

Partizipation in Jugendkulturzentren



Das Potenzial von partizipativen Methoden in
jugendkulturellen Lernräumen
auf die förderliche Entwicklung von Jugendlichen.
Eine qualitative Untersuchung.

Bachelorarbeit Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Kasimir Schmucki & Claudius Skorski

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang **Soziokultur**

Kurs **VZ 2017-2021 & TZ 2016-2021**

Kasimir Schmucki & Claudius Skorski

Partizipation in Jugendkulturzentren

**Das Potenzial von partizipativen Methoden in jugendkulturellen
Lernräumen auf die förderliche Entwicklung von Jugendlichen.
Eine qualitative Untersuchung.**

Diese Arbeit wurde im Januar 2021 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2021

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Einhergehend mit der Forderung der Jugend nach mehr alternativen Plattformen und Freiräumen für jugendkulturelle Aktivitäten, entstanden im Kontext der Schweizer Jugendunruhen Anfang der 1980er Jahre in diversen Schweizer Städten erste prägende Räume, in denen sich Schweizer Jugendliche selbstbestimmt ausprobieren durften. Die Wünsche von Jugendlichen nach Autonomie und kultureller Diversität bestehen nach wie vor aktuell. Auch heute noch verkörpern jugendkulturelle Gefässe jugendliche Bedürfnisse nach einem identitätsstiftenden kulturellen Lernort. Dabei bieten Jugendkulturzentren die Möglichkeit zur Mitwirkung und zur Teilnahme an kulturellen Aktivitäten. Dies liefert ein enormes Potenzial für Lern-, und Entwicklungsprozesse ausserhalb eines schulischen Rahmens und bietet die Grundlage für die vorliegende Bachelorarbeit. Die Autorenschaft erörtert im Folgenden mit einer ersten Fragestellung, was unter Partizipation in jugendkulturellen Lernräumen verstanden wird. Am Beispiel der Jugendkulturzentren Gaskessel in Bern und Werkk in Baden, erforscht die zweite und die dritte Fragestellung, anhand von Leitfadeninterviews in einer qualitativen Untersuchung, das Potenzial von Partizipation in Jugendkulturzentren auf die förderliche Entwicklung von Jugendlichen. Die vierte Frage beleuchtet abschliessend welche Schlussfolgerungen und Empfehlungen sich daraus für die Soziokulturelle Animation im Kontext der Jugendkulturarbeit ableiten lassen. Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, aufzuzeigen, inwiefern Jugendkulturzentren mit partizipativen Methoden einen wichtigen Beitrag für eine förderliche Entwicklung von Jugendlichen leisten und welche Empfehlungen daraus gewonnen werden können.

Danksagung

Dank an:

- Allen voran unsere Interviewpartner*innen;
- die Jugendkulturzentren Gaskessel & Werkk für die Bereitschaft Teil einer Forschungsarbeit zu sein;
- Anita Glatt für ihre methodischen Inputs im Bachelorkolloquium und für die ausschlaggebende Idee mit den Entwicklungsaufgaben;
- Nicole Tschäppät für ihren kritischen Blick und das wahnsinnig hilfreiche Knotenlösen;
- die Familie Schmucki-Regli für ihre Gastfreundschaft;
- Gregor Husi für das animierende Fachpoolgespräch;
- Deborah Berger für den fachlichen Austausch zum Bildungsbegriff und für das konstruktive Feedback zum Aufbau der Arbeit;
- Jonah Waldvogel für das Gegenlesen der Arbeit;
- Bruno Schmucki für den fachlichen Beistand bei der Formatierung;
- Elisa Schiltknecht für die Illustration der Titelseite;
- unsere Familien und Freunde, die uns während der Bachelorarbeit immer wieder ermutigt haben.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Danksagung.....	II
Inhaltsverzeichnis.....	III
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	V
1. Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Motivation und Ziele der Forschungsarbeit.....	3
1.3 Fragestellungen.....	4
1.4 Aufbau und Struktur der Arbeit.....	5
1.5 Adressat*innen dieser Arbeit.....	6
1.6 Abgrenzung.....	6
2. Jugendkultur und Partizipation.....	7
2.1 Soziokulturelle Animation.....	7
2.2 Partizipation.....	9
2.2.1 Als Mittel.....	10
2.2.2 Zum Ziel.....	11
2.2.3 Partizipationsstufen.....	11
2.3 Verortung des Jugendkulturbegriffs.....	14
2.3.1 Geschichte der Jugendkultur.....	15
2.3.2 Merkmale der Jugendkultur.....	17
2.4 Jugendkulturzentren in der Deutschschweiz.....	19
2.4.1 Gaskessel Bern.....	20
2.4.2 Werkk Baden.....	21
2.5 Partizipation in Jugendhäusern.....	22
2.5.1 Voraussetzungen für die Partizipation.....	22
2.5.2 Differenzen.....	23
2.5.3 Partizipation als Ziel oder Mittel.....	24
2.5.4 Partizipationsstufen.....	25
2.5.5 Konzipierungsaufgabe.....	25
3. Bildungsverständnis und Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.....	27
3.1 Erweitertes Bildungsverständnis.....	27
3.1.1 Informelles Lernen im Jugendalter.....	30
3.1.2 Kompetenzerwerb.....	31
3.2 Entwicklungsaufgaben.....	32
3.2.1 Entwicklungsaufgaben und Kompetenzerwerb im Jugendalter.....	33
3.2.2 Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben.....	37
3.2.3 Selbstwirksamkeit als Bewältigungsressource im Jugendalter.....	39
4. Forschungsdesign.....	43
4.1 Forschungsgegenstand.....	43
4.2 Forschungsfragen.....	44
4.3 Forschungsmethode.....	44
4.4 Sampling.....	46
4.5 Datenerhebung.....	46
4.6 Datenauswertung.....	47
5. Forschungsergebnisse.....	51
5.1 Allgemeines.....	51
5.1.1 Entwicklung.....	51
5.1.2 Autonomie.....	52
5.1.3 Identifikation.....	52
5.1.4 Freiwilligkeit.....	52

5.1.5	Lernen.....	53
5.2	Qualifizieren.....	54
5.2.1	Förderung	54
5.2.2	Teamwork	55
5.2.3	Verantwortung.....	55
5.2.4	Selbst- und Sozialkompetenz	55
5.2.5	Fachkompetenz.....	56
5.3	Binden	57
5.3.1	Ablösung von Zuhause.....	57
5.3.2	Freundschaften	57
5.3.3	Vorbilder.....	58
5.3.4	Zugehörigkeit	58
5.4	Konsumieren.....	59
5.4.1	Geborgenheit	59
5.4.2	Leistungsdruck	59
5.4.3	Safe Space	60
5.4.4	Awareness	60
5.4.5	Psychische Unterstützung	61
5.5	Partizipieren.....	61
5.5.1	Partizipieren	61
5.5.2	Grenzen der Partizipation.....	62
5.5.3	Niederschwelligkeit	62
5.5.4	Fehlerkultur	63
5.5.5	Selbstwirksamkeit	63
5.6	Partizipative Methoden in Jugendkulturzentren	64
5.6.1	Gremien	64
5.6.2	Arbeitsgruppen / Werkgruppen	65
5.6.3	Projekte.....	65
5.6.4	Partizipative Methodik	66
5.7	Phänomen Jugendkulturzentrum	67
6.	Diskussion der Forschungsergebnisse	68
6.1	Allgemeine Erkenntnisse zur Partizipation in Jugendkulturzentren.....	68
6.2	Bewältigung der Entwicklungsaufgaben.....	69
6.2.1	Qualifizieren	69
6.2.2	Binden.....	71
6.2.3	Konsumieren.....	72
6.2.4	Partizipieren	73
6.3	Partizipative Methoden in Jugendkulturzentren.....	75
6.4	Phänomen Jugendkulturzentrum	77
7.	Folgerungen für die Praxis	80
7.1	Bewertung der soziokulturellen Qualität in den Jugendkulturzentren Gaskessel und Werkk	80
7.2	Empfehlungen an die Praxis	81
8.	Schlusswort	84
8.1	Beantwortung der Fragestellungen	84
8.2	Ausblick	86
9.	Literatur- und Quellenverzeichnis	88
	Anhang.....	96

Alle Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden von den Autoren gemeinsam verfasst.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Abbildung: Partizipationsstufen (Stade, 2019, S. 56)	12
Abbildung 2: Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben (Hurrelmann und Quenzel, 2016, S. 29).....	37
Abbildung 3: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S.100).....	48
Abbildung 4: eigene Darstellung vom Phänomen JKZ.....	77
Abbildung 5: Leitfadeninterview Jugendkulturarbeitende. (Eigene Darstellung).....	96
Abbildung 6: Leitfadeninterview Jugendliche (Eigene Darstellung).....	97

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispiele Partizipationsstufen (geändert nach Stade, 2019, S. 57)	14
Tabelle 2: Differenzierte Voraussetzungen für Partizipation (Eigene Darstellung auf der Basis von Sturzenhecker, 2003, S. 19-22)	24
Tabelle 3: Auswertungsraster: Sammlung (Eigene Darstellung nach Kuckartz, 2016, S.50)	49
Tabelle 4: Auswertungsraster: Hauptkategorie 1 (Eigene Darstellung nach Kuckartz, 2016, S.50)	50
Tabelle 5: Auswertungsraster: Hauptkategorie 2 (Eigene Darstellung nach Kuckartz, 2016, S.50)	50

1. Einleitung

Die Einleitung soll einen Überblick über die vorliegende Bachelorarbeit geben. In den folgenden Abschnitten werden die Ausgangslage, die Ziele und die Motivation, die Fragestellungen, die Adressat*innenschaft, der Bezug zur Sozialen Arbeit, eine Abgrenzung des Forschungsgegenstandes sowie der Aufbau und die Struktur der Bachelorarbeit dargestellt.

1.1. Ausgangslage

Mit dem Bedürfnis von Jugendlichen nach mehr Plattformen und Freiräumen für alternative, jugendkulturelle Aktivitäten und eine autonome Entwicklung, entstanden im Zuge der Schweizer Jugendunruhen Anfang der 1980er Jahre erste prägende Räume für Jugendliche (Mathew Allen, 31. Mai, 2010). Etliche Formen von jugendkulturellen Räumen, so zum Beispiel Jugendkulturzentren, wurden in verschiedenen Städten in der Schweiz eröffnet, um dem Bedürfnis der Jugend nachzukommen (ebd.). Diese Bedürfnisse nach selbstbestimmter Entwicklung und kultureller Diversität sollten in diesen Räumen Platz finden (Der Spiegel, 1971).

Heutige Jugendkulturzentren verkörpern pulsierende kulturelle Lernorte, wo die Mitwirkung und Mitbestimmung im Zentrum stehen (Gaskessel, ohne Datum). Das sieht auch Wiebken Dux (2003; zit. in Wiebken Dux, Gerald Prein, Erich Sass & Claus J. Tully, 2009) und beschreibt, «dass die Jugendarbeit, aber auch andere Felder der freiwilligen Tätigkeit, mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten der aktiven Teilnahme, der Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme eine breite Palette von Gelegenheiten für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse bieten» (S. 11).

Laut dem Berufskodex der Sozialen Arbeit wird die Partizipation sogar als Grundlage für einen erfolgreichen Lebensvollzug und als Entwicklungsfeld für eine gesunde Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit beschrieben (Susanne Beck, Anita Diethelm, Beat Schmocker, Marijke Kressies & Oliver Grand, 2010, S. 9).

Wenn wir von Lernprozessen reden, dann scheint eine Beleuchtung des Diskurses des Bildungsbegriffes unabdingbar. Gemäss Carsten Rohlf, Marius Haring & Christian Palentien (2014) ist in Bezug auf Bildungsfragen vor allem die formale, schulisch vermittelte Bildung im Zentrum einer kontroversen interdisziplinären Diskussion. Dass diese Form von Bildung in der Krise steht, zeigen international wie national vergleichende Schulleistungsstudien (S. 13). Im vorliegenden Paradigma bildungspolitischer Diskussionen, stünden vor allem mess- und vergleichbare fachliche

Kompetenzen, sogenannte «hard skills», im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dies obwohl die Anerkennung überfachlicher Kompetenzen im formalen Bildungskontext im Aufschwung sei (ebd.). Überfachliche Kompetenzen würden aber für das erfolgreiche Erlangen von fachlichen Kompetenzen - folglich der Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts - als Mittel zum Zweck verstanden und nicht der Persönlichkeitsentwicklung ihrer selbst willen gefördert (ebd., S. 14). Persönlichkeitsentwicklung darf und muss laut Rohlfs et al. stets auch Selbstzweck sein (ebd., S. 15).

Das unterstreicht auch eine Arbeitsgruppe (2012) bestehend aus den wichtigsten Akteur*innen der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz in einem gemeinsamen Grundlagenpapier (Schweizerischer Dachverband für Jugendorganisationen (SAJV), S. 4). Gemäss ihrer Positionierung, umfasse Bildung viel mehr als das Lernen von Fakten im Rahmen eines schulischen Lehrplans. Bildung sei der Weg zu Mündigkeit und Selbstbestimmung und bedeute die lebenslange Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Es gilt den Bildungsbegriff als einen Erwerb von Kompetenzen in einem umfassenden Sinn zu begreifen. Dementsprechend gibt es in jeder Lebenssituation, Möglichkeiten sich zu bilden und etwas zu lernen (ebd.). Die Arbeitsgruppe plädiert folglich dafür, Akteur*innen der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit als deren Bildungspartner*innen zu würdigen, um in der gemeinsamen Kooperation eine umfassende Bildung für Kinder und Jugendliche zu gewährleisten (ebd., S. 6).

Bezogen auf Lernprozesse in Jugendkulturzentren ist im Folgenden auch auf die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung zu verweisen. Albert Bandura (1997) hebt hervor, dass diese Erwartung nicht nur den Austausch von Fähigkeiten und Wissen fördert, sondern auch interaktive, koordinatorische und synergetische Dynamiken anstossen kann (Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, 2002; zit. in Karolina Urton 2017, S. 3).

Wie bereits der elfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung Deutschlands im Jahr 2002 aufzeigt, scheint sich ein Paradigmenwechsel abzuzeichnen:

Im Fokus der Bildungsdiskussion stehen heute zunehmend auch [...] eine demokratische Grundhaltung und eine entsprechende Organisations- und Problemlösefähigkeit sowie eine Vielzahl weiterer Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zum einen der umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und der Lebenskompetenz dienen [...] Die Kinder- und Jugendhilfe leistet hier [...] mit ihren vielfältigen, ausserschulischen Angeboten [...] einen herausragenden Beitrag. (S. 9; zit. in SAJV, 2012, S. 5)

Um Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen, scheint es der Autorenschaft schlüssig mit einem sozialisationstheoretischen Zugang einen Blick darauf zu werfen, wie Persönlichkeitsentwicklung einzuordnen ist. Robert J. Havighurst (1953) charakterisiert

dabei das Konzept von Entwicklungsaufgaben als «typische körperliche, psychische und soziale Anforderungen und Erwartungen, die von der sozialen Umwelt an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden und/oder sich aus der körperlichen und psychischen Dynamik der persönlichen Entwicklung ergeben» (Havighurst 1953; Quenzel 2015; zit. in Klaus Hurrelmann & Gudrun Quenzel, 2016, S. 24). Hurrelmann und Quenzel (2016) übertragen dabei die Entwicklungsaufgaben spezifisch auf das Jugendalter (S.24).

An Orten wie Jugendkulturzentren, ist die Soziokulturelle Animation von tragender Bedeutung. Gemäss der Stiftung Soziokultur Schweiz, hat die Profession der Soziokultur zum Ziel, Menschen zusammenzuführen und als Resultat von gemeinsamen Prozessen den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern (2017). Vor diesem Hintergrund und den eingangs erwähnten jugendlichen Bedürfnissen nach Freiräumen sowie einer Verknüpfung der ausserschulischen Jugendarbeit mit einem umfassenden Bildungsbegriff und dem daraus resultierenden Beitrag zu einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, scheint sich auch mit Blick auf den bereits eingeführten Berufskodex ein soziokultureller Handlungsbedarf für partizipatives Arbeiten und somit ein Bezug zur Sozialen Arbeit zu ergeben. Es bleibt in dieser Arbeit im Folgenden zu klären, inwiefern nun partizipative Methoden in jugendkulturellen Zentren einen Beitrag leisten können dem Potenzial einer umfassenderen Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen Rechnung tragen zu können.

1.2. Motivation und Ziele der Forschungsarbeit

Das jahrelange, ehrenamtliche Engagement der Autorenschaft im Bereich der Jugendkulturarbeit trug wesentlich dazu bei, ein Studium der Soziokulturellen Animation anzugehen. In dem sie eigene Erfahrungen als Jugendliche machen durften und sich in jugendkulturellen Projekten engagierten, weisen beide Autoren einen starken persönlichen Bezug zum jugendkulturellen Kontext auf. Um dem selbst erlebten Potenzial von Jugendkulturarbeit die angemessene Wertschätzung entgegenzubringen, lag der Entscheid sich mit der Thematik rund um Partizipation in Jugendkulturzentren auseinanderzusetzen, sehr nah.

Kasimir Schmucki engagierte sich in seiner Jugend in einem Veranstaltungskollektiv. Von 2010 bis 2013 organisierte das Kollektiv, Mithilfe von ihren Netzwerken, zahlreiche Veranstaltungen in der Natur oder an privaten Anlässen. Durch einen ersten Event im Jugendkulturzentrum *Gaskessel* fand er den Weg in den Verein. Im Jahr 2014 trat er dem Verein bei, arbeitete als Aktivmitglied hinter der Bar und engagierte sich in

mehreren Projekten der Jugendarbeit. Im März 2017 wurde Kasimir von der vereinigten Mitgliederversammlung in den Vorstand gewählt und ist seither im strategischen Gremium des Vereins, im Ressort Personelles, aktiv.

Claudius Skorski ist seit seiner Jugend in jugendkulturellen Projekten als Musiker und Organisator aktiv. 2010 veranstaltete er zusammen mit weiteren Jugendlichen das *Horb'Air Festival*, welches partizipativ durch die *Mobile Jugendarbeit Basel* begleitet wurde. Zwischen 2012 – 2019 war er ehrenamtlich im Organisationskomitee des *Hill Chill Openair* in Riehen und da ab 2013 als Programmleiter engagiert. Daneben war er während 2015 – 2019 Jurymitglied für Musikprojekte am *Jugendkulturfestival Basel*. Seit 2018 ist er im Vorstand von *Junge Kultur Basel*, dem Trägerverein für das Jugendkulturzentrum *Sommercasino* und dem Haus für junge Kultur *R105*, ehrenamtlich engagiert. Ebenfalls seit 2018 vertritt Claudius Skorski ehrenamtlich bei der Förderstelle für jugendkulturelle Projekte, dem *GGG Kulturkick* als Fachgruppenmitglied die Sparte Musik. Hier berät, vermittelt und unterstützt er junge Menschen, die ein kulturelles Projekt durchführen wollen und vergibt für deren Projekte finanzielle Beiträge.

Die Autorenschaft will in der vorliegenden Forschungsarbeit aufzeigen, wie sich partizipative Methoden in Jugendkulturzentren förderlich auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen auswirken können. Hierbei soll eine fachliche Argumentation für die Relevanz von partizipativen Methoden in der Jugendkulturarbeit geliefert werden, um zum einen die Positionierung von Soziokulturellen Animator*innen und Menschen mit langjähriger qualifizierender Berufserfahrung die in der Jugendkulturarbeit tätig sind, als Fachpersonen zu stärken und zum anderen, um den Diskurs über die Notwendigkeit von partizipativen Methoden in der Jugendkulturarbeit bei Fachpersonen in der Lehre und im Feld der Sozialen Arbeit anzuregen.

1.3. Fragestellungen

Dieser Arbeit liegt die These zugrunde, dass partizipative Methoden in jugendkulturellen Zentren dazu beitragen können, dem Potenzial einer umfassenderen Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen Rechnung tragen zu können. Folgende Fragen erachtet die Autorenschaft dabei als wesentlich:

1. **Was wird unter Partizipation in jugendkulturellen Lernräumen verstanden?**
2. **Wie beurteilen Jugendkulturarbeitende die von ihnen eingesetzten partizipativen Methoden hinsichtlich der Wirkung auf den**

Kompetenzerwerb und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter?

- 3. Wie beurteilen Jugendliche ihre Partizipationserfahrungen in jugendkulturellen Lernräumen hinsichtlich der Wirkung auf den Kompetenzerwerb und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben?**
- 4. Welche Schlussfolgerungen und Empfehlungen lassen sich daraus für die Jugendkulturarbeit ableiten?**

1.4. Aufbau und Struktur der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit setzt sich aus folgenden Teilen zusammen: Theorieteil, Forschungsteil und Schlussfolgerungen für die Praxis.

Der Theorieteil besteht aus dem Kapitel 2 Jugendkultur und Partizipation, sowie dem Kapitel 3 *Bildungsverständnis und Entwicklungsaufgaben im Jugendalter*. In Kapitel 2 wird zunächst der Begriff der Jugendkultur skizziert und Partizipation beleuchtet. In Kapitel 3 wird das Verständnis der Autorenschaft eines erweiterten Bildungsverständnisses erörtert und auf den Kompetenzbegriff eingegangen, um einen Bezug auf informelle Lernräume im Jugendalter zu setzen. Im nächsten Schritt wird geklärt, inwiefern Jugendliche mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind, um darzustellen, wie diese durch den Erwerb von Kompetenzen bewältigt werden können. Darauf folgend wird dargelegt, wie gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartungen eine Bewältigungsressource darstellen können.

Auf diesen theoretischen Bezugsrahmen aufbauend, wird im Forschungsteil qualitativ untersucht, inwiefern sich zum einen die partizipativen Methoden der beteiligten Jugendkulturarbeitenden und zum anderen die Partizipationsmöglichkeiten und -erfahrungen der Jugendlichen förderlich auf deren Entwicklung auswirken. Im Forschungsteil werden zunächst im Kapitel 4 das Forschungsdesign beschrieben, um anschliessend im Kapitel 5 die *Forschungsergebnisse* bezüglich der oben genannten Partizipationserfahrungen darzustellen.

Im Kapitel 6 werden in einer *Diskussion* die Erkenntnisse aus dem Theorieteil mit den Erkenntnissen aus den Forschungsergebnissen zusammengeführt, um abschliessend im Kapitel 7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Praxis darzulegen.

Das *Schlusswort* in Kapitel 8 widmet sich der Beantwortung der Fragestellungen, greift Unbeantwortetes auf und gibt einen Ausblick auf die weitere Entwicklung des Forschungsgegenstands und –bedarfs.

1.5. Adressat*innen dieser Arbeit

Adressat*innen der vorliegenden Forschungsarbeit sind die Professionellen der Sozialen Arbeit und insbesondere die Soziokulturellen Animator*innen im Bereich der Jugendkulturarbeit. Weiter erachten die Autoren diese Bachelorarbeit als relevant für die Lehre und zielen darauf ab, den wissenschaftlichen Diskurs im Bereich der Partizipation in der Jugendkulturarbeit weiter anregen zu können. Zudem richtet sich die Arbeit auch an professionelle Kulturschaffende, die in ihren Betrieben, Kulturzentren, Clubs oder Vereinen partizipative Methoden anwenden oder ihre Arbeitshaltung in diese Richtung fördern wollen.

1.6. Abgrenzung

Der Forschungsgegenstand dieser Bachelorarbeit bezieht sich auf Jugendkulturzentren, im Verständnis der Autorenschaft als professionell geführte Kulturhäuser, in welchen Jugendliche in allen Bereichen mitwirken können. In den zwei qualitativ zu untersuchenden Jugendkulturzentren ist eine ausgebildete Soziokulturelle Animatorin sowie eine Jugendarbeiterin mit fachlich qualifizierender langjähriger Berufserfahrung und Weiterbildung in Kulturmanagement angestellt. Diese zwei Jugendkulturzentren weisen beide ähnliche Organisationsstrukturen auf und dienen einem angemessenen Sampling, so steht kein Vergleich im engeren Sinne im Fokus. Auf eine quantitative Erhebung wird aufgrund der qualitativ angelegten Fragestellungen verzichtet. In der vorliegenden Forschungsarbeit soll ein Fokus auf die Relevanz von jugendkultureller Arbeit gelegt werden. Abzugrenzen ist hier die Definition von jugendkultureller Arbeit. Nicht untersucht werden Angebote der offenen Jugendarbeit, wie die Treffpunktangebote oder die aufsuchende Jugendarbeit.

Aus der Beobachtung der Autorenschaft umfasst die Zielgruppe der offenen Jugendarbeit in Jugendtreffpunkten mehrheitlich die Altersspanne der von Hurrelmann und Quenzel (2016) definierten «frühen Jugendphase» von 12 bis 17 Jahren (S. 45). Da diese Bachelorarbeit hingegen Partizipationsprozesse in Jugendkulturzentren untersucht, in welchen sich aus Sicht der Autorenschaft meist Jugendliche im Alter von 18-25 Jahren - demnach nach Hurrelmann und Quenzel (2016) in einer «mittleren bis späten Jugendphase» (ebd.) - bewegen, liegen die Angebote der offenen Jugendarbeit und deren Wirkung auf Jugendliche in einer frühen Jugendphase nicht im Interesse des Forschungsgegenstandes.

2. Jugendkultur und Partizipation

Vor dem Hintergrund des Eingangs erläuterten Forschungsgegenstandes, gilt es nun, in den folgenden zwei Kapiteln mit der Fachliteratur die zentralen Begriffe der Fragestellungen näher zu beleuchten und die relevantesten Erkenntnisse zusammenzutragen. Dieses Wissen ist für die vorliegende Forschungsarbeit und damit einhergehend für die Beantwortung der ersten Fragestellung von grundlegender Bedeutung.

In einem ersten Schritt wird das Handlungsfeld dieser Forschungsarbeit, die *Soziokulturelle Animation (SKA)*, kurz definiert, um anschliessend *Partizipation* als Haltung und Methode der SKA zu klären. In einem nächsten Schritt wird auf die Zielgruppe dieser Arbeit eingegangen und beleuchtet, was die Autoren unter *Jugendkultur* verstehen. Abschliessend soll mit dem Kapitel *Jugendkulturzentren in der Deutschschweiz* dargelegt werden, inwiefern Jugendkultur in Jugendkulturzentren (JKZ) zu verorten ist und welche Rolle dabei die *Partizipation* mitspielt.

2.1. Soziokulturelle Animation

Wie im Berufskodex der Sozialen Arbeit festgehalten wird, verpflichten sich Soziokulturelle Animator*innen, sich an Grundwerten der Verfassung, den allgemeinen Menschenrechten und an einer demokratisch organisierten Gesellschaft mit einer religiös und parteipolitisch neutralen und offenen Haltung gegenüber allen Menschen zu orientieren (AvenirSocial, 2010; in Soziokultur Schweiz, 2017).

Ganz im animatorisch und demokratisch gedachten Sinne, wurde in einem breit abgestützten Prozess der Stiftung *Soziokultur Schweiz*, unter Beteiligung von Fachpersonen und Organisationen der Soziokultur die Charta der Soziokulturellen Animation (2017) erarbeitet: Dabei wird festgehalten, dass sich die Gesellschaft in einer steten Veränderung befindet und sich Lebensgewohnheiten und Werthaltungen individualisieren. Gegenseitiges Verständnis und gemeinschaftliches Zusammenleben müssen kontinuierlich neu erworben werden. Dabei bringt die SKA mit «konkreten Arrangements» Menschen zusammen, um die gesellschaftliche Kohäsion zu fördern, die auf den «Grundwerten eines friedlichen, toleranten und solidarischen Handelns gründet» (Soziokultur Schweiz, 2017).

Die Autoren dieser Bachelorarbeit erachten den Versuch der Beteiligten, die SKA mit ihren multiplen Perspektiven in einer Charta klar darzustellen, als eine sehr ausdifferenzierte Ausgestaltung eines schwer fassbaren Berufsprofils. Die vorliegende

Arbeit nimmt dahingehend Bezug auf die sechs W-Fragen der Charta der Soziokulturellen Animation:

Wohin? – Vision

Die SKA setzt sich zum Ziel, dass Menschen die Gesellschaft als Gemeinschaft erfahren, zu der sie sich zugehörig fühlen und in der die Teilhabe und die Mitgestaltung aller eine Selbstverständlichkeit ist. Sie steht ein für die demokratische Aushandlung eines gerechten Zusammenlebens, für die Förderung von Chancengleichheit und dafür, dass aus blosser Nebeneinander oder sogar Gegeneinander ein Miteinander und Füreinander wird. (ebd.)

Warum? - Gesellschaftliche Funktion

Die SKA schafft Begegnungen zwischen Menschen und Gruppen mit unterschiedlichen Lebensrealitäten. Sie fördert die aktive Beteiligung und die Selbsttätigkeit der Menschen. Durch das gemeinsame Engagement für das soziale und kulturelle Zusammenleben werden der gesellschaftliche Zusammenhalt und das gegenseitige Vertrauen gestärkt. (ebd.)

Was? - Arbeitsweise

Die SKA orientiert sich an den Ressourcen der Menschen vor Ort. Sie beobachtet die Entwicklungen des sozialen Wandels und wirkt seismographisch. Sie nimmt Ideen und Bedürfnisse der Menschen auf und stösst neue Initiativen an. Die SKA arbeitet partizipativ und begleitet Projekte. Sie baut soziale Netzwerke auf, unterstützt das Knüpfen sozialer Beziehungen, regt Zusammenarbeit an und erschliesst neue Ressourcen wie z.B. Finanzen und Räume. Die SKA vermittelt zwischen verschiedenen Interessen und unterstützt konstruktive Konfliktlösungen. Es gelten die Offenheit gegenüber allen Menschen und das Prinzip der Freiwilligkeit. (ebd.)

Wo? - Handlungsfelder

Die SKA unterstützt und begleitet Initiativen im Dorf und in der Stadt, im Quartier, in der Wohnsiedlung, in der Kirchgemeinde oder in Alterssiedlungen. Sie kann mit Vereinen arbeiten, Theatergruppen mit Migrantinnen und Migranten gründen, Kulturinitiativen begleiten oder Quartierbegehungen initiieren. Professionelle der SKA sind in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Prävention, in der generationenübergreifenden Arbeit, in Genossenschaften oder der Gemeinde- und Stadtentwicklung tätig. Weitere Arbeitsfelder kommen laufend hinzu. (ebd.)

Wie? - Professionalität

Professionelle der SKA kennen die Grundlagen des sozialen Zusammenhalts und verfügen über Kompetenzen u.a. in den Bereichen Selbstaktivierung von Betroffenen, Kommunikation, Konflikt- und Organisationsmanagement, partizipative Projektmethodik, Interdisziplinarität und Arbeiten mit Gruppen. Trans- und interkulturelle Kompetenzen ergänzen das Repertoire. Professionelle der SKA verfügen über einen tertiären Abschluss. (ebd.)

