

# **Förderung informeller Bildungsgelegenheiten und -prozesse in der Offenen Jugendarbeit: eine Frage des Bildungsverständnisses?**

Eine ethnografische Untersuchung zur  
Förderung informeller Bildungsgelegenheiten  
und -prozesse in der Praxis der Offenen Jugendarbeit

**Masterarbeit von  
Fitore Muhadjeri-Dreshaj**  
Master-Thesis in Sozialer Arbeit – FS 22

**OST – Ostschweizer Fachhochschulen**  
Masterstudium in Sozialer Arbeit  
**Begleitet von Prof. Dr. Axel Pohl**  
Dozent Fachbereich Soziale Arbeit

**St. Gallen, August 2022**  
Für den vorliegenden Inhalt ist ausschliesslich  
die Autorin verantwortlich.

## Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle zuallererst von ganzem Herzen bei meiner liebevollen Familie für ihre Zuverlässigkeit, Anwesenheit, Unterstützung und Motivation bedanken! Ein besonderes Dankeschön geht dabei an meine Eltern, welche mich für das Masterstudium motiviert und jederzeit in der Kinderbetreuung unterstützt haben. Da sie sich seit jeher für den Zugang an Bildung für alle Menschen einsetzen, vor allem für Mädchen und Frauen, begleitet mich das Thema Bildung seit meiner Kindheit. Dies hat dazu beigetragen, dass auch mir das Thema Bildung ein Anliegen ist und ich mich in meiner Masterarbeit mit dieser Thematik intensiv auseinandergesetzt habe. Auch an meinen Mann und meinen wundervollen Sohn geht ein besonderer Dank. Sie haben mir viel Kraft und positive Energie geschenkt, um weiterzumachen und dranzubleiben. Ich möchte mich zudem bei meinen zwei Brüdern für ihre organisatorische Unterstützung und ihren stetigen Zuspruch bedanken. Ohne euch alle wäre die Erarbeitung und der Abschluss der Masterarbeit nicht möglich gewesen. Ich danke euch von Herzen!

An zweiter Stelle möchte ich mich bei allen Untersuchungsteilnehmenden bedanken! Ein großes Dankeschön geht an mein Team in der Praxis, besonders an meine Arbeitskollegin und meinen Arbeitskollegen, die Teil der Untersuchung waren. Durch ihre Offenheit, Motivation und Flexibilität wurde die Untersuchung möglich gemacht. Ein weiterer Dank geht an alle Jugendlichen, die offen, interessiert und motiviert waren, mich zu unterstützen und an meiner Untersuchung teilzunehmen. Ausserdem möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Axel Pohl bedanken, der diese Masterarbeit mit wertvollen Anregungen und Rückmeldungen begleitet hat und flexibel auf meine Anliegen reagieren konnte. Abschliessend möchte ich auch Rüdiger Schmidt-Sodingen für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit danken.

---

## Abstract

Die Bildungsfunktion und der Bildungsanspruch der Offenen Jugendarbeit erhalten seit den ersten PISA-Ergebnissen in der Politik und Gesellschaft wie auch im Fachdiskurs eine grosse Aufmerksamkeit. In der Diskussion finden sich Konzepte wieder, die die Offene Jugendarbeit vermehrt in den Bildungsauftrag der Schule miteinbeziehen. Wiederum wird im Fachdiskurs eine selbstbewusste Abgrenzung der Offenen Jugendarbeit in Bezug auf ihren Bildungsauftrag gefordert. Dabei soll sich die Offene Jugendarbeit auf ihr besonderes Bildungspotenzial im informellen Bereich fokussieren und sich ein Bewusstsein für das eigene Bildungsverständnis schaffen. Die nachfolgende Untersuchung beschäftigt sich daher mit dem Thema der Wahrnehmung und Förderung informeller Bildungsgelegenheiten und -prozesse in der Offenen Jugendarbeit. Des Weiteren wird der Frage nach dem Bildungsverständnis der Jugendarbeitenden und deren Bildungsorientierung im Praxisalltag nachgegangen. Hierfür wurden anhand eines ethnografischen Untersuchungsdesigns, welches die Durchführung von teilnehmenden Beobachtungen und Feldinterviews beinhaltet, Daten aus dem Feld erhoben. Die Auswertung erfolgte in Kombination mit ethnografischen Fallanalysen und Verfahrensschritten der Grounded Theory. Anhand dessen konnten fünf begünstigende Bedingungen aufgeführt werden, die zu einer gelingenden Wahrnehmung und Förderung informeller Bildungsgelegenheiten und -prozesse beitragen konnten. Des Weiteren konnte aufgezeigt werden, dass im Praxisalltag der Offenen Jugendarbeit durchaus eine bildungsorientierte Jugendarbeit praktiziert wird. Dabei wurde erkennbar, dass sich Jugendarbeitende an ein humanistisches Bildungsverständnis anlehnen und sich dabei am Subjekt und an der Förderung der Selbstbildung orientieren. Ob das eigene Bildungsverständnis und die Bildungsorientierung den Jugendarbeitenden bewusst sind, bleibt weiterhin offen. Jedenfalls bieten die Ergebnisse der Untersuchung Anlass für theoretische und konzeptionelle Auseinandersetzungen in der Praxis und weitere empirische Forschung.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>IV</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstellung.....	3
1.2 Erkenntnis- und Praxisinteresse .....	5
1.3 Forschungsstand und Fachdiskurs .....	7
1.4 Fragestellung .....	9
<b>2 Theoretische Bezüge</b> .....	<b>12</b>
2.1 Die Offene Kinder- und Jugendarbeit .....	12
2.1.1 Auftrag und Ziele.....	13
2.1.2 Grund- und Arbeitsprinzipien.....	14
2.2 Zum Bildungsverständnis in der OKJA .....	18
2.2.1 Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit.....	18
2.2.2 Bildungsformen und Bildungsorte .....	20
2.3 Drei Ansätze bildungsorientierter Jugendarbeit .....	22
2.3.1 „Kampf um Anerkennung“ .....	22
2.3.2 Subjektorientierte Jugendarbeit.....	24
2.3.3 Sozialräumliches Aneignungskonzept.....	25
<b>3 Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>29</b>
3.1 Ethnografische Forschung.....	29
3.2 Feldzugang und -zuschnitt .....	31
3.3 Datenerhebung.....	33
3.3.1 Teilnehmende Beobachtung .....	33
3.3.2 Ethnografische Interviews .....	35
3.3.3 Dokumentation der Daten .....	35
3.3.4 Ablauf der Erhebungsphase.....	39
3.4 Datenauswertung .....	40
3.4.1 Offenes und axiales Kodieren .....	41
3.4.2 Fallanalysen.....	43
3.4.3 Schlüsselthemen.....	46

---

<b>4</b>	<b>Ergebnisse der Fallanalysen</b> .....	<b>48</b>
4.1	Die fünf Fallanalysen .....	48
4.1.1	Fall Misstrauen.....	49
4.1.2	Fall Gebetsrituale .....	56
4.1.3	Fall Wandbilder .....	67
4.1.4	Fall Schulerlebnisse .....	74
4.1.5	Fall Backinteresse.....	80
4.2	Erstes Zwischenfazit .....	85
4.2.1	Gemeinsamkeiten .....	85
4.2.2	Unterschiede.....	86
4.2.3	Mögliche Bildungseffekte .....	88
<b>5</b>	<b>Zentrale Ergebnisse</b> .....	<b>90</b>
5.1	Irritationen und aktive Beteiligung.....	90
5.2	Anerkennung und Positionsbezug .....	92
5.3	Freiräume und Zuspruch von Fähigkeiten .....	95
5.4	Austausch über Alltagserlebnisse.....	97
5.5	Offener Diskurs und Mitwirkungsmöglichkeiten .....	99
<b>6</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>102</b>
6.1	Interpretation und Beurteilung .....	102
6.2	Beantwortung der Fragestellung.....	111
6.3	Möglichkeiten und Grenzen .....	115
6.4	Implikation der Ergebnisse .....	118
<b>7</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> .....	<b>122</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>125</b>
	<b>Anhang</b> .....	<b>130</b>

## 1 Einleitung

Seit den ersten Ergebnissen der internationalen PISA-Studie 2001 findet in Deutschland ein angeregter Diskurs in Bezug auf den Bildungsanspruch der Offenen Kinder- und Jugendarbeit [OKJA] statt. Infolge der Ergebnisse stand die OKJA unter Druck und setzte sich mehr als zuvor mit ihrem laut May (2011)<sup>1</sup> „verdeckten Bildungsauftrag“ (S. 192) auseinander. May verweist des Weiteren auf die empirischen Ergebnisse seit den 1970er Jahren, welche seit jeher aufführen, dass das Thema Bildung in der OKJA nur ein „Randdasein“ (2011, S. 189) erfährt. So sei auch in den bekannten Werken zur OKJA von Burkhard Müller (1993) oder auch Albert Scherr und Werner Thole (1998) kein direkter Bezug zum Bildungsbegriff in der Jugendarbeit vorzufinden. Erst durch die PISA-Ergebnisse wurde gemäss May (2011) ein Anreiz geschaffen, welcher „zu einer ‚neuen‘ (?) Perspektive auf Bildung innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (S. 192) führte. In diesem Diskurs über den Bildungsauftrag der OKJA wurden vermehrt auch von der Politik Forderungen gestellt (May, 2011, S. 192-193). Der unmittelbare Versuch, die OKJA stärker in den Bildungsauftrag der Schulen miteinzubeziehen, zum Beispiel mit Ganztagschulen oder verbindlichen Bildungsplänen, wird dabei stark von Burkhard Müller (2003) kritisiert. Er verweist hierbei auf die Arbeitsprinzipien der OKJA, welche nicht die Messung der Lebensbewältigung zum Ziel hätten. Anhand von Bildungsplänen würde laut Müller (2003) „die besondere Chance der Jugendarbeit“ (S. 242) vernichtet werden.

