aktuellen.property=blob.bereich=,rwb=true.doc](http://RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Anlagen_binaer/PRM-22373-Leipziger-Thesen-zur-aktuellen.property=blob.bereich=,rwb=true.doc)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin

Deinet, U./ Krisch, R. (2003): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden

Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden

Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hg.) (1998): Handbuch Offene Jugendarbeit. Münster

Deller, U. (2003): Jugendarbeit - der Ort, an dem auf nicht-affirmative Weise Bildung entsteht. In: deutsche jugend, Heft 7/8, S. 324-329

Faller, K. (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim

Ferchhoff, W./ Neubauer, G. (1997): Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen

Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M.

Freire, P. (1984): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek

Fromm, E. (1980): Haben oder Sein. München

Gall, R. (2005): Warum es gut sein kann, böse Menschen schlecht zu behandeln! Ziele und Methoden des Coolness-Trainings (CT)® für Schulen. In: Koch-Laugwitz U./ Büchner, R. (Hg.): Konfrontative Pädagogik. Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer Erziehenden Schule. Tagungsdokumentation zur gemeinsamen Fachtagung von Friedrich-Ebert-Stiftung, Hans-Böckler-Schule und dem Deutschen Institut für Konfrontative Pädagogik (IKD). Berlin, S. 28-40

- Glaserfeld v., E. (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig/ Wiesbaden
- Gudjons, H./ Pieper, M./ Wagener, B. (1994): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für Pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Hamburg
- Hage, K. (1979): Zur Konstitution von Wissen in Lehr- und Lernprozessen. Weinheim
- Hentig v., H. (1996): Bildung. München/ Wien
- Hentzen, N./ Urbain, E. (2005): Abenteuer - Pädagogik - Suchtprävention. Ein Leitfaden für Gruppenleiter, Erzieher und Lehrer. SNJ dossier Pédagogique Nr. 4. Luxemburg: Centre de prévention des toxicomanies (CePT)/ Service National de la Jeunesse (SNJ)
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M./ New York
- Honneth, A. (1992): Der Kampf um Anerkennung. Frankfurt a.M.
- Jäger, R. S. (1997): Gewaltprävention: Fakten, Strategien und Visionen – Eine Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung. In: Politische Studien, Sonderheft 4: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Was tun wir für den friedlichen Umgang miteinander? S. 17-37
- Keupp, H. (2000): Eine Gesellschaft der Ichlinge? Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden. München
- Keupp, H./ Straus, F. (2004): Bericht zum Gesamtprojekt „Gewalt- und Suchtprävention für Kinder und Jugendliche an Kindertageseinrichtungen, Schulen und im Sport.“ Bd 2. München
- Kilb, R. / Weidner, J. (2000): Eine neue Methode im Aufwind? Sozialmagazin, Heft 1, S. 33-38
- Klafki, W. (1973): Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 4, S. 487-516
- Kleining, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialforschung, Heft 2, S. 224-253
- König, J. (2003): Was heißt Bildung in der offenen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 7/8, S. 330-335
- Krisch, R. (2003): Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In: Deinet, U./ Krisch, R. (2003): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Wiesbaden, S. 87-154
- Kübler, H.-D. (1984): Rezipient oder Individuum – Beweisen oder Verstehen? Fragen der Medienpädagogik an die Wirkungsforschung. In: Haen de, I. (Hg.) Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Frankfurt a.M., S. 55-73
- Lindner, W. (2005): „Prävention“ in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ein Nachruf zu Lebzeiten. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S.254-262
- Lindner, W./ Freund, Th. (2001): Der Prävention vorbeugen? Thesen zur Logik der Prävention und ihrer Umsetzung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 5, S. 212-220
- Mémorial A_Nr.9 (11.02.1999): Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes. Luxembourg
- Metzmacher, B./ Zaepfel, H. (1996): Kindheit und Identitätsentwicklung im Zeichen (post-)modernen sozialen Wandels. In: Metzmacher, B./ Petzold, H./ Zaepfel, H. (Hg.): Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis Bd.1. Paderborn, S. 19-74
- Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse; Service National de la Jeunesse (2004): Deuxièmes Lignes directrices pour la politique de la jeunesse. Luxembourg
- Müller, B./ Schulz, M./ Schmidt, S. (2005): "Offene" Jugendarbeit als Ort informeller Bildung. Lern-Ort für differenzierte Beziehungsformen. In: deutsche jugend, Heft 4, S. 151-160
- Nilles, J.-P. (2005a); Veranstaltungsformen. In: Nilles, J.-P./ Krieger, W./ Michaelis, Th. (Hg.); Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention. Ein Handbuch. Luxemburg, S. 64-78
- Nilles, J.-P. (2005b); Lebenskompetenzförderung als suchtpreventiver Zugang. In: Nilles, J.-P./ Krieger, W./ Michaelis, Th. (Hg.); Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention. Ein Handbuch. Luxemburg, S. 239-241