Wer? Auftraggeber/in

Die SKA arbeitet im Auftrag von Gemeinden und Gemeindeverbänden, von Kirchen und von Vereinen, von Genossenschaften, von Einzel- und von Kulturinitiativen, von Regionalentwicklerinnen und -entwicklern, Stiftungen und anderen Akteurinnen und Akteuren. (ebd.)

Wie in der Charta ersichtlich wird, stehen Einbezug der Gesellschaft und gemeinschaftliche Entscheidungsprozesse im Zentrum der soziokulturellen Arbeit. Partizipative Methoden und die Partizipation als Grundprinzip stellen also einen wichtigen Faktor im Alltag der Profession dar.

2.2. Partizipation

Dieses Kapitel beleuchtet in einem ersten Schritt die Partizipation von verschiedenen Seiten, um ein Verständnis des Begriffs zu erlangen. In einem nächsten Schritt wird auf die Partizipation, als «Mittel» und als «Ziel» eines Projektes, eingegangen. Zum Schluss wird in das Stufenmodell der Partizipation von Peter Stade (2019) eingeführt und die einzelnen Stufen erklärt.

Die Idee der Partizipation beruht auf dem Einbezug von Aussenstehenden in einen Entscheidungs- oder Handlungsprozess, um diesen durch breite Abstützung zu legitimieren (Erwin Carigiet, Ueli Mäder & Jean-Michel Bonvin, 2003, S. 222). Somit beschreibt sie die Teilnahme von Gruppen oder Einzelpersonen in politischen, aber auch in ganz alltäglichen Abläufen (ebd.). Der Berufskodex der Sozialen Arbeit erwähnt die Partizipation wie folgt: «Die für den Lebensvollzug der Menschen notwendige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, verpflichtet zu Miteinbezug und Beteiligung der Klientinnen und Klienten, Adressatinnen und Adressaten» (Beck et al., 2010, S. 9).

Laut Dietmar Sturzbecher und Markus Hess (2005) wird der Begriff der Partizipation jedoch in den Bereichen Politik, Wirtschaft und Bildung unterschiedlich interpretiert.

Allgemein, so ihre Haltung, werde der Begriff als «Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben» sowie auch an der Demokratie und Mitbestimmung verstanden (S. 41).

Partizipationsprozesse dienen auch dazu die Stimmen jener, welche nur schwer gehört werden, abzuholen. So können auch Bedürfnisse und Anliegen von schwächeren Gruppen, wie von Jugendlichen, in Entwicklungsprozesse einfließen oder auch in der Politik etwas bewirken (Peter Stade, 2019, S. 52).

Es kann davon ausgegangen werden, dass Projekte durch partizipative Strukturen breiter abgestützt und dadurch wirkungsvoller sowie auch nachhaltiger funktionieren. Durch eine partizipative Zusammenarbeit auf mehreren hierarchischen Stufen, soll eine Identifikation und erhöhte Motivation geschaffen werden (ebd.).

In Projekten kann die Partizipation jedoch in zwei unterschiedlichen Rollen zum Vorschein kommen. Entweder sie wird während der Projektphase als «Mittel» eingesetzt oder als «Ziel» des Projektes angestrebt. In den folgenden zwei Abschnitten wird erklärt, was die Unterschiede dieser beiden Herangehensweisen sind.

2.2.1. Als Mittel

Wenn von Partizipation als Mittel gesprochen wird, können verschiedene Ziele angestrebt werden. Dies ist vor allem sinnvoll, wenn Bildungsziele verfolgt, Integration angestrebt oder auch Entwicklungsziele im Fokus eines Projektes stehen. Warum ein partizipatives Vorgehen als geeignet empfunden wird, ist im Praxisfeld und Einsatzgebiet stets unterschiedlich. In betriebswirtschaftlichen Settings werden partizipative Methoden meist als Mittel eingesetzt, wenn ein Projekt auf mehreren Schultern verteilt werden soll. Dies führe zu einem stärkeren Gemeinschaftsgefühl, besseren Entscheidungen und somit zu mehr Motivation und Engagement. In der Entwicklungszusammenarbeit zielen partizipative Methoden vorwiegend auf die Bedürfnisse der wirklich Betroffenen ab. Partizipation als Mittel stelle dort eine effizientere und kostengünstigere Herangehensweise dar, als diese Entwicklungspotentiale aus den Erkenntnissen von wissenschaftlichen Forschungs-ergebnissen abzuleiten. In der SKA kann Partizipation als Mittel sehr förderlich sein, wenn Integration oder Identifikation als Ziel eines Projektes stehen. Wie schon erwähnt, kann Partizipation einen höchst integrativen und identifikationsfördernden Einfluss auf eine Zielgruppe haben (Stade, 2019, S. 52).

2.2.2. Zum Ziel

Wenn Partizipation als Ziel eines Projektes gesetzt wird, kann damit das alleinige Informieren bis hin zur Selbstverwaltung durch die Projektgruppe gemeint sein. Grundsätzlich wird die «Teilnahme einer Person an Entscheidungsprozessen oder an Handlungsabläufen, die in übergeordneten Strukturen oder Organisationen stattfinden» (Carigiet, Mäder, Bonvin, 2003, S. 222) als Partizipation verstanden (Stade, S. 53). In der SKA bringt das Ziel der Partizipation immer auch ein Hinterfragen bestehender Machtgefüge mit sich. Das heisst, dass als Ziel eine Veränderung der Arbeitsweise mit der Zielgruppe angestrebt wird. Durch einen niederschweligen Zugang zu Entscheidungsprozessen wird ein «Weg der Erweiterung der Demokratie» angetreten und dies führt im besten Falle zu einem ausgeglichenen und gerechteren Machtverhältnis (ebd.).

2.2.3. Partizipationsstufen

Der Beteiligungsgrad von Menschen, welche in den Projekten partizipieren, wird in sogenannten «Stufen» gemessen (Stade, 2019, S. 54). Da es verschiedene Modelle gibt, welche in ihrem Inhalt stark variieren, scheint es sinnvoll die aktuellste und schlüssigste Festlegung dieser Stufen in Bezug auf soziokulturelle Projekte zu verwenden. Laut Stade werde in den bestehenden Modellen meist von einem Bild der politischen Partizipation ausgegangen. Da diese in der Partizipation von einem Prozess der Entscheidung und Willensbildung ausgehen, werden die Schritte der Umsetzung, welche in soziokulturellen Projekten gemacht werden, nicht erfasst (ebd., S. 55). Das Modell von Stade leitet sich aus dem Modell von Maria Lüttringhaus ab, beinhaltet aber darüber hinaus die Schritte der Umsetzung. So kann damit die Intensität eines Projektes, welche aufgrund der Partizipation gemessen werden kann, von Stufe zu Stufe optimal veranschaulicht werden (ebd., S. 56).

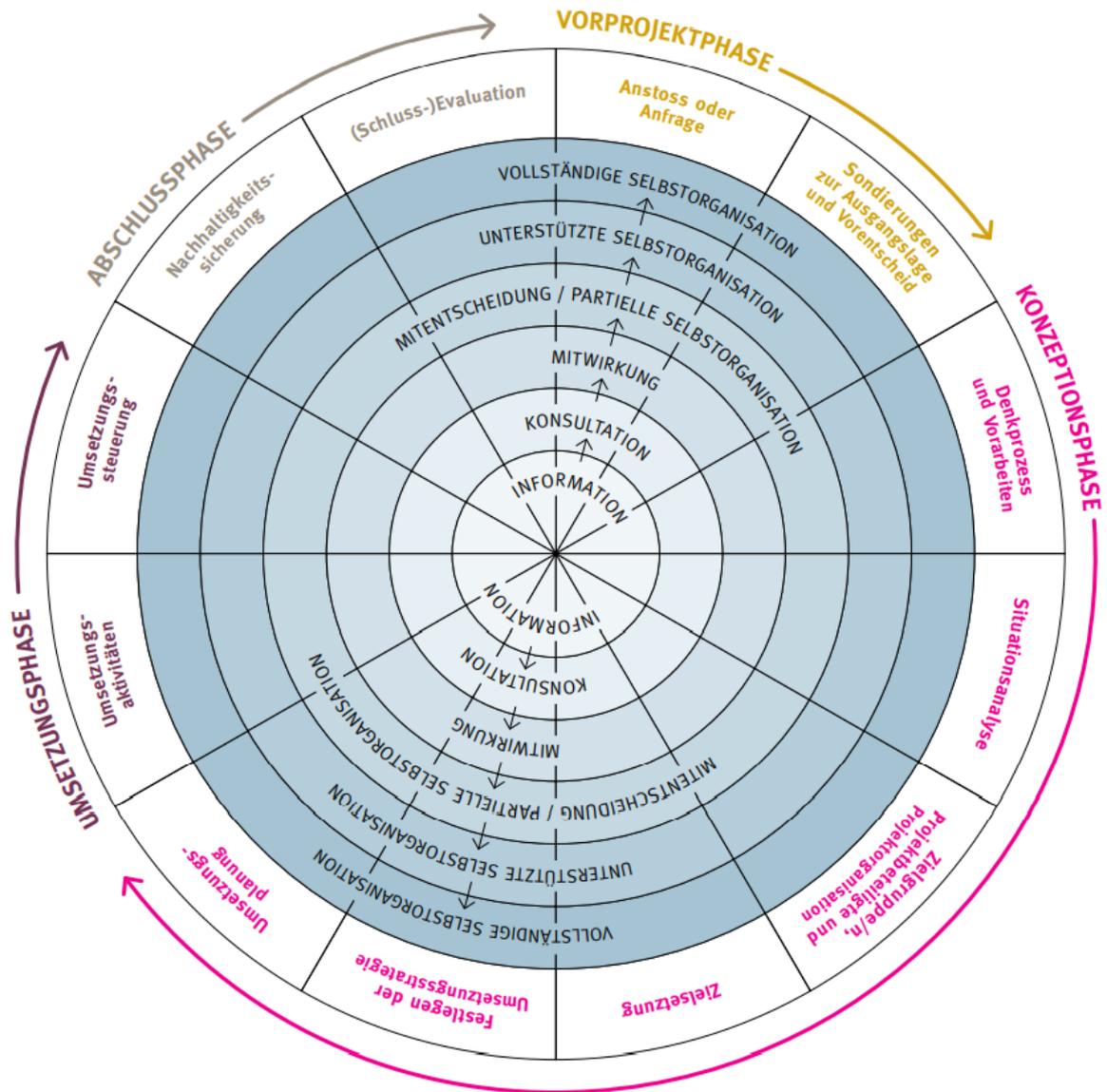


Abbildung 1: Abbildung: Partizipationsstufen (Stade, 2019, S. 56)

Das Stufenmodell der Partizipation (Innen) wird in der Abbildung von Stade (2019) mit den einzelnen Phasen (Aussen) eines soziokulturellen Projektes in Verbindung gebracht. Dies soll verdeutlichen, dass je nach Projektphase eine neue Partizipationsstufe geplant werden kann (S. 57). Ausserdem soll das Modell als Planungstool und nicht als Bewertungsinstrument für ein Projekt dienen. Generell kann davon ausgegangen werden, dass die Soziokultur in ihren Projekten eine hohe Partizipationsstufe anstrebt. Es gilt aber immer in Betracht zu ziehen, dass eine niedrigere Stufe je nach Zielgruppe geeigneter scheint und schlussendlich das Projekt besser gelingt. Wenn zu hohe Stufen für ein Projekt gewählt werden, kann es sein, dass die Zielgruppe überfordert wird oder das Projekt sogar scheitert. Deshalb ist es wichtig,

dass im Rahmen der Planung genau eruiert wird, welche partizipativen Voraussetzungen die jeweilige Zielgruppe ins Projekt mitbringt (ebd., S. 60).

In der folgenden Tabelle werden die Stufen anhand von Projektbeispielen nochmals verbildlicht und dadurch fassbarer:

6. Stufe – Selbstorganisation
<i>Aus einem gemeinsamen Projekt zum Bau einer Outdoorfitness Anlage hat sich eine Betriebsgruppe gegründet, welche die Anlage betreut. Die Gruppe hat sich als Verein verselbständigt und arbeitet direkt mit der Gemeinde zusammen.</i>
5. Stufe - Unterstützte Selbstorganisation
<p>Bsp. 1: <i>Eine Arbeitsgruppe, die ein Generationenhaus anstrebt, wird fachlich gecoacht, entscheidet in allen Belangen aber selber, z.B. dass eine Wohnbaugenossenschaft gegründet werden soll.</i></p> <p>Bsp. 2: <i>Eine Gruppe Jugendlicher hat vor Jahren ein Musik-Festival ins Leben gerufen. Die jungen Erwachsenen haben einen Verein gegründet. Ein Jugendarbeitender unterstützt sie im Kontakt zur Gemeinde und Bewilligungsprozessen.</i></p>
4. Stufe - Partielle Selbstorganisation/Mitentscheidung
<p>Bsp. für partielle Selbstorganisation: <i>Im Rahmen eines Quartierfests übernimmt ein lokaler Elternverein die Organisation der Aktivitäten und Spiele für Kinder.</i></p> <p>Bsp. Für Mitentscheidung: <i>Gemeinsam mit engagierten Senior*innen entwickelt eine Fachperson der Soziokulturellen Animation ein Bildungsangebot im Bereich Neue Medien. Die Inhalte, Dauer und Zeiten werden durch die Senior*innen mitbestimmt.</i></p>
3. Stufe - Mitwirkung
<p>Bsp. 1: <i>Für die Erneuerung einer Genossenschaftssiedlung werden Workshops mit der Bewohnerschaft durchgeführt und gemeinsam die der Erneuerungsbedarf erarbeitet.</i></p> <p>Bsp. 2: <i>Bei der Neugestaltung eines Jugendtreffs werden in einem Workshop gemeinsam mit den Jugendlichen Gestaltungsideen entwickelt. Die Jugendlichen arbeiten in der Umsetzung mit.</i></p>

2. Stufe - Konsultation
<p>Bsp. 1: Für den Standort einer neuen soziokulturellen Einrichtung wird die Meinung der Bewohnerschaft eingeholt.</p> <p>Bsp. 2: Aufgrund eigener Erfahrungen und fachlicher Überlegungen hat eine Fachperson einer Soziokulturellen Organisation eine Projektidee entwickelt. Sie lädt die potentiellen Adressatinnen und Adressaten des Projektes ein und erfragt deren Interesse am Projekt.</p>
1. Stufe - Information
<p>Bsp. 1: Im Rahmen der Quartierarbeit werden Quartierbewohner*innen und Quartiertreffbesuchende über ein Projekt informiert und angefragt, ob sie teilnehmen möchten.</p> <p>Bsp. 2: Über eine Sportveranstaltung spricht die Mobile Jugendarbeit Jugendliche aus dem Quartier an. Sie nutzt die Veranstaltung um den Jugendlichen die eigene Arbeit näherzubringen und selbst Projektideen einzubringen.</p>

Tabelle 1: Beispiele Partizipationsstufen (geändert nach Stade, 2019, S. 57)

Zusammenfassend wird klar, dass Partizipation in vielen verschiedenen Formen und Methoden angewendet werden kann. Sie kann als Ziel oder als Mittel eingesetzt werden um ein Projekt nach den Bedürfnissen der Zielgruppe zu gestalten, oder eine Identifikation zu erreichen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Partizipation in jedem Projekt eingesetzt werden sollte und somit einer der wichtigsten Grundpfeiler in der soziokulturellen Projektarbeit darstellt.

2.3. Verortung des Jugendkulturbegriffs

Das Forschungsfeld des JKZ ist stark mit dem Jugendkulturbegriff verbunden. Zur schlüssigen Erklärung des Begriffs gehört, im Verständnis der Autorenschaft, ein kurzer historischer Abriss über die Prägung der Jugendkultur dazu.

In einem ersten Teil des Kapitels, wird historisch an die Entstehungsgeschichte der Jugendkultur und der ersten JKZ herangeführt. Um diese Entwicklung jedoch zu verstehen spielt die Evolution des Jugendbegriffs eine ebenso wichtige wie prägnante

Rolle. Im zweiten Teil werden die verschiedenen jugendkulturellen Formen aufgezeigt und erklärt, welche Relevanz sie in der jugendlichen Entwicklung einnehmen können.

2.3.1. Geschichte der Jugendkultur

Um den Begriff der Jugendkultur adäquat beschreiben zu können, ist es wichtig, sich der historischen Entwicklung des Jugendbegriffes anzunähern. Die Auseinandersetzung mit dem Jugendbegriff reicht weit zurück, wird aber in dieser Arbeit erst ab 1900 betrachtet. Aus diesem Grund geht dieser Abschnitt auf einen kurzen Abriss der Prägung der Jugend und Entstehung der Jugendkultur ein und beschreibt in einem nächsten Schritt, die Merkmale der heutigen Jugendkulturen.

Gustav Wyneken (1914) beschrieb den Jugendbegriff in der Jahrhundertwende sehr passend und legte damit einen Grundstein für die weitere Entwicklung der Jugendkultur (S. 33). Wenn der Fokus auf die Erziehung von Jugendlichen gerichtet werde, dann zeige sich ein Bild aus Mängeln, Ungehorsam und Unvollkommenheit (ebd.). Die Erziehung von Jugendlichen komme einem Kampf gegen die kindliche Natur gleich und habe ja auch das Ziel, die Kinder zu Erwachsenen zu machen (ebd.). Je nach Klasse wurde die Erziehung anders gehandhabt: Die Jugendlichen der herrschenden Klasse wurden priesterlich zum Regieren «dressiert» und die Unterschicht zum Gehorchen und Dienen «erzogen» (ebd.). Das Leben der Jugendlichen galt nicht viel und wurde nur nach dem sozialen Zwecke beurteilt (ebd.). So war es nicht erstaunlich, dass es Gruppierungen aber auch Einzelkämpfer*innen gab, welche einen erbitterten Daseins-Kampf führten (ebd.). Die Verwirklichung der Jugend wurde als Auflehnung gegen die Gesellschaft gesehen und Jugendliche, welche sich engagierten als verwahrloste, verbrecherische, kriminelle oder gottlose bezeichnet (Wilfried Ferchhoff, 1999, S.21).

Aufgrund dieser Abgrenzung von der gesellschaftlichen Zugehörigkeit entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts die erste Form einer jugendkulturellen Bewegung (Ferchhoff, 1999, S. 21). Die so genannte «Wandervogelbewegung» symbolisierte die Grundform der ersten Jugendbewegung und war zu dieser Zeit fast ausschliesslich Männern vorbehalten (ebd.). Ab 1911 wurde es erstmals Mädchen offiziell erlaubt zu wandern (S. 22). Jedoch waren reine Mädchengruppen oder gemischte Gruppen weiterhin eine Rarität (ebd.). Dies wurde dem rauen und doch eher männerspezifischen Lebensstil zugeordnet (ebd.). Im eigentlichen Sinne hatte das Wandern auch einen Übergang vom Buben zum Mann als Ziel (ebd.). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelte sich aus den «Wandervögel» die erste «Freideutsche Jugendbewegung», welche bis zum 1. Weltkrieg anhielt (ebd.). Auch in der Nachkriegszeit spielten diese Gruppenbildungen und Zugehörigkeitsprozesse weiterhin

eine wichtige Rolle, da sich die Aufmerksamkeit vermehrt auf die Jugendlichen richtete (Dieter Baacke, 2007, S. 235).

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass der Jugendbegriff immer etwas Ungewisses beibehielt, sich aber stets mit der Gesellschaft weiterentwickelte. Baacke (2007) beschreibt in seinem Werk die Entwicklung der Jugend seit 1900 anhand unterschiedlicher Faktoren (S. 235). Er stellte fest, dass Kinder und Jugendliche sexuelle Erfahrungen immer früher erleben oder damit konfrontiert werden, die Schulverweildauer immer mehr Gewicht erhält und im Schnitt länger dauert und ritualisierte Statusübergänge, wie beispielsweise eine Hochzeit, vermehrt an Bedeutung verlieren (ebd.). Zudem wurden vermehrt auf die Jugend zugeschnittene Angebote geschaffen und ausgebaut, welche den Jugendlichen eine Stütze auf dem Weg zum Erwachsenwerden sein sollen - Der Ausbau des Bildungssystems, spezifische Jugendberatungen, diverse Freizeitmassnahmen und Freizeitangebote, informelle und ausserschulische Bildungsmöglichkeiten und die Sozialhilfe (ebd.). Die gesellschaftlichen Strukturen passten sich der Jugendphase immer wie mehr an und verstärkten dadurch den Fokus auf die vielfältigen Findungsprozesse und Statusprobleme dieser herausfordernden Zeit (ebd.). Es schien als wollte man diese Phase «Jugend» zu fassen versuchen, um sie in eine kontrollierte Richtung leiten zu können, dies stiess bei den Jugendlichen aber auf Ablehnung und Widerstand (ebd.).

Daraus resultierte gewissermassen eine Art der Rebellion und des Ausbrechens aus diesem gesellschaftlichen Kanalisierungsversuch der Jugend (Baacke, 2007, S. 236). Es entstanden vermehrt jugendkulturelle Szenen, welche sich gegen eine Verallgemeinerung der diversen Jugend einsetzte (ebd.).

Doch die Jugend wurde weiterhin stets als eine Unterform der Bürgerelite angesehen und musste damit auskommen, dass ihre Bedürfnisse immer noch weniger Beachtung fanden. Am 30. Mai 1980 endete dieses gestörte Nebeneinander aber schlagartig (Mathew Allen, 2010). Dieser Tag symbolisierte den Start der europaweiten Jugendunruhen, welche für mehr kulturelle Freiräume und jugendkulturelle Akzeptanz in der gesellschaftlichen Kulturlandschaft kämpfte (ebd.). Sie forderten neben autonom organisierten Freiräumen auch eine angemessene finanzielle Förderung von Jugendkultur (ebd.). Als Ergebnis dieser Unruhen wurden schweizweit jugendkulturelle Häuser aufgebaut. (ebd.)

Neben vielen Verbesserungen, sind die Zustände heute doch in gewissen Bereichen ähnlich geblieben (Ane Hebeisen, 2020). Seit den Unruhen sind vermehrt Häuser für Jugendliche und Jugendkulturen entstanden (ebd.). Doch trotzdem fliessen in Basel und in Bern um die 90 Prozent der Kulturförderung in die Hochkultur (ebd.). Es macht den

Anschein, als solle die Jugend früher wie auch heute mit dem auskommen, was ihr zur Verfügung gestellt wird (ebd.).

Jedoch regt sich auch heute noch Widerstand. Nicht in Form von Aufständen, sondern im Rahmen politischer Forderungen. So wurde in Basel am 29.11.2020, die Trinkgeldinitiative angenommen (Jonas Hoskyn, 2020). Diese forderte unter anderem, dass fünf Prozent des jährlichen Kulturbudgets in die Jugend- und Alternativkultur fließen solle (ebd.). Dass entspricht zwar der doppelten Summe, wie sie die Jugendkultur im Jahr zuvor erhielt, stellt jedoch nur einen kleinen Schritt in Richtung Gleichfinanzierung der Hoch- und der Jugendkultur dar (ebd.).

Somit befindet sich die Jugend nach wie vor in einer gewissen Opposition und setzt sich wie früher für eine jugendgerechtere und ausgeglichene Kulturförderung ein.

2.3.2. Merkmale der Jugendkultur

Die Jugendkulturforschung beschreibt einen eher jungen Forschungszweig da er eigentlich erst seit 1900 entstanden ist. So beschreibt Jörg Hagedorn (2008), fast 100 Jahre nach Wyneken (vgl. Kap. 2.3.1), die Jugend immer noch als eine Phase, in der das Vertrauen in die Obrigkeiten verloren geht und das Interesse an einer eigenen Meinungsbildung mit «Gleichgesinnten» besteht (S. 64-65). Da sich Jugendliche jedoch klar «Für» oder «Gegen» Themen aussprechen und gerne neue Themen mit eigener Relevanz zur Sprache bringen, könne sie auch als «Innovationsmotor» der Gesellschaft bezeichnet werden (ebd.). Im Vergleich zu Wyneken, konnte Hagedorn somit aber positive Haltungen der Gesellschaft gegenüber der Jugend feststellen.

Ferchhoff (1999) setzte sich wiederum vertiefter mit der «Gruppenbildung» auseinander und beschreibt Jugendkulturen als eine Gruppierung von Jugendlichen aus einem ähnlichen sozialen Umfeld (S. 281). Diese Gemeinsamkeit ist aber nicht zwingend (ebd.). Menschen, welche den gleichen Ideen und Ideologien Glauben schenken und in sie vertrauen, können heute verschiedenen sozialen Milieus angehören (ebd.). Dies mache es der Forschung auch schwerer klare soziologische Unterschiede festzustellen (ebd.). Mit diesen unterschiedlichen Szenarien schaffen sich Jugendliche die Möglichkeiten, sich in Gruppen von Gleichgesinnten auszutauschen und sich damit in ihrer freien, eigenen Meinungsbildung und Entwicklung weiterzubringen (ebd.).

Die Vielfalt der Jugendkultur scheint unerschöpflich und so vielseitig, dass ein Überblick sehr schwerfällt. Laut Ferchhoff (1999) lassen sich jedoch fünf Hauptgruppen, jugendkultureller Lebensmilieus, unterscheiden (S. 249-250). Dies sei darum von hoher Relevanz, weil Aussagen über Jugendliche oft allgemein gehalten werden, aber nur auf einen Bruchteil der Jugendlichen zutreffen (ebd.). Somit werden negativ, auffallende

Minderheiten, wie schon früher bei Wyneken, oft als Mehrheit der Jugendlichen bezeichnet (ebd.).

Die **religiös-spirituellen jugendkulturellen** Szenen entstanden aufgrund der stetig zunehmenden und andauernden Säkularisierung und Enttraditionalisierung unserer Gesellschaft (Ferchhoff, 1999, S. 252). Da das Religiöse und Traditionelle nicht mehr eine gesamtgesellschaftliche Angelegenheit, sondern sich eher zum persönlichen Anliegen entwickelt hat und tendenziell weiter abnimmt, gibt es vermehrt dergleichen jugendkulturelle Gruppierungen (ebd.).

Die **kritisch-engagierten jugendkulturellen** Szenen stammen meist vom Grundgedanken der 68er bis 70er Jahre ab (S. 262). Diese Gruppierung steht vorwiegend für die Ökologie-, Alternativ-, Friedens-, Dritte- Welt- und Frauenbewegung ein (ebd.). Ein Merkmal dieser Szene ist natürlich ihre kritisch-analytische Betrachtung gesellschaftlicher Themen, welche viel mit Fokus auf moralische Perspektiven und solidarischem Handeln untersucht werden (ebd.).

Die **Körper- und Action-Orientierte** Szene hat sehr oft einen territorialen Anspruch und definiert sich mit machohaftem, gewaltverherrlichendem Verhalten (S.265-266). Oft fühlen sich Aussenseiter*innen wie Sonderschüler*innen, Arbeitslose, Ausgegrenzte oder Zukurzgekommene zu dieser Gruppe zugehörig (ebd.). Im Fokus steht die Langeweile, welche durch Spass ersetzt werden soll (ebd.). Dabei spielen rituelle Verfahren und städtische Aneignungsprozesse die Hauptrolle (ebd.).

Die **manieristische-postaltemative** jugendkulturelle Szene verkörpert das Sinnbild einer materialistischen Konsumgesellschaft (S. 269). Sie definieren sich meist über das Aussehen, Körperkult, Mode, Musik oder die Medien (ebd.). Verortet in der Oberschicht, stehen bei dieser Gruppierung Spass und Vergnügen im Mittelpunkt (ebd.). Über Namen wie «Schicki-Mickis», «Konsum-Kids» oder «Yuppies» werden ihnen somit zurecht zugewiesen (ebd.).

Die **institutionell-integrierten** Jugendlichen bilden den grössten Teil einer Generation (S. 277). Sie sind auffällig unauffällig und werden den gesellschaftlichen Ansprüchen und Rollenbildern am ehesten gerecht (ebd.).

Diese fünf Hauptgruppen beschreiben jedoch nur eine allgemeine Tendenz der Zuordnung (S. 280). In der Realität sind Vermischungen unter den Szenen und auch aufgebrochene oder abgespaltene Gruppierungen feststellbar (ebd.). Wirklich zu verorten wie viele jugendkulturelle Richtungen zu einem Zeitpunkt existieren, scheint infolgedessen kaum möglich (ebd.). Jugendliche werden von Geburt auf mit

verschiedensten Lebensentwürfen konfrontiert und übernehmen alles, was ihnen am Ehesten entspricht, in ihr persönliches Arsenal auf (ebd.).

2.4. Jugendkulturzentren in der Deutschschweiz

Dieser Abschnitt geht auf die Entwicklung und Geschichte zweier JKZ ein, welche in dieser Arbeit als Forschungsgegenstand fungieren. Anhand der Entwicklung und des Aufbaus soll ein Bild geschaffen werden, wie ein solches Zentrum funktioniert und welche Grundsätze es ausmachen. Daraus leitet die Autorenschaft zum Schluss dieses Kapitels eine Definition ab, welche als Verständnis eines JKZ für diese Arbeit gelten soll. Ein JKZ vereint den Auftrag der Sozialen Arbeit mit den kulturellen Bedürfnissen der Jugendlichen. So setzt sich ein JKZ für die Anliegen der Jugendlichen ein und ermöglicht ihnen einen niederschweligen Zugang zu diverser Jugendkultur (Leistungsvertrag Gaskessel, 2020). Gleichzeitig hat ein JKZ auch einen präventiven und integrativen Auftrag (ebd.). Es ist auch möglich, dass es sogar an den Auftrag der offenen Jugendarbeit angegliedert ist (Betriebskonzept Werkk, 2019). Um den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden, setzt ein JKZ auf das Arbeitsprinzip der Partizipation (Leistungsvertrag Gaskessel, 2020).

Entstanden sind die JKZ im Verlauf der Jugendunruhen (vgl. Kap. 2.3.1). Sie vereinten die Forderung der Jugendlichen nach Freiraum, welcher sich den Bedürfnissen der Jugendlichen anpassen kann (Der Spiegel, 1971). Darunter verstanden viele ein Entwicklungsumfeld, welches eine eigenständige Entwicklung zulässt und nicht zu einem braven Menschen erzieht (ebd.). Dies war auch eine Trotzreaktion gegen diese Fokussierung der richtigen Begleitung von Jugendlichen zu dieser Zeit (vgl. Kap. 2.3.1).

Definition Jugendkulturzentrum

Ein JKZ ist also im Verständnis der Autorenschaft ein professionell geführtes «Haus für die Jugend» mit dem Ziel ein kulturelles Angebot zu bieten und weitere Angebote für junge Menschen zu generieren. Die Jugendlichen haben auf unterschiedlichen hierarchischen Stufen partizipative Rechte und werden zur Mitgestaltung und Mitsprache animiert. Die Partizipation wird als Ziel verfolgt aber auch als Mittel in verschiedenen Projekten angewandt.