Gemäss Müller schade die Anpassung des Bildungsverständnisses an schulischen Bildungsaufträgen dem Potenzial der Jugendarbeit. Demzufolge benötige die OKJA eine eigene Begriffsdefinition von Bildung, welche sich vom Bildungsverständnis schulischer Einrichtungen abgrenze, sich von äusseren Ansprüchen distanzieren und vielmehr die „besondere Chance“ (Müller, 2003, S. 242) der OKJA aufnehmen. Auch Sting und Sturzenhecker (2021) benennen die Wichtigkeit einer Abgrenzung der OKJA vom verbreiteten gesellschaftspolitischen Bildungsverständnis, welches die OKJA immer stärker in ihre „Qualifikationsaufgaben“ (S. 676) einbezieht. Sie fordern dabei eine Bezugnahme „auf das spezifische Potenzial der Kinder- und Jugendarbeit ..., wozu von Beginn an ein Bildungsauftrag gehört“ (Sting & Sturzenhecker, 2021, S. 676). Angesichts dessen stellt sich die Frage nach dem Verständnis von Bildung in der OKJA und was die Besonderheit in der Praxis ausmacht. Studien verweisen in Bezug auf die Praxis der OKJA darauf hin, dass explizite Bildungsangebote kein grosses Interesse bei

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Masterarbeit richtet sich nach der Zitierempfehlung des Masters in Sozialer Arbeit. Eine Kooperation der Berner Fachhochschule, der Hochschule Luzern und der OST - Ostschweizer Fachhochschule. (2020). *Zitieren und Belegen. Empfehlungen für den Master-Studiengang*. St. Gallen: OST.

den Jugendlichen auslösen. Der Offene Bereich sei weiterhin das Angebot, welches die Jugendlichen anziehe (May, 2011, S. 192). Gemäss Schmidt (2011) sprechen die informellen Angebote ohne einen expliziten Bildungscharakter die Jugendlichen besonders an. Dabei verweist er auf Studien, welche aufzeigen konnten, dass die nicht institutionalisierte Partizipation von Jugendlichen mit zahlreichen Bildungsgelegenheiten in Verbindung gebracht wird (S. 34-35). Demnach scheint die besondere Stärke der OKJA im Offenen Bereich zu liegen. Es bleibt jedoch die Frage offen, wie Bildungsgelegenheiten erfolgen und von welcher Art Bildung die Rede ist. Hierzu führen Werke wie „Wahrnehmen können“ von Müller, Schmidt und Schulz (2008) oder „Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit“ von Cloos, Köngeter, Müller und Thole (2009) die unterschiedlichen Bildungsgelegenheiten im Kontext der OKJA auf und beschreiben diese als informelle Bildung. Informelle Bildung wird dabei als beiläufiges Lernen verstanden, welches nebenbei und nicht bewusst im Alltag geschieht (Täubig, 2018, S. 417). Die Art der Bildung sei demnach nicht mit der schulischen, formalen Bildung gleichzusetzen. Darüber hinaus gehe sie nicht dem gleichen Bildungsverständnis nach.

Laut May (2011) konnten die Autoren:innen der Werke aufzeigen, dass die OKJA Bildungsgelegenheiten ermöglicht, jedoch wurde aufgeführt, dass das Potenzial der bewussten Unterstützung von Bildungsgelegenheiten im Rahmen der OKJA zu wenig von professionellen Mitarbeitenden gefördert wird. Grund dafür sei das fehlende Bewusstsein von Jugendarbeitenden über die Bildungsorientierung der OKJA, welche über das Angebot hinausgeht (S. 196-197). Infolge dieser Aufführung wird ersichtlich, dass sich in der Praxis der OKJA Bildungsgelegenheiten ergeben, über deren Förderungsansätze und das eigene Bildungsverständnis jedoch keine Klarheit zu herrschen scheint. Die fehlende Orientierung der Jugendarbeitenden verhindert demzufolge eine Ausschöpfung und Nutzung von Bildungsgelegenheiten. Zudem bleibt weiterhin offen, was genau der Bildungsanspruch und -auftrag wie auch das Bildungsverständnis der OKJA sind, und an was sich diesbezüglich das sozialpädagogische Handeln der Jugendarbeitenden in der Alltagspraxis orientiert. Welche Bildungsansätze lassen sich dabei womöglich erkennen und wie kann eine bildungsorientierte Jugendarbeit erfolgen?

Angesichts dieser Fragen zeigt sich, dass eine Auseinandersetzung mit den Themen Bildungsorientierung und Bildungsverständnis der Jugendarbeitenden in der Praxis der OKJA wichtig ist. Die nachfolgende Arbeit richtet in der Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung in der OKJA den Fokus auf den Bereich der Jugendarbeit und damit auf die Zielgruppe Jugend. Ausgehend von dieser Einleitung, werden in diesem Kapitel die bereits angegangene Problemstellung, das Erkenntnis- wie auch Praxisinteresse der vorliegenden Masterarbeit aufgeführt. Anschliessend erfolgen Ausführungen zum Forschungsstand und Fachdiskurs, an welche anschliessend die konkrete Fragestellung anknüpft. Zum Abschluss folgt eine Übersicht zum Aufbau der Arbeit.

## 1.1 Problemstellung

Mit Hinblick auf die Frage nach dem Bildungsverständnis der Offenen Jugendarbeit führt Sturzenhecker (2008) auf, dass die Jugendarbeit sich auf ihre Tradition berufe, ihre Arbeitsprinzipien bereits per se als Bildung zu definieren. Die Autonomie der Jugendlichen in der Jugendarbeit stelle laut diesem Selbstverständnis den Kern der Bildung dar. Der Bildungsanspruch basiere demzufolge auf der Entwicklung von Eigenverantwortung und Selbstbestimmung. Gemäss Sturzenhecker sei dieses Konzept problematisch, da es im Widerspruch zur Praxis der Jugendarbeit stehe. Grund dafür sei der Mangel an Professionalität seitens der Jugendarbeitenden. Einerseits fordere die enorm offene Struktur die Jugendarbeitenden heraus und führe dazu, dass die bildungsorientierte Gestaltung schwierig werde. Andererseits behindere die Vielfalt der von der Politik oder Gesellschaft herangetragenen Aufträge eine bildungsorientierte Jugendarbeit. Diese Spaltung stelle angesichts des Bildungsanspruches eine Herausforderung dar. Dennoch habe die Begründung des Freiraums in der Jugendarbeit ihre Berechtigung. Durch sie seien Jugendarbeitende näher an den Themen der Jugendlichen und deren Lebenswelt (S. 147-149). Sturzenhecker verweist hierbei nebst dem Mangel an Professionalität der Jugendarbeitenden auch auf das breite Praxisfeld und die unterschiedlichen Ansprüche, welche an die Jugendarbeit herangetragen werden. Diese stellen demnach vielzählige Herausforderungen dar und erschweren das Umsetzen des eigenen theoretischen Bildungsanspruches.

Hingegen beurteilt Bock (2008) die PISA-Ergebnisse auch als Chance, den wirklichen Interessen, dem Können und Wissen von Jugendlichen nachzugehen und diese zu erkunden (S. 104). Dabei verweist sie darauf, dass in den PISA-Studien keine Ergebnisse zu Bildung oder Bildungsprozessen vorlägen und diese auch nicht von Interesse seien. Vielmehr handele es sich nach Bock (2008) um einen „Vergleich von standardisierbarem Schulwissen“ (S. 102). Den Diskurs über die Ergebnisse der PISA-Studie und die daraus resultierenden Ansprüche sozialpolitischer Natur bewertet sie als eine Eröffnung von gesellschaftlichen Lernprozessen (S. 102). Denn es sei ersichtlich geworden, dass es den Schulen nicht gelungen sei, Kinder und Jugendlichen ein Wissen zu vermitteln, welches sie in Vergleichsstudien anwenden können (S. 103). Das Bildungspotenzial der Jugendarbeit kann gemäss den Ausführungen von Bock im Bereich der Lebenswelt von Jugendlichen interpretiert werden. Demnach dort, wo ihre wirklichen Interessen ersichtlich werden und an ihnen angesetzt werden kann.

Angesichts der bisherigen Ausführungen wird eine gewisse Forderung der Endinstrumentalisierung des Bildungsanspruches der Jugendarbeit hin zu einer eigenen Positionierung erkennbar, welche eine Orientierung am eigenen Bildungsverständnis in der Praxis ermöglicht. Cloos und Schulz (2011) weisen diesbezüglich darauf hin, dass aufgrund der Bildungstheorien die

Jugendarbeit als eine Alternative zu anderen Bildungseinrichtungen zu verstehen sei. Die Praxis der Jugendarbeit orientiere sich dabei vor allem an emanzipatorischen Bildungsansätzen (S. 248). So wird gemäss Sting und Sturzenhecker (2013) im Diskurs zum Bildungsverständnis der Jugendarbeit eine starke Abgrenzung zum schulischen Bildungsverständnis erkennbar. Folglich lassen sich als zwei zentrale Perspektiven „der Lebensweltbezug und die Selbstbildungsperspektive“ (Sting & Sturzenhecker, 2013, S. 378) erkennen. Erstere bezieht sich auf die informelle Bildung und die Stärkung von Möglichkeiten der „Alltagsbildung“ (ebd. S. 378). Die Autoren sehen hier das eigentliche Potenzial der Jugendarbeit, da die Praxis der Jugendarbeit genau solche Alltagsmomente ermögliche und somit informelle Bildungsprozesse anregen könne. Jedoch liege gemäss Sting und Sturzenhecker (2013) die Problematik dieses Ansatzes in der Erweiterung eines „kompensatorischen Bildungsangebot[s]“ (S. 378). Damit verweisen sie auf die Gefahr einer Jugendarbeit, welche die Ansprüche der Gesellschaft unreflektiert aufgreife und sich an diesen orientiere. Unter der zweiten Perspektive wird Bildung als Selbstbildung verstanden. Bildung könne demnach erst dann entstehen, wenn das Interesse und die Beteiligung des Subjekts aufeinanderträfen. Demzufolge sei eine externe Einwirkung auf Bildungsprozesse ohne diese vorherrschenden Bedingungen ausgeschlossen. Auch hier wird auf das Bildungspotenzial der Jugendarbeit verwiesen, wie auch auf empirische Untersuchungen, welche die Selbstbildungsprozesse von Jugendlichen aufführen und somit die Stärke des Ansatzes verdeutlichen (S. 377-378).

Diese Ausrichtungen lassen sich auch in den unterschiedlichen Bildungsansätzen der Offenen Jugendarbeit wiederfinden. Für die Bearbeitung des vorliegenden Themas der Masterarbeit wurden drei zentrale Bildungsansätze ausgesucht, welche im Kapitel 2 – Theoretische Bezüge – genauer ausgeführt werden. So legen Burkhard Müller (1996) und Albert Scherr (2013, 2021) den Schwerpunkt auf informelle Bildungsprozesse anhand der Auseinandersetzung mit dem Subjekt. Hingegen folgt Deinet (2005) der Perspektive der Selbstbildungsmöglichkeiten über die sozialräumliche Aneignung. Cloos und Schulz (2011) fassen die Ansätze zusammen und verweisen auf ihre theoretische Stärke und den Fokus der Subjektbildung hin. Die Schwierigkeit zeige sich jedoch darin, wie eine Entwicklung des Lebensentwurfes auszusehen habe. Dies könne das Subjekt selbst nicht mehr entscheiden, sondern unterliege einer „pädagogisch-normativen“ (S. 250) Betrachtung. So vermuten sie, dass die Jugendarbeitenden die eigenen Lebensentwürfe als Beurteilungsgrundlage herbeiziehen würden (S. 250). May (2011) greift die unterschiedliche Ausrichtung des Bildungsbestrebens wie die sozialisatorische und emanzipatorische Form auf und weist darauf hin, dass diese auch Herausforderungen in der Praxis mit sich brächten. Dennoch kann gemäss ihm die Hauptproblematik in der fehlenden Bildungsorientierung der Jugendarbeitenden in der Praxis der OKJA festgestellt werden (S. 196-197).