- Nilles, J.-P. (2007a): Peer-Mediation im Schulalltag. Modul3: Gewalt – Konflikt. In: SCRIPT/SNJ; Dossier Peer-Mediation im Schulalltag. Luxemburg (in Druck)
- Nilles, J.-P. (2007b): Peer-Mediation im Schulalltag. Modul4: (Peer)–Mediation. In: SCRIPT/SNJ; Dossier Peer-Mediation im Schulalltag. Luxemburg (in Druck)
- Nolting, H.P. (1989): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – Wie sie zu vermindern ist. Reinbek
- Petzold, H./ Heidl, H. (Hg.) (1985): Psychotherapie und Arbeitswelt. Paderborn
- Posselt, R.-E./ Schumacher, K. (1993): Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Mülheim an der Ruhr
- Pröll, R. (Hg.) (2003): Bildung ist mehr. Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte. Nürnberg
- Scherr, A. (1990): Subjektivität und Ohnmachtserfahrungen. Überlegungen zur Wiedergewinnung einer emanzipatorischen Perspektive der Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 5, S. 205-213
- Scherr, A. (1996): Bildung zum Subjekt. Ideen für eine zeitgemäße emanzipatorische Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 5, S. 215-222
- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/ München
- Scherr, A. (2000): Emanzipatorische Bildung des Subjekts. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um eine Theorie der Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 5, S. 203-208
- Scherr, A. (2003): Sozialraum und Subjektbildung. Ansatzpunkte zu Überwindung einer Kontroverse. In: deutsche jugend, Heft7/8, S. 308-313
- Scherr, A. (2005): Subjektorientierte Offene Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 205-217
- Sturzenhecker, B. (1998): Die Offene Jugendarbeit nach ihrem Ende. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. Münster, S. 623–636
- Sturzenhecker, B. (2000): Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung. In: Sozialmagazin, Heft 1, S. 14-21
- Sturzenhecker, B. (2002): Planung in der „organisierten Anarchie“ Offener Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 6, S. 265-270
- Sturzenhecker, B. (2003a): Jugendarbeit ist außerschulische Bildung. In: deutsche jugend, Heft 7/8, S. 300-307
- Sturzenhecker, B. (2003b): Jugendarbeit als Bildung: Konzepte, Bedarfe, Arbeitsprinzipien. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit. Teil 1 Heft 3, S. 52-58; Teil 2 Heft 4, S.33-41
(www.vkjh.de/vkjh/Sturzenhecker_Bildung.pdf)
- Sturzenhecker, B. (2004): Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für die Bildung. In: Neue Praxis, Heft 5, S. 444-454
- Sturzenhecker, B./ Winter, R. (Hg) (2002): Praxis der Jugendarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/München
- Sturzenhecker, B./ Lindner, W. (Hg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/ München
- Teml, H. (1992): Erlebnis-Dimension. In: Thanhoffer, M./ Reichel, R./ Rabenstein, R.; kreativ unterrichten. Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens. Münster
- Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim/ München

Anhang

A1. Themenliste (Brainstorming)

	Mögliche Themen	Mögliche Aktionen	
A...	Ausdruck		
	Akzeptieren		
	Alternativen		
	(Sich) Äußern		
	Ausdauer		
	Ausarbeiten		
	Ängste		
	Ändern		
	Anders sein		
	Alternativ sein		
	Aktivität		
	Ausländer/innen		
	Action		
B...	Ballspiele		
	Beobachten		
	Benennen		
	Bewirken		
	Break-Dance		
	Belastbar sein		
	Begegnen		
	Bewusstsein		
	Bewegung		
C...	Challenge		
	Chaos		
	Charity		
	Chill-out		
	Clique		
	Cool		
D...	Diskutieren		
	Denken		
	Differenzieren		
	Distanz		
	Disziplin		
	Dankbarkeit		
	Dagegen		

	Mögliche Themen	Mögliche Aktionen
E...	„Education“	
	Entdecken	
	Erkennen (sich + andere)	
	Erleben	
	Erschrecken	
	Energie	
	Empathie	
	Entspannen	
	Emotion	
F...	Freundlichkeit	
	Freiheit	
	Freude	
	Familie	
	Feiern	
	Fun	
	Freizeit	
	Ferien	
	Freunde	
	Fülle	
	Fairness	
	Fitness	
G...	GO!	
	Grenzen	
	Gefühl	
	Gehirn	
	Generationen	
	Gleichheit	
	Gewohnheiten	
	Gegensätze	
	Glauben	
	Geduld	
	Gast sein	
	Gastgeber	
	Genießen	
	Geist	
	Genie	
	Grips	
	Gespräch	