2.4.1. Gaskessel Bern

Ein JKZ, welches zu den ältesten von ganz Europa zählt, ist der Gaskessel in Bern (Gaskessel, ohne Datum). Er entstand schon vor den Jugendunruhen und zählt somit zu den Vorreitern dieser Jugendräume (ebd.). Zu Beginn der Jugendunruhen wurden die früheren Gasreservoirs zu einem Haus der Jugend und der Kulturen umgenutzt (ebd.). Im Vorfeld der Vereinsgründung engagierte sich die Gruppierung «Berner Jugendhaus», 1968, stark für die Schaffung von jugendgerechten Räumlichkeiten in der Stadt Bern (Juri Auderset, Luisa Genovese, 2006). Mit Erfolg. Im Dezember 1971 entstand der Verein «Jugend- und Kulturzentrum Gaskessel». Getragen wurde er jedoch ausschliesslich auf den Schultern von rein ehrenamtlichen Ressortleiter*innen (ebd.). Die Reaktion kam zehn Jahre danach, als sich der Verein mit einer Forderung nach festen Stellenprozenten an den Stadtrat wandte (ebd.).

Die Stadt lehnte diese Forderung ab und der Verein musste Ende 1983, zwischenzeitlich schliessen (Auderset, Genovese, 2006). Im Frühling 1984 war es dann soweit und der Gaskessel konnte seine Türen wieder öffnen (ebd.). Zusammen mit dem Jugendamt, konnte ein neues Betriebskonzept erarbeitet werden, welches eine Erhöhung der Leistungen und feste Stellenprozente, sowie eine Neustrukturierung und Professionalisierung vorsah (ebd.). Daraus resultierte der erste Leistungsvertrag, welcher regelmässig erneuert wird (ebd.).

In diesem Leistungsvertrag werden unter anderem die erbrachten Leistungen definiert und an Massnahmen geknüpft (Leistungsvertrag Gaskessel, 2020). Daraus ergibt sich der finanzielle Unterstützungsbetrag (ebd.). Die Gesamtfinanzierung des Gaskessels ist zu 50 Prozent von der Stadt und zu 50 Prozent aus dem Eigenbetrieb gedeckt (ebd.). So hat der Gaskessel neben dem regulären Clubbetrieb noch diese vier weiteren Bereiche, welche abgedeckt werden müssen:

- Organisation und Durchführung von jugendkulturellen Anlässen; Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Veranstaltungsbereich, Nachwuchsförderung und Integration spezifischer Gruppen
- offener Kulturraum Gaskessel
- Mitbestimmung und Mitwirkung Jugendlicher
- Beratung, soziale Integration, Prävention

(ebd.)

Die Organisationsstruktur des Vereines gliedert sich in verschiedenen Organen (Vereinsstatuten Gaskessel, 2020). Zuerst steht die Mitgliederversammlung, an

welcher jedes Mitglied die gleiche Entscheidungskraft hat und auch die Möglichkeit erhält, sich für den Vorstand zur Wahl zu stellen (ebd.). Weiter gibt es den Vorstand und das daraus resultierende Gremium des Steuerungs- und Kontrollausschusses (ebd.). Hier werden die strategischen Themen diskutiert, die Mitarbeitenden geführt und Entscheidungen für den Verein beschlossen (ebd.). Um eine Überalterung des Vorstandes vorzubeugen, besteht er zu 50 Prozent aus Jugendlichen unter 25 Jahren (ebd.). Dazu kommen noch eine Vertretung aus dem angestellten Team und die Teamleitung (ebd.). Weiter können die verschiedenen Betriebsgruppen jeweils mit einer Person im Betriebsgruppenausschuss Einsitz nehmen (ebd.). Dort werden niederschwelligere Beschlüsse gefällt und die Bedürfnisse der Betriebsgruppen gegenüber dem Vorstand vertreten (ebd.).

Als Verein umfasst der Gaskessel eine Grösse von 200 Aktivmitgliedern (Jahresbericht Gaskessel, 2019). Diese jungen Menschen engagieren sich im Gaskessel und schätzen ihn als Arbeitsplatz, aber auch als Freiraum (Gaskessel, ohne Datum). Dieses freiwillige Engagement bildet das Herzstück des Vereins (ebd.). Deshalb wird die Beitrittsschwelle bewusst klein gehalten (ebd.). Die Jugendlichen werden im Gaskessel bei ihren Ideen und Projekten unterstützt und eingeladen in soziokulturellen Projekten zu partizipieren (ebd.). Durch diese Arbeit und den niederschweligen Zugang, wird ein grosser Mehrwert im Bereich der Jugendkulturförderung in der Stadt Bern geleistet (ebd.). Neben der Arbeit in der kulturellen Landschaft, können die Jugendlichen auch einen Job in den Arbeitsfeldern Bar, Eingang, Technik und Gastronomie ausprobieren und sich somit in einem selbstgewählten Lernfeld weiterbilden (ebd.). Somit werden die Jugendlichen sanft auf einen Einstieg in die Arbeitswelt vorbereitet und können sich wichtige Kompetenzen aneignen (ebd.).

2.4.2. Werkk Baden

Das «Werkk Baden» ist ein Jugendkulturlokal mit einer vergleichsweise sehr jungen Geschichte aber starken und tiefen Wurzeln (Betriebskonzept Werkk, 2019). Erst seit 2015 existiert das Jugend- und Kulturzentrum in der Alten Schmiede, welche sich im Industriegürtel von Baden befindet (ebd.). Zuvor traf sich die Badener Jugend regelmässig im «Merkker», welches nach 19 Jahren seine Tore schloss und neu als «Werkk» begann (Daniel Vinzentini, 2015).

Das Werkk ist ein wichtiger kultureller Treffpunkt für Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren (Arttv, 2015, ab min. 00:57). Es soll einerseits Freiraum für Entfaltung und Verwirklichung ermöglichen und andererseits den Jugendlichen auch die Möglichkeit eines Arbeitsplatzes bieten (ebd.). Neben dem Angebot des Jugend- und Kulturzentrums,

bietet die alte Schmiede aber noch weitere Möglichkeiten (Vinzentini, 2015). So entstanden auch einige Kunstateliers und Bandräume, sowie eine grosse Veranstaltungshalle, welche gemietet werden können (ebd.). Die Leitung des Werkk orientiert sich am örtlichen Auftrag der offenen Jugendarbeit und verfolgt eine soziokulturelle Arbeitsweise und Werthaltung (Betriebskonzept Werkk, 2019). Die Jugend bekommt im Werkk die Möglichkeit, kulturell aktiv zu werden, sprich eigene Konzerte, Partys oder anderweitige Veranstaltungen durchzuführen (ebd.).

Neben der Unterstützung in der kulturellen Arbeit, bietet das Werkk auch niederschwellige Jobmöglichkeiten und somit verschiedenste Lernfelder in den Bereichen Bar, Technik, Veranstaltungs- und Organisationsbereich an (Arttv, 2015, ab min. 01:05). Das Werkk bietet zudem auch Freiraum und somit Entfaltungsmöglichkeiten für die Jugend (ebd.). Projekte werden in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen geplant und umgesetzt (Betriebskonzept Werkk, 2019). So entstand, getrennt von den Veranstaltungsräumlichkeiten, eine kleine Bar sowie ein Treffpunkt (ebd.).

2.5. Partizipation in Jugendhäusern

In diesem Kapitel wird die theoretische Umsetzung der Partizipation in einem Jugendhaus, deren Voraussetzungen und Schwierigkeiten anhand der Forschung von Benedikt Sturzenhecker (2003) beschrieben. Zudem wird darauf hingewiesen, welche Grundsätze bei der Planung und im Aufbau eines Jugendhauses beachtet werden müssen. Im Verständnis der Autorenschaft sind Jugendhäuser und JKZ im partizipativen Aufbau gleich zu stellen und somit als kongruent zu betrachten (vgl. Kap. 2.4.3).

Laut Sturzenhecker (2003) ist die Umsetzung von Partizipation in einem Jugendhaus mit erheblichem planerischem Aufwand verbunden (S. 17-18). Da die Vielfalt der Menschen, welche sich in einem solchen Raum bewegen, sehr gross sein kann, muss einiges beachtet werden (ebd.). So sind die Zugänge dieser Menschen zu Beteiligungsprozessen aber auch durch ihre Fähigkeiten sehr unterschiedlich (ebd.). Diese Kriterien müssen in der Planung unbedingt inhaltlich und methodisch beachtet werden (ebd.). Um dies jedoch einschätzen zu können, ist ein vertieftes fachliches Verständnis der Zielgruppe eine zwingende Voraussetzung, um partizipative Projekte, wie den Aufbau eines Jugendhauses, überhaupt entsprechend planen zu können (ebd.).

2.5.1. Voraussetzungen für die Partizipation

Es ist wichtig sich dieser Vielfalt bewusst zu werden und zwei Punkte verstärkt zu beachten (Sturzenhecker, 2003, S. 18-19). Einerseits muss eine Gleichberechtigung

geschaffen werden, dass alle die gleichen Rechte und den gleichen Zugang zur Partizipation erhalten (ebd.). Auf der anderen Seite muss man sich stets bewusst sein, dass innerhalb einer Zielgruppe verschiedenste Differenzen bestehen, welche unter anderem auch den Zugang zum Projekt erschweren können (ebd.). Diese unterschiedlichen Potentiale sollen keine Nachteile für die Jugendlichen darstellen, sondern müssen berücksichtigt und konstruktiv in die Ausgestaltung und den Aufbau des Jugendhauses aufgenommen werden (ebd.). Im Speziellen müssen die Partizipationsmethoden den Differenzen der Zielgruppe angepasst werden um den unterschiedlichsten Personen oder Gruppen individuelle Partizipationschancen zu ermöglichen (ebd.). Doch um diese Partizipation zu ermöglichen, ist es wichtig sich dieser Unterschiede bewusst zu werden um auch individuelle, methodische Anpassungen vornehmen zu können (ebd.).

Die nachfolgenden Unterschiede erheben nicht den Anspruch einer abschliessenden Darstellung, geben jedoch Hinweise, um mögliche Differenzen bei den jeweiligen Zielgruppen zu eruieren.

2.5.2. Differenzen

Alter und moralisch kognitiver Entwicklungsstand	Geschlecht (Gender)
Das Alter und die damit einhergehende Entwicklung des psycho-sozialen Entwicklungsstandes hat eine massgebliche Auswirkung auf die Fähigkeit zur Beteiligung an demokratischen Prozessen.	Der Zugang zu Partizipation wird durch die Konstruktion des sozialen Geschlechts stark beeinflusst. Somit haben Mädchen* und Jungen* nicht die gleichen Potentiale und Zugänge zu partizipativen Prozessen.
Soziale Schicht und (Aus)Bildung	Cliquen- und Jugendkulturen
Die soziale Schicht und die Ausbildung sowie die informelle Bildung können unterschiedliche Auswirkungen auf die politischen oder moralischen Erfahrungen der Jugendlichen haben.	Cliquen oder Jugendkulturen, sind Freundschaftsgruppen, welche eine gewisse Gemeinsamkeit teilen und einen grossen Einfluss auf die gegenseitige Sozialisation und andere individuelle Entwicklungsbereiche haben können (vgl. Kap. 2.3.2).

Ethnischer Hintergrund	Personal im Jugendhaus
Kulturelle Hintergründe von Jugendlichen führen oft zu Stigmatisierungen oder anderem Behandeln. Dies ist zu vermeiden und laut Sturzenhecker ein grosser Fehler, weil nur aufgrund der Herkunft selten die wirklichen Lebensverhältnisse der Jugendlichen abgebildet werden.	Es ist wichtig, dass die Jugendlichen von den Angestellten unterschieden werden und die partizipativen Methoden allenfalls situativ und fall - oder personenbezogen angepasst werden, wenn ein Einbezug von allen erwünscht ist.
Ressourcen	Verstehens-, Verständigungs- und Sprachkompetenz
Es ist zu unterscheiden, welche Jugendlichen welche Ressourcen zur Verfügung haben. Dies kann ebenfalls eine Auswirkung auf den Zugang zu Projekten haben.	Es gibt zwischen Menschen jeweils starke Unterschiede in der Beherrschung der eigenen Sprache oder klassische sprachliche Barrieren. Dies kann bei Diskussionen oder Mitbestimmungsverfahren wesentliche Auswirkungen haben.
Grade von Information und Wissen	Erfahrung/Übung in Partizipationsprozessen
«Wissen ist Macht» gilt auch hier zu beachten. Wenn Jugendliche über ein Thema mehr Informationen haben oder aus Bildungszugängen mehr Wissen mitbringen, besteht eine Differenz, welche es zu schliessen gilt.	Wenn Jugendliche schon Partizipationserfahrungen mitbringen, sollte dies beachtet werden und unerfahrene Jugendliche beim Zugang unterstützt werden.

Tabelle 2: Differenzierte Voraussetzungen für Partizipation (Eigene Darstellung auf der Basis von Sturzenhecker, 2003, S. 19-22)

2.5.3. Partizipation als Ziel oder Mittel

Da der Einbezug der Zielgruppe ins Projekt ganz klar im Vordergrund des Jugendhauses steht, kann festgestellt werden, dass die Partizipation hier als Ziel angestrebt wird (vgl. Kap. 2.2.2). Was Sturzenhecker (2003) jedoch hervorhebt, ist, dass die strukturelle

Organisation idealerweise in repräsentativen Formen gestaltet werden sollte (S. 18). So könne die Partizipation auch wirklich verinnerlicht werden (ebd.). Dafür können Gremien gewählt, Arbeitsgruppen gegründet oder Gesamtversammlungen einberufen werden (ebd.). Diese konkreten Handlungs- und Umsetzungsformen von Partizipation haben nachweislich eine Auswirkung auf die Qualität eines solchen Projektes (ebd.). Diese Qualität lässt sich am Ausmass der unentgeltlichen Arbeit oder des ehrenamtlichen Engagements messen (ebd.), was wiederum darauf hinweist, dass die Partizipation in einem Jugendhaus nicht nur Ziel, sondern zugleich auch Mittel darstellt (vgl. Kap. 2.2.1).

2.5.4. Partizipationsstufen

Als massgebliche Basis muss zudem ein Phasenverlauf der Partizipation geplant werden (Sturzenhecker, 2003, S. 19). So müssen die Einstiege festgelegt werden und Entscheidungs- und Auswertungsprozesse in eine chronologische sowie methodische Reihenfolge gebracht werden (ebd.). Diese Schritte müssen bei einem partizipativen Aufbau eines Jugendhauses beachtet werden. Jedoch muss man jedes Haus, Zentrum oder Jugendeinrichtung für sich betrachten und ein Konzept darauf zuschneiden (ebd.). Zusätzlich muss festgehalten werden, welche Stufen der Partizipation erreicht werden wollen (vgl. Kap 2.2.3). Dies kann von der einfachen Information, in Projekten oder Entscheidungsprozessen, bis zur Selbstverwaltung des Hauses reichen (S. 20).

Im Kapitel Partizipation wird zudem darauf hingewiesen, dass Projekte durch partizipative Strukturen wirkungsvoller funktionieren und auch an Nachhaltigkeit zulegen (vgl. Kap. 2.2). Ausserdem wird durch die partizipative Zusammenarbeit auf mehreren hierarchischen Stufen eine verstärkte Identifikation und Motivation mit dem Projekt geschaffen (ebd.), was wiederum die Relevanz von gut durchdachter Partizipation mit Fokus auf die Stufenplanung in den Vordergrund stellt.

2.5.5. Konzipierungsaufgabe

Das Konzept stellt ein wichtiges Kernelement eines Jugendhauses dar und sollte sich an der eigenen Zielgruppe orientieren und nicht von ähnlichen Projekten übernommen werden (Sturzenhecker, 2003, S. 39). Sturzenhecker empfiehlt zudem, eigene partizipative Methoden zu eruiieren, um den Bedürfnissen und den Eigenheiten der eigenen Zielgruppe gerecht zu werden (ebd.). Dies kann massgeblich für das Gelingen des Projekts verantwortlich sein (ebd.).

Nachdem in diesem Kapitel das Handlungsfeld, die Zielgruppe und der Partizipationsbegriff erörtert wurden, bleibt im Hinblick auf die Fragestellung im nächsten

Kapitel zu klären welche Lernprozesse im Jugendalter stattfinden und inwiefern Jugendkulturzentren als jugendkulturelle Lernräume zu deuten sind. Zum einen soll der Begriff eines *erweiterten Bildungsverständnisses* elaboriert werden um aufzuzeigen, welche Lernformen neben schulischer Bildung existieren. Daran anschliessend soll mit dem *Kompetenzbegriff* skizziert werden, wie der Erwerb von Kompetenzen zu differenzieren ist. Damit soll zum anderen das Konzept der *Entwicklungsaufgaben* vertieft eingeführt werden um diese mit den Lernprozessen im Jugendalter in Verbindung zu bringen.

3. Bildungsverständnis und Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Bildung in seiner Komplexität und Multidimensionalität ganzheitlich zu begreifen, benötigt eine sehr breite Untersuchung der Begriffsbestimmung. Die Autorenschaft geht in diesem Kapitel vom Humboldtschen Bildungsideal aus und definiert Bildung in drei Lernformen, wobei zwischen der Schulbildung und weiteren Bildungsformen unterschieden wird. Inwiefern von einem erweiterten Bildungsverständnis ausgegangen werden soll, um die Bedeutung von ausserschulischen Bildungsprozessen von Jugendlichen in den Fokus zu rücken, soll abschliessend anhand der Erörterung von informellen Lernprozessen in jugendkulturellen Räumen beleuchtet werden.

3.1. Erweitertes Bildungsverständnis

Um zu greifen, was Bildung ist, hilft möglicherweise die Frage, was Bildung bezwecken soll. Laut der Bundeszentrale für politische Bildung soll «Bildung die Persönlichkeit entwickeln und ein erfülltes Leben ermöglichen, gut ausgebildete Fachkräfte für den Arbeitsmarkt bereitstellen und unsere Wirtschaft wettbewerbsfähig halten. Bildung soll auch Frieden und Demokratie sichern und unser kulturelles Wissen über die Generationen weitergeben» (2018). Die Bundeszentrale für politische Bildung versteht damit Bildung als «gesamtgesellschaftliche Aufgabe die in der Regel in öffentlichen Institutionen stattfindet» (ebd.). Heinz-Elmar Tenorth (2013) stellt dabei die Frage, was denn genau «gute Bildung» sei und schreibt für die Bundeszentrale für politische Bildung:

Nach einem angemessenen Bildungsideal zu fragen, heißt, danach zu suchen, was wir als Individuen können und wie wir handeln sollen, um Gegenwart und Zukunft zu bewältigen. Gerade in Zeiten gesellschaftlicher Veränderung wird diese Frage immer wieder neu gestellt und von gesellschaftlichen Akteuren, etwa aus Politik und Pädagogik, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, um Antworten gerungen. (ebd.)

Tenorth zeigt weiter auf, dass Uneinigheiten bezüglich des «angemessenen Bildungsideals» und seine Verwirklichung auch in aktuellen Bildungsdiskussionen über die Schule Bedeutung erlangen (ebd.). Denn hier kommen die eingangs bereits erwähnten, entscheidenden Fragen wieder auf. Tenorth stellt in den Raum: Soll Bildung zweckfrei sein oder vor allem verwertbar auf dem Arbeitsmarkt? Soll Wissenserwerb im Vordergrund stehen oder Persönlichkeitsentwicklung? Gehört zum Bildungsauftrag der Schule auch Erziehung? (ebd.).

In der Debatte über den Bildungsbegriff, ist es unabdingbar auch auf Wilhelm von Humboldt einzugehen, dessen Bildungsideal prägend für den heutigen Bildungsdiskurs ist (ebd.): «Der wahre Zweck [sic!] des Menschen ... ist die höchste und proportionirlichste [sic!] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen» (Wilhelm von Humboldt, 1792; zit. in Tenorth, 2013).

Humboldt stellt nach Tenorth (2013) die bis heute geltende Frage, welche Kompetenzen jedes heranwachsende Individuum in unserer Gesellschaft erwerben muss, um selbstbestimmt an Politik und Gesellschaft, Kultur und Ökonomie teilnehmen und seinen Lebenslauf als Lernprozess gestalten zu können. Sein eigenes «humanistisches» Ideal grenzt Humboldt von aller «utilitaristischen», primär auf Nützlichkeit, Stand und Beruf konzentrierten Perspektive ab. (ebd.)

Die Autorenschaft geht dabei von Hartmut von Hentigs Bildungsbegriff (2004) aus, der seine Wurzeln aus dem humanistischen Bildungsverständnis Humboldts schlägt:

Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch und proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere. (S. 40; zit. in Deborah Berger, 2019, S. 22)

Dieser weitgedachte Bildungsbegriff ist für ein erweitertes Bildungsverständnis für die Autorenschaft von zentraler Bedeutung. Denn wenn wir von einer «Aneignung der Welt» sprechen dann wird im Bildungsdiskurs vom Bundesjugendkuratorium (2002) der Prozess der Bildung beispielsweise explizit als «Aneignung der Welt» beleuchtet. Der Aneignungsbegriff wird hier verstanden als «ein aktiver, subjektiver Prozess, bei dem das Fremde in Eigenes verwandelt wird» (S.164; zit. in Berger, 2019, ebd.). Weiter sei Bildung «ein Entfaltungsprozess des Subjektes in Auseinandersetzung mit inneren und äusseren Anregungen (...)» (ebd.). Diese Sichtweise betont einmal mehr ein klar subjektbezogenes Verständnis, das die Selbsttätigkeit «aktiver und handlungsfähiger Subjekte» fokussiert (Andreas Walther, 2014, S. 101, in ebd.).

Wenn wir von Bildung sprechen, dann kommt dementsprechend auch unweigerlich der Begriff des Lernens auf. Für den Bildungsdiskurs relevant ist hierbei die Definition von verschiedenen Formen des Lernens. Die Europäische Kommission (2001) hat für den Bildungsdiskurs inzwischen eine Definition festgelegt, die zwischen folgenden drei Lernformen unterscheidet:

- **Formales Lernen**

Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist

und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

- Nicht formales Lernen

Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

- Informelles Lernen

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (oder inzidentell/beiläufig) (S. 9, 32f).

Wie Dux et al. (2009) festmachen, bestehe in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft ein weitgehender Konsens darüber, dass die «menschliche Lernfähigkeit eine entscheidende Ressource für die zukünftige Gestaltung einer globalisierten Welt sowie die Möglichkeiten der individuellen Entfaltung und selbstbestimmten Lebensgestaltung des Einzelnen ist» (S.11). Spätestens seit der Debatte um die Ergebnisse der PISA-Studie scheint gemäss dem Deutschen PISA-Konsortium 2001, das formale Bildungssystem allein für die Anforderungen an Bildung und Ausbildung nicht mehr zu genügen (ebd., S.11).

Auch wenn Bildung und Lernen von Politik und Öffentlichkeit immer noch primär in den schulischen Kontext eingeordnet wird, lässt sich vermehrt beobachten, dass außerschulische, häufig als «informell» bezeichnete Lernprozesse, -möglichkeiten und -orte mit ihren als wichtige Ressource anerkannten Potenzialen in das Sichtfeld der bildungspolitischen Diskussion und der pädagogischen Forschung geraten (vgl. z.B. Claus J. Tully, 1994; Günther Dohmen 2001; Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto & Ursula Rabe-Kleberg, 2002; Maria Furtner-Kallmünzer u.a., 2002; Gerd Brenner, 2003; Otto & Thomas Rauschenbach, 2004, in ebd., 2009, S. 11).

Das unterstreicht auch eine Arbeitsgruppe bestehend aus den wichtigsten Akteur*innen der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz in einem gemeinsamen Grundlagenpapier. Gemäss ihrer Positionierung, umfasse Bildung viel mehr als das Lernen von Fakten im Rahmen eines schulischen Lehrplans. Bildung sei der Weg zu Mündigkeit und Selbstbestimmung und bedeute die lebenslange Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Es gilt den Bildungsbegriff als einen Erwerb von Kompetenzen

in einem umfassenden Sinn zu greifen. Dementsprechend gibt es in jeder Lebenssituation, Möglichkeiten sich zu bilden und etwas zu lernen (SAJV, 2012, S. 4).

3.1.1. Informelles Lernen im Jugendalter

Der erst kürzlich veröffentlichte 16. Kinder- und Jugendbericht (2020) verweist hinsichtlich des informellen selbstorganisierten Lernens auf den von Harring dargelegten Diskussionspunkt, «inwiefern Jugendliche in jugendkulturellen Räumen und Aktivitäten Reflexionsprozesse ihrer Selbst- und Weltaneignung durchlaufen» (2010, S. 23; zit. in 2020, S. 268.). Gemäss Harring gestalten sich informelle Bildungsprozesse grösstenteils in Peer-groups und sozialen Interaktionen und sind demgemäss «an die jeweiligen Interessenslagen der Jugendlichen geknüpft» (ebd.). Für den Prozess des informellen Lernens, haben «(Sub-)Kulturen, in denen sich Jugendliche bewegen und ihre Lebenswelt gestalten» eine grosse Bedeutung (ebd.). Neben Politik- und Demokratieerfahrungen, können auch Ausgrenzungen und Machtverhältnisse erfahren werden (ebd.). Auf den «Erwerb von gesellschaftlichen Deutungsmustern, Einstellungen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten» kann sich auch der Freizeitbereich erheblich auswirken (ebd.).

Das sehen auch Dux et al. (2009) und fassen Perspektiven von Verbandsvertretenden, der Politik und Wissenschaft zusammen, indem sie den Bereich des freiwilligen Engagements als «einen dieser ausserschulischen Lernorte» beobachten, «in dem Lern- und Bildungsprozesse, insbesondere sozialer Art, gemacht werden und das Hineinwachsen in demokratische Spielregeln unterstützt wird» (vgl. Werner Thole & Jörg Hoppe, 2003; Enquete-Kommission 2002, insbesondere S. 552-563; Mike Corsa, 1998, 2003; Thomas Olk, 2003; Monika Buhl & Hans-Peter Kuhn, 2005, in Dux et al., 2009, S. 11).

Dux (2003; zit. in Dux et al., 2009) nimmt zu dem an, «dass die Jugendarbeit, aber auch andere Felder der freiwilligen Tätigkeit, mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten der aktiven Teilnahme, der Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme eine breite Palette von Gelegenheiten für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse bieten» (S. 11). «Als ein freiwilliges, niedrighwelliges Angebot, das an den alltäglichen Bedürfnissen, an den Freizeitinteressen und an den selbst gewählten Bildungswünschen der Heranwachsenden ansetzt, eröffnen diese Felder Möglichkeiten des Lernens, die sich von anderen Lernorten, vor allem der Schule, grundlegend unterscheiden» (ebd.). «Folgt man der Diskussion um das freiwillige Engagement, kommt insbesondere jenen Lernorten und -gelegenheiten eine besondere Bedeutung zu, in denen Jugendliche

eigene Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Gang setzen, indem sie im Rahmen freiwilligen Engagements Verantwortung für Dritte übernehmen» (ebd., S. 11).

3.1.2. Kompetenzerwerb

Geht es nach Franz E. Weinert (2002) ist der Kompetenzbegriff zu definieren als: «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2002, 27 f.; vgl. hierzu auch Eckhard Klieme 2004; zit. in Rohlfs et al., 2014, S. 15).

Rohlfs et al. (2014) greifen auf, dass zum Kompetenzbegriff, zumindest im sozialwissenschaftlichen Kontext, zurzeit kein Konsens gefunden wird. (Lexikon Pädagogik 2007, 413, in Rohlfs et al., S.15). Die Forschung kann sich nach Rohlfs et al. (2014) lediglich darauf einigen, dass, das von Mertens in den 1970er Jahren geprägte Konzept der Schlüsselqualifikationen - das sich bis anhin vor allem auf berufliche Aspekte begrenzte - zu einem ganzheitlicheren und stärker individuumsbezogenen Ansatz erweitern sollte und hierbei sowohl fachbezogene als auch überfachliche Fähigkeiten ins Zentrum stellen muss (ebd.). Um den Begriff klarer zu deuten, wird im gegenwärtigen Diskurs vermehrt zwischen Fachkompetenzen, methodischen, instrumentellen, personalen, sozialen, kommunikativen Kompetenzen, sowie inhaltlichem Grundwissen differenziert (vgl. ebd., 413 f., in Rohlfs et al., S. 15).

Für die weitere Behandlung des Kompetenzbegriffs bezieht sich die vorliegende Bachelorarbeit dabei auf die in der Fachliteratur vielfach bezeichnete Unterscheidung zwischen sogenannten «hard skills» und «soft skills». Roland Reichenbach zufolge (2008) sind unter «soft skills» grösstenteils die sogenannten «sozialen» und/oder «emotionalen» Kompetenzen gemeint, die mitunter auch als sogenannte «Persönlichkeits-Faktoren» benannt werden. Zu diesen aufgeführten Kompetenzen werden teilweise auch die sogenannten Methodenkompetenzen hinzugezählt (S. 41-42). Stellenweise werden die «*soft skills*» auch «überfachliche Kompetenzen» bzw. «überfachliche Qualifikationen» (Hans-Jörg Bullinger & Ralf Mytzek 2004; zit. in Reichenbach, 2008, ebd.) genannt, während die fachlichen Kompetenzen eben den «*hard skills*» entsprechen (ebd.).

Literatur zur Unterscheidung von überfachlichen Kompetenzen findet sich unter anderem bei Urs Grob und Katharina Maag Merki (2001), die mit viel empirischem und theoretischem Wissen «soft skills» zu differenzieren versuchen (in Reichenbach, 2014). Die Autorenschaft hat daraus die für diese Bachelorarbeit relevantesten Begriffe

herausgearbeitet: «Selbstreflexion, Relative Autonomie, Problemlösefähigkeit, Lernbereitschaft, Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit, Kreativität, Balancefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Copingstrategien, Verantwortung, Gemeinschaftsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Wertschätzung, Persönlichkeitsentwicklung» (Grob/Maag Merki 2001; zit. in Reichenbach, 2014, ebd.).

Aus dargelegter Fachliteratur wird folglich ersichtlich, dass Kompetenzerwerb nicht nur fachliches Know-How beinhaltet, sondern nach Reichenbach (2008) eben auch soft skills (S.41-42). Eben diese Förderung von soft skills geschehe - mit Dux et al. (2009) gedacht - nicht genug im schulischen Kontext (S. 11). Da Lernprozesse auch an anderen Lernorten und in anderen -formen stattfinden, bezieht Dux (2003; zit. in Dux et al. 2009) die Position, dass die Jugendarbeit sowie vergleichbare Bereiche des freiwilligen Engagements mit ihren verschiedenen Möglichkeiten zur Partizipation vielfältige Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse ermöglichen (S. 11). Die Autorenschaft unternimmt im folgenden Kapitel nun den Versuch, diese Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben zu verknüpfen, um zu untersuchen mit welchen Anforderungen Jugendliche konfrontiert sind, wenn es um die erfolgreiche Gestaltung von eben genannten Prozessen geht.