Infolgedessen wird ersichtlich, dass die Jugendarbeitenden in der Praxis vor diversen Herausforderungen stehen. Einerseits werden unterschiedliche Ansprüche, Ansätze und Zugänge in Bezug auf bildungsorientierte Jugendarbeit ersichtlich, welche wiederum die Klarheit über die Bildungsorientierung der eigenen Praxis erschweren. Um auch Erkenntnisse in Bezug auf die kritischen Perspektiven zu gewinnen, stellt sich weiterhin die Frage, wie Bildungsgelegenheiten der Jugendlichen erkannt und gefördert werden, und an welches Bildungsverständnis sich Jugendarbeitende dabei orientieren. Cloos und Schulz (2011) schreiben hierzu, dass „das theoretische Programm einer emanzipativen Kinder- und Jugendarbeit empirisch kaum bearbeitet“ (S. 250) sei. Daher lohnt es sich, die Praxis der Offenen Jugendarbeit, speziell die Bildungsgelegenheiten und -prozesse, genauer zu betrachten. Den inhaltlichen Schwerpunkt der Masterarbeit bilden somit die Fragen nach dem Bildungsverständnis der Jugendarbeitenden und nach der Ermöglichung von Bildungsgelegenheiten und -prozessen der Jugendlichen. Darüber hinaus soll der Frage nachgegangen werden, wie diese konkret in der Praxis erkannt, gefördert und unterstützt werden. Um mehr Einsicht in das Erkenntnisinteresse zu erhalten, wird nachfolgend darauf eingegangen.

## 1.2 Erkenntnis- und Praxisinteresse

Wie wichtig das Thema für die Praxis der OKJA ist, konnte bereits in den bisherigen Ausführungen gezeigt werden. Dabei wurde stark betont, dass die Jugendarbeitenden mehrheitlich über kein klares Bildungsverständnis der OKJA verfügen, gleichwohl Bildungsgelegenheiten ermöglichen und Bildungsprozesse unterstützen würden. Dies geschieht jedoch nicht aufgrund einer definierten Bildungsorientierung in der Praxis. Vielmehr würden diesbezüglich Jugendarbeitende auf ihre Aufgabenfelder, Arbeitsprinzipien und sozialpädagogischen Anforderungen im Bereich der OKJA verweisen. Dies spiegelt sich auch in der Organisation wider, in welcher für die Bearbeitung der Fragestellung geforscht wird. Im Konzept der Organisation lassen sich keine Hinweise auf eine Definition des Bildungsbegriffes finden, jedoch unterschiedliche Angebote, in welchen Jugendlichen Bildungsgelegenheiten mit einer lebensweltorientierten Ausrichtung ermöglicht werden. Hierzu muss gesagt werden, dass das Konzept veraltet ist und noch keine neue Überarbeitung stattgefunden hat. Demzufolge können Erkenntnisse der Masterarbeit eine Überarbeitung anstossen und Einfluss nehmen. Wie bereits mehrfach benannt, zeigt sich auch in dieser Organisation ein fehlendes theoretisches Bildungsverständnis und ein fehlendes Konzept einer bildungsorientierten Jugendarbeit.

In Bezug auf den Diskurs in der Schweiz gibt es noch wenig empirische Befunde (Huber & Rieker, 2013, S. 7). Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sich die Praxis der OKJA Schweiz ähnlich wie in Deutschland zeigt, da in der Schweiz auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Deutschland zurückgegriffen wird. Der nationale Dachverband der Kinder- und

Jugendförderung Schweiz [DOJ] repräsentiert nach aussen die OKJA in der Schweiz und setzt sich für deren Förderung und Interessen ein. Der DOJ wird von der Gesellschaft wie auch Politik in seinem Bestreben getragen und versteht sich als fachliche Orientierung für Fachpersonen der OKJA. Zudem erfüllt er einen Auftrag zur Entwicklung und Klärung von Begrifflichkeiten und Positionen in der OKJA und stellt Fachwissen zur Verfügung. Mitgliedsorganisationen können sich bei Fragestellungen an den Empfehlungen des Dachverbands orientieren (DOJ, 2018, S. 12). In Anbetracht dessen kann die Definition von Bildung durch den DOJ für die Praxis der OKJA als leitendes Bildungsverständnis angesehen werden.

Der DOJ nimmt in seinem Grundlagenpapier für Entscheidungsträger:innen und Fachpersonen das Thema Bildung als eines der vielen Prinzipien der OKJA auf. Hierzu wird Folgendes aufgeführt: „Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet allen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Räume, Angebote und Kontakt zu Fachpersonen, welche vielfältige Bildungsgelegenheiten im Alltag fördern. Zentral ist dabei die informelle Bildung, das heisst ungeplante Lernprozesse, die im Alltag junger Menschen mehr oder weniger zufällig ablaufen und die keinem vorgegebenen Plan und Ziel folgen. Dabei versteht sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit als begleitende, gleichwertige Partnerin und wichtige Ergänzung formeller und non-formaler Bildung.“ (DOJ, 2018, S. 5). Angesichts dieser Definition herrscht ein bestimmtes Verständnis über die Bildungsorientierung in der OKJA. Konkretisiert wird sie zudem mit der Aufführung von Tätigkeitsbereichen, wobei vor allem Freiräume in Verbindung mit Bildungsgelegenheiten gebracht werden. Dabei wird auf die Schaffung von Freiräumen und Experimentierfeldern, Gestaltung und Aneignung von Räumen, sowie auf die Selbständigkeit und Selbstverwaltung von räumlichen Gegebenheiten eingegangen, welche die Möglichkeit von informellen Bildungsprozessen anbieten (DOJ, 2018, S. 7).

Entsprechend der vorhergehenden Aufführung und des Angebots in der Praxis der OKJA Schweiz müssten in vielen Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit Ansätze bildungsorientierter Jugendarbeit erkennbar sein, auch wenn diese den Jugendarbeitenden in der Praxis nicht immer bewusst sind. Der DOJ konnte bereits anhand des Grundlagenpapiers die Rahmenbedingungen und die Bildungsorientierung aufführen, dennoch gab es keine Empfehlungen in Bezug auf bildungsorientierte Handlungsmöglichkeiten für Jugendarbeitende in der Praxis. Somit stellt sich weiterhin die Frage, wie in der Praxis der Jugendarbeit diese Bildungsgelegenheiten und Bildungsprozesse von Jugendlichen durch Jugendarbeitende erkannt und unterstützt werden und an welchem Bildungsverständnis sie sich dabei orientieren. Um die präzise Fragestellung der vorliegenden Arbeit abzuleiten und um Forschungslücken zu erkennen, wird im nächsten Abschnitt der Stand der Forschung und der Fachdiskurs aufgeführt.

### 1.3 Forschungsstand und Fachdiskurs

Cloos und Schulz (2011) weisen darauf hin, dass in der Kinder- und Jugendarbeitsforschung das Thema Bildung nicht als Schwerpunkt betrachtet wird, jedoch immer mehr an Bedeutung gewinnt und am differenziertesten herausgearbeitet wurde (S. 247). Im Sammelwerk von Holger Schmidt (2011) „Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ lassen sich in Bezug auf den Forschungsstand der OKJA vielzählige Studien zum Thema Bildung finden. Lüders und Riedle (2018) benennen hierbei, dass in der Forschung in Bezug auf Bildungsprozesse vor allem Studien zu finden sind, welche „sich auf die Analyse der bildenden bzw. Bildungsprozesse anregenden Settings, Regeln und Praktiken konzentrieren“ (S. 555).

So untersuchten Müller, Schmidt und Schulz (2005, 2008) anhand ihrer ethnografischen Studie unter dem Titel „Wahrnehmen können“ Gelegenheiten von informeller Bildung in der Einrichtung der OKJA. Sie untersuchten dabei auch, inwiefern Jugendarbeitende die Bildungsgelegenheiten wahrnehmen und dadurch Bildungsprozesse fördern. Eine zentrale Erkenntnis der Studie war, dass die Jugendarbeitenden offensichtliche Bildungsgelegenheiten in der Praxis häufig nicht erkennen und dementsprechend nicht fördern. Grund dafür seien eine unzureichende Wahrnehmung, eine Überpädagogisierung und ein einseitiges Verständnis des Auftrages der Jugendarbeit (Müller et al., 2005, S. 60). Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Jugendarbeitenden eine bessere Qualifizierung in puncto Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit benötigten und sich dementsprechend weiterbilden müssten (Müller et al., 2008, S. 230). Cloos, Köngeter, Müller und Thole (2007, 2009) konnten aufzeigen, wie Zugehörigkeit im Arbeitsfeld der Jugendarbeit hergestellt wird, wie die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen erfolgt, und wie sozialpädagogisches Handeln ermöglicht wird. Dabei führen sie auf, dass über die spezifischen Bildungsangebote hinaus auch der Alltag der Offenen Jugendarbeit Möglichkeiten von informellen Bildungsprozessen aufweist.

Delmas und Scherr (2005) untersuchten anhand einer explorativen Studie im Rahmen der Bildungsoffensive in Baden-Württemberg, inwiefern ein Bildungsanspruch in der Jugendarbeit wichtig ist (S. 105). Einerseits wurde untersucht, wie die Jugendarbeit ihren fachwissenschaftlichen Bildungsauftrag, welcher sich an den Bildungsthemen der Jugendlichen orientiert, umsetzt, und wie sie Bildung in ihrem Konzept definiert (Delmas, Reichert & Scherr, 2004, S. 88). Eine zentrale Erkenntnis der Studie war, dass die Jugendarbeit ihr informelles Bildungspotenzial kaum ausschöpft, obwohl Strukturen dies ermöglichen. Die Jugendarbeit verfüge nicht „über eine theoretisch fundierte, konzeptionell ausgewiesene und professionell gestaltete Bildungspraxis“ (Delmas et al., 2004, S. 91). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die Jugendlichen die Jugendarbeit als Bildungsort betrachten und schätzen, wie auch Erwartungen an sie stellen. Für die Jugendarbeitenden wird Bildung als ein Sammelbegriff verstanden, wel-

cher nicht genau definiert werden kann. Hier wird auf ein Theorie-Praxis Defizit hingewiesen (Delmas et al., 2004, S. 91). Linsser (2011) setzt an den obengenannten Erkenntnissen an und klärt anhand einer qualitativen Befragung die Bedeutung von Bildung in der OKJA. Das Erkenntnisinteresse lag dabei auf dem Bildungsgeschehen in der Praxis und auf der Frage, inwiefern die OKJA in der Bildungsdebatte Position ergreift (S. 2). Dabei konnte Linsser aufzeigen, dass in der Praxis kein gemeinsames Verständnis von Bildung vorliegt und dies somit unbestimmt bleibt. Darüber hinaus konnten Jugendarbeitende keine methodische Herangehensweise benennen, die die Bildungsprozesse von Jugendlichen fördert (S. 67). Eine zentrale Erkenntnis in all diesen Studien ist das unklare Bildungsverständnis von Jugendarbeitenden in der OKJA, welches wiederum eine Positionierung in der Bildungsdebatte, die Ausschöpfung des Bildungspotenziales und eine bewusste bildungsorientierte Jugendarbeit erschwert. Dennoch konnte aufgeführt werden, dass die OKJA Bildungsgelegenheiten ermöglicht und informelle Bildungsprozesse anregt. Wie dies geschieht, scheint jedoch noch nicht genügend erforscht zu sein.