	Mögliche Themen	Mögliche Aktionen
H...	Hilfe	
	Hoffnung	
	Häuslich	
	Hören	
	Hass	
	Heute (Carpe diem)	
	Hip-Hop	
	Hyde	
	Hobby	
I...	Ideen	
	Integration	
	Information	
	In sein	
	Interpretieren	
	Interessen	
J...	Jubeln	
	Judo	
	Jeder ist gleich	
	Job	
	Jugendhaus	
K...	Kreativität	
	Kino	
	Körper	
	Kopf	
	Kontakt	
	Kunst	
	Kultur	
	Kick	
	Kompetenz	
L...	Lebenslust	
	Liebe	
	Leiten	
	Luft	
	Lesen	
	Lebenseinstellung	
	Langeweile	

	Mögliche Themen	Mögliche Aktionen
M...	Meditieren	
	Mitmachen; Mitwirken	
	Miteinander	
	Muskeln	
	Mitfühlen	
	Mitteilen	
	Methode	
	Mitdenken	
	Musik	
	Malen	
	May the force be with u	
	Mediation	
	Medien	
N...	Natur / Naturerlebnis	
	Neues	
	Nebeneinander	
	Nachbar	
	Nerven	
	Nüchtern	
	Nachsicht	
O...	Organisieren	
	Ohnmacht	
	Olympia	
	Öffentlichkeit	
	Offen sein	
	Ordnung	
	Originell	
P...	Philosophie	
	Phantasie	
	Probieren	
	Pro	
	Partizipation	
	Prävention	
	Pazifist	
	Pop	
	Party	
	Passivität	
	Positiv	
	Partner	
	Power	

	Mögliche Themen	Mögliche Aktionen
Q...	Qualität	
	Quellen	
	Quengeleien	
R...	Rücksicht	
	Respekt	
	Reisen	
	Rückstand	
	Rap	
	Rock	
	Randgruppe	
S...	Sympathie	
	Spiel & Sport	
	Selbstvertrauen	
	Stärken & Schwächen	
	(Er-) Schaffen	
	Spaß	
	Sex	
	Sich einlassen	
	Stimmung	
	Sinn	
	Schwung	
	Stark sein	
	Super	
	Schreiben	
	Staunen	
	Stimme	
	Schule	
Schreien		

	Mögliche Themen	Mögliche Aktionen
T...	Taktik	
	Tempo	
	Team	
	Team-Work	
	Trennen	
	Transparenz	
	Träumen	
	Theater	
	Treffen	
	Tagebuch	
	Tiefe	
	Teilen	
	Tanzen	
	Teilnehmen	
	Teilhabe	
	(Haus-) Tiere	
	Toleranz	
U...	„Unfug“	
	Unabhängig	
	Unterschiede	
	Umdenken	
	Unternehmen	
	Umgebung / Umwelt	
	Überleben	
	Überlegen sein	
	Überlegenheit	
V...	Vertrauen	
	Verbinden – Vernetzen	
	Verlieben	
	Verwunderung	
	Verstehen	
	Vorurteile	
	Verantwortung	
	Verstand	
	Vernunft	

	Mögliche Themen	Mögliche Aktionen	
W...	Wachsen		
	Wellness		
	Wirken		
	Wollen / Wille		
	Weg		
	Wut		
	Witz		
	Wettkampf		
	Wünschen		
	Wortgewandt		
	Würde		
XYZ...	Xmas/Xtra		
	Yabadabadoo		
	Yoga		
	Yo		
	Yo-Yo		
	Zusammen		
	(sich) zeigen		
	Zutrauen		
	Zeit		
	Zuhören		
	Zukunft		
	Ziel		

Zu den Autor/innen:

Nilles Jean-Paul :

Kommunikationswissenschaftler, Dr. phil. ;
Lehrbeauftragter an den Universitäten Wien und Graz
Ass. Prof. assoc. Université du Luxembourg
Supervisor (ÖVS); Gestaltpädagoge
Kontakt : jean-paul.nilles@univie.ac.at

Ecker Théo :

Pädagoge, Mag. phil. ;
Systemische Beratung;
Supervisor und Berater im Sozialbereich;
Chargé d'enseignement associé Université du Luxembourg;
Chargé de cours LTPES
Kontakt : theo.ecker@pt.lu

Dabrowska Joanna :

Éducatrice graduée (Maison des Jeunes Mersch)
Kontakt : jhmiersch@web.de



Adresse postale
Boîte postale 707 • L-2017 Luxembourg

Adresse siège
1, rue de la Poste • L-2017 Luxembourg
Tél.: (+352) 478-6465 Fax: (+352) 46 41 86
info@snj.etat.lu • www.snj.lu



Service National
de la Jeunesse