3.2. Entwicklungsaufgaben

Die Idee von Entwicklungsaufgaben geht auf Havighurst zurück und wird wie folgt umrissen:

Entwicklungsaufgaben beschreiben die für die verschiedenen Altersphasen typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen, die von der sozialen Umwelt an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden und/oder sich aus der körperlichen und psychischen Dynamik der persönlichen Entwicklung ergeben. Die Entwicklungsaufgaben müssen von den Individuen erkannt, verstanden, angenommen und in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt werden. Das setzt in der Regel eine persönliche Identifizierung mit den Entwicklungsaufgaben voraus; sie müssen gewissermaßen als Orientierungsgrößen für das eigene Handeln definiert werden. (Havighurst 1953; Quenzel 2015; zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 24)

Hurrelmann und Ullrich Bauer (2015) verdichten weiterführend verschiedene Perspektiven aus der Fachliteratur in vier wesentliche Entwicklungsaufgaben, die sich unterschiedlich prägnant in allen Lebensphasen auffinden lassen (Hurrelmann & Bauer 2015, S. 108; zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25):

1. **Qualifizieren:** Die Schulung der Wahrnehmung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um aktive Tätigkeiten zu übernehmen, die persönlich befriedigen und einen Nutzen für das Gemeinwohl haben.
2. **Binden:** Der Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen und die Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen.
3. **Konsumieren:** Die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten.
4. **Partizipieren:** Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen. (ebd.)

3.2.1. Entwicklungsaufgaben und Kompetenzerwerb im Jugendalter

Da Hurrelmanns und Bauers eingeführte Definition von Entwicklungsaufgaben für alle Altersabschnitte greifbar wird, übertragen Hurrelmann und Quenzel den Ansatz auf die Lebensphase Jugend und erörtern anhand einer individuellen und gesellschaftlichen Dimension deren Zielfunktion. Nachdem im Kapitel 3.1.2 bereits erste Deutungsversuche des Kompetenzbegriffs unternommen wurden, soll hier veranschaulicht werden, inwiefern Aneignungen von Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen eingeordnet werden können. Diese Bachelorarbeit stützt sich dabei auf folgende Einstufung des Jugendalters.

Die Lebensphase Jugend umfasst Hurrelmann und Quenzel (2016) zufolge durchschnittlich eine Spanne von etwa 15 Jahren (S. 5) und lässt sich in drei Abschnitte gliedern (ebd., S. 45):

- **Frühe Jugendphase:** die 12- bis 17-Jährigen in der pubertären Phase, wobei sich das Eintrittsalter in den letzten Generationen immer weiter nach vorn verlagert;
- **Mittlere Jugendphase:** die 18- bis 21-Jährigen in der nachpubertären Phase der sich entwickelnden Erwachsenen;
- **Späte Jugendphase:** die 22- bis maximal 30-Jährigen in der Übergangszeit zur Erwachsenenrolle, wobei sich das Austrittsalter aus der Lebensphase Jugend der Tendenz nach immer weiter nach hinten verschiebt. (ebd.)

Hierbei müssen Entwicklungsaufgaben auf einer individuellen und gesellschaftlichen Dimension differenziert betrachtet werden (ebd., S. 25).

- Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der **individuellen Dimension** dient der **persönlichen Individuation**, also dem Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur mit ganz bestimmten körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen und dem subjektiven Erleben als unverwechselbares Individuum (ebd.).
- Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf der **gesellschaftlichen Dimension** ermöglicht die **soziale Integration**, also die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen und die Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen (ebd., S. 26).

Wenden wir uns zunächst der **individuellen Dimension** zu. Hier geht es um die folgenden Anforderungen und Erwartungen an das persönliche Verhalten (ebd., S. 26-27):

1. Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen (Qualifizieren):

Ziel ist die Entfaltung der kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten und der sozialen Umgangsformen, um Wissen zu erwerben und anzuwenden und selbstverantwortlich sozial zu handeln. Wird diese Dimension der Entwicklungsaufgabe bewältigt, kann ein Jugendlicher [sic!] mit den Leistungs- und Sozialanforderungen souverän umgehen und die Voraussetzungen für den Abschluss der schulischen und beruflichen Bildung schaffen.

2. Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit (Binden):

Ziel ist das Akzeptieren und aktive Begleiten der sich verändernden körperlichen und psychischen Befindlichkeit und Konstitution, auch im Fall einer etwaigen Beeinträchtigung oder Behinderung, die Auseinandersetzung mit den sexuellen Bedürfnissen, der Aufbau einer geschlechtlichen Identität, die emotionale Ablösung von den Eltern und der Aufbau einer je nach Veranlagung heterosexuellen oder homosexuellen [sic!] Paar- und Partnerbeziehung, die persönlichen Wunschvorstellungen entspricht.

3. Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien (Konsumieren):

Hier geht es um die Fähigkeit, emotional erfüllende und stabile Freundschafts- und Sozialkontakte zu knüpfen, einen angemessenen Lebensstil zu entwickeln und zu einem souveränen Umgang mit Freizeit- und Konsumangeboten zu kommen. Diese Kompetenz umfasst auch den angemessenen Umgang mit Nahrungs- und Genussmitteln sowie die selbstbestimmte Nutzung von Medien zur individuellen Bereicherung. Alle diese Fertigkeiten dienen der Entlastung von Alltagsanspannungen und der Regeneration der psychischen und körperlichen Kräfte.

4. Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems (Partizipieren):

Hier geht es um die Entfaltung eines persönlichen Systems von Werten und ethischen Prinzipien der Lebensführung, die mit der körperlichen und psychischen Konstitution und den eigenen Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten in Übereinstimmung stehen und eine sinnvolle und persönlich erfüllende Lebensführung ermöglichen. (ebd.)

Werden diese vier Fähigkeiten aufgebaut, so Hurrelmann und Quenzel, sind die Voraussetzungen gegeben, um eine unverwechselbare individuelle Persönlichkeit mit dem Bewusstsein einer persönlichen Individuation zu entwickeln (ebd.).

Auf der **gesellschaftlichen Dimension** rücken gemäss Hans-Werner Wahl, Manfred Diehl, Andreas Kruse, Frieder R. Lang und Mike Martin die Erwartungen an die Übernahme von sozialen Mitgliedschaftsrollen in den Mittelpunkt, die für den Erhalt der Gesellschaft wichtig sind (2008, S. 14, in 2016, S. 27). Im Einzelnen handelt es sich in den vier Bereichen um die folgenden Kompetenzen (ebd., S. 27-28):

1. Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Berufstätigen erwerben (Qualifizieren):

Hier geht es darum, sich solche kognitiven und sozialen Fähigkeiten sowie berufsrelevanten Fachkenntnisse anzueignen, dass Tätigkeiten von gesellschaftlicher Relevanz übernommen werden können. Wird diese Dimension der Entwicklungsaufgabe erfüllt und gelingt die Übernahme einer Berufstätigkeit, besteht die Möglichkeit zur selbstständigen Finanzierung des Lebensunterhalts und damit zur „ökonomischen Reproduktion“ der eigenen Existenz und damit der gesamten Gesellschaft.

2. Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Familiengründers erwerben (Binden):

Hier geht es darum, die emotionale und soziale Ablösung von den Eltern, also der Herkunftsfamilie, vorzunehmen, enge Kontakte zu Freunden und Gleichaltrigen aufzubauen und eine liebevolle, intime Partnerschaft einzugehen. Wird diese Dimension der Entwicklungsaufgabe erfüllt, kann eine feste Paar- und Partnerbindung (mit durchaus unterschiedlicher sexueller Orientierung) erfolgen, die zu einer Familiengründung mit eigenem Kind und damit einer «biologischen Reproduktion» der eigenen Existenz und der Gesellschaft führt.

3. Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Wirtschaftsbürgers erwerben (Konsumieren):

Hier geht es darum, einen selbstständigen und an den eigenen Bedürfnissen und Interessen ausgerichteten Umgang mit allen Angeboten des Wirtschafts-, Freizeit- und Mediensektors und seinen vielfältigen Entspannungs-, Selbsterfahrungs- und Unterhaltungsprogrammen einschließlich seiner finanziellen Kosten einzuüben. Wird diese Dimension der Entwicklungsaufgabe erfüllt, verfügt ein Jugendlicher über die Fähigkeit, Konsum- und Freizeitangebote zum eigenen Vorteil zu nutzen und einen eigenen Haushalt zu führen. Außerdem gelingt eine „psychische Reproduktion“, also eine Erholung und Wiederherstellung der in anderen Lebensbereichen aufgezehrten Kreativität und Leistungsfähigkeit.

4. Kompetenz für die Mitgliedsrolle des politischen Bürgers erwerben (Partizipieren):

Hier geht es darum, die Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft zu erlangen. Wird diese Dimension der Entwicklungsaufgabe erfüllt, verfügt ein Jugendlicher über die Kompetenz, die eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit zu artikulieren. Durch seine bürgerschaftliche und/oder institutionelle Beteiligung ist er in der Lage, zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft ebenso wie zu ihrem sozialen Zusammenhalt (Kohäsion) beizutragen. (ebd.)

Werden nach Hurrelmann und Quenzel diese vier Fähigkeiten erworben, sind die Voraussetzungen gegeben, um die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen herzustellen, die Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen einzuleiten und damit eine soziale Identität aufzubauen (ebd.).

3.2.2. Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben

Abbildung 1.4 Die Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration

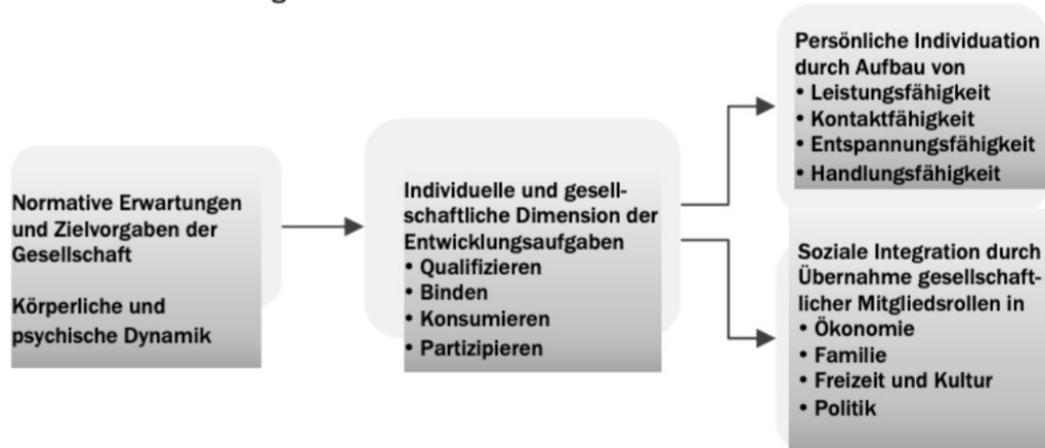


Abbildung 2: Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben (Hurrelmann und Quenzel, 2016, S. 29)

Hurrelmann und Quenzel (2016) machen deutlich: «die individuelle und die gesellschaftliche Dimension der Entwicklungsaufgaben ergänzen einander. Ohne die genannten persönlichen Kompetenzen, also den Aufbau von Leistungs-, Kontakt-, Entspannungs- und Gestaltungsfähigkeit gelingt es nicht, den Aufgaben für die Übernahme von gesellschaftlichen Mitgliedsrollen gerecht zu werden» (S. 28). Auf der anderen Seite sichert die Kompetenz für die Übernahme von gesellschaftlichen Mitgliedschaftsrollen in Wirtschaft, Familie, Freizeit, Kultur oder Politik die persönlichen Kompetenzen und institutionalisiert diese (ebd.).

Abbildung 2 zeigt den Zusammenhang zwischen den Herausforderungen für die Entwicklungsaufgaben (den Erwartungen und Zielvorgaben der Gesellschaft und den Anforderungen der körperlichen und psychischen Dynamik) und den Zielfunktionen der Entwicklungsaufgaben (der persönlichen Individuation und der sozialen Integration) strukturiert auf (ebd.). Damit soll beleuchtet werden, dass die Gewährleistung sowohl der persönlichen Individuation als auch der sozialen Integration, die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bedingt (ebd.).

Da der Übergang aus der Kindheit gemäss Hurrelmann und Quenzel (2016) immer früher einsetzt und der Übergang in das Erwachsenenalter immer später beginnt, ist die Jugend durch eine besondere Dichte von verschiedenen Entwicklungsaufgaben geprägt (S. 5). Das erfolgreiche Bewältigen dieser Aufgaben verlangt viele Kompetenzen und beeinflusst massgeblich den weiteren Lebenslauf (ebd.). Als fundamentale Aufgabe

stellt sich im Jugendalter wie vorhin erörtert (vgl. Abbildung 2) die Verknüpfung von persönlicher Individuation und sozialer Integration. Die Lösung dieser Aufgabe ist für die Ausbildung einer Ich-Identität unabdingbar (ebd.).

Im Zuge des Forschungsgegenstandes interessiert sich die Autorenschaft für die Zielgruppe der Jugendlichen in der mittleren bis späten Lebensphase im Übergang zum Erwachsenenalter. Nicht im Interesse des Forschungsgegenstandes liegt die Untersuchung des Übergangs von der Kindheits- in die Jugendphase. Inwiefern sind folglich die Entwicklungsaufgaben im Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenphase zu verorten?

Gemäss Hurrelmann und Quenzel (2016) kann aus psychologischer Sicht dann von einem Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenphase gesprochen werden, wenn die vier Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bewältigt und damit die Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums erreicht ist (S. 33). Das bedeutet also (ebd., S. 33-34):

1. Die **Entwicklung der intellektuellen und sozialen Fähigkeiten** für die Übernahme einer selbstverantwortlichen und Existenz sichernden Erwerbstätigkeit ist erfolgt.
2. Eine weitgehende **Ablösung von der emotionalen Abhängigkeit von den Eltern** hat stattgefunden, und Fähigkeiten zum Aufbau tiefer emotionaler Bindungen zu anderen Menschen in Freundschaften oder Partnerbeziehungen wurden erworben.
3. Ein hoher Grad an **Selbstständigkeit der eigenen Verhaltenssteuerung** im Kontakt- und Freizeitsektor ist eingetreten, sodass dieser zur körperlichen und psychischen Regeneration genutzt werden kann.
4. Das **Werte- und Normensystem ist entfaltet** und hat eine vorläufige Stabilität erreicht, sodass individuell und sozial verantwortliches Handeln möglich ist. (ebd., S. 33-34)

Weiter schlagen Hurrelmann und Quenzel (2016) eine Brücke zu JKZ und der Funktion von Professionellen der SKA: «Jugendliche sind bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben aber nicht allein und wenn Sozialarbeitende in Jugendkulturzentren im Sinne von Lösel und Weiss Sozialisationsinstanzen sind und ihre Aufgabe gewissenhaft erfüllen, dann können sie sich förderlich auf die Entwicklung der Jugendlichen auswirken» (S. 29). Denise Flückiger greift dahingehend in ihrer Master-Thesis auch Hurrelmann und Quenzel auf: «Eine gelingende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben hängt auch davon ab, inwiefern, Sozialisationsinstanzen wie

Familie, Peers oder Freizeiteinrichtungen unterstützende Hilfestellungen anbieten können und wie diese von Jugendlichen auch genutzt werden» (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2012, S. 226; zit. in Flückiger, 2014, S. 28).

3.2.3. Selbstwirksamkeit als Bewältigungsressource im Jugendalter

Anknüpfend an die eingangs eingeführte Theorie der Entwicklungsaufgaben soll nun abschliessend aufgezeigt werden, inwiefern das Konzept der Selbstwirksamkeit eine wichtige Ressource für das Bewältigen der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter darstellt.

Laut Karolina Urton (2017), lässt sich regelmässig beobachten, dass einige Menschen bei der Bewältigung von Aufgaben, unabhängig von ihren intellektuellen Fähigkeiten, Herausforderungen gerne auch trotz möglichen Hindernissen annehmen und sich nicht vom Ziel abbringen lassen, während andere diese Aufgaben eher meiden oder solchen Situationen mit wenig Durchhaltevermögen begegnen (S. 2). Urton stellt sich dabei die Frage: «Wenn es nicht die kognitiven Fähigkeiten und das Vorwissen einer Person allein sind, was führt noch dazu, dass Menschen die an sie gestellten Aufgaben aufgreifen und Ziele verfolgen?» (ebd.).

Hier setzt die Autorin an die sozial-kognitive Theorie des Psychologen Bandura an, in der von der Position ausgegangen wird, dass:

(...) das Verhalten sowie die Verhaltensänderungen einer Person massgeblich durch subjektive Überzeugungen, wie die Konsequenz- und die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person, bedingt werden. Während sich die Konsequenzerwartung auf die Abschätzung der Folgen einer Handlung durch die Person bezieht, adressiert die Selbstwirksamkeitserwartung, auf die im Folgenden fokussiert werden soll, die Einschätzung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten der Person. Somit kann die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person als die Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten in Bezug auf die Bewältigung neuer oder schwieriger Anforderungssituationen definiert werden. (Bandura, 1997; in Urton, 2017, ebd.)

Gemäss Bandura (1997; in Urton, 2017, ebd.) werden Prozesse auf kognitiver, motivationaler, emotionaler sowie aktionaler Ebene durch die Selbstwirksamkeitserfahrung einer Person gesteuert. Dementsprechend beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung die folgenden Handlungsaspekte einer Person (ebd.):

1. Ihr Denken - Wird mein Denken von Lösungsmöglichkeiten oder von Gedanken des Scheiterns bestimmt?
3. Ihre Gefühle - Erlebe ich Angst / Stress oder Zuversicht in einer herausfordernden Situation?
4. Ihre Motivation – Strengt mich bei der Aufgabenbewältigung an?

5. Ihre Auswahl von Situationen - Begebe ich mich in für mich bewältigbare Situationen oder suche ich die auf, bei denen ich eine Bewältigung von vorneherein als unwahrscheinlich annehme? (ebd.)

Diese Handlungsaspekte unterstreichen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person eine entscheidende Rolle bei der Planung und Durchführung von Handlungen spielt. Bereits durchgeführte Studien belegen insofern, dass «Personen mit einer höheren individuellen Selbstwirksamkeitserwartung die Lösung schwieriger Aufgaben eher als Herausforderung begreifen, sich herausforderndere Ziele stecken, größere Anstrengungen aufwenden sowie mehr Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben zeigen» (Bandura, 1997; Frank Pajares, 1996; in Urton, 2017, S. 3). Die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung bringt auch positive Auswirkungen auf den Umgang mit Misserfolgen und die Erholung nach Rückschlägen mit sich (ebd.).

Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Neben der individuellen Dimension der Selbstwirksamkeitserwartung, lässt sich eine weitere Ebene mit der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung ausmachen. (Bandura, 1997; in Urton 2017, ebd.). Bei der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es um «überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe» (Gerdamarie Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195; in Urton, 2017, ebd.). Dabei ist die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung nicht als «Summe der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung der einzelnen Gruppenmitglieder» zu begreifen, sondern diese zeigt vielmehr die «überindividuellen Überzeugungen der einzelnen Personen einer Gruppe, bezogen auf die gemeinschaftlichen Handlungen», auf (ebd.).

Bandura (1997) teilt folglich die Auffassung, dass das Bewerkstelligen von Gruppenzielen nicht nur durch das Weitergeben von Kompetenzen gelingt, sondern dafür auch eine «interaktive, koordinative und synergetische Dynamik» obligat ist (Schwarzer & Jerusalem, 2002; in Urton, 2017, ebd.). Somit leistet auch die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung einen Beitrag zu «optimistischeren Auffassungen bezüglich der Bewältigung zukünftiger Situationen auf Gruppenebene und steht im Zusammenhang mit der Definition der Gruppenziele» (ebd.).

Erwerb der Selbstwirksamkeitserwartung

Inwiefern Selbstwirksamkeit entsteht und welche Möglichkeiten sich entwickeln können, erklärt Bandura (1997), der die Position vertritt, dass die Kompetenzerwartung einer Person durch die im Folgenden erläuterten **vier Quellen** bedingt wird (Schwarzer & Jerusalem, 2002; in Urton, 2017, ebd.):

Eigene Erfolgserfahrungen

Den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person üben die persönlichen Erfolgserfahrungen (mastery experience) aus. Hierbei ist es entscheidend, dass der Erfolg den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben wird.

Stellvertretende Erfahrung

Neben der eigenen Erfahrung kann die Selbstwirksamkeitserwartung auch positiv durch die stellvertretende Erfahrung (vicarious experiences) beeinflusst werden. Hierzu muss die Person die Möglichkeit erhalten, ein Verhaltensmodell zu beobachten, dessen Erhalten als nachahmenswert angesehen wird. Einen besonders guten Effekt erzielen Modelle, mit denen sich der Betrachter [sic!] identifizieren kann, was insbesondere dann erfolgt, wenn bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, wie beispielsweise das Alter und das Geschlecht, übereinstimmen.

Verbale Überzeugungen

Eine weitere Möglichkeit besteht in der verbalen Überzeugung (verbal persuasion). Dies kann beispielsweise durch ein persönliches Gespräch erfolgen, in dem der jeweiligen Person ihre Kompetenzen verdeutlicht werden. Allerdings besitzt dieser Effekt keine Langfristigkeit, wenn sich diese Kompetenzbeschreibungen nicht auch durch Erfolgserfahrungen im Alltag bestätigen lassen.

Wahrnehmung eigener Gefühle

Weiterhin hat auch die Wahrnehmung der eigenen Gefühle einen Einfluss darauf, wie die Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person sich darstellen. So kann also die Angst vor Anforderungssituationen, wie sie sich beispielsweise bei der Prüfungsangst zeigt, auch zu einer herabgesetzten Kompetenzerwartung der Person führen. (ebd.; in ebd.) Goddard und Woolfolk Hoy (2000) nehmen an, dass - neben der Bedeutung auf die Entwicklung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung - diese vier Quellen der Selbstwirksamkeit auch auf die Entwicklung der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung einen erheblichen Einfluss ausüben (S. 479–508; in Urton, 2017, S. 4).

Zusammenfassend lässt sich aus der Fachliteratur in diesem Kapitel festhalten, dass die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und damit die Aneignung von Kompetenzen von Jugendlichen eine zentrale Rolle im Umgang mit Anforderungen und Erwartungen an die eigene Person spielt. Eine gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartung kann dabei als wichtige Ressource für das Bewältigen der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter fungieren. Die Autorenschaft möchte abschliessend unterstreichen, dass Kapitel 3 und damit einhergehend auch Kapitel 2 relevant ist, um mit einem theoretischen Bezugsrahmen dementsprechend fundiert an die Fragestellungen des Forschungsteils hinzuführen.

4. Forschungsdesign

Gemäss Uwe Flick (2009) verfügt das Forschungsdesign bei *nicht standardisierter qualitativer Forschung* über verschiedene Elemente: Neben den Fragestellungen, der Auswahl der Befragten (Sampling) oder den Erhebungsmethoden, sind auch der Feldzugang sowie die Auswertungsmethoden Bestandteil des Forschungsdesigns (S. 72 - 74).

Nachdem in den letzten Kapiteln auf theoretische Grundlagen eingegangen wurde, soll im Folgenden nun der Forschungsgegenstand dieser Arbeit qualitativ untersucht werden. Im vorliegenden Kapitel werden zunächst das Forschungsdesign und die Forschungsfragen vorgestellt, dann wird näher auf das Sampling und auf die Auswahl der qualitativen Forschungsmethode eingegangen. In einem nächsten Schritt wird die Datenerhebung erläutert um abschliessend das Vorgehen bezüglich der Auswertung zu erklären.

4.1. Forschungsgegenstand

Im Unterschied zu den vielfältigen empirisch belegten Erkenntnissen über Lernen in formalen Settings wie in der Schule, verfügt die Wissenschaft gemäss Dux et al. (2009) lediglich über sehr wenig Wissen zu Lernprozessen und -ergebnissen in informellen Kontexten (S. 283). Vorhanden sind sozialisationstheoretische Zugänge zur Entwicklung von Jugendlichen (vgl. Kap. 3.2), Literatur über Kompetenzerwerb (vgl. Kap. 3.1.2) oder Konzepte die von «umfassender Bildung» (vgl. Kap. 3.1) sprechen und die Relevanz von informellen Lernorten unterstreichen. Spezifisch zum Thema Partizipation im jugendkulturellen Kontext und deren Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb haben sich bereits Philip Müller und Alain Schnetz (2018) in ihrer Bachelorarbeit auseinandergesetzt. Doch der Forschungsgegenstand der Autorenschaft bezüglich Partizipation in JKZ und deren Auswirkung auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und auf den Kompetenzerwerb von Jugendlichen bleibt zunächst aber wenig erforscht. Laut Flick (2009) empfiehlt sich eine Forschung unter anderem dann, wenn Daten und empirische Erkenntnisse zu einem Problem fehlen (S. 35). Daher entschied sich die Autorenschaft für eine Forschungsarbeit.

Im Laufe des fortgeschrittenen Forschungsprozesses stiess die Autorenschaft jedoch auf eine Masterthesis von Denise Flückiger (2014), die sich mit sozialen Verknüpfungen und Partizipationsmöglichkeiten im JKZ Gaskessel beschäftigt hat und diese als wichtige Ressource für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

benannte. Die Autorenschaft setzte unabhängig von Flückiger auch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in den Kontext der Untersuchung im JKZ Gaskessel. Die Fragestellungen der Autorenschaft sollen sich allerdings als eine differenzierte Erweiterung des bereits in ähnlicher Form behandelten Forschungsgegenstandes lesen. Im Gegensatz zu Flückiger, untersucht die Autorenschaft neben dem JKZ Gaskessel in Bern auch das JKZ Werkk in Baden, stellt Fragestellungen mit anderen Foki, führt keine quantitativen Datenerhebungen durch und begrenzt sich in der Datenauswertung auf eine qualitative Erhebung von Partizipationserfahrungen und -methoden. In der Datenauswertung kommt es ausserdem zu einer ausgedehnteren Dimensionierung der Entwicklungsaufgaben aber einem kleineren und weniger breitem Forschungs-Radius als bei Flückiger. Die thematische Nähe zur Masterthesis zeigt der Autorenschaft auf, dass sich der Forschungsgegenstand von JKZ von relevantem Interesse für die Soziale Arbeit aufdrängt. So knüpft die Autorenschaft in der vorliegenden Arbeit an die Schlussfolgerungen der bisherigen empirischen Erkenntnisse an und versucht ausgehend vom Phänomen JKZ den Diskurs im Bereich der Partizipation im jugendkulturellen Kontext aus einer erweiterten Perspektive zu beleuchten.

4.2. Forschungsfragen

Wie eingangs bereits erläutert, seien die Forschungsfragen dieser Arbeit nachfolgend noch einmal aufgeführt:

2. Wie beurteilen Jugendkulturarbeitende die von ihnen eingesetzten partizipativen Methoden hinsichtlich der Wirkung auf den Kompetenzerwerb und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter?

3. Wie beurteilen Jugendliche ihre Partizipationserfahrungen in jugendkulturellen Lernräumen hinsichtlich der Wirkung auf den Kompetenzerwerb und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben?

4.3. Forschungsmethode

Bei der nachfolgenden empirischen Untersuchung handelt es sich um eine Fallstudie. Gemäss Flick (2009) setzt eine Fallstudie die exakte Beschreibung oder Rekonstruktion eines Falles in den Fokus (S. 83). In der vorliegenden Forschungsarbeit soll sich die Untersuchung von Partizipationsmethoden sowie -möglichkeiten und deren Auswirkung auf die Entwicklung von Jugendlichen in zwei jugendkulturellen Zentren begrenzen (vgl.

Kap. 4.2). Dazu hat sich die Autorenschaft entschieden die Forschung mit der qualitativen Methode *Leitfadeninterview als Expert*inneninterview* zu entwerfen. Nachfolgend soll nun erläutert werden, wie sich die Methode zusammensetzt und was der Autorenschaft den Anstoss gab, sich der Untersuchung auf diese Weise anzunehmen.

Wenn konkrete Aussagen über einen Gegenstand Ziel der Datenerhebung sind, dann bietet sich laut Horst Otto Mayer (2013) das Leitfadeninterview an (S. 37). Einem Leitfadeninterview liegt immer ein Leitfaden mit offen formulierten Fragen, auf welche die Befragten frei antworten können, zu Grunde (ebd.). Der Leitfaden dient dabei als Orientierung und stellt sicher, dass keine wesentlichen Aspekte der Forschungsfrage im Interview übersehen werden (ebd.). Gemäss Michael Meuser und Ulrike Nagel (1991) gilt als Experte oder Expertin, wer Verantwortung in einer Problemlösung trägt oder über privilegierten Zugang zu Informationen über eine Personengruppe oder Entscheidungsprozesse verfügt (S. 443). Um den Forschungsfragen gerecht zu werden und dem damit verbundenen wertvollen Expert*innen-Wissen der zu befragenden Personen Rechnung zu tragen, wählte die Autorenschaft folglich das Expert*innen-Interview als Methode für die vorliegende Untersuchung aus.

Mayer (2013) zufolge ist das Expert*innen-Interview eine spezielle Form des Leitfadeninterviews, wobei nicht die Biografie der Person, sondern vielmehr ihre Tätigkeiten als Expert*in in einem bestimmten Aufgabengebiet (S. 38) in den Fokus rückt. Dabei vertritt die Person eine bestimmte «Gruppe». Da die beiden Fragestellungen (vgl. Kap. 4.2) auf das Expert*innenwissen von zwei unterschiedlichen Gruppen abzielen, hat sich die Autorenschaft für zwei unterschiedliche Leitfadeninterviews entschieden. Die Fragestellungen (vgl. Kap. 4.2) bildeten hierbei die Orientierungsrichtung für den Leitfaden. Für die Interviews mit den Jugendlichen, sowie mit den Jugendkulturarbeitenden galt es, mit theoretischen Grundlagen und - ergänzend durch eine persönliche Beziehung eines Autors zum Gaskessel - mit Vorwissen ein *sensibilisierendes Konzept* (Mayer, 2013, S. 43) zu entwickeln, welches als Grundlage für die Ausarbeitung eines Leitfadens diente.

In den Befragungen mit den Jugendlichen wurde die Interviewform adressat*innengerecht angepasst. Da sich die Fragen mit gemeinsam erlebtem und gefühltem Raum befassten, entschied die Autorenschaft, Gruppeninterviews durchzuführen. Der Gedanke dahinter war, dass die Jugendlichen auch in einen Austausch miteinander geraten und dies somit eine förderliche Auswirkung auf den Inhalt haben könnte. Die Leitfaden der Interviews sind im Anhang aufzufinden.