### **Fachdiskurs**

Lüders und Riedle (2018) stellen im Anschluss einer Gesamtbetrachtung der Studienlage zur außerschulischen Jugendbildung fest, dass „die Diskussionen ... nach wie vor durch theoretische, konzeptionelle bzw. programmatische Texte geprägt sind. Empirische Studien über die Praxis bzw. die Arbeitsformen, die institutionellen Arrangements in den jeweiligen Feldern und die Effekte dieser Angebote sind nach wie vor Mangelware“ (S. 559). Des Weiteren verweisen sie auf die Wichtigkeit einer grösseren empirischen Datenlage des Feldes, welche detaillierte Ausführungen aufweist. So fehle es an wissenschaftlichen Daten in Bezug auf das „Praxiswissen“ (Lüders & Riedle, 2018, S. 559). Sie benennen hierbei, dass es weitere wissenschaftliche Erkenntnisse zu förderlichen Bedingungen eines sozialpädagogischen Handelns benötigt, die informelle Bildungsprozesse ermöglichen und „erfolgsversprechende Arbeitsformen“ (Lüders & Riedle, 2018, S. 559) aufführen.

Eine andere Forschungsperspektive verfolgt dabei Holger Schmidt (2011). Er verweist im aktuellen Diskurs auf eine weitere Perspektive, welcher zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Nach ihm fehlt es an Studien, welche sich mit non-formellen Lernformen in Gruppenarbeiten beschäftigen. Nebst dem sei es wichtig, auch die strukturelle Dimension der OKJA, wie Infrastruktur, Medienangebot usw., zu erforschen und sie als Mittel zur Förderung der informellen Bildung zu sehen. Dadurch könnte die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes angeregt werden (S. 80). Hingegen nimmt Delmas (2005) das Thema der „Offene Jugendarbeit als Bildungsort“ auf und verweist auf die Empfehlung zu einer teilnehmenden Beobachtung in der Praxis der OKJA, um „ihre eigenen Bildungsanregungsfunktionen besser kennenzulernen“ (S. 84). Auch May (2011) spricht sich für eine ethnografische Studie aus, welche sich an das Vorgehen von

Cloos et al. (2007) anlehnen soll. Anstatt die Beziehungsarbeit in den Fokus zu stellen, würde eine Betrachtung der Begleitung von Bildungsprozessen der Jugendlichen durch Jugendarbeitende in der OKJA wertvoll sein (S. 196-197). In diesem Punkt kommt die hier zu bearbeitende Fragestellung der Masterarbeit sehr nahe.

Im Fachdiskurs werden weitere Aspekte des Bildungsbegriffes und Bildungsauftrages aufgegriffen, welche spannende Diskussionen anregen. Für die vorliegende Masterarbeit erscheinen diese Perspektiven über das Thema hinauszugehen. Dennoch wurde anhand dieser kurzen Beschreibung versucht, einen Einblick in die Wichtigkeit des Diskurses und die thematischen Fragestellungen zu geben. Es kann festgehalten werden, dass es an umfangreichem empirischem Datenmaterial aus der Praxis der Offenen Jugendarbeit und an wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf das sozialpädagogische Handeln in der Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen mangelt. Nebstdem wird für die Erhebung von neuen Daten eine ethnografische Untersuchung empfohlen. An diesen Punkten setzt die vorliegende Masterarbeit an. Das Ziel der Masterarbeit ist es, neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, um einen Beitrag für die Bildungsforschung der OKJA zu leisten und neues empirisches Datenmaterial und Wissen für die Forschung, Praxis und die Professionellen in der Jugendarbeit zu generieren.

## 1.4 Fragestellung

Angesichts der bisherigen Aufführung wie auch dem Stand der Forschung und den daraus resultierenden Hinweisen folgt in diesem Abschnitt die daran anknüpfende Forschungsfrage. Die übergeordnete Fragestellung der Masterarbeit lautet wie folgt:

*Wie werden informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse der Jugendlichen in der Praxis der Offenen Jugendarbeit durch Jugendarbeitende wahrgenommen und gefördert, und an welchem Bildungsverständnis orientiert sich dabei das sozialpädagogische Handeln von Jugendarbeitenden?*

Daraus werden folgende Unterfragen abgeleitet:

- Wie nehmen Jugendarbeitende in der Praxis der Offenen Jugendarbeit informelle Bildungsgelegenheiten wahr?
- Wie werden informelle Bildungsprozesse der Jugendlichen durch Jugendarbeitende gefördert und begleitet?
- Welche Bedingungen begünstigen bildungsorientierte Jugendarbeit?
- An welchem Bildungsverständnis orientieren sich Jugendarbeitende in der Begleitung und Unterstützung von informellen Bildungsprozessen?

- Welche bildungsorientierten Ansätze lassen sich in der Praxis der Offenen Jugendarbeit erkennen?

Ziel der Masterarbeit ist es, zu erkennen, wie Jugendarbeitende in der Praxis der Offenen Jugendarbeit informelle Bildungsgelegenheiten wahrnehmen und anregen, und wie es ihnen gelingt, informelle Bildungsprozesse der Jugendlichen zu fördern und zu begleiten. Ein weiteres Ziel ist, Erkenntnis darüber zu gewinnen, an welches Bildungsverständnis sich die Jugendarbeitenden in der Praxis orientieren und welche bildungsorientierten Ansätze ihr sozialpädagogisches Handeln leiten. Um den Fragestellungen und Zielen nachzugehen, erfolgt anhand von ethnografischen Methoden eine explorative empirische Untersuchung des Feldes. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen einerseits neue Erkenntnisse generieren, an welche weitere Forschung ansetzen kann. Andererseits sollen die Erkenntnisse für die Praxis der Offenen Jugendarbeit einen Mehrwert aufweisen und somit einen Beitrag zur Professionalisierung des Arbeitsfeldes leisten.

Die Feldforschung findet dabei in der eigenen Praxisorganisation der Autorin statt. Dabei handelt es sich um eine Mobile Jugendarbeitsstelle mit festen Treffangeboten im Raum Zürich. Aufgrund der primären Zielgruppe der Organisation erfolgt die Einschränkung in der Untersuchung auf die Zielgruppe der Jugendlichen und somit auf den Bereich der Offenen Jugendarbeit. Die Autorin lehnt sich in ihrer Forschung an die Strategie der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1998) an. Die theoretischen Bezugspunkte bilden dabei drei ausgewählte Bildungsansätze in der OKJA. Dabei handelt es sich um den Konfliktansatz „Kampf um Anerkennung“ nach Burkhard Müller (1996), die subjektorientierte Jugendarbeit nach Albert Scherr (2013, 2021) und den Bildungsansatz der sozialräumlichen Aneignung nach Deinet (2005). Dabei werden für die Datensammlung, in Anlehnung an Breitenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand (2020), ethnografische Untersuchungsinstrumente wie teilnehmende Beobachtung und ethnografische Interviews angewendet. Die Auswertung erfolgt anhand von Fallanalysen, welche vollständig in die Arbeit einfließen. Der Fokus der Analyse richtet sich dabei auf die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozesse durch die Jugendarbeitenden.

### **Aufbau der Arbeit**

Im Anschluss an die vorherige Einleitung widmet sich das Kapitel 2 den theoretischen Bezügen der vorliegenden Untersuchung. Im ersten Teil wird das Untersuchungsfeld aufgeführt und dabei auf den Auftrag, die Ziele wie auch die Grund- und Arbeitsprinzipien der OKJA Schweiz eingegangen. Anschliessend erfolgt die Definition des Bildungsbegriffs und Bildungsverständnisses in der Sozialen Arbeit. Nebstdem werden die unterschiedlichen Bildungsformen und -orte benannt. Im Anschluss werden drei Bildungsansätze aufgeführt, welche den theoretischen

Bezugsrahmen für die Analyse und Diskussion der Ergebnisse herstellen. Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Kapitel 2 werden abschliessend anhand einer Zwischenbetrachtung zusammengeführt. Das Kapitel 3 widmet sich dem methodischen Vorgehen der vorliegenden Untersuchung. Dabei wird erläutert, warum sich ein ethnografisches Forschungsdesign für die vorliegende Studie besonders eignet, und wie der Zugang zum Feld erfolgte. Anschliessend werden die Methoden und Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung, wie auch der Ablauf der Forschung vorgestellt. Hierbei wird veranschaulicht, wie gewinnbringend die Kombination von ethnografischen Forschungsstrategien mit Verfahrenstechniken der Grounded Theory ist.

Im Kapitel 4 werden die fünf Fallanalysen und die ersten Ergebnisse bezüglich der Frage, wie informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse von Jugendarbeitenden wahrgenommen, angeregt und unterstützt werden, aufgeführt. Bevor die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung erfolgen, wird ein erstes Zwischenfazit gezogen. Hierbei wird auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie auch mögliche Bildungseffekte eingegangen. Im Anschluss werden in Kapitel 5 die zentralen Ergebnisse präsentiert. Dabei wird aufgezeigt, welche Bedingungen eine gelingende Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen im Praxisalltag der Offenen Jugendarbeit begünstigen und was sie beinhalten. Woraufhin sich das Kapitel 6 der Diskussion und Beurteilung der gewonnenen Ergebnisse widmet. Die begünstigenden Bedingungen werden dabei nacheinander interpretiert und hierfür in die Literatur wie auch in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Anschliessend wird die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Untersuchung beantwortet. Abschliessend werden die Möglichkeiten und Grenzen der Untersuchung benannt und Empfehlung möglicher Implikationen der Ergebnisse für die Praxis und die Forschung aufgeführt. Den Abschluss der Masterarbeit bilden das Fazit und der Ausblick, welche auf die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis der Offenen Jugendarbeit Bezug nehmen.

## 2 Theoretische Bezüge

Das Kapitel 2 beinhaltet die Ausführung der theoretischen Rahmung der vorliegenden Untersuchung. Damit Wissen über das Feld der Forschung generiert wird, erfolgt im ersten Abschnitt die Aufführung der Ziele und des Auftrags der OKJA Schweiz. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Thema Bildung und den Grund- und Arbeitsprinzipien der OKJA. Letztere weisen angesichts der Forschungsfrage und -methode eine besondere Relevanz auf. Um den Bildungsbegriff und die Bildungsansätze in der OKJA zu verorten, werden im zweiten Teil dieses Kapitels die zentralen Begriffe aufgeführt und definiert. Dabei richtet sich der Blick auf das Verständnis von Bildung in der Sozialen Arbeit und den daraus resultierenden Bildungsansätzen in der OKJA. Im letzten Teil werden drei ausgewählte Bildungsansätze der OKJA herangezogen und erläutert. Die Auseinandersetzung mit den Bildungsansätzen bietet die theoretischen Grundlagen für die Forschung und ermöglicht des Weiteren die Einordnung und Diskussion der Ergebnisse. In diesem Kapitel wird jedes der drei Unterkapitel mit einer Sammlung der wichtigsten Aspekte abgerundet. Da sich die theoretischen Inhalte oftmals auf die Offenen Kinder- wie auch Jugendarbeit beziehen, kann in den Ausführungen keine Trennung der Bereiche vorgenommen werden. Die Einschränkung auf den Bereich der Offenen Jugendarbeit bezieht sich daher allein auf das Untersuchungsfeld der Forschung. Falls vereinzelt nur einer der Bereiche aufgeführt wird, wurde dies gemäss den Werken der Autoren und Autorinnen wiedergegeben.

### 2.1 Die Offene Kinder- und Jugendarbeit

Wird der Frage nach einer allgemeinen Definition der OKJA nachgegangen, ist dies gemäss Huber und Rieker (2013) angesichts der Heterogenität der Praxis nicht möglich (S. 44). Aufgrund ihrer historischen Entstehung, der unterschiedlichen Interessen, Orientierung und Wissensbezüge aus der Sozialwissenschaft kann keine „verbindende Gesamtsicht“ (Huber & Rieker, 2013, S. 44) erfolgen. Obwohl Ähnlichkeiten in den Praxen erkennbar sind, hängt dennoch die Beschreibung dieser von der jeweiligen theoretischen Perspektive ab (S. 44-45). Pothmann und Deinet (2021) wiesen in ihrem Beitrag im Handbuch der OKJA zudem auf den Einfluss des gesellschaftlichen und zeitlichen Wandels auf die OKJA hin. Die daraus resultierenden Veränderungen erschweren zusätzlich eine allgemeingültige Definition (S. 79-93). Da sich das Forschungsfeld auf eine Praxis in der Schweiz bezieht, scheinen Wissensbezüge aus der Schweiz relevant zu sein. Wie bereits in der Einleitung aufgeführt, wird die OKJA Schweiz vom DOJ schweizweit repräsentiert und unterstützt. Des Weiteren schafft der DOJ fachliche Grundlagen und Handlungsempfehlungen für die Praxis (DOJ, 2018, S. 12). Angesichts dieser nationalen Relevanz und Verankerung wird in der Beschreibung des Arbeitsfeldes der OKJA Schweiz auf das Grundlagenpapier des DOJ (2018) Bezug genommen. Hierfür wird auf den

Auftrag und die Ziele der OKJA eingegangen. Anschliessend folgt die Aufführung der Grund- und Arbeitsprinzipien der OKJA, da diese die Haltungen und Handlungen in der Praxis leiten und dementsprechend wichtige Bezugspunkte bezüglich Bildungsprozessen und -verständnissen darstellen. Abschliessend werden kurz die Tätigkeitsbereiche aufgeführt, um die Angebotsbreite für informelle Bildungsgelegenheiten sichtbar zu machen.

### 2.1.1 Auftrag und Ziele

Der DOJ (2018) definiert die OKJA folgendermassen: „Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit mit einem sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag. Sie versteht sich als wichtige Akteurin der ausserschulischen Bildung. Sie begleitet, unterstützt und fördert Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen von Beziehungsarbeit auf dem Weg zur Selbstständigkeit“ (S. 3). Weiter wird aufgeführt, dass die Angebote der OKJA Kindern und Jugendlichen Freiräume bieten, in welchen sie ihre Bedürfnisse und Ideen einbringen und sich selbst entfalten können. Auf gesellschaftlicher Ebene setzt sich gemäss DOJ die OKJA für die Integration wie auch die Interessen und Anliegen der Kinder und Jugendlichen ein. Dabei fordert sie die Mitwirkungsmöglichkeit von Kindern und Jugendlichen an gesellschaftlichen Prozessen wie auch Bedingungen, welche die Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Die OKJA distanziert sich dabei von Kinder- und Jugendverbänden und religiösen Gemeinschaften. Zudem versteht sie sich nicht als schulischer Bildungsort. Vielmehr ist sie ein „fester Bestandteil kommunaler Kinder- und Jugendförderung“ (DOJ, 2018, S. 3).

Dementsprechend ist das Angebot der OKJA für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich und die Nutzung an keine Bedingung geknüpft. Zudem bildet sie ein niederschwelliges Angebot, das sich auf das Prinzip der Freiwilligkeit stützt (DOJ, 2018, S. 3). Daraus lässt sich ableiten, dass die OKJA ihren Bildungsauftrag im Freizeitbereich und ausserhalb der Schule verortet. Durch die Benennung dieser Ausrichtung grenzt sie sich vom schulischen Bildungsauftrag ab. Darüber hinaus definiert sie einen sozialpolitischen, gesellschaftlichen Auftrag, der die Partizipation der Kinder und Jugendlichen und das Zusammenleben in der Gesellschaft fördern soll. Zusammengefasst scheint die ganzheitliche Förderung der Kinder und Jugendlichen im Zentrum des Auftrages zu liegen. Der DOJ benennt hierbei auf individueller wie auch auf struktureller Ebene ein jeweils leitendes Kernziel. Auf individueller Ebene lautet es wie folgt: „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene können frei über ihren individuellen Lebensentwurf entscheiden und haben die Chance, diesen zu verwirklichen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene verfügen über ein hohes Selbstwertgefühl und -bewusstsein sowie ausgeprägte Handlungs- und Sozialkompetenzen. Sie fühlen sich gesund und wohl, beteiligen sich aktiv

und partnerschaftlich an Prozessen des Gemeinwesens und sind altersgerecht in die Gesellschaft integriert“ (DOJ, 2018, S. 3). Hierbei wird erkennbar, dass die Ausrichtung auf die Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen Kernelemente der Zielsetzung sind.

Im zweiten Kernziel werden auf struktureller Ebene Bedingungen definiert, welche das Erreichen des ersten Kernziels ermöglichen sollen. Dabei definiert der DOJ (2018) folgendes: „Zur Erlangung dieses Ziels benötigt es Freiräume, die Erholung und 'Nichtstun' sowie Kreativität und Entfaltung von individuellen körperlichen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten ermöglichen. In den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und den Gemeinden bedarf es kinder- und jugendgerechter Prozesse, zu denen auch Mitsprache und Beteiligung seitens der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gehört. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit versteht sich als Anlauf- und Schlüsselstelle für diese Zielgruppe im jeweiligen Einzugsgebiet“ (S.3). Bei dieser Zielsetzung wird stark auf die Ermöglichung von Freiräumen und gesellschaftlichen Zugängen eingegangen, welche auf die Selbstbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen abzielen. Der DOJ stützt sich bei der Benennung des Auftrags und der Ziele auch auf rechtliche Grundlagen, wie auf die Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV), Art. 11, Abs. 1: “Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung“. Mit dem Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) wird dabei die finanzielle Förderung vom Bund verankert (DOJ, 2018, S. 4). In Anbetracht dieser Aufführung stellt sich nun die Frage, wie die Zielsetzungen erreicht werden sollen. Hierzu erfolgt die Aufführung der Grund- und Arbeitsprinzipien.

### 2.1.2 Grund- und Arbeitsprinzipien

Der DOJ (2018) führt im Grundlagenpapier Prinzipien auf, welche als Basisprinzipien in der OKJA verstanden werden. Dabei erfolgt keine Gewichtung oder Ordnung. Vielmehr ergänzen sie sich und stehen in Beziehung zueinander. Eins der sechs Grundprinzipien bildet die *Offenheit*. Einerseits handelt es sich dabei um die Offenheit in Bezug auf die Persönlichkeiten, Lebenswelten und Begegnungen der Kinder und Jugendlichen. Andererseits bezieht sich die Offenheit auf die Angebotsgestaltung der OKJA und den Zugang zu ihr. Als ein weiteres Grundprinzip wird die *Freiwilligkeit* aufgeführt, welche als Bedingung für den Nutzen der Einrichtung und die Interaktion und Partizipation in der OKJA betrachtet wird. Die Nutzung der OKJA in der Freizeit verstärkt das Grundprinzip der Freiwilligkeit und baut darauf auf. Mit der Freiwilligkeit wird die Ermöglichung der Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen beabsichtigt. Unter der *Niederschwelligkeit* als Grundprinzip wird der einfache, schnelle und unbürokratische Zugang zu den Räumen und Angeboten der OKJA verstanden. So soll den Kindern und

Jugendlichen die Nutzung erleichtert werden. Auch die *Bildung* wird als Grundprinzip der OKJA definiert. Es wird aufgeführt, dass über das Angebot, die Räume und die Professionellen unterschiedliche Bildungsgelegenheiten gefördert werden, welche vor allem informelle Bildung ermöglichen. Unter informeller Bildung werden „ungeplante Lernprozesse, die im Alltag junger Menschen mehr oder weniger zufällig ablaufen und keinem vorgegebenen Plan und Ziel folgen“ (DOJ, 2018, S. 5) verstanden. Die informelle Bildung wird in Ergänzung zur formalen und non-formalen Bildung betrachtet. Der DOJ sieht dabei die Aufgabe der OKJA in der Begleitung der informellen Bildung.

Das fünfte Grundprinzip bildet die *Partizipation*, welche auf gesellschaftlicher und individueller Ebene verortet wird. Die OKJA vertritt nach aussen die Interessen der Kinder und Jugendlichen und fordert dabei Mitbestimmungsrechte. Auf der individuellen Ebene wird darunter die Arbeitsform der Praxis verstanden, welche auf die Partizipation der Kinder und Jugendlichen zielt. Dabei fördert die OKJA die aktive Beteiligung, Mitbestimmung und Mitwirkung und versteht sich als „Lernort für den Erwerb demokratischer Bildung“ (DOJ, 2018, S.5). Die *lebensweltliche Orientierung* als letztes Grundprinzip ist gemäss DOJ (2018) „das grundlegende Denk- und Handlungsprinzip der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (S. 5). Demnach orientiert sich die OKJA grundsätzlich am lebensweltorientierten Ansatz, anhand welchem die Bedürfnisse, Lebenswelten, Sozialräume und Lebensbedingungen der Kinder- und Jugendlichen Relevanz erhalten und das fachliche wie auch methodische Handeln leiten (S. 5). Ausgehend vom Freizeitcharakter der OKJA zeigt sich, wie wichtig die Grundprinzipien in Bezug auf den Auftrag, die Zielsetzung und die Zielgruppe der OKJA sind. Dabei wird erkennbar, dass das Thema Bildung auch in anderen Grundprinzipien wie z.B. Partizipation anzutreffen ist.