4.4. Sampling

Das Sampling umschreibt laut Flick (2009) ein Auswahlverfahren der Interviewpartner*innen (S. 86). Da es in empirischen Untersuchungen meist nicht möglich ist, alle Personen zu befragen, ist eine Stichprobe (engl. Sampling) nötig (Otto Horst Mayer, 2013, S. 38). In der folgenden Arbeit erfolgte diese deduktiv durch eine *vorab-Festlegung* nach Mayer (2013, S. 39). Dabei wurden zur Bildung der Stichprobe Kriterien festgelegt, die sich aus den Fragestellungen und verarbeiteten Theorien ergaben. Das Sampling erfolgte nach François Höpflinger (2005; zit. in Metzger, 2009, S. 3) gesteuert, indem bewusst Expert*innen ausgewählt wurden, die sich mit dem zu erforschenden Gegenstand gut auskennen.

Expert*innen fungierten wiederum als Gatekeeper*innen, wobei die zweite gesteuerte Samplingtechnik angewendet wurde (Marius Metzger, 2009, S. 1-2). Gatekeeper*innen sind gemäss Marco Petrucci Expert*innen auf einem bestimmten Gebiet, die Empfehlungen für eine weitere gesteuerte Auswahl oder für ein Profil-Sampling abgeben können (Petrucci, 2007; zit. in Metzger, 2009, S. 2).

Um in der qualitativen Forschung relevante Resultate zu erzielen, fällt der Auswahl der Stichprobe eine grosse Bedeutung zu. Nach Mayer lässt sich darauf schliessen, dass die ausgewählten Personen möglichst exemplarisch für die Grundgesamtheit stehen (2013, S. 39). Es wurden folglich insgesamt acht aktive Akteurinnen und Akteure ausgewählt, die auf unterschiedlichen Stufen im jeweiligen JKZ partizipieren. Die Autorenschaft war dabei bedacht aktiv alle Geschlechter im Sampling zu berücksichtigen. Unter den Interviewpartner*innen handelte es sich demnach um zwei weibliche Jugendkulturarbeitende zwischen 35-40 Jahren - darunter eine ausgebildete Soziokulturelle Animatorin -, welche operativ in der Planung, Initiierung und Umsetzung von jugendkulturellen partizipativen Projekten in den JKZ involviert sind, drei weibliche und drei männliche Jugendliche - respektive junge Erwachsene - zwischen 19-24 Jahren, die sich aktiv im JKZ engagieren, sowie darunter eine jugendliche Person, welche auf der strategischen Ebene eines Vorstandes Prozesse eines JKZ begleitet.

4.5. Datenerhebung

Der Feldzugang zu den Expert*innen von beiden JKZ gestaltete sich als sehr unkompliziert. So engagierte sich ein Autor dieser Arbeit zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Bachelor-Arbeit als Vorstandsmitglied im Gaskessel. Der bestehende Kontakt erleichterte es der Autorenschaft den Zugang zu den Gatekeeper*innen und Expert*innen im Gaskessel zu gewinnen. Gemeinsam mit der Fachperson des

Gaskessels, die in der Rolle als Gatekeeperin und Expertin fungierte, wurden die Expert*innen zunächst als Stichprobe für potentielle Interviewpartner*innen vorab festgelegt. Über die Jugendarbeiterin wurden diese direkt per Telefon oder E-Mail angefragt und über die Bachelor Arbeit und die Rahmenbedingungen informiert.

Der Feldzugang zum Werkk war trotz keiner persönlicher Beziehung zu diesem Ort sehr gut. Durch eine Anfrage der Autorenschaft per Mail an die zuständige Fachperson des Werks, wurde zunächst die Bereitschaft zu einem Interview abgeklärt. Dabei stiessen die Fragestellungen dieser Bachelorarbeit auf offene Ohren seitens der Institution, worauf das Werkk in die Forschung mit einbezogen werden konnte. Durch eine sehr pragmatische Zusammenarbeit mit der Jugendkulturarbeiterin, die in der Rolle als Gatekeeperin und Expertin fungierte, wurden die Expert*innen direkt per Telefon oder E-Mail zu einem Interview angefragt und über die Bachelorarbeit und die Rahmenbedingungen informiert.

Die Autorenschaft wies bei der Durchführung der Interviews auf die Anonymisierung der Daten hin und mit Einverständnis der Befragten wurden alle Interviews auf Tonband aufgenommen. Denn Mayer (2013) empfiehlt, die Daten der zu befragten Expert*innen zu anonymisieren. Zudem rät er, die Interviews per Tonband aufzunehmen. Dadurch entstehe eine ungezwungene Atmosphäre und die Befragenden können sich besser auf das Interview konzentrieren (S. 46).

4.6. Datenauswertung

Geht es nach Mayer (2013), dann ist das Ziel der Auswertung bei Expert*innen-Interviews, im Vergleich der erhobenen Interviewtexte das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten. Für die Transkription schlägt er vor, lediglich den Inhalt des Gesprächs zu transkribieren und auf Vermerke zu Pausen, Stimmlagen etc. zu verzichten (S. 46-47).

Die Autorenschaft transkribierte die Interviews mit dem Computerprogramm F4 und zog für die Auswertung die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* von Udo Kuckartz (2016, S. 100) heran.

Dabei wurden Hauptkategorien entlang der unterschiedlichen Expert*innen gesetzt, und darin wiederum Subkategorien. Die transkribierten Textpassagen konnten so den entsprechenden Haupt- resp. Subkategorien zugeordnet, beziehungsweise codiert werden (vgl. Kuckartz, 2016, S. 101-102). Die Auswertung erfolgt demnach nach Kuckartz (2016) *kategorienbasiert* entlang der Hauptthemen, wobei die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise dargestellt werden (S. 97-98). Bei dieser Methode

dürfen auch Vermutungen geäußert und Interpretationen vorgenommen werden (ebd.). Die nachfolgende Abbildung zeigt das Ablaufschema des Auswertungsverfahrens.

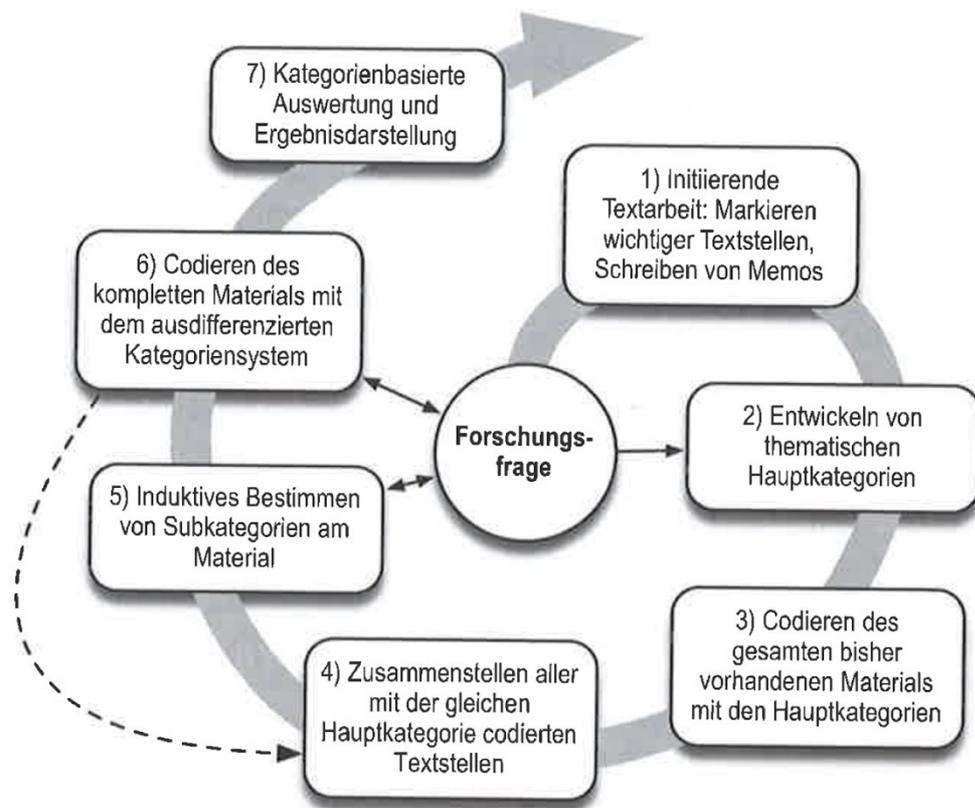


Abbildung 3: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S.100)

Auswertungsraster

Das Auswertungsraster orientiert sich nach der von Udo Kuckartz (2016) definierten Profil- und Themenmatrix. Dieses Raster kann während des Auswertungsprozesses einfach eingesetzt werden und verschafft einen klaren Überblick über die Aussagen. Aufgeteilt in die verschiedenen Themenbereiche und erfasst nach Personen, werden die Aussagen in die Spalten eingefügt und gesammelt. So kann in einer vertikalen Perspektive eine fallbezogene und in der horizontalen eine kategorienbasierte Einschätzung getroffen werden. Daraus können wiederum einzelne Antworten betrachtet, aber auch themenspezifische Zusammenfassungen einer Gruppe abgeleitet werden (S. 49-50).

Betrachtet man die Auswertung anhand der Abbildung 3 (nach Kuckartz), werden die Hauptkategorien in der Phase 6 ausdifferenziert. Die Autorenschaft setzt den Fokus darin auf *Entwicklungsaufgaben nach Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel*. In einem

zweiten Raster wird die Hauptkategorie *Partizipation in jugendkulturellen Zentren* näher betrachtet.

Die Unterteilung von Haupt- zu Subkategorien hat die Autorenschaft deduktiv und induktiv strukturiert. Deduktive Kategorienbildung wird von Kuckartz (2016) als Ableitung vom Besonderen auf das Allgemeine beschrieben. Sprich eine Hauptkategorie wird in diesem Fall von einer Theorie oder Fragestellung abgeleitet. Daraus werden Subkategorien induktiv festgelegt, welche das Thema verfeinern, um es besser fassen zu können. Dies hat auch den Nutzen, dass Aussagen besser zu einem Thema zugeordnet werden können (S. 64-65).

Sammlung	Allgemeines
Subkategorien	
• Entwicklung	
• Autonomie	
• Identifikation	
• Freiwilligkeit	
• Lernen	

Tabelle 3: Auswertungsraster: Sammlung (Eigene Darstellung nach Kuckartz, 2016, S.50)

Hauptkategorie 1	Entwicklungsaufgaben nach Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel				
Subkategorien					
Qualifizieren	Förderung	Teamwork	Verantwortung	Selbst- und Sozialkompetenz	Fachkompetenz
Binden	Ablösung von Zuhause	Freundschaften	Vorbilder	Zugehörigkeit	
Partizipieren	Partizipieren	Grenzen der Partizipation	Niederschwelligkeit	Fehlerkultur	Selbstwirksamkeit
Konsumieren	Geborgenheit	Leistungsdruck	Awareness	Safe Space	Psychische Unterstützung

Tabelle 4: Auswertungsraster: Hauptkategorie 1 (Eigene Darstellung nach Kuckartz, 2016, S.50)

Hauptkategorie 2	Partizipative Methoden in jugendkulturellen Zentren
Subkategorien	
<ul style="list-style-type: none"> • Gremien 	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeits-/Werkgruppen 	
<ul style="list-style-type: none"> • Projekte 	
<ul style="list-style-type: none"> • Partizipative Methoden 	
<ul style="list-style-type: none"> • Phänomen Jugendkulturzentrum 	

Tabelle 5: Auswertungsraster: Hauptkategorie 2 (Eigene Darstellung nach Kuckartz, 2016, S.50)

5. Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden nun die Forschungsergebnisse aus den Interviews mit den Akteur*innen in den JKZ Werkk und Gaskessel aufgezeigt und anhand der *Kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptthemen* nach Kuckartz (2016) dargestellt (S. 118). Die Reihenfolge der ausgewerteten Kategorien orientiert sich zugunsten der Nachvollziehbarkeit an der bereits dargestellten Themenmatrix. Die interviewten Personen sind anonymisiert dargestellt.

Die Hauptkategorien 1 und 2 sowie die einzelnen Subkategorien weisen sehr viele Schnittmengen auf, da sich die verschiedenen Entwicklungsaufgaben nicht hermetisch voneinander abgetrennt entwickeln und meist in einem Zusammenhang stehen. So sind in der Auswertung inhaltliche Überschneidungen der verschiedenen Subkategorien nicht auszuschliessen. Die Codierung in die Hauptkategorien und einzelnen Subkategorien ist als Versuch einer Deutung der Autorenschaft zu verstehen und hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

5.1. Allgemeines

Nach dem Codieren der Interview-Transkripte wird klar, dass sich einige wiederkehrende allgemeine Themen herauskristallisieren. Oft genannt werden Entwicklung, Autonomie Identität, Freiwilligkeit und Lernen

5.1.1. Entwicklung

Die Jugendlichen beschreiben, dass die Erfahrungen in den JKZ identitätsbildend auf sie wirken. Ausserdem betonen sie, dass das JKZ auch einen Einstieg in das Erwachsenwerden unterstützt.

«Ich merke, dass meine Entwicklung in das Erwachsenen- und Arbeitsalter oder später im Arbeitsumfeld und mein junges Erwachsenensein als Person in den Jugendkulturhäusern angefangen hat.» (Jugendliche Werkk, Absatz 54)

«Es ist wichtig für die Identitätsbildung, also ich bin schon ein anderer Mensch geworden.» (Jugendliche Werkk, Absatz 54)

5.1.2. Autonomie

Der Wunsch nach Autonomie ist in beiden Jugendkulturhäusern stark spürbar. Auslöser ist an beiden Orten der Sicherheitsdienst, welcher mit seinem repressiven Auftreten eine Stimmung hinterlässt, welche nicht bei allen gut ankommt. Die Notwendigkeit eines Sicherheitsorganes ist den Jugendlichen bewusst, an der Form üben sie jedoch Kritik.

«Die Secis //Security. Das ist halt immer so ein Ding. Du hörst das auch in allen Kollegenkreisen. Weil das Werkk von der Stadt ist, sind wir wegen sicherheitskonzepttechnischen Auflagen verpflichtet Securitys zu haben. In Baden gibt es auch andere Orte (...) Da ist es autonom. Also Privatwirtschaft, die müssen keine Secis haben. Dann heisst es ja dort ist es entspannter.» (Jugendliche Werkk, Absatz 17)

«Ich kenne es von x anderen Jugendzentren oder Parties wo es auch nie Secis hat und da läuft es eigentlich immer über Zivilcourage. Ich habe so gute Erfahrungen mit Zivilcourage gemacht. Ich finde schade, dass wir das hier nicht umsetzen können.» (Jugendliche Werkk, Absatz 23)

«(...) Wir haben einen externen Sicherheitsdienst, der jedes Wochenende da ist. Der ist Kern von vielen - auch externen Diskussionen, dass wir den Ruf haben, repressive Securitys hier haben. (...) Diesen Prozess versuchen wir an einen anderen Punkt zu bringen wo wir momentan sind.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 68)

5.1.3. Identifikation

Die Identifikation mit dem Raum spielt für die Jugendlichen eine grosse Rolle. Sie beschreiben, dass vor allem die visuelle Veränderung zu einem verstärkten Bezug zum Ort führt. Die Aneignung des Raumes löse ein starkes Zugehörigkeitsgefühl aus.

«Genau auch diese visuelle Veränderung trägt dazu bei, dass (...) es heimelig macht // es lebendig wird. Der Ort verändert sich mit den Leuten die da sind und du hast einen Bezug: Das hat der gemacht und dies hat der andere gemacht (...) du hast dadurch eine Verbindung zum Ort und der Ort hat Verbindung zu den Leuten und zu einem selber.» (Jugendliche Werkk, Absatz 30)

«Dann hat man auch gleich das Gefühl, dass man dazugehört.» (Jugendliche Werkk, Absatz 28)

5.1.4. Freiwilligkeit

Die Freiwilligkeit bekommt in den beiden JKZ eine unterschiedliche Bedeutung von den Jugendlichen zugeordnet. Im Werkk werden Arbeiten an der Kasse oder in anderen Werkkgruppen selbstverständlich geleistet, dazu kommen Projekte, welche sich in verschiedensten Bereichen bewegen, die ebenfalls viel ehrenamtliches Engagement

erfordern. Im Gaskessel sind grundsätzlich alle Arbeitsschichten bezahlt, können aber in sogenannte "Projektstunden" investiert werden. Weitere Projekte im soziokulturellen Bereich oder im persönlichen Interesse werden auch ehrenamtlich geleistet. Die Jugendlichen beider JKZ schreiben dieser Freiwilligkeit eine grosse Bedeutung zu und haben in jungen Jahren schon grosse Erfahrung mit ehrenamtlicher Arbeit zu verzeichnen. Zudem wird erwähnt, dass die Arbeit Freude bereite.

«(...) und dann, sagen wir, wir brauchen einen Topf von 50 Projektstunden und die Leute die am Wochenende arbeiten, die können dann entscheiden // Ich habe jetzt 8 Stunden gearbeitet, von diesen 8 Stunden möchte ich 4 Stunden auf das Projekt schreiben. Und dann kriegt man für diese 4 Stunden Projektmitarbeit keinen Lohn sondern die Stunden kommen in diesen Topf rein und hat sozusagen, das Projekt finanziert.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 9)

«Ein Feedback, das sehr viel ehrlicher und persönlicher ist und das ist etwas extrem starkes, dass deine Arbeit wertgeschätzt wird // gerade wenn es ehrenamtlich gemacht wird.» (Jugendliche Werkk, Absatz 49)

«Was für eine Freude das bringt, Engagement zu zeigen, sich selber einzubringen, etwas zu machen, das nicht dafür da ist Geld einzubringen. Sehr viele Menschen haben das Gefühl, man muss alles wegen Geld machen. Wenn es kein Geld gibt, bringt es dir nichts. Und das habe ich gelernt, das ist überhaupt nicht so.» (Jugendliche Werkk, Absatz 44)

«Man merkt das also schon, wenn du hier als Mitglied in den Ausgang gehst, du bringst immer deine Gläser an die Bar zurück, also es gehört dazu, auch wenn du nicht am Arbeiten bist, wenn man helfen kann, hilft man kurz. Du bist ja nicht verpflichtet dazu, aber von dem lebt der Kessel ja auch, dass dir dieser Ort am Herzen liegt und man darum Sachen macht, wo man kein Geld auf die Hand bekommt. Dafür macht es Spass und man hat eine gute Zeit hier und ein gutes Miteinander.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 15)

5.1.5. Lernen

Das Wort «Lernen» scheint in Jugendkulturhäusern einen neuen Wert zu bekommen. Im Vergleich zur Schule wird Lernen an diesen Orten eher positiv konnotiert und auch mit einer «Lebensschule» verglichen. Weiter wird auch beschrieben, dass dies gewissermassen auch ein Ziel darstelle.

«Man lernt halt auch aus jedem Event. Sei es eine Situation die du noch nie erlebt hast oder einfach für das Leben, eine Lebensschule, du wirst mit Sachen konfrontiert, mit denen du sonst nicht konfrontiert wirst.» (Jugendliche Werkk, Absatz 45)

«Es ist genau das Ziel. Zu lernen, sei es in der Materie, Projektmanagement überhaupt, sei es im Thema so wie zum Beispiel Integration oder Kreativität oder Kunst, dass man etwas dazulernt in diesem Bereich.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 9)

5.2. Qualifizieren

Von Bedeutung ist die Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren* für die Akteur*innen, das wird aus den Interviews ersichtlich. Genannt werden die Aneignung von hard und soft skills durch ihr Engagement und die Auswirkung auf verschiedenste Kompetenzfelder.

«Ja du kannst hier dein Ding machen und auf das kriegst du ein Feedback, das ist etwas, was du in der Schule nicht hast (...).» (Jugendliche Werkk, Absatz 49)

«Du merkst deine Fähigkeiten verbessern sich in solchen Situationen, das heisst du merkst, du lernst etwas. sowohl fähigkeitsmässig, sowohl persönlichkeitsmässig. du wirst arbeitsfähiger // und gerade in einem sozialen Umfeld wächst du daran als Person und wirst produktiver.» (Jugendliche Werkk, Absatz 49)

«Die einfache Antwort auf die Frage ist: Ich habe hier gelernt an einer Bar zu arbeiten und Licht und Technik zu fahren. Aber es ist sehr viel mehr als nur das Fachwissen, dass man hier lernt. Lernen selbständig ein Projekt mitzuziehen oder mitzuarbeiten, lernen in einem Team zu arbeiten und in einem Team zu funktionieren.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 36)

5.2.1. Förderung

Gefördert und bestärkt zu werden, ist ein viel genannter Punkt. Das zeigt sich auf Seiten der Jugendkulturarbeiterinnen als auch auf Seiten der Jugendlichen. Etwas zu lernen und sich zu entfalten in einem Kontext, wo sich die Beteiligten wohl fühlen, wird von allen Akteur*innen zur Sprache gebracht.

«Es geht auch immer darum, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf verschiedenen Ebenen etwas lernen und auch besser werden darin, oder darin bestärkt werden, dass sie es ja schon können.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 7)

«(...) Ich hatte auch mal hier eine Reihe gemacht und aus dem heraus gemerkt, was es braucht und was möglich ist. Jetzt habe ich Veranstaltungen ausserhalb vom Kessel gemacht. Das war nur möglich, weil ich das hier in einem geschützten Rahmen machen konnte, ohne finanzielle Risiken zu machen, um aus dem heraus den Mut fassen konnte das rauszutragen und auch an anderen Orten zu versuchen.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 43)

«Also die persönlichen Kompetenzen zu fördern, also auch die Selbstständigkeit fördern, es sind also ganz viele verschiedene Ebenen.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 9)

5.2.2. Teamwork

Die Jugendlichen beschreiben, dass sie im JKZ gelernt haben im Team zu arbeiten.

«Ich würde es auf die verschiedenen Ebenen herunter brechen. Als Aktivmitglied habe ich gelernt mit anderen Menschen zusammenarbeiten. Also Sachen wie: Wie wollen wir ein Projekt planen und durchziehen? Wie können wir am gleichen Strick ziehen? Wie können wir alle die abholen, die andere Bedürfnisse haben, um zusammen etwas zu schaffen.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 37)

5.2.3. Verantwortung

Die Jugendlichen beschreiben, dass sie im JKZ gelernt haben, was es heisst Verantwortung zu übernehmen.

«Lernen zu wissen, wann es was braucht und den Überblick zu behalten, wenn man konkret an einem Event ist zu sehen, da braucht es noch dies und da jenes und dass man weiss, wenn man Hilfe braucht, wo man sich die Hilfe holen kann oder wo man anderen helfen kann, wenn sie Hilfe brauchen und wie.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 36)

5.2.4. Selbst- und Sozialkompetenz

An einem Ort, an dem viele verschiedene Menschen aufeinandertreffen, spielt das Zwischenmenschliche eine grosse Rolle. Die Jugendlichen beschreiben in ihren Antworten eine stetige Weiterbildung ihrer Sozialkompetenzen. Der Umgang untereinander scheint sehr rücksichtsvoll. In den Interviews wird auch von den meisten Beteiligten angeschnitten, wie wichtig es sei miteinander zu klären, wenn es Unstimmigkeiten gibt und wie etwas diskutiert werden kann. Empathie in der Kommunikation und der Umgang miteinander ist Thema bei den Befragten.

«Und dann auf einer weiteren Ebene: wie diskutiert man etwas? Was ist ein Umgang miteinander, wo man erzählen kann wie es einem geht, was einen beschäftigt? wie merkt man wie es einem anderen geht? Als Produktionsleitung die Verantwortung für ganz viele Menschen zu tragen und aus dem Büro die Fäden zu ziehen, dass ein Abend funktioniert, alle so arbeiten können, wie sie wollen.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 37)

«Was mich hier geprägt hat ist der Aspekt sich als Person in einem öffentlichen Ort zu bewegen // Man arbeitet als Dienstleistung mit fremden Menschen und geht auf sie zu / durch das lernt man den Umgang mit Menschen in einer anderen Form mit dem ich als Schüler in der Schule nie so zu tun hätte.» (Jugendliche Werkk, Absatz 48)

«Das Zwischenmenschliche ist das wichtigste. Und die Challenge, dich Leuten zu öffnen mit denen du noch nie etwas zu tun gehabt hast.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 35)

5.2.5. Fachkompetenz

Neben überfachlichen Kompetenzen (soft skills) sind Fachkompetenzen (hard skills) von zentraler Bedeutung. Die Akteur*innen geben der Autorenschaft zu verstehen, dass sich fachliche Kompetenzen auf die spätere Ausbildungs- oder Berufswahl sehr gewichtig auswirken können.

«Dadurch, dass man im Veranstaltungsbereich schon alleine in ganz viele Berufe Einblick erhält, gibt es Möglichkeiten im Bereich Technik etwas kennenzulernen, im Bereich Gastro heisst Bar, Essen, Kochen, Servieren, Catering, im Bereich Kultur oder Booking, das Zusammenarbeiten mit Künstlern, Eingang, rein im Clubbereich, wie lässt man Leute rein, im Sicherheitsbereich (...).» (Fachperson Gaskessel, Absatz 27)

«Es gibt Leute die machen eine Lehre, andere machen sich im Clubbereich selbstständig, andere arbeiten im Gastro und gehen weiter Richtung Hotelfachschule, andere gehen auch in Richtung Jugendarbeit und Soziokultur, je nachdem auch ein Studium in diesem Bereich wählen, manche arbeiten im Veranstaltungsbereich welche sich mehr fürs Booking interessieren, es gibt Leute die selber veranstalten, die auch dort über den Gaskessel hinaus Veranstaltungen in anderen Clubs machen, Djs die hier angefangen haben mit aufzulegen oder selber regelmässig hier üben, die es dann selbstständig weiterziehen. es gibt wirklich Unmengen Beispiele.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 27)

«Andererseits orientieren sie sich an älteren Jugendlichen und beraten sich gegenseitig.» (Fachperson Werkk, Absatz 12)

«Man lernt hier gewisse Fachliche Kompetenzen, dies sicher in unseren Werkk Gruppen, wie z. Bsp. der Technik. Einige haben nun auch den Schritt zum Tontechnikstudium gemacht.» (Fachperson Werkk, Absatz 14)

«Es gibt zum Beispiel den (...), der hier Technik angefangen hat und jetzt in Berlin eine Lehre macht als Veranstaltungstechniker oder mich der hier reingerutscht ist und an der Expo als Eventmanager am Schweizer Pavillon hätte arbeiten können, weil ich denen aufzeigen konnte, dass ich durch den Kessel schon ganz viel Veranstaltungserfahrung ausweisen kann.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 39)

«Ich habe durch mein Engagement hier auch in weiteren Bars gearbeitet, weil ich hier angefangen habe und sagen konnte, ich habe Erfahrung und bin mit anderen nach Deutschland an ein Festival als Kulturbetreuerin arbeiten gegangen. Was ich hier zwar nie offiziell gemacht habe aber als Technikerin hast du damit zu tun und weisst wie ein Event läuft, weisst wie ein Konzert läuft. Und da wäre ich ja auch nicht dazugekommen, wenn ich nicht hier gearbeitet hätte.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 41)

«Ich habe mir auch überlegt ob ich Veranstaltungstechnikerin als Lehre machen will. Wenn mir das Studium gar nicht gefällt, mach ich das immer noch. Die Idee wäre nie gekommen, wenn ich es nicht hier hätte machen können.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 41)

5.3. Binden

Die Entwicklungsaufgabe *Binden* wird von den Jugendlichen in vielen Aussagen beschrieben. Freundschaft und Beziehungen spielen im JKZ eine grosse Rolle.

«Du schätzt die Menschen hier und arbeitest gerne mit ihnen zusammen. Es hat auch einen Aspekt ausserhalb der Arbeit, den du mit den Leuten teilst.» (Jugendliche Werkk, Absatz 35)

«Du wirst mit offenen Armen empfangen, wertgeschätzt und ja es ist ein mega schönes Gefühl.» (Jugendliche Werkk, Absatz 47)

«Sie sind somit ein Teil eines grossen Teams, welches nicht Schule oder Familie darstellt.» (Fachperson Werkk, Absatz 8)

5.3.1. Ablösung von Zuhause

Der Ablösungsprozess vom Elternhaus ist ein zentraler Aspekt im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. Das Bedürfnis nach einem neuen oder einem Übergangs-Zuhause wird aus den Daten klar ersichtlich. Das «sich willkommen fühlen» wird in diesem Zusammenhang häufig genannt.

«Etwas das ich hier sehr schätze, ist das Wohlwollende allen gegenüber und wenn man ein paarmal im Feierabend war, kennt man schon recht viele Leute genug gut. Und wenn du mal im Ausgang hier bist, kommst du rein und 5 Leute schreien Hallo und das ist wie ein Zuhause. Es gab Zeiten, da war ich jeden Tag in der Woche hier und bist immer willkommen. Hier hast du Leute die du kennst und es gut mit Ihnen hast. Etwas das verbindet.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 54)

«Dass ich gerne hierherkomme. Wir machen ja Jahresberichte. Letztes Jahr habe ich einen Text geschrieben wie man sich im Kessel einlebt. Da habe ich geschrieben, wenn ich mal mega Mühe habe rauszugehen, ich bin müde, es ist kalt, vielleicht regnet es noch und sobald ich hier diesen Weg einbiege, geht es mir wieder gut, ah schön bin ich hier. Wenn ich hier alle Menschen sehe, die schon da sind, bin ich motiviert, fühle ich mich zuhause.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 62)

5.3.2. Freundschaften

Einen hohen Stellenwert messen die Akteur*innen dem Knüpfen von Freundschaften bei. So wird die freundschaftliche Beziehung untereinander als ein sehr hohes Gut angesehen. Einerseits verliere man sich aus den Augen, wenn eine Person nicht mehr aktiv ist, andererseits entstünden aber auch neben den gemeinsamen Tätigkeiten im JKZ tiefere Beziehungen mit Gründungen von Wohngemeinschaften oder sogar die eine oder andere Liebesbeziehung.

«Man hat das Gefühl, es ist hier nicht kollegial im Sinne eines Arbeitskollegen, sondern kollegial im Sinne einer freundschaftlichen Beziehung mit deinen Arbeitskollegen. Es sind Freunde hier.» (Jugendliche Werkk, Absatz 35)

«Ich hätte nicht gedacht, dass es möglich wäre so eine Art von Freundschaft und Familiarität an einem Ort aufbauen zu können, dass erst seit 2015 da ist und du als 16-jährige hingegangen bist und dass im Hintergrund so viele Sachen passieren und Freundschaften geknüpft werden.» (Jugendliche Werkk, Absatz 47)

«Man ist untereinander schon meistens in den Gruppen in denen man anpackt zusammen, aber am Wochenende bei Feierabend, dann mischt es sich mit allen Menschen hier im Kessel. Da lernt man die Leute auch richtig kennen, wo man früher keinen Bezugspunkt gehabt hat.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 21)

5.3.3. Vorbilder

Keine Kleinigkeit zu sein scheint, dass die Jugendlichen ein Bedürfnis nach Vorbildern verspüren. Dass Bezugspersonen gesucht werden, wird neben älteren Jugendlichen, vor allen Dingen von den Jugendkulturarbeiterinnen genannt.