### **Arbeitsprinzipien**

Im Gegensatz zu den Grundprinzipien, welche vielmehr in der Strukturebene der OKJA zu verorten sind, können die Arbeitsprinzipien als leitend für das sozialpädagogische Handeln in der Praxis der OKJA verstanden werden. Der DOJ (2018) benennt dabei folgende sechs gleichwertige Arbeitsprinzipien:

- *Ressourcenorientierung*: Darunter wird die Ausrichtung auf die Stärken und das Potenzial der Kinder und Jugendlichen verstanden. Dabei soll die Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit gefördert werden. Hierzu werden auch Ressourcen im Umfeld der Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen und eingebunden.
- *Bedürfnisorientierung*: Anhand der Orientierung an Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ermöglicht die OKJA die Mitbestimmung und Mitwirkung von Angeboten und Räumen. Über das Interesse an ihren Themen und Anliegen wird versucht, Bedürfnisse der

- Kinder und Jugendlichen zu erfassen, um darauf zu reagieren und die Angebote und Tätigkeiten dementsprechend auszurichten.
- *Geschlechterreflektierter Umgang:* Dieses Arbeitsprinzip beinhaltet die Auseinandersetzung mit stereotypischen Rollenzuweisungen und -bildern. Ziel ist dabei die Aufweichung gesellschaftlich vorherrschender Rollenbilder.
  - *Reflektierter Umgang mit kulturellen Identifikationen:* Die OKJA regt unter diesem Arbeitsprinzip die Reflexion der eigenen Identität der Kinder und Jugendlichen an, um auch Zugänge über das eigene Handeln und Denken zu ermöglichen. Hierbei wird aufgeführt, dass auch die Professionellen sich mit den eigenen Wertvorstellungen und der kulturellen Identität auseinandersetzen.
  - *Beziehungsarbeit:* Die professionelle Beziehung wird als Grundlage für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beschrieben. Dabei wird aufgeführt, dass diese nur durch das reziproke Vertrauen, Zuverlässigkeit und Regelmässigkeit gelingen. Dabei ermöglicht das gegenseitige Vertrauen Diskussionen und Auseinandersetzungen im Alltag der OKJA.
  - *Kultur der 2., 3. und 4. Chance:* Das Arbeitsprinzip beinhaltet den Umgang mit unerwünschten Handlungen und Grenzüberschreitungen der Kinder und Jugendlichen in der OKJA. Dabei werden Problemstellungen als Chance gesehen, um gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen an ihren Themen und Lernfeldern zu arbeiten, ohne dabei das Beziehungsverhältnis zu gefährden. Anhand der Auseinandersetzung bietet die OKJA neue Perspektiven auf Problemstellungen und öffnet den Blick für neue Handlungsmöglichkeiten. Darin sieht sie das Potenzial für „Lern- und Entwicklungsprozesse, in denen die ganzheitliche Entwicklung und Bildung junger Menschen dialogisch und ressourcenorientiert gefördert“ (DOJ, 2018, S.6) wird und die Emanzipation unterstützt (S. 6).

In Anbetracht der aufgeführten Arbeitsprinzipien lässt sich bereits die Relevanz der Beziehungsarbeit in der OKJA erkennen. Obwohl die Arbeitsprinzipien als gleichwertig verstanden werden, zeigt sich die Beziehungsarbeit als Grundstein aller weiteren Arbeitsprinzipien in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Des Weiteren wird ersichtlich, dass der OKJA das Bildungspotenzial des Tätigkeitsfeldes bewusst ist. So lassen sich in fast allen Arbeitsprinzipien Bildungsaspekte wiederfinden, wie z.B. in der Auseinandersetzung mit dem Geschlecht und der Identität oder in der Bedürfnis- und Ressourcenerkennung. Auf Bildungsprozesse wird vor allem im letzten Arbeitsprinzip der Chancen eingegangen. Zentral werden hier Konfliktsituationen gesehen, welche Bildungsprozesse anstossen können.

## Aufgabengebiete

Die Orientierung an den Grund- und Arbeitsprinzipien leitet demnach das methodische Handeln in den Tätigkeitsbereichen der OKJA. Aufgrund des Erkenntnisinteresses wird nachfolgend nur auf die direkte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingegangen. Der DOJ (2018) teilt die direkte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in die Bereiche Freizeitanimation und Bildung sowie niederschwellige Begleitung und Beratung auf (S. 7). Angesichts der Thematik wird nur das Tätigkeitsfeld der Freizeitanimation und Bildung aufgeführt, das Freiräume und Bildungsgelegenheiten, aufsuchende Arbeitsformen, themenspezifische Projektarbeit, Kinder- und Jugendgruppen und Partizipation umfasst (S. 7). Für die vorliegende Fragestellung der Arbeit wird nur das Arbeitsfeld *Freiräume und Bildungsgelegenheit* näher betrachtet. Es wird aufgeführt, dass die OKJA anhand der Gestaltungs- und Freiräume Möglichkeiten für informelle Bildungsprozesse eröffnet. Dazu zählt die Ermöglichung von Räumen, welche selbstständig oder projektbezogen genutzt werden können, wie z.B. Partyräume oder Tanzgruppen. Das Angebot an Räumen umfasst z.B. auch den Jugendtreff, in dem die Jugendarbeitenden anwesend sind. Nebst dem wird Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Nutzung von selbstverwalteten Räumen ermöglicht. Ein weiteres Element dieses Aufgabengebiets ist die Begleitung und Unterstützung von Gruppen, welche andere Räume nutzen oder Veranstaltungen organisieren möchten (S. 7). Demnach fördert die OKJA informelle Bildungsprozesse überwiegend über das Angebot an vielfältigen Räumen und Nutzungsarten von Räumen. Zudem verweist die explizite Bezugssetzung von Freiräumen mit Bildungsgelegenheit auf deren Relevanz in der OKJA.

Abschliessend wird festgehalten, dass sich die OKJA durchaus über ihren Bildungsauftrag bewusst ist und diesen auch hauptsächlich im Bereich der Förderung von informellen Bildungsprozessen sieht. Dabei grenzt sie sich stark von schulischen Bildungsansprüchen ab und definiert sich als wichtigen und gleichwertigen ausserschulischen Bildungsort. Des Weiteren orientiert sich die OKJA an Grund- und Arbeitsprinzipien, die die Förderung informeller Bildungsprozesse ermöglichen sollen. Hierfür sieht die OKJA vor allem das Potenzial für Bildungsgelegenheiten in der Ermöglichung und dem Angebot an vielfältigen Gestaltungs- und Freiräumen. In puncto Bildungsverständnis lässt sich ein subjektorientiertes Bildungsverständnis erkennen, welches auf die Selbstentfaltung, Selbstbestimmung und ganzheitliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen abzielt. Dennoch bleibt offen, wie die OKJA den Bildungsbegriff definiert und nach welchen Bildungsansätzen sich die Professionellen in der OKJA richten, um informellen Bildungsprozesse in der Praxis zu fördern. Nachfolgend werden diese Fragen aufgegriffen und anhand von theoretischen Bezügen ausarbeitet.

## 2.2 Zum Bildungsverständnis in der OKJA

Der Begriff Bildung wird aus gesellschaftlicher Perspektive oftmals mit einem Verständnis von Bildung in Verbindung gebracht, das sich an schulischen Qualifikationen anlehnt. Dies zeigt sich auch in der Verwendung von Begriffen wie „bildungsfern“ oder „ungebildet“. Auch Sting (2018) weist darauf hin, dass im aktuellen Diskurs über Bildung der Fokus auf den „Erwerb von individuellen Kompetenzen und gesellschaftlich verwertbaren Qualifikationen“ (S. 400) gerichtet wird. Diese Ausrichtung des Verständnisses von Bildung lässt sich in Zielsetzungen und Aufträgen wiederfinden, welche an die Schulen und nunmehr auch an die Soziale Arbeit herangetragen werden (S. 400). Welche Bedeutung dies für die OKJA hat, wurde bereits in der Einleitung aufgeführt. So weisen kritische Stimmen auf die Unvereinbarkeit mit den Arbeitsprinzipien der OKJA hin (Müller 2003; Sting & Sturzenhecker 2021). Dementsprechend führt Sting (2018) auf, dass Bildung „ein umstrittener Begriff ist“ (S. 400), wobei das Verständnis im Zusammenhang mit der „jeweiligen Position im sozialen Raum“ (S. 400) stehe. Der Bildungsbegriff sei demnach als etwas veränderbares zu verstehen, welches je nach Interesse, gesellschaftlichen Ansprüchen und Perspektiven unterschiedlichen Verständnissen unterliege (S. 400). Angesichts dessen wendet sich für die vorliegende Untersuchung der Blick auf das Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit mit dem Schwerpunkt auf die Bildungsansätze der OKJA.

### 2.2.1 Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit

In der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff scheint die historische Perspektive wichtig für den Wandel des Bildungsverständnisses zu sein. In der Zeit, als die Schulen noch keine gesellschaftlich verankerten Institutionen waren, lag gemäss Sting und Sturzenhecker (2021) ein „subjektorientiertes, lebensweltlich verankertes Verständnis von Bildung vor“ (S. 678). Hierzu gehörte das klassische Bildungsverständnis nach Wilhelm Humboldt (1980), welcher den bildungstheoretischen Ansatz des Humanismus vertritt (zitiert nach Linsser, 2011, S. 25). Linsser (2011) führt auf, dass Bildung im Sinne von Humboldt als „die Selbstbildung des Menschen“ verstanden wird, „und meint das Anregen aller im Menschen liegenden Kräfte, ohne auf äussere Funktionen hin ausgerichtet zu sein“ (S. 25). Der humanistische Ansatz richtet den Fokus auf die „innere Bildung“ (Humboldt, 1980, S. 238 zitiert nach Sting & Sturzenhecker, 2021, S.678), die auf dem eigenen Interesse des Individuums basiere. Das Subjekt allein bestimme über die Orientierung der Bildung (Linsser, 2011, S. 25). Dabei sei das Subjekt sozial eingebettet und als Teil der sich bildenden Gemeinschaft zu verstehen, welche keine Bewertung von Bildungsrelevanz oder -ordnung vornehme (Sting & Sturzenhecker, 2021, S. 678). Historisch gesehen richtet sich erst später der Fokus auf die Qualifikationen und Orientierung an gesellschaftlich Ansprüchen von Bildung. Derzeit nehmen neue Bildungsansätze die Leit-

idee des Humanismus auf und stellen erneut die Selbstbildung in den Vordergrund. Damit werde versucht, sich vom schulischen Bildungsverständnis abzugrenzen und den Fokus wieder auf das sich bildende Subjekt zu richten (Linsser, 2011, S. 25-26).

So beschreibt Bock (2008) mit Bezugnahme auf Humboldt, dass Bildung „verstanden werden kann als eine Erweiterung der subjektiven Selbst- und Welt(an)sicht, die mit dem Medium der Sprache erlangt werden kann (Humboldt); sie ist zugleich immer jeweils in einen geschichtlichen Zusammenhang eingebettet, der auch die gesellschaftlichen Missstände beinhaltet – und damit ist Bildung immer auch zugleich Aufklärung über die jeweiligen geschichtlich gewordenen Verhältnisse, in denen sich das Subjekt jeweils vorfindet. Hierin liegt die Kraft von Bildung als 'Leidensprozess des Sehens' (Heydorn)“ (S. 99-100). Nebst der Subjektbildung verweist Bock auch auf den Einfluss der gesellschaftlichen Ebene auf die Bildung. Auch Sting (2018) bezieht sich auf das Subjekt und definiert den Bildungsbegriff folgendermassen: „Bildung ist ein vom sich bildenden Subjekt aktiv betriebener Prozess der Herstellung einer Subjekt-Welt bzw. Subjekt-Gesellschaft-Relation. Er realisiert sich durch eine reflexive Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt und Gesellschaft, die nicht allgemein und abstrakt, sondern nur im Rahmen je konkreter Lebenssituationen und Lebenslagen möglich ist. Und er zielt nicht nur auf die Selbstentfaltung des Subjekts, sondern ebenso auf dessen soziale Inklusion und die Gestaltung der Formen des Zusammenlebens“ (S. 404).