«Die Jugendlichen kamen auch mal alleine ins Werkk um das Gespräch mit uns zu suchen.» (Fachperson Werkk, Absatz 4)

«Zeitweise ist es spürbar, dass sich Jugendliche Bezugspersonen aussuchen, welche eine Vorbildrolle spielen können.» (Fachperson Werkk, Absatz 12)

«Andererseits orientieren sie sich an älteren Jugendlichen und beraten sich gegenseitig.» (Fachperson Werkk, Absatz 12)

«Es gibt Jugendliche, welche den Anschluss suchen.» (Fachperson Werkk, Absatz 20)

5.3.4. Zugehörigkeit

Der gute Zusammenhalt im Team ist ein vielgenannter Aspekt. Im Werkk wird betont, dass es keine Rolle spielt, ob eine Person festangestellt ist oder freiwillig im JKZ hilft, denn es werden alle gleich behandelt und sind Teil eines Teams. Der gemeinsame Feierabend nach einer Veranstaltung stellt dabei für alle Beteiligten exemplarisch einen wesentlichen Teil zur Identifikation mit dem Team dar.

«Es gibt auch oft ein Feierabendbier. Ja hätten wir es nicht gut, dann würden wir alle nach Hause gehen nach der Arbeit. Wir sitzen dann noch oft zu sechst da und reflektieren den Abend und haben es gut zusammen // dann schauen wir, was lief bei dem und was lief bei ihr?» (Jugendliche Werkk, Absatz 36)

«Ich habe hier zum Beispiel nie das Gefühl oh nein jetzt muss ich mit ihr arbeiten oder mit ihr.» (Jugendliche Werkk, Absatz 34)

«Wenn du zusammen eine Nacht gearbeitet und aufgeräumt hast und ein Bier trinkst und siehst was du geleistet hast. (...) Du musst auch nicht die gleiche Meinung haben oder die gleiche Art Mensch sein (...) weil du zusammen als Team etwas geleistet hast und das merkt man und verbindet mega fest.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 24)

5.4. Konsumieren

Aus den Aussagen wird ersichtlich, dass *Konsumieren* ein wesentlicher Bestandteil der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben ist. Oft genannt werden Begriffe wie Rückzugsort, erholsame Atmosphäre, Geborgenheit oder Leistungsdruck.

5.4.1. Geborgenheit

Die Jugendlichen beschreiben in ihren Aussagen immer wieder eine starke Verbundenheit mit dem JKZ. So fühlen sie sich in den JKZ immer willkommen und stellen den Vergleich zum «Zuhause sein» her. Die Autorenschaft beobachtet anhand der Aussagen eine Verbindung zu den Begriffen wie Geborgenheit und Sicherheit.

«Dass ich gerne hierherkomme. Wir machen ja Jahresberichte. Letztes Jahr habe ich einen Text geschrieben wie man sich im Kessel einlebt. Da habe ich geschrieben, wenn ich mal mega Mühe habe rauszugehen, ich bin müde, es ist kalt, vielleicht regnet es noch und sobald ich hier diesen Weg einbiege, geht es mir wieder gut, ah schön bin ich hier. Wenn ich hier alle Menschen sehe, die schon da sind, bin ich motiviert, fühle ich mich zuhause.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 62)

«Ich weiss, dass ich immer dahingehen kann und es mindestens jemanden gibt den ich kenne. (...) Ja ich merke, wenn ich über das Werkk rede, bin ich mega happy und wenn ich hier her komme bin ich mega happy, wenn ich mal nicht nach Hause will, weiss ich hier bin ich immer willkommen. So cheasy wie es tönt.» (Jugendliche Werkk, Absatz 39)

5.4.2. Leistungsdruck

Das JKZ bietet laut den Jugendlichen einen wichtigen Zufluchtsort, um sich von der Leistungsgesellschaft erholen zu können. Hier herrscht eine erholsame Atmosphäre und man darf sich in Sachen ausprobieren.

«In der Schule zählt halt doch die Leistung die man für Noten erbringen muss, weil du hast ja ständig irgendwie Karriere im Hinterkopf und gerade im Umfeld vom Werkk geht es überhaupt nicht um Karriere.» (Jugendliche Werkk, Absatz 44)

«Kommst du einfach mal und du machst es so gut wie du kannst und alles andere ist Supplement. Da merkt man es sehr fest. Hier kannst du ausprobieren und wachsen und wirst von Leuten aufgefangen, die schon etwas weiter sind und mehr Erfahrung mitbringen.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 57)

5.4.3. Safe Space

Neben dem Rückzugsort und der Unterstützung in verschiedenen Settings, bietet das JKZ auch einen «Safe Space». Damit gemeint wird vor allem ein sicherer Raum für eine förderliche Entwicklung. Es findet keine Wertung statt und Meinungen, Einstellungen, Menschen verschiedenster Arten finden hier Anschluss.

«Ein grosses Thema für mich ist die Diversität. Man sagt ja immer, ich bin eh offen für alle Menschen. // Ich weiss noch als ich das erste Mal hier hineingelaufen bin, da waren 40 Menschen an dieser Aktiv-Sitzung und du kannst hier nicht die ganze Gruppe einer Kategorie zuordnen, Hier wirst du mit Sachen konfrontiert, mit denen du am Anfang am struggen bist, aber die dich auch weiterbringen und schlussendlich bist ja auch Teil davon und das ist schon etwas mega Schönes. Teil davon zu sein.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 53)

«(...)aber es kann ihnen sicher Raum geben für eine Entwicklung, welche Ausserhalb vielleicht nicht stattfinden könnte, das ist so eine ergänzende Möglichkeit sich selber nochmal zu entwickeln, unabhängig von einer Rolle in einer Familie, welche man schwer verlassen kann, eine Rolle, welche man in der Schule hat, Also wenn man in eine neue Gruppe kommt, gibt es immer neue Möglichkeiten, sich selber eine neue Rolle zu geben, oder etwas Neues auszuprobieren.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 17)

«Ja oder man findet einen Safe Space im Vergleich zu Sachen welche einem ausserhalb belasten.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 23)

«Wir haben jetzt auch mit der Milchbar ein Angebot, wo sich auch massiv mit diesem Thema auseinandersetzt und sich auch vertieft mit dem Thema der sexuellen Findung auseinandersetzt und somit auch uns sensibilisiert.» (Fachperson Werkk, Absatz 4)

5.4.4. Awareness

Awareness ist in den Jugendkulturhäusern ein wichtiges Thema. Einerseits bestehen Grundwerte und Haltungen des Hauses, an welchen sich alle orientieren und andererseits tragen die Jugendlichen diese Haltung in sich. So wird nicht nur thematisch, sondern auch bei der Arbeit Awareness geleistet und gegenseitige Unterstützung oder Hilfe angeboten.

«Sexuelle Belästigung, Rassismus, bei solchen Sachen musste ich auch lernen einzustecken und mich wehren und das Gefühl als Frau hinter der Bar (...) es ist krass, dass auch in einem Jugendkulturlokal solche Sachen vorkommen, aber dir

eben auch Barmitarbeiter (...) eine Sicherheit geben und sofort reagieren würden und das weiss ich (...)» (Jugendliche Werkk, Absatz 45)

«Wie man mit Alkohol umgeht. Es gibt hier ja viele junge Menschen, die vielleicht ihr erstes richtiges Ausgangserlebnis haben. Und zu wissen wie man denen ein gutes Erlebnis verschaffen kann und auch ein sicheres Umfeld bieten und ein bisschen ein Auge auf die zu werfen. Denn es ist ja wichtig hier, es ist ein Jugendzentrum und kein normaler Club im Sinn von du kommst ab 18 rein und es arbeiten bisschen ältere Leute.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 36)

5.4.5. Psychische Unterstützung

Bei Fragen oder Problemen stehen die Professionellen, aber auch andere Jugendliche zur Seite. Neben Beratung und eventuellen Begleitungen finden auch unter den Jugendlichen kollegiale peer-to-peer Beratungssettings statt.

«Wir sind sicher für die Jugendlichen da und unterstützen sie wo wir können, haben aber halt die fachliche Ausbildung nicht um ihnen immer helfen zu können.» (Fachperson Werkk, Absatz 18)

«Wir schlagen in solchen Fällen auch immer die Brücke zu spezifischen Angeboten.» (Fachperson Werkk, Absatz 18)

«Andererseits orientieren sie sich an älteren Jugendlichen und beraten sich gegenseitig.» (Fachperson Werkk, Absatz 12)

«Was einem auch unter anderem Abstand gibt, von Gruppendynamiken, welche man sonst hat. Man kann auch durch so etwas, etwas Neues erfahren und kann (...) reflektieren auf Gruppengefüge in denen man drin ist und vielleicht dort etwas verändern.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 17)

5.5. Partizipieren

Die Entwicklungsaufgabe *Partizipieren* wird von den Jugendlichen sowie den Fachpersonen in vielen Aussagen rezipiert. Es lässt sich beobachten, dass die Partizipation in JKZ für die interviewten Personen eine zentrale Rolle einnimmt.

5.5.1. Partizipieren

Aus den Interviews wird deutlich, dass es den Jugendlichen sehr wichtig zu sein scheint, sich einbringen zu können, gehört zu werden und Anerkennung für die eigenen Ideen zu geniessen. Betont wird auch das familiäre Verhältnis untereinander und das Bestreben, dass alle die mitmachen wollen, am gemeinsamen Mitgestalten vom JKZ teilhaben können.

«Wenn du als Gast in das Werkk kommst, ist beim Eingang ausgeschrieben: Werkk mit. Da kannst du Zugang zu den verschiedenen Werkkgruppen finden.» (Jugendliche Werkk, Absatz 10)

«Das gemeinsame etwas machen spielt eine wichtige Rolle. Das Werkk ist Teil von allen Aktiven und umgekehrt. Und das spürt man auch.» (Fachperson Werkk, Absatz 20)

«Also in der monatlichen Aktiven-Sitzung wenn man irgendetwas hat, dass man besprechen will oder eine Idee hat was man neu machen könnte oder wie man etwas umsetzen könnte, es sind alle egal wie lange man schon da ist und egal wie alt man ist und wo man arbeitet, kann man sich einbringen.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 7)

«Und dann bist du an der Aktiven-Sitzung und dann vielleicht nach einem halben Jahr hast du vielleicht 1-2 Projekte wo du drin bist und auch schon mal bisschen gearbeitet. Ab dann läuft es fast schon von alleine und du musst schauen, dass du nicht in zu vielen Gruppen bist.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 10)

5.5.2. Grenzen der Partizipation

Auch der Mitwirkung in den JKZ sind Grenzen gesetzt. Ab einer gewissen Ebene können die Jugendlichen nicht mehr mitreden. Je nach JKZ lassen sich Unterschiede feststellen.

«Bei gewissen Themen die aus einer höheren Etage kommen wie beispielsweise ein Sicherheits- oder Schutzkonzept // da ist es natürlich schwieriger zu verhandeln.» (Jugendliche Werkk, Absatz 25)

«Grundlegende Vorschriften, die dem Jugendkulturhaus gegeben werden, können wir als Kulturaktivisten halt keinen Einfluss darauf nehmen.» (Jugendliche Werkk, Absatz 25)

«Weil ich ja auf verschiedenen Ebenen aktiv bin, habe ich das Gefühl den Verein so verändern zu können, wie ich das will, darum fällt mir nichts ein, was wir ändern müssten.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 48)

5.5.3. Niederschwelligkeit

Ein weiterer Aspekt ist die Niederschwelligkeit, welche von allen Interviewten genannt wird. Die Möglichkeit sich auszuprobieren, Fehler zu machen und bei Interesse dynamisch in ein Projekt oder in eine Aufgabe einzusteigen, wird sehr geschätzt.

«Sie arbeiten immer mit einem gelernten Ton- oder Lichttechniker zusammen welcher sie einführt. Das Ziel ist es natürlich, dass man am Schluss auch mal eine Band mischen kann.» (Fachperson Werkk, Absatz 26)

«Ich bin hier her gekommen mit 0 Ahnung von Technik. Als ich mal gefragt habe darf ich mitmachen, kam ein 'Ja voll und wie wieviel weisst du schon?' - 'Ja nichts.' - 'Okay damit können wir arbeiten.' Also es war nie ein Problem.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 20)

«Also nie so, dass du dich schlecht fühlst weil du eine dumme Frage stellst und jemand etwas 5 mal erklären muss, weil es dann heisst: 'ja wir waren alle mal an dem Punkt, es ist vollkommen okay und schau du kannst gleich hier mal helfen.»
(Jugendliche Gaskessel, Absatz 20)

«Es gibt ein breites Angebot zum Mitmachen und bei Interesse kann sich jeder an der Bar melden und wir können da Kontaktdaten vom Büro weitergeben.»
(Jugendliche Werkk, Absatz 10)

5.5.4. Fehlerkultur

Besonders im Gaskessel wird eine Fehlerkultur gelebt, die es den Jugendlichen ermöglicht auszuprobieren und Fehler machen zu dürfen. Dabei können sie herausfinden was funktioniert, was nicht geht und sich dadurch Kompetenzen aneignen.

«(...) Der Kessel bietet dir eine Plattform um in die Wand hineinzulaufen und zu merken das geht nicht, aber es gibt eine Fehlerkultur, die es dir erlaubt das selber herauszufinden.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 51)

«Kommst du einfach mal und du machst es so gut wie du kannst und alles andere ist Supplement. Da merkt man es sehr fest. Hier kannst du ausprobieren und wachsen und wirst von Leuten aufgefangen, die schon etwas weiter sind und mehr Erfahrung mitbringen.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 57)

5.5.5. Selbstwirksamkeit

Auffallend ist, dass es in den Interviews über 15 Nennungen gibt, die sich explizit dem Thema Selbstwirksamkeit widmen. Die Wirkung des eigenen Handelns auf sich selbst, wird von Jugendlichen als auch Jugendkulturarbeiterinnen in beiden Jugendkulturzentren hoch gewichtet. Viele beschreiben die Wirkung ihres Engagements im JKZ auf sich selbst als selbstverwirklichend und auf die Gruppe als kraftvoll, verbindend und «einfach cool», in dem sie immer wieder sehen was sie geleistet haben. Zudem hat sich bei den Befragten der Aspekt der Wertschätzung im Zusammenhang mit dem oft beschriebenen Gefühl des Partizipierens als sehr zentral erwiesen.

«Das Werkk gibt mir ein verlässliches Gefühl von Selbstverwirklichung. Sei es als Aktivist oder in einer anderen Form, hoffe ich das beibehalten zu können.»
(Jugendliche Werkk, Absatz 56)

«(...) Auch wenn man seit kurzer Zeit dabei ist und einen Vorschlag bringt der beherzigt wird, dann hat man auch gleich das Gefühl, dass man dazugehört und dass man als Person geschätzt wird. Wenn man eine Idee bringt und das Jugendkulturlokal sich nach dem Vorschlag richtet ist das ein kraftvoller Moment, wenn man sieht, dass man selber etwas bewirken kann.» (Jugendliche Werkk, Absatz 28)

«Es ist einfach cool etwas auf die Beine zu stellen, es anzuschauen und sich zu denken: 'Shit das habe ich gemacht, das ist geil' und sei es helfen zu können (...).» (Jugendliche Werkk, Absatz 44)

5.6. Partizipative Methoden in Jugendkulturzentren

Es ist festzustellen, dass die untersuchten JKZ den Jugendlichen verschiedene Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung stellen, um den jeweiligen Ort mitgestalten zu können.

5.6.1. Gremien

Im Vergleich zum Werkk ist der Gaskessel als Verein organisiert. Sprich es besteht eine Hierarchie auf dem Papier, welche jedoch immer an der Mitgliederversammlung neu organisiert werden kann. Beim Werkk werden diese Mitwirkungsgremien in Form von Sitzungen abgehalten. An diesen Sitzungen in den verschiedensten Bereichen können Vorschläge diskutiert und Ideen preisgegeben werden. Zudem soll ein Mitwirkungsgremium die IG Werkk neu aufgebaut werden.

«Wir haben Jahressitzungen in denen wir alle unsere Anliegen - positive sowie negative - einbringen können, mit allen Werkkgruppen, Saalverantwortlichen.» (Jugendliche Werkk, Absatz 25)

«Eine wichtige Funktion wird in Zukunft die IG Werkk einnehmen. Diese besteht aus internen Menschen aber auch aus externen im Zielgruppen-Range, dies können auch Gäste sein. Darin soll ein regelmässiger Diskurs über das Werkk geführt werden: 'Was macht es schlecht?', 'Was macht es gut?', 'Wo braucht es mehr?', 'Wie wirken wir gegen aussen?'. Das wird für uns ein sehr wichtiges Gremium. Unsere Zielgruppe soll uns sagen, was wir zu tun haben. Und zwar auf einer breiten Ebene auch von ausserhalb.» (Fachperson Werkk, Absatz 24)

«Grundsätzlich ist die jährlich stattfindende Mitgliederversammlung das höchste Entscheidungsorgan im Kessel. Theoretisch sollten dann ja alle Aktiv-Mitglieder da sein. Es gibt verschiedene Gruppen die für Verschiedenes verantwortlich sind. (...).» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 31)

«Es gibt an jeder Aktivensitzung, an jeder MV die Möglichkeit für Aktiv-Mitglieder Anträge zu formulieren. Wo man als Auftrag an den Vorstand, oder in der Zusammenarbeit sagen kann: Wir wollen das, macht etwas damit!» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 33)

5.6.2. Arbeitsgruppen / Werkgruppen

Beide Jugendkulturhäuser setzen auf Gruppenbildungen für die verschiedenen Arbeitsbereiche im Betrieb. Im Gaskessel sind die Arbeitsschichten im Vergleich zum Werkk alle bezahlt. Im Werkk funktionieren die verschiedenen Organe ehrenamtlich bis auf Bar und Technik. Die Hierarchien in beiden Betrieben sind flach.

«Es gibt Eingang & Garderobe, Bar, Kultur, Kulturbetreuung, also Bandbetreuung vor und nach den Auftritten, Technik, Produktionsleitung. Im Moment wird zudem eine Spätdienstgruppe aufgezogen. Spätdienst ist das Mädchen für alles am Abend (...).» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 66)

«Es gibt Gruppen, die mehr Verantwortung tragen, was aber nicht heisst, dass sie unbedingt mehr Entscheidungsmacht haben, als Aktivmitglieder alle zusammen.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 32)

«Das Barteam ist zum Beispiel eine Werkgruppe und ist sehr beliebt // ist auch am besten besetzt, weil es sich die Meisten auch vorstellen können // es ist auch entlohnt.» (Jugendliche Werkk, Absatz 10)

«Wir sind für viele Jugendliche der erste Ort an dem sie arbeiten und Geld verdienen.» (Fachperson Werkk, Absatz 8)

5.6.3. Projekte

Es fällt auf, dass in den Interviews immer wieder konkret auf vergangene oder laufende Projekte hingewiesen wird. Es wird auch beschrieben, wie ein solches Projekt aufgebaut und organisiert wird. Projekte können lange dauern oder nur schnell auftauchen. Während der Covid-19 Pandemie waren Projektarbeiten schwierig.

«(...) Was sind die eigenen Interessen? Dann eine gemeinsame Entscheidungshaltung in der Gruppe bestimmen, wie gehen wir bei Unstimmigkeiten damit um? Wie lösen wir das? Wer übernimmt welche Funktion oder welche Rolle? Welche Ämtli werden verteilt? wer macht die Sitzungsleitung und wer das Protokoll? (...) Man muss Regeln aufstellen, was ist, wenn du zu spät kommst oder etwas nicht machst? was passiert dann? Das ist ein sehr wichtiger Prozess und es ist auch extrem wichtig, dass dies gemeinsam passiert. Ich habe kein anderes Recht Regeln festzulegen als dies die anderen Mitglieder einer Projektgruppe haben. Auch wenn meine Rolle eine andere ist. (...) Dann geht es um die Planung: Zeitplan, Finanzen, wie viel Geld haben wir, und dann vorallem Inhaltlich, was machen wir überhaupt? warum machen wir es? Je nach Grösse eines Projektes müssen auch Ziele definiert werden (...).» (Fachperson Gaskessel, Absatz 29)

«Ja es gibt verschiedene Projektgruppen die sich in dieser Zeit zusammengetan haben, sich auflösen oder sich immer wieder neu ergeben.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 6)

«Mit den Schutzauflagen von Corona war alles auch etwas komplizierter, aber wir haben versucht Kultur am Leben zu halten.» (Jugendliche Werkk, Absatz 15)

5.6.4. Partizipative Methodik

Bei der partizipativen Methodik sind Unterschiede zwischen den beiden jugendkulturellen Institutionen feststellbar. Beide betonen, dass es wichtig sei auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zu achten und eine individuelle Arbeitsweise zu verfolgen.

«Es kommt also immer auf die Projekte an, wie ich vorgehe (...)» (Fachperson Werkk, Absatz 6)

«Von dem her ist es relativ individuell wie hier gearbeitet wird. Man muss es auf die jeweilige Zielgruppe oder den Menschen abstimmen. Um den richtigen Umgang zu finden muss man sie aber zuerst kennenlernen.» (Fachperson Werkk, Absatz 4)

«Wenn ich dann Projekte machen will, ist es stark abhängig davon, ob ein Bedürfnis bei den Aktivmitgliedern besteht (...) Dieses Bedürfnisorientierte. Das ist so das wichtigste Credo in der Projektarbeit.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 7)

«Es kann somit auch sein, dass ich mal einen Input gebe oder eine Projektidee habe. Doch dafür braucht es das Interesse der Jugendlichen, die auch aktiv mithelfen würden und in einer Projektgruppe mitarbeiten würden.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 7)

«Es gibt auch Projekte oder Gremien wo ich dabei bin, wo ich nicht mehr viel leiten muss, da diese Leitungsfunktion einer anderen Person übertragen wird, oder dem Gremium insgesamt, rotierend oder gewisse Teile aufgeteilt werden etc.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 31)

«(...) gewisse Prinzipien die man, egal in welchem Thema ein Projekt spielt, beachten muss. Das ist sicher das Prinzip der Partizipation, das Prinzip der Bedürfnisorientiertheit, Ressourcenorientierung.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 35)

«Auge darauf hat, welche Gruppen und welche Leute angesprochen werden, durch die Kommunikation und welche eben nicht angesprochen werden. wer nimmt nicht teil? wer partizipiert nicht? Das ist sicher auch ein sehr grosser Punkt wo man sich bewusst sein muss, damit auch mehr Menschen die Möglichkeit haben, wenn sie wollen auch wirklich zu partizipieren.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 35)

«Die ganze Diversität, Menschen welche kein Deutsch sprechen, die Genderfrage, Menschen mit Behinderung, die Zugänglichkeit zu einem Projekt, einer Institution, einem Betrieb muss man immer wieder gut schauen, welche Hürden haben wir und welche bauen wir ab, damit wir schlussendlich dem Prinzip der Niederschwelligkeit gerecht werden können. Genau. Niederschwelligkeit, weil gewisse Menschen andere Rahmenbedingungen haben als andere. Dort muss man schon noch etwas hinschauen.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 35)

5.7. Phänomen Jugendkulturzentrum

Der Versuch das Erlebte und Gefühlte eines JKZ zu verbinden und es zu verbalisieren, findet sich in etlichen Aussagen der Befragten wieder. Es wird oft als Gefühl, Gemeinschaft, Lebensschule oder Oase beschrieben.

«Werkk isch Liebi.» (Fachperson Werkk, Absatz 20)

«Es gibt dann halt eine zweite Familie, das wird auch sehr oft so verbalisiert von den Jungen.» (Fachperson Gaskessel, Absatz 19)

«Der Kessel ist so: Muss wenig aber kann sehr sehr viel. Das zu spüren, ich kann das so gestalten wie ich das möchte, ist etwas sehr Mächtiges.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 51)

«Also immer wenn ich Leuten vom Kessel erzähle die ihn nicht kennen, finde ich es recht schwierig zu erklären wie er funktioniert und wie es so ist. Es ist schwierig jemanden das Gefühl zu erklären, dass es einem gibt, ohne dass sie das kennen. Ich glaube das sagt noch viel aus, dass das ein spezieller Ort ist und nicht etwas Normales, das gibt es nicht oft.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 60)

«Sie entdecken hier das Leben.» (Fachperson Werkk, Absatz 12)

«Es ist ja krass, es ist ja eigentlich nicht das Ziel des Kessels den Menschen hier eine Lebensschule zu geben oder so. Eigentlich haben wir einen Clubbetrieb, eine Vereinsstruktur der schon irgendwie überleben muss, aber es funktioniert mit allen freiwilligen Menschen und mit dem was man hat, dass es das trotzdem bietet aber in einem gesunden Rahmen. Es ist nicht so dass sich 2-3 abkrampfen, dass alle ein schönes Vereinsleben führen können, sondern es sind sich dem alle bewusst. Darum gibt es das jedem auch so viel. Da ist der Kessel irgendwie schon ein Phänomen.» (Jugendliche Gaskessel, Absatz 59)

«Ich finde es etwas sehr Spannendes, das in der Gesellschaft untergeht, auch wenn viele Menschen nicht begreifen, was Kultur ist, oder für was Jugendkulturhäuser da sind. Das ist ja Soziokulturelle Animation // findet auf so vielen Ebenen statt, sei es im Sport, Fussballclubs haben ja grosse Fangemeinden, das ist ja auch alles Kultur. Viele Menschen sind sich nicht bewusst, was alles Kultur ist, und was das alles für einen grossen Teil daran leistet die Entwicklung als Person zu fördern.» (Jugendliche Werkk, Absatz 53)

«Was für Erfahrungen die einen als Mensch formen, einwirken in diesen Umfeldern. Da finde ich sind Kulturhäuser, die extra dafür da sind zu animieren, // haben einen unbezahlbaren Mehrwert für diese Gesellschaft. Das Konzept, das im Werkk mit den Werkkgruppen umgesetzt wird ist genial.» (Jugendliche Werkk, Absatz 53)

6. Diskussion der Forschungsergebnisse

Das folgende Kapitel behandelt die wichtigsten Erkenntnisse aus den Forschungsergebnissen dieser Arbeit. Demzufolge werden die relevantesten Ergebnisse aus der vorangegangenen empirischen Untersuchung mit theoretischen Grundlagen aus dem Theorieteil verknüpft sowie Interpretationen der Autorenschaft miteinbezogen.

6.1. Allgemeine Erkenntnisse zur Partizipation in Jugendkulturzentren

Zu Beginn gilt es die allgemeinen Erkenntnisse zur Partizipation in JKZ in Diskussion zu setzen. Dabei schreibt die Autorenschaft Themen wie der Entwicklung, Autonomie, Freiwilligkeit, Lernen sowie Identifikation eine wesentliche Bedeutung zu.

Generell lässt sich gemäss Hurrelmann und Quenzel festhalten, dass sich Sozialarbeitende in Jugendzentren als sozialisierende Instanz förderlich auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auswirken können (vgl. 2016, S. 29, in Kap. 3.2.1, S. 43). Dadurch nehmen JKZ für Jugendliche einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Kap. 5.1). Aus den Interviews liest die Autorenschaft die JKZ als einen identitätsbildenden informellen Lernraum. Das zeigt auch die Fachliteratur: Dux et al. betonen beispielsweise, «dass die Jugendarbeit, aber auch andere Felder der freiwilligen Tätigkeit, mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten der aktiven Teilnahme, der Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme eine breite Palette von Gelegenheiten für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse bieten» (vgl. Dux et al. 2009, S. 11, in Kap. 3.1.1).

Anknüpfend, ist an das Konzept der Selbstwirksamkeit (vgl. Urton, 2017, S. 2-4, in Kap. 3.2.2) als Bewältigungsressource im Jugendalter zu denken. Die Autorenschaft kommt folglich zur Erkenntnis, dass sich partizipative Strukturen auf einer individuellen, wie auch kollektiven Ebene förderlich auf den Lernerfolg und die Selbstwirksamkeitserwartung der jugendlichen Akteur*innen ausüben können.

Was sich in der Fachliteratur findet, lässt sich auch auf die untersuchten JKZ *Gaskessel* und *Werkk* ableiten. Ein identitätsbildender informeller Lernraum der Aneignung impliziert folglich Fragen wie: «wer bin ich?», und «wer will ich sein?» und bedeutet ein Ort zu sein, der die erfolgreiche Entwicklung der Jugend ins Erwachsenen- und Arbeitsalter (vgl. Kap. 5.1.1) fördern kann. Indem das Lernen auf einer freiwilligen informellen Ebene passiert, geniesst die Struktur des Lernprozesses auch eine andere

Qualität als im schulischen Kontext. hard skills werden genauso implementiert wie auch soft skills (vgl. Kap. 5.1.5). Spannend zu sehen ist ferner der dringende Wunsch der Jugend nach Autonomie (vgl. 5.1.2), was eine überraschende Verknüpfung zur historischen Entstehung von JKZ herstellt (vgl. Kap. 2.3.1).

6.2. Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

Hurrelmann und Quenzel übertragen das Konzept der Entwicklungsaufgaben (2016) auf das Jugendalter (S. 24, vgl. Kap. 3.2.1) und definieren zwei Dimensionen an denen die Bewältigung dieser Aufgaben gemessen werden kann. Die Erste bezieht sich auf die **Individuelle Dimension** und die Zweite auf die **gesellschaftliche Dimension** (2016, S. 25-26, vgl. Kap. 3.2.1). Hurrelmann und Quenzel betonen jedoch, dass sich die individuelle und die gesellschaftliche Dimension der Entwicklungsaufgaben überschneiden und somit vervollständigen (2016, S. 28, vgl. Kap. 3.2.1).

Die Autorenschaft stellt daran anknüpfend fest, dass auch die Aussagen aus den Interviews meist mehreren Entwicklungsaufgaben zugleich anzugliedern sind und auch die erstellten Subdimensionen thematische Überschneidungen aufweisen. Aus diesem Grund bleibt festzuhalten, dass in folgender Diskussion Aussagen in bereits zugeordnete Subdimensionen im Falle einer Relevanz für eine andere Subdimension auch doppelt oder neu angeordnet angewendet werden. Die vorliegenden Forschungsergebnisse sollen nun in Verbindung mit der gesammelten Literatur, auf den jeweiligen Dimensionen diskutiert werden.