In beiden Definitionen wird die Bezugnahme auf das humanistische Bildungsverständnis ersichtlich, welches sich nicht an gesellschaftlichen Ansprüchen orientiert, sondern sich auf die Selbstbildung des Individuums zentriert und dabei die Aspekte der sozialen Integration und gesellschaftlichen Partizipation aufgreift. Dieses Verständnis von Bildung leitet aufgrund der Fragestellung und des Forschungsfelds den Bildungsbegriff der vorliegenden Untersuchung. Das subjektbezogene Bildungsverständnis kann als Gegenentwurf zum vorherrschenden schulischem Bildungsverständnis betrachtet werden. Die gegensätzliche Ausrichtung beschreiben Sting und Sturzenhecker (2021) als „Spannungsverhältnis“ (S. 677), welches auch die OKJA tangiert. Die OKJA stehe dabei vor der Herausforderung, einen Umgang mit den gesellschaftlichen Anforderungen von Bildungsaufgaben zu finden, sich aber auch über das eigene Bildungsverständnis klar zu werden, und sich in der Debatte dementsprechend zu positionieren (ebd., S. 678). In Anbetracht der Ausführungen scheint es wichtig zu sein, sich mit den Bildungszugängen und den bildungsorientierten Ansätzen in der Jugendarbeit auseinanderzusetzen.

### 2.2.2 Bildungsformen und Bildungsorte

Welches Potenzial der Offenen Jugendarbeit zugeschrieben wird, wurde bereits in der Einleitung im 1. Kapitel deutlich gemacht. Überdies wurde aufgeführt, dass in der Offenen Jugendarbeit Strukturen anzutreffen sind, welche vor allem informelle Bildungsprozesse ermöglichen. Dabei wird informelle Bildung in Debatten auch mit informellem Lernen gleichgesetzt, da sich offenbar Schwierigkeiten in Bezug auf die Differenzierung der Begrifflichkeiten zeigen. Des Weiteren können beide Begriffe nicht eingrenzt werden. Aus diesem Grund wird hauptsächlich von informeller Bildung gesprochen. Die informelle Bildung bildet nebst der formellen und non-formalen Bildung eine der drei Bildungsformen (Täubig, 2018, S. 414-415). Alle drei Bildungsformen grenzen sich voneinander ab. *Formale Bildung* wird vor allem im Bereich der Schule angetroffen und als organisiertes, strukturiertes Lernen verstanden. Sie erfolgt stufenhaft, ist obligatorisch und an Nachweise, wie beispielsweise Zeugnisse, geknüpft.

Die *non-formale Bildung* beruht hingegen auf Freiwilligkeit und Eigeninteresse. Sie gehört auch zur organisierten Bildungsform, jedoch weist sie eine Offenheit in der Gestaltung auf. Non-Formale Bildung ist nicht an spezifische Organisationen oder Institutionen gekoppelt. Vielmehr findet sie in Projekten, Kursen oder Workshops statt, welche beispielsweise in Schulen aber auch in der Offenen Jugendarbeit anzutreffen sind. *Informelle Bildung* hingegen ist eine nicht geplante und nicht strukturierte Bildungsform. Sie kann überall erfolgen und wird als lebensweltlich orientierte Bildungsform definiert. Informelle Bildung wird über die Sammlung von Erfahrungen im Alltag ermöglicht (Sting, 2018, S. 406). Eines der wichtigsten Merkmale ist dabei, dass informelle Bildung von der Freiwilligkeit und dem Interesse des Individuums geleitet wird (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2005, S. 95-96). Gemäss Täubig (2018) ist informelle Bildung „all das, was Menschen beiläufig lernen und im Ergebnis können, wissen, fühlen und denken. Diese Bildung durch Erfahrung wird vom Bildungssubjekt nicht unbedingt als Bildung wahrgenommen und erfolgt, ohne dass das Subjekt selbst oder jemand anderes dieses Lernen beabsichtigt hätte. Informelle Bildung erfolgt immer und überall“ (S. 417). Informelle Bildung wird demnach nicht einem bestimmten Bildungsort zugesprochen. Sie kann jederzeit, bewusst oder unbewusst, erfolgen und ist vom Interesse und Willen des Subjektes abhängig.

Angesichts dessen, wo überall Bildung stattfindet, erfolgte anhand des 12. Kinder- und Jugendberichts des BMFSFJ (2005) eine Ausdifferenzierung in formale und non-formale Bildungsorte und formelle und informelle Bildungsprozesse (S. 95-96). Dabei wurde aufgeführt, dass Bildungsprozesse nicht nur an spezifischen Bildungsorten wie z.B. in der Schule erfolgen. Bildung solle vielmehr lebensweltlicher und subjektbezogener verstanden werden. Bildungsprozesse könnten somit an non-formalen Bildungsorten und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, wie etwa bei der Familie, in Kinder- und Jugendeinrichtungen, in Peers und

Freizeitangeboten stattfinden. Non-formale Bildungsorte beabsichtigten keine bestimmten Bildungsziele und -leistungen und verfolgten andere Absichten, welche wiederum Bildungsprozesse ermöglichen. Der Unterschied zwischen formalen und non-formalen Settings ist dabei laut BMFSFJ (2005) der „Grad der Formalisierung der geplanten Bildungsarrangements“ (S. 96). Ein hoch formalisiertes Setting stellt beispielsweise die Schule dar, da dort definierten Bildungszielen und Bildungserfolgen nachgegangen wird. Die Offene Jugendarbeit fällt in dieser Definition auch unter die formalen Settings, da sie auch Bildungsziele verfolgt, jedoch der Grad der Formalisierung äusserst niedrig ist. Daher wird darauf hingewiesen, dass die Offene Jugendarbeit meist als non-formaler Bildungsort betrachtet wird. Um sich eindeutig von formalen Bildungsorten wie der Schule abzugrenzen, wird die Offene Jugendarbeit im weiteren Verlauf der Arbeit angesichts dieses Verweises und des sehr niedrigen Formalisierungsgrades als non-formaler Bildungsort bezeichnet. Bezüglich der Bildungsprozesse werden solche als formal verstanden, die, wie bereits in puncto Bildungsformen aufgeführt, strukturiert und institutionalisiert sind.

Informelle Bildungsprozesse hingegen können gemäss BMFSFJ (2005) überall, also auch an formalen Bildungsorten, stattfinden (S. 96). Der Unterschied liegt darin, dass informelle Bildungsprozesse „meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d.h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“ (BMFSFJ, 2005, S. 96) sind. Die unterschiedlichen Bildungsformen sind dabei als sich ergänzend zu verstehen, womit sie zu einer umfassenden Bildung des Subjektes beitragen (S.102). Nebst dem wird betont, dass „den informellen Prozessen grössere Aufmerksamkeit zu widmen“ (BMFSFJ, 2005, S. 102) sei. Die Offene Jugendarbeit verfügt somit über non-formale Rahmenbedingungen, welche vor allem auf die Ermöglichung informeller Bildungsprozesse ausgerichtet sind. Nach Böllert (2008) ermöglichen diese „Gelegenheitsstrukturen“ (S. 2018) die Bedingung für das Gelingen von Bildungsprozessen bei Jugendlichen. Unter Bildungsprozessen versteht Bock (2008) den „Weg, den ein Subjekt zur Perspektivenerweiterung seiner Weltansicht beschreitet“ (S. 100). Der Bildungsprozess kann gemäss Bock (2008) als die Auseinandersetzung mit neuen „Welt- und Selbstansichten“ (S. 101) verstanden werden, welche „chaotische Momente“ (S. 100) auslösen und zu neuen Erfahrungswerten führen. Sting und Sturzenhecker (2021) weisen darauf hin, dass die Jugendarbeit dabei Bildungsprozesse nur gezielt fördern und unterstützen kann, jedoch das Subjekt allein über die Eröffnung von Bildungsprozessen bestimmt. (S. 681).

Infolge der Aufführung wird ersichtlich, dass Bildungsformen der non-formalen, aber hauptsächlich der informellen Bildung in der Offenen Jugendarbeit anzutreffen sind. Zudem wurde aufgeführt, dass Bildungsprozesse zu einer Veränderung oder Erweiterung der Ansichten eines Subjektes führen und demnach zur Selbstbildung beitragen. Die Voraussetzung für infor-

melle Bildungsprozesse ist der Wille und das Interesse des Subjektes und somit seine Selbstbestimmung. Es stellt sich somit die Frage, wie die Offene Jugendarbeit informelle Bildungsprozesse der Jugendlichen fördern und unterstützen kann. Daher wendet sich nach dieser Einordnung der Begrifflichkeiten der Blick auf Ansätze bildungsorientierter Jugendarbeit.

### **2.3 Drei Ansätze bildungsorientierter Jugendarbeit**

Angesichts der Bildungsdebatte, dem Bildungsauftrag und -anspruch der OKJA (vgl. Kapitel 1) haben sich unterschiedliche Autoren und Autorinnen mit Ansätzen einer bildungsorientierten Jugendarbeit auseinandergesetzt. Sting und Sturzenhecker (2021) verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die Grundlagen der Entstehung der Jugendarbeit, welche auf die Jugendbewegung und deren Forderung nach „freigemachte[r] Bildung“ (S. 682) basiert. Aufgrund dessen wird der klassische emanzipatorische Bildungsansatz von Müller (1996) näher betrachtet. Gemäss Sturzenhecker (2008) kann hier von einem emanzipatorischen Bildungsansatz gesprochen werden, der die Grundlage für alle Angebote der Jugendarbeit bildet (S. 148). Um weitere Perspektiven für die theoretische Grundlagen zu schaffen, wird der Ansatz der subjektorientierten Jugendarbeit nach Scherr (2013, 2021) aufgeführt. Scherr vertritt auch den emanzipatorischen Ansatz, jedoch hat er diesen ausdifferenziert und als subjektorientierte Jugendarbeit definiert. Als dritter Bildungsansatz wird der sozialräumlicher Aneignungsansatz nach Deinet (2005) beigezogen. Dieser Ansatz ist vor allem aufgrund der Angebotsstrukturen der Offenen Jugendarbeit wie auch hinsichtlich der Ausrichtung der Einrichtung der vorliegenden Untersuchung wichtig. Zudem greift er im Vergleich zu den anderen zwei Ansätzen eine andere Perspektive auf.