6.2.1. Qualifizieren

Die Schulung der Wahrnehmung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um aktive Tätigkeiten zu übernehmen, die persönlich befriedigen und einen Nutzen für das Gemeinwohl haben. (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25)

Individuelle Dimension

Hurrelmann und Quenzel (2016) benennen auf der individuellen Ebene der Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren* das Ziel, die kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten entfalten zu können (S. 26). Dies zeigt sich nach Auswertung der Literatur und der Forschungsergebnisse, als eines der Kernaufgaben eines JKZ. Der Bedarf nach ausserschulischen Lernräumen ist stark spürbar, denn sowohl die Akteur*innen im Gaskessel als auch im Werkk betonen in ihren Aussagen die Wichtigkeit der Orte als «Lebensschule» (vgl. Kap. 5.1.5) oder unterstreichen die Verantwortungsübernahme (vgl. Kapitel 5.2.3). Hier ist wieder auf Dux (2009) zu verweisen, der «jenen Lernorten

und -gelegenheiten» eine besondere Bedeutung zuschreibt, «in denen Jugendliche eigene Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Gang setzen, indem sie im Rahmen freiwilligen Engagements Verantwortung für Dritte übernehmen» (S. 11, vgl. Kap. 3.1.1). Wenn von Bildungsprozessen gesprochen wird, ist in dieser Hinsicht auf Reichenbach (2008) zu lenken, der Kompetenzen in fachliche Kompetenzen (hard skills) und überfachliche Kompetenzen (soft skills) unterscheidet (S. 41-42, vgl. Kap. 3.1.2). In den JKZ lässt sich beobachten, dass sowohl hard- wie auch soft skills gefördert werden (vgl. Kap. 5.2). An dieser Stelle ist auch auf die Steigerung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Urton, 2017, S. 2-3, Kap. 3.2.2) hingewiesen, was durch verschiedene Aussagen im Bereich der Subdimension *Qualifizieren* deutlich wird (vgl. Kap. 5.2).

Indem die Jugendlichen in den JKZ dementsprechend gefördert werden ihre «Fähigkeiten zu entfalten, ihr Wissen erwerben und anwenden» (Hurrelmann, 2016, S. 26-27), schliesst die Autorenschaft daraus, dass die Lebensschule JKZ wesentlich dazu beitragen kann, Jugendlichen - einen nach Hurrelmann und Quenzel (2016, ebd.) definierten - «selbstsicheren Umgang mit den Leistungs- und Sozialanforderungen zu finden und Voraussetzungen für den Abschluss der schulischen und beruflichen Bildung zu schaffen», um somit Entwicklungsaufgaben des *Qualifizierens* zu bewältigen (ebd.).

Gesellschaftliche Dimension

Individuelle sowie gesellschaftliche Dimensionen überschneiden sich und bedingen sich gegenseitig (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2016, S.28), so ist insbesondere in Bezug auf die Aneignung von Kompetenzen auf diese Wechselwirkung hinzuweisen.

Dass erworbene Fähigkeiten auch einen Einfluss auf eine gesellschaftliche Ebene ausüben können, zeigt sich: Im Sinne des zu bewältigenden Kompetenzerwerbs übertragen Hurrelmann und Quenzel (2016) die individuelle Aneignung von kognitiven und sozialen Fähigkeiten sowie berufsrelevanten Fachkenntnissen auf eine damit einhergehende «soziale Integration», ergo der Übernahme einer gesellschaftlichen Mitgliedsrolle (S. 25-27). Sehr wichtig ist in dem Konzept auch die «Übernahme einer Berufstätigkeit» (ebd., S. 26-27), da ordnen Hurrelmann und Quenzel das Erlernen und Ausüben eines Berufs auch in «Tätigkeiten von gesellschaftlicher Relevanz» ein. Demgemäss besteht die «Möglichkeit zur selbstständigen Finanzierung des Lebensunterhalts und damit zur "ökonomischen Reproduktion" der eigenen Existenz und damit der gesamten Gesellschaft» (ebd.). Dass sich demgemäss im JKZ erlernte oder vertiefte fachliche Kompetenzen auf die spätere Ausbildungs- oder Berufswahl sehr gewichtig auswirken können, zeigen die Aussagen (vgl. Kap. 5.2.4).

6.2.2. Binden

Der Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen und die Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen. (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25)

Individuelle Dimension

Auf der individuellen Dimension erwähnen Hurrelmann und Quenzel, dass es ein Ziel sei seine körperlichen und psychischen Entwicklungen zu begleiten und zu akzeptieren (2016, S. 26-27). Dieser Prozess wird in einem JKZ so nicht direkt angestossen. Was sich aber förderlich auf einen solchen Prozess auswirken kann, ist die Gesellschaft von Gleichgesinnten und Gleichaltrigen, welche sich in einem ähnlichen Lebensabschnitt befinden. Das Phänomen der jugendkulturellen Szenen, welche in solchen Zentren stark vertreten sind, besagt, dass sich Gleichgesinnte in Gruppen zusammenschließen und sich bei Problemen und Entwicklungsfragen unterstützen (vgl. Kap. 2.3.2). Weiter betonen sie, dass sich die Jugendlichen der Frage der sexuellen Findung und der geschlechtlichen Identität stellen müssen (Hurrelmann & Quenzel, S. 26-27). Aus den Interviews ist klar ersichtlich, dass die Jugendlichen in einem JKZ viele Beziehungen aufbauen und auch Liebesbeziehungen eingehen (vgl. Kap. 5.3.2). Zudem sehen sie sich mit einer breiten Diversität konfrontiert, welche sie auch mal herausfordert und eventuell auch mal eine Identitätsfrage auslösen kann (vgl. Kap. 5.4.3). Konkret werden von Hurrelmann und Quenzel auch Beziehungen angesprochen, welche sich nicht im heteronormativen Bereich bewegen (S. 26-27). Findungsprozesse der eigenen sexuellen Orientierung und die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechteridentität haben im Safe Space JKZ (vgl. Kap. 5.4.3) Platz und werden einerseits durch die Thematisierung in Projekten, Treffen von Gleichgesinnten an eigens dafür geschaffenen Events aber auch im Kennenlernen im diskriminierungsfreien Vereinsalltag unterstützt (vgl. ebd.). Der Prozess der emotionalen Ablösung vom Elternhaus kann aus den genannten Punkten abgeleitet werden. Dazu muss erwähnt werden, dass viele eine Art Zuhause im JKZ sehen und dieses auch so betiteln (vgl. Kap. 5.3.1).

Gesellschaftliche Dimension

Auch auf der gesellschaftlichen Dimension setzen Hurrelmann und Quenzel (2016) die Ablösung von den Eltern und den Aufbau einer Beziehung zu Freunden oder einer Partnerschaft als Hauptziel der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe (S. 26-27).

Stade hebt hervor, dass partizipative Prozesse, welche als Mittel zum Ziel eingesetzt werden, ein starkes Gemeinschaftsgefühl auslösen können (2019, S. 52). Da die partizipative Arbeit in JKZ sowohl als Mittel wie auch als Ziel geleistet wird (vgl. Kap. 2.5.3), kann davon ausgegangen werden, dass das Gemeinschaftsgefühl dadurch verstärkt wird. Dass die Gemeinschaft in JKZ sehr stark und auch wichtig für das Zugehörigkeitsgefühl ist, sticht aus den Interviews hervor (vgl. Kap. 5.3.2). Zudem wird auch erwähnt, dass das gemeinsame Arbeiten eine verbindende Wirkung auf die Jugendlichen habe (vgl. Kap. 5.3.2). Der Feierabend an dem zusammen abgeschlossen und der Abend reflektiert wird, spielt dabei eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 5.3.4). Aus der Sicht der Autorenschaft kann durch dieses starke Gemeinschaftsgefühl sehr wohl ein Ablösungsprozess von den Eltern angestossen werden. In der Diskussion wird folglich klar, dass Jugendliche in JKZ Anschluss finden und lernen Beziehungen und Freundschaften einzugehen.

6.2.3. Konsumieren

Die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten. (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25)

Individuelle Dimension

Psychische und soziale Strategien zur Entspannung zu entwickeln, die Fähigkeit Kontakte zu knüpfen sowie einen Umgang mit Konsum-Angeboten zu finden, ordnen Hurrelmann und Quenzel (2016) in die individuelle Ebene der Entwicklungsaufgabe *Konsumieren* ein (S. 25-27, vgl. Kap. 3.2). Bezogen auf das Jugendalter wird beispielsweise der angemessene Umgang mit Genussmitteln (ebd., S. 27, vgl. Kap. 3.2.1) in den Forschungsergebnissen angeschnitten (vgl. 5.4.4). Das vielgenannte gemeinsame Feierabendbier (vgl. 5.3.4) oder das JKZ als Safe Space (vgl. 5.4.3) als psychische und soziale Entlastungsstrategie, veranschaulichen das Lernen von angemessenen Regenerationsmöglichkeiten mit Konsum-Angeboten, respektive die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe. Festzuhalten bleibt, dass insbesondere Aspekte der Entwicklungsaufgabe *Binden* hier sehr stark mit hineinspielen, womit die Autorenschaft diese Bereiche nicht abschliessend trennscharf abzugrenzen vermag.

Gesellschaftliche Dimension

Die gesellschaftliche Ebene der Entwicklungsaufgabe *Konsumieren* erweitert gemäss Hurrelmann und Quenzel (2016) die bereits auf der individuellen Ebene definierten Herausforderungen, um den Faktor des eigenen Finanzhaushalts und zielt auf den

«Kompetenzerwerb für die gesellschaftliche Rolle eines Wirtschaftsbürgers» ab (ebd.). Die Autorenschaft begreift das JKZ als einen Lernort, der mit seinen vielfältigen Angeboten eben diesen Kompetenzerwerb möglich macht. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit in den diversen Partizipationsmöglichkeiten beispielsweise Erfahrungen mit der Erstellung von Projektbudgets zu machen oder auf einer konsumierenden Stufe wortwörtlich zu konsumieren, sprich unter anderem beispielsweise Konzerte zu besuchen, auf Parties tanzen zu gehen, Kontakte zu knüpfen sowie Erfahrungen mit Genussmitteln zu sammeln. Die Jugendlichen akzentuieren dabei das JKZ als einen Ort zum Auftanken oder zum Regenerieren und verstehen das JKZ oft als Zufluchtsort vom alltäglichen «Leistungsdruck» (5.4.2). Damit diese Prozesse ablaufen können, muss dieser Ort demgemäss eine gewisse Sicherheit und Verbundenheit vermitteln können, was sich an Aussagen wie: «Werkk ist Liebe» (vgl. Kap. 5.7) oder «man findet einen Safe Space» (vgl. 5.4.3) zeigt.

6.2.4. Partizipieren

Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen.
(Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25)

Individuelle Dimension

Auf der individuellen Dimension geht es darum, dass die Jugendlichen ein eigenes System von Normen und Werten sowie eigene ethische Prinzipien der Lebensführung entwickeln (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 27-28). Die Jugendlichen schildern, dass sie im JKZ vor allem auch im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen vieles dazugelernt haben (vgl. Kap. 5.2.3). Dazu kommt, dass aus der Gemeinschaft auch Vorbilder hervorstechen, an welchen sich die Jugendlichen orientieren oder messen können (vgl. Kap. 5.3.3). Insbesondere trägt aber auch die Freiwilligkeit, sich an einem Ort bewusst zu engagieren, zur Bildung einer eigenständigen Lebensführung bei. Die Jugendlichen beschreiben, dass sie sich gerne auch ohne finanzielle Entschädigung im JKZ engagieren, weil der Mehrwert gross sei (vgl. Kap. 5.1.4). Karolina Urton (2017) betont, dass das Gefühl der Selbstwirksamkeit massgeblich für eine Handlung ohne klassische Entgeltung sei (S. 2). Diese Selbstwirksamkeitserfahrung stärke zudem auch den Durchhaltewillen und somit auch die Eigenständigkeit (ebd.). Weiter sollen laut Hurrelmann und Quenzel eigene Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten entdeckt und resultierend eine eigene, sinnvolle und persönliche Lebensführung gefunden werden (S. 27-28). Im Berufskodex der Sozialen Arbeit wird die Partizipation als wichtiger Bestandteil des Lebensvollzuges sowie als Anstoss für die Entwicklung von Handlungs-

und Entscheidungsfähigkeit beschrieben (Beck et al., 2010, S. 9). An vielen Stellen konnte aus den Forschungsergebnissen immer wieder ein allgemeiner, weitreichender Wissensgewinn herausgelesen werden. Diese Bildung wird von den Jugendlichen oft auch als Lebensschule wahrgenommen oder auch als Lernfeld abgepalten von Arbeit und Gesellschaft beschrieben (vgl. Kap. 5.1.5). Zudem tragen partizipative Entscheidungsprozesse, welche in Form von Sitzungen abgehalten werden, massgeblich zur Förderung einer eigenen Meinungsbildung bei (vgl. Kap. 5.5.1).

Gesellschaftliche Dimension

Auf der gesellschaftlichen Dimension akzentuieren Hurrelmann und Quenzel, dass es für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Partizipieren* unumgänglich sei, die Fähigkeit der Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft zu erlernen (2016, S. 26-28). Dies führe dazu, dass der Mensch seine eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit vertreten könne (ebd.). Laut Stade (2019) eignen sich Partizipationsprozesse grundsätzlich dazu, die Stimmen derer, welche nur schwer gehört werden, abzuholen und ihre Bedürfnisse und Interessen hervorzuheben (S. 52). Durch den Fokus im JKZ auf die Partizipation als Ziel und als Mittel (vgl. Kap. 2.5.3), werden diese Mitteilungsfähigkeiten tagtäglich trainiert und die Jugendlichen auf eine gesellschaftliche Mitwirkung vorbereitet (vgl. Kap. 5.6.4). Es wurde in den Forschungsergebnissen immer wieder betont, wie wichtig die Niederschwelligkeit für eine Mitwirkung sei. So könne man auf verschiedenen Stufen partizipieren, wenn man sich dafür ausspricht und die nötige Motivation (Vorstandskandidatur) mitbringt (vgl. Kap. 5.6.1). Doch hier muss ganz klar zwischen den Institutionen unterschieden werden. Sturzenhecker (2003) betont, dass eine eigenständige Konzeptarbeit und Festlegung der Partizipationsstufen (vgl. Kap. 2.2.3) für ein JKZ von grosser Bedeutung sei, da nicht überall von Beginn an die gleiche Stufe angestrebt werden kann (S. 19-20). Dies fiel unter anderem auch bei den beiden JKZ auf. Wie Stade (2019) aber unterstreicht, komme es nicht auf die Höhe der Partizipationsstufe an, um ein erfolgreiches Projekt durchzuführen, sondern auf die Eignung im Projekt (S. 60). Im Vergleich stellte die Autorenschaft auch fest, dass die Jugendlichen aus beiden Institutionen ihre möglichen Partizipationschancen wahrnehmen und diese zu schätzen wissen (vgl. Kap. 5.5.5 und 5.5.1).

6.3. Partizipative Methoden in Jugendkulturzentren

Die Vielfalt der partizipativen Beschaffenheit in JKZ ist enorm. Aus den Forschungsergebnissen lassen sich unterschiedlichste Formen der Partizipation benennen. Als Basis kann in beiden JKZ der Arbeitsplatz genannt werden (vgl. Kap. 5.6.2). Es gibt verschiedene Arbeits- oder Werkgruppen, welche niederschwellig zugänglich sind und verschiedene Arbeitsbereiche im JKZ abdecken (vgl. Kap. 2.4.1 und 2.4.2). In der Organisationsstruktur gibt es im Gaskessel unterschiedliche Gremien, welche über ihren Bestimmungsbereich befinden. Dies wären zum Beispiel der Betriebsausschuss und auf der höheren Instanz der Vorstand, welcher als strategisches Organ das JKZ, mit Unterstützung von Erwachsenen leitet (vgl. Kap. 2.4.1). Im Werkk ist ein vergleichbares Gremium, die IG Werkk, im Aufbau (vgl. Kap. 5.7.1). Grundsätzlich werden alle Jugendlichen und Mitglieder an regelmässigen Sitzungen über Geschehnisse informiert und können dort auch Anliegen an die Organisation einbringen. Das höchste Organ ist im Gaskessel die Mitgliederversammlung und im Werkk die Jahressitzung (vgl. Kap. 5.6.1).

Neben der organisatorischen Partizipation gibt es auch Projekte, in welchen partizipieren werden kann. Die Projekte kommen teilweise vom JKZ selbst, initiiert von einer soziokulturellen Fachperson oder entstehen aus den Bedürfnissen der Jugendlichen (vgl. Kap. 5.6.4).

Laut Sturzenhecker (2003) gilt es bei der Planung von Projekten zwei wichtige Punkte zu beachten. Erstens müssen allen Jugendlichen die gleichen Rechte und der gleiche Zugang zum Projekt gewährt werden (S. 18-19). Auf der anderen Seite sei es wichtig, sich stets der Diversität seiner Zielgruppe bewusst zu sein (ebd.). Aus den Forschungsergebnissen ist ersichtlich, dass in der Praxis die gleichen Punkte gewichtet, jedoch etwas vertiefter umschrieben werden. So wird betont, dass Projekte ohne Beziehungsarbeit schwierig anzustossen sind (vgl. Kap. 5.7.4). Auch Sturzenhecker (2003) betont, dass es wichtig sei, dass man seine Zielgruppe kenne (S. 19). Dazu kommen drei wichtige Prinzipien der Partizipation zur Sprache (vgl. Kap. 5.6.4). Die zielgruppenorientierte und individuelle Projektarbeit, die bedürfnisorientierte Projektarbeit und die ressourcenorientierte Projektarbeit (ebd.). Dabei spielen die Niederschwelligkeit und der Fokus auf die Diversität eine grosse Rolle (ebd.). Sturzenhecker (2003) zeigt die Weitläufigkeit und die Vielfalt der verschiedenen Differenzen, welche in den Zielgruppen herrschen können, sehr gut auf (S. 19-22). Neben der Planung der Zugänglichkeit des Projektes, muss zudem auch auf der partizipativen Ebene festgelegt werden, auf welcher Stufe die Zielgruppe partizipieren

kann (vgl. Kap. 5.6.4). Stade (2019) beschreibt die Partizipationsstufen in Projekten ausdrücklich als Planungsinstrument, welches sich genau für diese Vorprojektphase eignet (S. 60). In beiden JKZ werden in der Organisation und auch in Projekten unterschiedliche Partizipationsstufen angepeilt. Diese können sehr divers sein. Am Beispiel der Sitzungen wie der monatlichen Aktivensitzung im Gaskessel, ist zu sehen, dass diese auf mehreren Stufen anzusiedeln ist. Nach Stade (2019) analysiert hiesse das: Zum einen dient sie der Information aller aktiven Mitglieder im Verein (Stufe 1). Weiter werden in diesem Gefäss die Meinungen der Aktiven zu spezifischen Themen abgefragt (Stufe 2). Es werden Abstimmungen durchgeführt und gemeinsam Entscheidungen getroffen (Stufe 3). Auffallend ist zudem, dass die Sitzung vom jugendlichen Gremium, dem Vorstand, geplant und durchgeführt wird (Stufe 6).» (Stade, 2019, S.57).

Grundsätzlich fällt auf, dass im Gaskessel auf einer höheren Partizipationsstufe gearbeitet wird als im Werkk. Es gilt festzuhalten, dass wie es Sturzenhecker (2003, S. 39) sagt, es kein allgemeingültiges Konzept für ein JKZ gibt und Stade (2019, S. 60) erwähnt, dass die Partizipationsstufen kein Bewertungs-, sondern ein Planungsinstrument darstellen. Der Aufbau sowie die Organisation einer solchen Institution muss mit der Zielgruppe entstehen und kann somit nicht forciert werden. Es lässt sich schlussfolgern, dass ein JKZ mit einer gelebten Partizipation im Kern, ein enormes Potential für eine Demokratisierung der Jugendlichen aufweist.

6.4. Phänomen Jugendkulturzentrum

Um das «Phänomen Jugendkulturzentrum» zu erklären, hat sich die Autorenschaft dazu entschieden, anhand einer eigenen Darstellung ihre Überlegungen in Verknüpfung mit der Theorie und den Forschungsergebnissen aufzuzeigen. Die Abbildung ist in verschiedene Ebenen und Dimensionen unterteilt. Aufgrund der Forschungsergebnisse konnte dieses Phänomen festgestellt werden. Es stellt also ein Darstellungs- und Erklärungsversuch der Autorenschaft dar und kann nicht als abschliessende Erkenntnis für die Forschung gesehen werden.

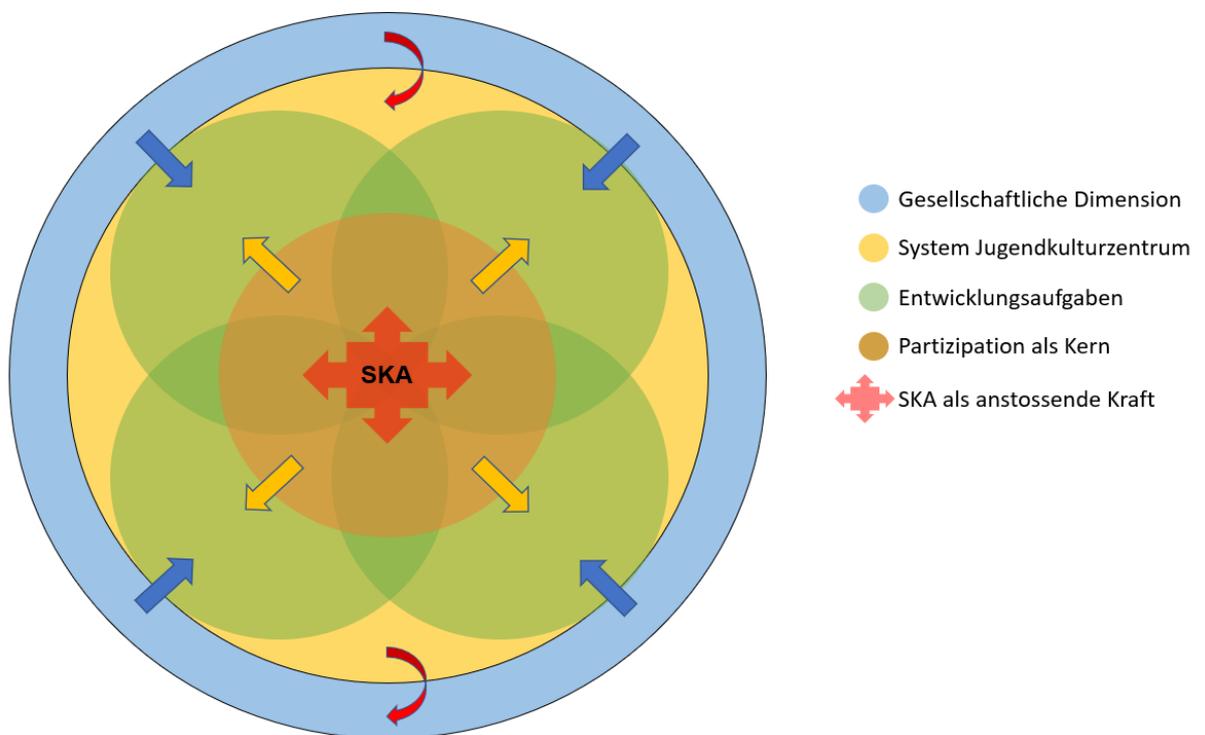


Abbildung 4: eigene Darstellung vom Phänomen JKZ

Die Abbildung bezieht sich auf ein JKZ im System Gesellschaft und zeigt die Abläufe auf, welche zwischen ihm und der gesellschaftlichen Dimension, aber auch im Innern stattfinden. Grundsätzlich kann beschrieben werden, dass die Gesellschaft immer einen Einfluss auf Akteur*innen eines JKZ hat und umgekehrt. Damit sind unter anderem, Werte und Normen der Gesellschaft aber auch Erwartungen gemeint (vgl. Kap. 5.4.2 & 5.4.3) Was mit diesem Einfluss von aussen gemeint ist, wird im Zitat von Havighurst und Quenzel ersichtlich: «Entwicklungsaufgaben beschreiben die für die verschiedenen Altersphasen typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und

Erwartungen, die von der sozialen Umwelt an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden (...) sie müssen gewissermaßen als Orientierungsgrößen für das eigene Handeln definiert werden.» (Havighurst 1953; Quenzel 2015; zit. in Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 24).

Das heisst, dass die Entwicklungsaufgaben, welche als Orientierungsgrösse für den Schritt ins Erwachsenwerden bewältigt werden müssen, von der Gesellschaft an die Jugendlichen im JKZ herangetragen werden. Das merken auch die Jugendlichen und verorten dies in ihren Aussagen als Lebensschule JKZ (vgl. Kap. 5.7). Im Unterschied zur Gesellschaft, stehen aber im JKZ nicht die Leistungen im Mittelpunkt, sondern die Partizipation.

Laut Sturzenhecker (2003) ist es wichtig sich seiner Zielgruppe bewusst zu sein, sprich deren Stärken, Schwächen und unterschiedliche Ausstattungen bewusst zu sein (S. 18-19). Diesem Grundsatz wird auch in den Forschungsergebnissen beigeplichtet und ergänzt, dass die Ressourcen- und Bedarfsorientierung, sowie die individuelle Projektarbeit, das oberste Credo der Profession darstellen (vgl. Kap. 5.6.4). Sprich der Fokus wird somit nicht nur stur auf das Erreichen eines Zieles, sondern auch auf den Weg dahin gelegt. So wird auch nochmals ersichtlich, dass in einem JKZ, gemäss Stade (2019), die Partizipation als Ziel verfolgt und als Mittel angewendet wird (S. 53).

Laut Stade (2019) ist die Stufenplanung der Partizipation für das Gelingen eines Projektes von grosser Bedeutung (S. 60). Anhand des Partizipationsmodells von Stade wird ersichtlich, dass Partizipationsprozesse sehr sensibel beeinflussbar sind und in den unterschiedlichen Projektabschnitten die Partizipationsstufe der Zielgruppe jeweils neu eingeschätzt werden muss (S. 60). Die Autorenschaft stellt zudem fest, dass die Partizipation nicht nur als Ziel und Mittel verfolgt und eingesetzt werden, sondern eigentlich als Kern im JKZ verankert ist.

Gesteuert wird die Partizipation durch eine soziokulturelle Arbeitsweise, welche sich im Zentrum der Abbildung befindet. Die soziokulturelle Arbeitsweise wird von der Charta der Soziokulturellen Animation ausgelegt, welche unter anderem aussagt, dass sie die Entwicklung des sozialen Wandels beobachtet und seismographisch dort auftritt, wo Bedürfnisse und Ideen bestehen (Soziokultur Schweiz, 2017). So entstehen viele verschiedene Projekte mit Partizipationsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Stufen, in welchen die Jugendlichen freiwillig partizipieren können (vgl. Kap. 5.7). Durch diese Projektvielfalt entstehen Projekte, in denen die Bindung der Jugendlichen gefördert wird (vgl. Kap. 5.3), die Jugendlichen sich in verschiedenen Professionsbereichen ausprobieren können (vgl. Kap. 5.2.1), welche die Regeneration der Jugendlichen verbessern können (vgl. Kap. 5.4.2) und das alles im Rahmen der Partizipation (vgl. Kap.

5.6.4). Bei einem Blick auf die Forschungsergebnisse wird auch klar, dass die partizipativen Strukturen grundsätzlich einen Einfluss auf die Entwicklungsaufgaben haben und die Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen gefördert werden (vgl. Kap. 5.2.1).

Es bleibt zu sagen, dass sich viele Jugendliche sehr stark mit ihrem JKZ identifizieren und laut eigenen Aussagen eine Art Familie darin finden (vgl. Kap. 5.7). Dies bietet ein extremes Sozialisationspotential und verkörpert somit die Idee der SKA, welche durch ihre Arbeit mit den Jugendlichen, Menschen eine aktive Beteiligung ermöglicht und im gemeinsamen Engagement das soziale und kulturelle Zusammenleben stärkt (Soziokultur Schweiz, 2017).

7. Folgerungen für die Praxis

Für die Beantwortung der letzten Fragestellung sollen in diesem Kapitel aus den hervorgegangenen Erkenntnissen in den Forschungsergebnissen und der Diskussion, Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die SKA im Kontext der Jugendkulturarbeit abgeleitet werden. In einem ersten Schritt wird festgehalten, inwiefern der untersuchte Forschungsgegenstand aus soziokultureller Perspektive zu bewerten ist. In einem nächsten Schritt werden der Praxis Vorschläge ausbreitet.

Die Fragestellung sei hier noch einmal aufgeführt:

Welche Schlussfolgerungen und Empfehlungen lassen sich daraus für die Jugendkulturarbeit ableiten?

7.1. Bewertung der soziokulturellen Qualität in den Jugendkulturzentren Gaskessel und Werkk

Aus den bisherigen Erkenntnissen wird ersichtlich, dass eine erfolgreiche Bewältigung der vielfältigen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter eine entscheidende Rolle für die weitere Entwicklung von Jugendlichen spielt. Wie im Phänomen JKZ (vgl. Kap. 6.4) dargestellt, kommt die Autorenschaft schlussfolgernd zur Erkenntnis, dass JKZ mit Fachpersonen und Peers als Sozialisationsinstanzen einen ergänzenden und damit aber nicht weniger wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen leisten.

Die SKA hat diesbezüglich Räume zu schaffen, in denen Jugendliche in ihrer Entwicklung gefördert werden können. Räume dafür bieten JKZ definitiv. Im Vergleich zu Jugendtreffpunkten in der offenen Jugendarbeit zeigt sich das Potenzial von JKZ unter anderem darin, dass diese tendenziell eher eine Zielgruppe der mittleren bis späten Jugendphase erreichen. JKZ setzen dementsprechend weiter da an, wo Jugendtreffpunkte in der offenen Jugendarbeit ihre Zielgruppe unter anderem altersbedingt nicht mehr genug erreichen können (vgl. Kap. 1.6). Dabei orientieren sich beide untersuchten JKZ an Grundprinzipien der Partizipation. Spannend für die Autorenschaft ist die Feststellung, dass sich die Arbeitsweise der beiden Jugendkulturarbeitenden leicht unterscheiden. Während die Struktur der beiden Organisationen vergleichbar aufgebaut ist, arbeitet der Gaskessel mit einer ausgebildeten Soziokulturellen Animatorin «projektbasierter» mit den Jugendlichen als die ausgebildete Kulturmanagerin im Werkk. Die ausgebildete Kulturmanagerin im

Werkk ist durch ihre 15-jährige Erfahrung jedoch fachlich gefestigt und scheint nach Auswertung der Daten, vergleichbare Prozesse begleiten zu können und den Jugendlichen übereinstimmende Partizipationserfahrungen anzubieten. Es lässt sich also festhalten, dass die Partizipationsmöglichkeiten nach soziokulturellen Massstäben gemessen in beiden JKZ eine hohe Qualität aufweisen, sich die Partizipationsmethoden und damit einhergehend die Partizipationsstufen im Gaskessel und im Werkk jedoch punktuell voneinander unterscheiden.

Um die Entwicklung der Jugendlichen bedarfsgerecht zu fördern, bedingen jugendkulturelle Räume auf gesellschaftlicher Dimension das Angebot «ein Teil von ... sein» zu dürfen und gleichzeitig auf individueller Dimension sich selbst durch die Tätigkeiten zu erfahren. Diese Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung funktioniert dementsprechend nicht ohne einen Lernprozess. Das JKZ als folglich informeller, da nicht systematischer und schulischer, Lernraum kann ergänzend zu anderen Sozialisationsinstanzen und Lernorten einen förderlichen Beitrag hinsichtlich gelingender Lernprozesse von Jugendlichen leisten.

Das JKZ als jugendkultureller informeller Lernraum schafft es demnach mittels Partizipation für die Zielgruppe ein breites Angebot zu bieten, um fachliche wie überfachliche Kompetenzen anzueignen sowie individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen zu steigern, was die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben begünstigt. Vergleichbare Annahmen traf auch bereits Flückiger (2014) und Hurrelmann & Quenzel (2016) (vgl. Kap. 3.2.1).

Es lässt sich also schlussfolgern, dass ein JKZ die Kriterien der SKA, gemessen an den sechs W-Fragen der Charta der Soziokulturellen Animation, erfüllt (vgl. Kap. 2.1 & Kap. 6.4) und somit von wesentlicher Bedeutung für die Profession ist.

7.2. Empfehlungen an die Praxis

Aus den Schlussfolgerungen dieser Bachelorarbeit ergeben sich einige zentrale Empfehlungen an die Praxis, die nun abschliessend formuliert werden sollen.

Der Praxis wird vorgeschlagen, die Sichtbarkeit von jugendkulturellen Projekten mit fachlicher Argumentation weiter politisch zu stärken. Denn um bei Leistungs- und Entscheidungsträger*innen zeitgemässe und bedarfsgerechte Förderung zu bewirken, die Bildungsdebatte auf die Bedeutung von freiwilligen und informellen Lernräumen aufmerksam zu machen, müssen jugendkulturelle Projekte zwingend sichtbar gemacht werden. Damit der Legitimationsdruck bewältigt werden kann, bedarf es einer weiteren Sicherung der Fachlichkeit und argumentativen Grundlagen.

Zum einen sollen in der **Lehre** vermehrt jugendkulturelle Themen in Module verflochten werden und in der **Forschung** Beiträge zu jugendkulturspezifischen Themen geleistet werden. Um die Qualität fachlichen Handelns zu sichern, hat die Soziokultur im Weiteren den Handlungsbedarf immer zu klären, mit ihrer Vermittlungsposition die **Vernetzung** von jugendkulturellen Organisationen, Projekten, Förderstellen untereinander zu gewährleisten und als Schnittstelle zur Verwaltung und Politik für die jugendkulturelle Arbeit einzustehen. Hier greift auch das **politische Mandat** der Sozialen Arbeit. Denn wenn sich die Profession dafür ausspricht, die Zielgruppe zur Selbsttätigkeit zu aktivieren, damit diese durch die erworbene Befähigung an einer demokratischen Aushandlung vom gesellschaftlichen Zusammenleben teilhaben kann, dann ist aus der Sicht der Autorenschaft Soziale Arbeit und insbesondere die SKA mit ihrer gesellschaftlichen Funktion im weitesten Sinne immer politisch.

Die Erkenntnisse dieser Bachelorarbeit knüpfen auch an bereits publizierte Arbeiten zu diesem Thema an. Wie Flückiger (2014) in ihrer Masterarbeit bereits sichtbar macht «leidet die offene Kinder- und Jugendarbeit unter Legitimationsdruck» (S. 75). Auch Müller und Schnetz teilen diese Position und versuchen mit ihrer Bachelorarbeit (2017) aufzuzeigen, dass durch Partizipation der Erwerb von informellem Wissen realisierbar ist und dadurch unterschiedliche Kompetenzen erlernt oder erweitert werden können (S. 79). Dabei versuchen die Autoren auch «Legitimationsgrundlagen» zu schaffen und «Argumente zu liefern, um wichtige Stakeholder*innen - entsprechende Stellen wie staatliche Förderstellen oder Stiftungen - von der Wichtigkeit solcher hoch partizipativen jugendkulturellen Unternehmungen überzeugen zu können» (ebd.). Forschungsarbeiten wie diese, unterstreichen damit zudem die Relevanz der von der Autorenschaft hervorgebrachten Erkenntnisse dieser Bachelorarbeit.

Vor dem Hintergrund dieser übergeordneten Empfehlungen an die SKA im Kontext der Jugendkulturarbeit, sollen nun konkret Fachpersonen in JKZ angehalten werden die Leitbilder ihrer Organisationen mit folgenden Überlegungen zu reflektieren:

- Welche professionellen Haltungen gilt es zu verinnerlichen?
- Wie soll professionelles Handeln ausgerichtet sein?
- Wie muss das JKZ organisiert sein um die formulierten Ziele zu erreichen?

Um Fachpersonen bei der Erörterung dieser Fragen zu unterstützen, gibt die Autorenschaft abschliessende Empfehlungen für Fachpersonen in JKZ ab.

Partizipation ist als die wesentliche professionelle Haltung der Fachpersonen in JKZ **hinter** jeglichem **professionellen Handeln** zu verstehen. Wonach die Autorenschaft den Fachpersonen in JKZ nahe legt, sich in erster Linie immer **an den**

Bedürfnissen der beteiligten Akteur*innen zu orientieren. Neben der Fokusgruppe der beteiligten Jugendlichen gilt es aber auch weitere Stakeholder wie u.a. finanzielle Leistungs- und politische Entscheidungstragende oder Anwohnende, eventuelle Konflikte und bestehende Projekte im Sozialraum des JKZ zu berücksichtigen und anwaltschaftlich im Interesse eines nachhaltigen Weiterbestehens des JKZ zu vermitteln.

Im soziokulturellen Verständnis des **Animierens**, sollen die **Jugendlichen** von den Fachpersonen motiviert werden die Lernräume des JKZ für die **Aneignung** von gesellschaftlich sowie individuell relevanter **Kompetenzen** zu bespielen. Dabei empfiehlt die Autorenschaft JKZ ihre Organisation so zu strukturieren, dass diese Lernprozesse mit einer Bildung von **ressourcen- und interessenorientierten Arbeitsgruppen, Gremien und einem gemeinsamen Plenum** demokratisch gesteuert werden. Auf **Gendergerechtigkeit** und **Inklusion** in der Gruppenzusammensetzung ist zu achten. Als förderlich für eine hohen Mitwirkungsgrad bietet sich das Mit-Initiieren und Begleiten von adressat*innengerechten Projekten an. Das bedingt ein grundlegendes Verständnis von **Projektmethodik**. Dabei ist auf wesentliche Ansätze der *Integralen Projektmethodik* (Annina Friz & Alex Willener, 2019) zu verweisen.

8. Schlusswort

Das Potenzial von partizipativen Methoden in jugendkulturellen Lernräumen auf die förderliche Entwicklung von Jugendlichen, liess sich anhand der vertieften qualitativen Untersuchung von zwei JKZ ausführlich aufzeigen. Die knapp einjährige Auseinandersetzung mit der Thematik stärkte nicht nur den Standpunkt der Autorenschaft, dass JKZ einen immens wichtigen soziokulturellen Beitrag für die gesellschaftliche Kohäsion (Makro-Ebene) leisten, sondern indem Jugendkultur im weitgefassten Sinne ermöglicht wird, auch auf einer Makro- und Mikroebene eine bedarfsgerechte Unterstützung für den Übertritt vom Jugend- ins Erwachsenenalter in Gang gesetzt werden kann.

Im letzten Kapitel sollen zunächst die Fragestellungen dieser Bachelorarbeit abschliessend beantwortet werden, um am Ende in einem Ausblick unbeantwortete Fragen zu klären und ergänzende Schlussbetrachtungen anzumerken.

8.1. Beantwortung der Fragestellungen

1. Was wird unter Partizipation in jugendkulturellen Lernräumen verstanden?

Unter Partizipation in jugendkulturellen Lernräumen versteht die Fachliteratur; von Jugendlichen und jungen Erwachsenen angeeignete informelle Lernräume, in denen mit Hilfe von partizipativ aufgebauten Strukturen, eine Teilhabe möglich wird. Durch die Mitwirkung in diesen jugendkulturellen Lernräumen werden fachliche sowie überfachliche Kompetenzen erworben, die als wichtige Ergänzung zu Lernprozessen in formalen Lernräumen wie der Schule oder einer Ausbildung wie der Lehre oder dem Studium funktionieren. Unter jugendkulturellen Lernräumen setzt die Autorenschaft in dieser Arbeit den Fokus auf JKZ. Grundsätzlich sind jedoch auch jegliche Angebote der offenen Jugendarbeit, die sich partizipativen Grundwerten verpflichten in das Feld von jugendkulturellen Lernräumen mitzudenken.

2. Wie beurteilen Jugendkulturarbeitende die von ihnen eingesetzten partizipativen Methoden hinsichtlich der Wirkung auf den Kompetenzerwerb und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter?

Die befragten Jugendkulturarbeitenden geben in den Interviews vergleichbare Einschätzungen. Der beschriebene Effekt von partizipativen Methoden hinsichtlich der Wirkung auf den Kompetenzerwerb und dem Bewältigen von Entwicklungsaufgaben liest sich als sehr positiv. Durch die gelebte partizipative Grundhaltung der JKZ, also der Möglichkeit der Jugendlichen, sich in Arbeitsgruppen und Gremien einzubringen, Projekte aufzugleisen und überall mitgestalten zu können, wo sie können, wollen und ein Bedürfnis danach haben, erleben die Jugendkulturarbeitenden die Wirkung auf die Entwicklung der Jugendlichen als einen sehr gewinnbringenden Prozess.

Die Jugendlichen eignen sich fachliche, sowie überfachliche Kompetenzen an, die sie in der Schule oder in der bisherigen und momentanen Ausbildung nicht lernen können. Dieser Lernprozess in den JKZ trägt ergänzend zu allen weiteren Sozialisationsinstanzen dazu bei, dass Jugendliche lernen ihre vielfältigen Entwicklungsaufgaben in den Bereichen *Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren* erfolgreich zu bewältigen.

Die erhobenen Daten lassen sich insgesamt sehr gut mit den Konzepten aus dem Theorieteil verknüpfen und die Resultate aus der Auswertung der Daten bestätigen die Autorenschaft auch dabei, das Sampling auf zwei JKZ ausgeweitet zu haben.

3. Wie beurteilen Jugendliche ihre Partizipationserfahrungen in jugendkulturellen Lernräumen hinsichtlich der Wirkung auf den Kompetenzerwerb und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben?

Festzuhalten bleibt, dass sich die Erfahrungen der Jugendlichen praktisch deckungsgleich mit den Einschätzungen der Fachpersonen präsentieren.

Wie aus der Diskussion ersichtlich wird, beurteilen Jugendliche ihre Partizipationserfahrungen in den JKZ grundsätzlich als identitätsstiftend. Es werden nicht nur fachliche sowie überfachliche Kompetenzen angeeignet, sondern auch Selbstwirksamkeitserwartungen auf einer individuellen, sowie kollektiven Ebene gesteigert. Die Jugendlichen beschreiben in ihren Aussagen ein stärkeres Selbstwertgefühl. Sie fühlen sich also befähigter sich als Individuum in der Gesellschaft einzubringen. Die empirische Untersuchung unterlegt damit die theoretischen Vorüberlegungen aus der Literatur.

4. Welche Schlussfolgerungen und Empfehlungen lassen sich daraus für die Jugendkulturarbeit ableiten?

Jugendkulturarbeit leidet nach wie vor unter einem Legitimationsbedarf. Der Stellenwert von freiwilligen informellen Lernräumen in Bildungsdebatten soll weiter untermauert werden und jugendkulturelle Projekte müssen mit finanzieller Förderung mehr Würdigung erfahren. Die SKA hat daher die Relevanz von Jugendkulturarbeit weiter zu stärken. Die Autorenschaft schlägt vor die Sichtbarkeit mit fachlicher Argumentation weiter politisch zu stärken. Denn eine bedarfsgerechte Förderung, bedingt geschärfte Argumente und die benötigen zum einen weitere Forschung und Lehre zur Jugendkultur. Zum anderen hat die SKA im Kontext von Jugendkulturarbeit ihre Qualität auch praktisch durch eine kritische Selbstreflexion zu sichern. Mit ihrer Funktion als Brückenbauer*in, als Vermittler*in, als Vernetzer*in hat sich professionelle Jugendkulturarbeit fachlich zu positionieren um adressat*innengerecht für die Belange ihrer Zielgruppe einzustehen.

Damit formuliert sich auch ein politisches Mandat. Denn wenn die Jugendlichen zur Selbsttätigkeit animiert werden, damit diese durch die erworbenen Kompetenzen an einer demokratischen Ausgestaltung vom gesellschaftlichen Zusammenleben teilhaben kann, dann ist die SKA mit ihrer gesellschaftlichen Funktion im Kontext der Jugendkulturarbeit immer politisch.

8.2. Ausblick

Nicht in den Fokus gerückt sind für die Thematik auch weitere relevante Aspekte wie Pierre Bourdieus Theorie zum Sozialkapital, Jean-Claude Gillets Konsum-Transfer-Modell oder Gregor Husis modale Strukturierungstheorie. Unbeantwortet blieben Fragen wie: Inwiefern wird die Zugänglichkeit für sozioökonomisch benachteiligte Menschen nachhaltig gesichert? Wie schafft die Soziokultur die Balance zwischen - für alle Menschen zugänglichen - niederschweligen und für nicht alle Menschen aufgrund Sprach-, kognitiven und strukturellen Barrieren zugängliche - eher hochschwellige, aber damit die Zielgruppe herausfordernde Angebote? Wie erlebt und nutzt beispielsweise eine weibliche Person of Color partizipative jugendkulturelle Angebote bezüglich Teilhabemöglichkeiten oder inwiefern müsste Jugendkulturarbeit auch inklusiv gedacht werden und kognitiv beeinträchtigte Jugendliche mit in den Fokus der Untersuchung genommen werden? Könnten dabei quantitative Erhebungen Anstoss und Legitimationsgrundlage für eine erweiterte Förderung in diese Richtung bieten? Die grosse Frage die sich die Autorenschaft hierbei als Ausblick stellt ist, welche Jugendliche

in JKZ partizipieren und inwiefern die sozioökonomischen Faktoren dabei eine Rolle spielen, also ob überhaupt mitgemacht wird oder nicht.

Ein weiterer Stolperstein ist die gesellschaftliche sowie politische Wahrnehmung von jugendkulturellen Angeboten und die damit einhergehende fehlende finanzielle Würdigung. Die sogenannte Hochkultur wird in der Kulturförderung auch heutzutage noch viel mehr gewichtet als jugendkulturelle Projekte, denn jugendkulturelle Projekte werden damit in kantonalen Kulturbudgets zu wenig stark unterstützt.

Doch rechtfertigen alteingesessene Machtstrukturen das Ungleichgewicht in kantonalen Kulturbudgets? Bedürfte es nicht einer zeitgemässen Kulturförderung, um der Jugendkultur die Wertschätzung zu geben, die sie verdient? Wäre eine Umverteilung die Folge und inwiefern wäre diese angemessen? Doch die Jugendkulturförderung erlebt gerade Aufwind. Wie die deutliche Annahme der Basler *Trinkgeldinitiative* im November 2020 zeigt, trägt Jugendkultur zumindest in Basel-Stadt keine Randnotiz mehr. Von nun an müssen mindestens 5 Prozent der kantonalen Kulturbudgets für kulturelle Projekt der Jugend-, Alternativ-, und jeglicher Subkultur aufgewendet werden. Diese Würdigung der Jugendkultur liefert einen wichtigen Meilenstein für die bedarfsgerechte Förderung von jungen Menschen und zeigt auf wie wichtig politische Lobbyarbeit für die Erreichung von Zielen ist.

Inwiefern das Potenzial von partizipativen jugendkulturellen Projekten weiter ausgeschöpft werden kann, bleibt eine offene Frage. Aus den Erkenntnissen dieser Arbeit, sowie aus den weiterführenden Gedanken zum Zugang von partizipativen jugendkulturellen Projekten oder den angemerkten Betrachtungen zur Kulturförderung und der Relevanz von politischer-parlamentarischer Lobbyarbeit, bieten sich weitere spannende Anknüpfungspunkte an. In zukünftigen Bachelorarbeiten angehender Soziokultureller Animator*innen könnten diese Punkte als Anregung dienen, um die Frage nach dem Potenzial von partizipativen jugendkulturellen Projekten weiter zu erörtern. Die Autorenschaft dieser Bachelorarbeit erhofft sich hiermit einen wichtigen Beitrag für die SKA im Kontext der Jugendkulturarbeit zu leisten.

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allen, Matthew (2010, 31. Mai). Im heissen Sommer 1980, als Zürich brannte. *Swissinfo*. Gefunden unter: <https://www.swissinfo.ch/ger/gesellschaft/im-heissen-sommer-1980--als-zuerich-brannte/8968762>
- Arttv (2015, 11. September). Alte Schmiede – WERKK | Baden. *Kulturblog*. Gefunden unter: <https://www.arttv.ch/mehr/alte-schmiede-werkk-baden/>
- Auderset, Juri, Genovese, Luisa (2007). *Chronologischer Abriss zur Entwicklung des Gaskessels 1968 - 2006*. Bern: Autorenschaft.
- Baacke, Dieter (2007). *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung* (5. Auflage). München und Weinheim: Juventa Verlag.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, Susanne, Diethelm, Anita, Schmocker, Beat, Kressies, Marijke, & Grand, Oliver (2010, 25. Juni). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz—Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Avenir Social.
- Berger, Deborah (2019). *Selbstbestimmung durch Bildung im Kontext der stationären Jugendhilfe. Welchen bildungsrelevanten Beitrag kann die stationäre Jugendhilfe unter dem Blickwinkel des erweiterten Bildungsverständnisses leisten und inwiefern kann dadurch die Selbstbestimmung der Klientel gefördert werden?*. Bachelorarbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz – Soziale Arbeit in Muttenz.
- Brenner, Gerd (2003). Bildung in Jugendarbeit und Schule. *Deutsche Jugend*, 51(9), S. 344-355.
- Buhl, Monika, Kuhn, Hans-Peter (2005). Erweiterte Handlungsräume im Jugendalter: Identitätsentwicklung im Bereich gesellschaftlichen Engagements. In Beate H. Schuster, Hans-Peter Kuhn, Harald Uhlendorf (Hrsg.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft*. Stuttgart (S. 217-237). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Bundesjugendkuratorium (2002). Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. In Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto, Ursula Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Bildung und Lebenskompetenz. Bildung und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben* (S. 159-173). Opladen: Leske und Budrich.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002). Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Drucksache.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020, 11. November). 16. *Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Gefunden unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16--kinder--und-jugendbericht/162238>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2018, 14. Dezember). Was ist Bildung? Eine Einführung. Gefunden unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/282582/einleitung> Bullinger, Hans-Jörg, Mytzek, Ralf, Zeller, Beate (2004). *Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Carigiet, Erwin, Mäder, Ueli, & Bonvin, Jean-Michel (2003). *Wörterbuch der Sozialpolitik*. Gefunden unter: <http://edoc.unibas.ch/dok/A2733303>
- Corsa, Mike (1998). Jugendliche, das Ehrenamt und die gesellschaftspolitische Dimension. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Heft 3, S. 322-334.
- Der Spiegel (1971, 02. August). Dreckige Füße. *Der Spiegel*. Gefunden unter: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-43144757.html>
- Deutscher Bundestag (2002). Bericht der Enquete-Kommission. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. *Drucksache*, 14, S. 552-563. Gefunden unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/089/1408900.pdf>

- Dohmen, Günther (2001). *Das Informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Düx, Wiebken (2003). Lernend Verantwortung übernehmen. Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten durch freiwilliges Engagement in Jugendverbänden. In Werner Thole, Jörg Hoppe (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Berichte und Reflexionen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit* (S. 167-184). Frankfurt am Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Düx, Wiebken, Prein, Gerald, Sass, Erich, Tully, Claus J. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Familie und Quartier Stadt Bern (2020). *Leistungsvertrag Gaskessel*. Bern: Autorenschaft.
- Ferchhoff, Wilfried (1999). *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Opladen: Leske + Budrich.
- Flick, Uwe (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen – Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flückiger, Denise (2014). *Entwicklungsraum Jugendzentrum. Soziale Verknüpfungen und Partizipationsmöglichkeiten in Jugendzentren als wichtige Ressource für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter*. Masterthesis in Sozialer Arbeit Bern| Luzern| St.Gallen| Zürich.
- Furtner-Kallmünzer, Maria, Hössl, Alfred, Janke, Dirk, Kellermann, Doris, Lipski, Jens (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gaskessel (ohne Datum). *Geschichte*. Gefunden unter: <https://gaskessel.ch/geschichte>
- Goddard, Roger D., Hoy, Wayne K., Woolfolk Hoy, Anita (2000). Collective teacher efficacy: Ist meaning, measure, and impact on student achievement. *American Research Journal*, 37 (2), S. 479–508.

- Grob, Urs, Maag Merki, Katharina (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Hagedorn, Jörg (2008). *Jugendkultur als Fluchtlinien. Zwischen Gestaltung von Welt und der Sorge um das gegenwärtige Selbst*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, Marius (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In Marius Harring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf, Christian Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 21–59). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Havighurst, Robert James (1953). *Human Development and Education*. New York: Longmans Green.
- Hebeisen, Ane (2020, 29. Juni). Debatte um Kulturförderung 97 Prozent der Subventionen für Klassik – die Pop- und Jazzszene probt den Aufstand. *Der Bund*. Gefunden unter: https://www.derbund.ch/97-der-foerdergelder-fuer-die-klassik-jetzt-reichts-den-schweizer-musikern-401193246223?fbclid=IwAR0m_U9MG6ITcQ4hVbVoX9BIASWhjoPGe15tWhanWzC11HqAJBcDVVFtyJ8
- Henting, Hartmut von (2004). *Bildung: Ein Essay* (5., leicht überarbeitete Auflage). München und Wien: Carl Hanser Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von (1792). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In Andreas Flitner und Klaus Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt – Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (1980), (S. 64). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ullrich (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hoskyn, Jonas (2020, 29. November). Deutliche Unterstützung für mehr Jugendkultur: Basel sagt Ja zur Trinkgeldinitiative. *Bz Basel*. Gefunden unter:

<https://www.bzbasel.ch/basel/basel-stadt/deutliche-unterstuetzung-fuer-mehr-jugendkultur-basel-sagt-ja-zur-trinkgeldinitiative-140036548>

Höpflinger, François (2005). *Stichprobenauswahl und Samplingverfahren*. Gefunden unter: <http://www.hoepflinger.com/fhtop/fhmethod1.html>

Hurrelmann, Klaus, Quenzel, Gudrun (2016). *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Beltz Juventa.

Klieme, Eckhard. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), S. 10–13.

Kommission der europäischen Gemeinschaften [KOM]. (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Autorenschaft.

Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Mayer, Horst Otto (2013). *Interview und Schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg Verlag.

Metzger, Marius (2008, 31. Dezember). Interesse von Jugendlichen an Freizeitaktivitäten mit älteren Menschen. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 2008 (No. 5), S. 126-129.

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In Detlef Garz, Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

Müller, Philipp, Schnetz, Alain (2018). *Partizipation an non-profitorientierten Jugendkulturfestivals. Informelles Lernen und Selbstwirksamkeit am Jugendkulturfestival Basel (JKF)*. Bachelorarbeit an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

- Münchmeier, Richard, Otto, Hans-Uwe, Rabe-Kleberg, Ursula (2002). *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olk, Thomas (2003). Bürgerschaftliches Engagement. Eckpunkte einer Politik der Unterstützung freiwilliger und gemeinwohlorientierter Aktivitäten in Staat und Gesellschaft. *Neue Praxis*, 3 (4), S. 306-325.
- Pajares, Frank (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), S. 543–78.
- Petrucci, Marco, Wirtz, Markus (2007). Sampling und Stichprobe. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. *QUASUS*. Gefunden unter: <https://quasusite.wordpress.com/sampling-und-stichprobe/>
- Quenzel, Gudrun (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rauschenbach, Thomas, Otto, Hans-Uwe (2004). Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder und Jugendhilfe. In Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 9-29). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach, Roland (2008). Soft skills – destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In Carsten Rohlf, Marius Haring, Christian Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 32-52). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohlf, Carsten, Haring, Marius, Palentien, Christian (2014). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schmitz, Gerdamarie S., Schwarzer, Ralf (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (Beiheft), S. 28–53.

- Schwarzer, Ralf, Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2002 (44), S. 28–53.
- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände SAJV (2012). Arbeitsgruppe Umfassende Bildung. Bern: Autorenschaft.
- Soziokultur Schweiz (2017). Charta der Soziokulturellen Animation. Gefunden unter: http://soziokulturschweiz.ch/wp-content/uploads/2018/01/171211_Charta_Dez_2017.pdf
- Stade, Peter (2019). Partizipation. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg), *Integrale Projektmethodik* (S. 50-68). Luzern: Interact.
- Sturzbecher, Dietmar, Hess, Markus (2005). Partizipation im Kindesalter. In Benno Hafenegger, Mechtild M. Jansen & Torsten Niebling (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 41-63). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sturzenhecker, Benedikt (2003). *Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. Baustein C 3.1*. Lüneburg: Universität Lüneburg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013, 9. September). Bundeszentrale für politische Bildung. Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay. Gefunden unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>
- Tenorth, Heinz-Elmar, Tippelt, Rudolf (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Thole, Werner, Hoppe, Jörg (2003). *Freiwilliges Engagement – ein Bildungsfaktor. Berichte und Reflexionen zur ehrenamtlichen Tätigkeit von Jugendlichen in Schule und Jugendarbeit*. Frankfurt am Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Tully, Claus J. (1994). *Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Urton, Karolina (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2017 (3), 2-4.

Verein Gaskessel (2019). *Jahresbericht Gaskessel*. Bern: Autorenschaft.

Verein Gaskessel (2020). *Vereinsstatuten Gaskessel*. Bern: Autorenschaft.

Vinzentini, Daniel (2015, 02. September). Alte Schmiede umgebaut – die Kulturstadt hat ihr Jugendlokal zurück. *Badener Tagblatt*. Gefunden unter: <https://www.badenertagblatt.ch/aargau/baden/alte-schmiede-umgebaut-die-kulturstadt-hat-prozent20ihr-jugendlokal-zurueck-129502762>

Vinzentini, Daniel (2015, 06. Januar). Kulturlokal «Merkker» ist Geschichte. *Aargauer Zeitung*. Gefunden unter: <https://www.aargauerzeitung.ch/aargau/baden/kulturlokal-merkker-ist-geschichte-128712051#!/signup?shortcut=registrieren>

Wahl, Hans-Werner, Diehl, Manfred, Kruse, Andreas, Lang, Frieder R., Martin, Mike (2008). Psychologische Altersforschung. Beiträge und Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 59 (1), S. 2–23.

Walther, Andreas (2014). Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In Ulrich Deinet, Christian Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 97-112). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weinert, Franz E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Werkk (2019). *Betriebskonzept Werkk*. Baden: Autorenschaft.

Willener, Alex, Friz, Annina (Hrsg.). (2019). *Integrale Projektmethodik*. Luzern: Interact.

Wyneken, Gustav (1914). *Schule und Jugendkultur*. Jena: Eugen Diederichs Verlag.

Anhang

Expert*innen-Interview		
Dimension Jugendkulturarbeitende		
Forschungsfrage 1 Wie beurteilen Jugendkulturarbeitende die von Ihnen eingesetzten partizipativen Methoden hinsichtlich der Wirkung auf den Kompetenzerwerb und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter?		
Hauptkategorien	Subkategorien	Fragen
Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> Partizipations-Methoden 	<p>Wie arbeitest du mit den Jugendlichen?</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche partizipativen Methoden wendest du an?
Informelle Lernprozesse & Kompetenzerwerb/ Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> Lernerfahrungen im Jugendkulturzentrum Wissenstransfer Qualifizieren Binden Partizipieren Konsumieren 	<p>Qualifizieren:</p> <p>Inwiefern haben deine Projekte dazu beigetragen, dass Jugendliche Selbstverantwortung übernommen haben?</p>
		<p>Binden:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie schätzt du die Beziehung der Jugendlichen untereinander und in Bezug auf diesen Ort ein? Warum denkst du ist das so? Inwiefern haben deine Projekte dazu beigetragen? Was spielst du in Bezug auf die Ablösung der Jugendlichen von den Eltern für eine Rolle?
		<p>Konsumieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> Was lösen diese Projekte/Angebote bei den Jugendlichen aus? Inwiefern trägt dieser Ort zur psychischen Regeneration der Jugendlichen bei?
		<p>Partizipieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> Was denkst du nehmen die Jugendlichen aus diesen Projekten/ Angeboten für Erfahrungen mit? Hast du das Gefühl, dass durch diese Erfahrungen sozial verantwortlich handeln können
Allgemeines Gefäss	<ul style="list-style-type: none"> Erfahrungen Motivation Erkenntnisse Erlebnisse Nicht eingeplantes 	<ul style="list-style-type: none"> Was sind die ersten Schritte, bevor du ein Projekt mit den Jugendlichen startest? <ul style="list-style-type: none"> Überlegungen, Abklärungen... Was braucht es damit ein Projekt erfolgreich anrollt? Was ist die Motivation der Jugendlichen in einem deiner Projekte mitzuwirken? Wie beschreibst du deine Rolle im Jugendkulturzentrum? <ul style="list-style-type: none"> Gibt es weitere Rollen die du einnimmst? Inwiefern wirkt sich deine Rolle im Jugendkulturzentrum auf die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen aus?

Abbildung 5: Leitfadeninterview Jugendkulturarbeitende. (Eigene Darstellung)

Expert*innen-Interview		
Dimension Jugendliche		
Forschungsfrage 2		
Wie beurteilen Jugendliche ihre Partizipationserfahrungen in jugendkulturellen Lernräumen hinsichtlich der Wirkung auf den Kompetenzerwerb und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben?		
Hauptkategorien	Subkategorien	Fragen
Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipations- erfahrungen 	Wie kannst du dich im Jugendkulturzentrum einbringen?
		Wenn du etwas verändern könntest was wäre das? - Was wünschst du dir/ wie soll das Jugendkulturzentrum sein?
Informelle Lernprozesse & Kompetenzerwerb/ Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Lernerfahrungen im Jugendkulturzentrum • Wissenstransfer • Qualifizieren • Binden • Partizipieren • Konsumieren 	Was hast du hier gelernt?
		Wie und wo kannst du dieses Wissen anwenden? - Wie hilft dir dieses Wissen im Alltag und im Beruf?
		Wie stehen die Menschen an diesem Ort zu dir? - Inwiefern hast du hier Kontakte knüpfen können?
		Was bedeutet es für dich, dich im Jugendkulturzentrum einzubringen?
Allgemeines Gefäss	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen • Motivation • Erkenntnisse • Erlebnisse • Nicht eingeplantes 	Was gefällt dir hier?
		Warum engagierst du dich hier freiwillig?
		Warum bist du im Jugendkulturzentrum?

Abbildung 6: Leitfadeninterview Jugendliche (Eigene Darstellung)