#### **2.3.1 „Kampf um Anerkennung“**

Der Bildungsansatz von Burkhard Müller beruht auf den bildungstheoretischen Konfliktansatz. Müller (1996) versteht Bildung als Vorgang, anhand welchem eine Person „zu einer eigenen Wertorientierung und Lebensform kommt“ (S. 89). Gemäss Müller besteht der Bildungsanspruch in der Jugendarbeit, unabhängig von der konzeptionellen Verankerung oder gar Existenz, in der „Ernsthaftigkeit“ (S. 93) der Jugendarbeitenden. Er greift den Begriff Anspruch auf und verweist auf den darin enthaltenden Begriff des Ansprechens bzw. sich ansprechen lassen. Demnach sei „Jugendliche anzusprechen“ (S. 93) das, was Jugendarbeitende tun. Wiederum stelle dieses Ansprechen besondere Ansprüche an Jugendarbeitende, nämlich müsse eine Anerkennung der eigenen Person durch die Jugendlichen erfolgen. Nach Müller sind Bildungsansprüche abhängig von der „Ernsthaftigkeit“ der Jugendarbeitenden und deren Umgang mit Rückmeldungen der Jugendlichen.

Die Jugendarbeit könne demnach keinen Bildungsanspruch stellen, „ohne darum einen 'Kampf um Anerkennung' (Honneth 1992) zu führen» (Müller, 1996, S. 93). Hierbei wird die umfassende Anerkennung einer Person mit all ihren Rechten, Eigenschaften, Weltvorstellungen verstanden, welche auf Gegenseitigkeit beruht. Die moralische Stärke im „Kampf um Anerkennung“ trage somit zur Entwicklung und Entfaltung des Individuums bei. Daher bildet der Theorie von Honneth die Grundlage von Müllers Bildungstheorie (Müller, 1996, S. 94).

Laut Müller (1996) muss angenommen werden, dass es eine grundsätzliche Diskrepanz zwischen dem Willen von Jugendarbeitenden und Jugendlichen gibt und beide jeweils ihre Berechtigung haben. Aufgrund dieser Annahme seien Auseinandersetzungen um Anerkennung unausweichlich. In der Praxis gibt es nach Müller unterschiedliche Gelegenheiten, die Selbstbestimmung und Partizipation von Jugendlichen zu ermöglichen und deren eigenen Willen aufzunehmen. In Situationen, wo es zu Unstimmigkeiten zwischen den Interessen oder Handlungen der Jugendlichen und denen der Jugendarbeitenden komme, könnten Konflikte entstehen. Diese Konflikte könnten zum Anlass genommen werden, um Interessen und Handlungsweisen aufzugreifen und konstruktiv mit ihnen anzugehen. Genau darin sieht Müller das Potenzial der Bildung in der Jugendarbeit. Jugendarbeitende müssten hier ansetzen und die Leitung wie auch Begleitung solcher Anerkennungskämpfe übernehmen, um so Bildungsprozesse zu fördern. Wie z.B. bei der Raumnutzung und der Debatte, wer welche Rechte und Pflichten hat und wie diese ausgehandelt werden (S. 94 - 95).

Diese laut Müller (1996) „Organisation des alltäglichen Verkehrs in einer Jugendeinrichtung wird dann zur Bildungsarbeit“ (S. 94), wenn statt bestrafender oder drohender Massnahmen ein gegenseitiger Auseinandersetzungsprozess ermöglicht werde. Zudem lägen in herausfordernden Verhaltensweisen von Jugendlichen „Bildungschancen“ (Müller, 1996, S. 95), welche über den „Kampf um Anerkennung“ genutzt werden müssten und somit zu Bildungsprozessen beitragen könnten. Bei der Führung und Austragung solcher Anerkennungskämpfe kommt nach Müller auch der Aspekt der Beziehungsarbeit hinzu. Aufgrund dessen, dass Jugendarbeit auch als Beziehungsarbeit verstanden werde, erhielten die Kämpfe jeweils einen persönlichen Aspekt. Daher seien Jugendarbeitende gezwungen, „aus ihrer institutionell gesicherten Rolle“ (1996, S. 95) hervorzutreten, um für ihre Interessen authentisch einstehen zu können und als Individuum Anerkennung zu erfahren (S. 95). Gemäss Müller (1996) repräsentiere der „Kampf um Anerkennung“ den Versuch, sich mit der Erwachsenenwelt auseinanderzusetzen, sich dort einzufinden und einzubringen, dabei Grenzen auszuloten und auch sich selbst kennenzulernen. Zudem erfolge dadurch ein symbolischer Ablösungsprozess vom Elternhaus. Als Bildungsarbeit wird dabei die Auseinandersetzung der Jugendarbeitenden mit den Inhalten von Konflikten verstanden.

Dabei handle es sich nicht um eine Aufklärung der Jugendlichen über die zugrundeliegenden Themen von Konflikten. Jugendarbeitende müssten vielmehr in der Lage sein, solche Konflikthalte wahrzunehmen, um in Konfliktsituationen darauf adäquat reagieren zu können. Dies bedinge ein aufrichtiges Interesse der Jugendarbeitenden für die Anliegen der Jugendlichen wie auch eine grosses Handlungsrepertoire bei der Auseinandersetzung mit ihnen (S. 96). Gemäss Müller liege „in der Fähigkeit, solche 'Spielwiesen' für das Erwachsenwerden bereitzustellen ... die Bildungschance und -aufgabe der Jugendarbeit“ (1996, S. 96).

### 2.3.2 Subjektorientierte Jugendarbeit

Der Ansatz der subjektorientierten Jugendarbeit nach Albert Scherr (2013, 2021) wird als die Weiterentwicklung der zugrundeliegenden, kritisch-emanzipatorischen Theorien der Jugendarbeit verstanden. Dabei liegt der Schwerpunkt des Ansatzes auf der Ermöglichung einer selbstbestimmten Lebensführung der Jugendlichen, unabhängig von gesellschaftlichen Normen und Erwartungen (Scherr, 2021, S. 640). Nach Scherr (2013) sei der Bildungsanspruch der Jugendarbeit nicht die Schaffung einer Anpassungsfähigkeit der Jugendlichen an die gegebenen Strukturen und Wertvorstellungen der vorherrschenden Gesellschaft. Er lehnt einen solch herangetragenem Bildungsauftrag ab und distanziert sich somit von einem ökonomisierten Bildungsverständnis (S. 297-298). Vielmehr sollen die Jugendlichen befähigt werden, sich kritisch mit den vorherrschenden, gesellschaftlichen Ansprüchen auseinanderzusetzen, um zu eigenen Entscheidungen zu gelangen und für ihre Interessen einzustehen (Scherr, 2021, S. 640). Scherr (2013) betont zudem, dass der Kern der subjektorientierten Jugendarbeit „die Stärkung autonomer Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in Auseinandersetzung mit inneren Blockaden und äusseren Einschränkungen“ (S. 297) sei. Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit sei dabei an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anzusetzen und müsse diese dazu befähigen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen (S. 297). Der Ansatz kann laut Scherr (2021) als Grundprinzip gesehen werden, das auf verschiedene Konzepte in der Jugendarbeit übertragen werden könnte (S. 641).

Unter Subjektivität wird bei Scherr (2021) nicht die Individualität eines Individuums verstanden. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass das Individuum einen Eigenwillen hat und anhand des Selbstbewusstseins und der Fähigkeit der Selbstbestimmung die Möglichkeit besitzt, Entscheidungen aufgrund von Abwägungsprozessen zu treffen. Dementsprechend geht Scherr davon aus, dass das Subjekt nicht an gesellschaftliche Ansprüche gebunden ist. Das Subjekt habe die Fähigkeit, sich mit diesen Ansprüchen auseinanderzusetzen und davon unabhängige Zielvorstellungen zu verfolgen (S. 643). Um dies tun zu können, benötige es die Entwicklung einer „Kritikfähigkeit und Mündigkeit“ (Scherr, 2021, S. 643), welche nicht per se gegeben, sondern abhängig von den „sozialen Bedingungen“ (S. 643) sei, welche die Entwicklung ver-

hindern oder unterstützen. Diese Behinderungen könnten einerseits in Zusammenhang mit sozialisatorischen Gegebenheiten stehen, aber auch mit der Betroffenheit der sozialen Ungleichheit (S. 643-644). Dementsprechend verweist Scherr auf folgende Definition: „Subjektivität ist deshalb als ein normativ-kritischer Grundbegriff zu verstehen. Er dient dazu, für die Analyse von Behinderungen, Beschädigungen und Begrenzungen des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmungsfähigkeit, denen Individuen und soziale Gruppen unterliegen, theoretisch zu sensibilisieren“ (2021, S. 644). Die Aufgabe der Jugendarbeit liege demnach im Verstehen der jeweiligen subjektiven Realität der Jugendlichen. Nach Scherr (2021) knüpft hier der Bildungsbegriff an und zielt auf die Förderung der „Subjekt-Werdung“ (S. 644) und wird dementsprechend als „Subjekt-Bildung“ (S. 644) definiert. Die Subjekt-Bildung beinhaltet dabei folgende vier Dimensionen: *Subjektwerdung*, *Selbstachtung*, *Selbstbewusstsein* und *Selbstbestimmung* (Scherr, 2013, S. 302).

Subjektorientierte Jugendarbeit richtet sich somit an die individuellen Herausforderungen in der Lebenswelt der Jugendlichen und ihre Ambivalenzen zwischen den eigenen Interessen und Lebensentwürfen und den gesellschaftlichen Ansprüchen (Scherr, 2021, S. 645). Der Ansatz geht nach Scherr (2021) davon aus, dass die Jugendphase Merkmale einer zwiespältigen und kritischen Lebensphase aufführt. Einerseits sind Jugendliche finanziell wie auch rechtlich abhängig von ihrer Herkunftsfamilie, was wiederum die Selbstbestimmungsmöglichkeiten eingrenzt. Zudem müssen sich Jugendliche mit Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen, welche neue Herausforderungen und Autonomieansprüche mit sich bringen. Andererseits wird ihnen in gewissen Massen die Fähigkeit zur Übernahme von Eigenverantwortung zugesprochen. Gemäss Scherr liegt das Potenzial dieser Lebensphase in den vielfältigen Selbstentfaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen (S. 646). Die „Widersprüchlichkeit der Lebensphase Jugend“ (Scherr, 2021, S. 646) versteht sich somit als Ausgangslage der subjektorientierten Jugendarbeit. Durch die Begleitung und Unterstützung wird versucht, Jugendlichen Möglichkeiten zu schaffen, in welchen sie sich frei entfalten und selbstbestimmt handeln können (S. 646). Dabei versteht Scherr (2021) die subjektorientierte Jugendarbeit «als eine dialogische Praxis, welche die Entfaltung der individuellen Potenziale selbstbewussten und selbstbestimmten Handelns anregen und ermöglichen will» (S.649).

### 2.3.3 Sozialräumliches Aneignungskonzept

Das sozialräumliche Aneignungskonzept baut auf das klassische emanzipatorische Bildungsverständnis nach Müller (1996) und den subjektorientierten Bildungsansatz nach Scherr (2013, 2021) auf. Anhand der Raumdimension wird in der Bildungsdebatte eine weitere Perspektive aufgegriffen. Deinet (2005) weist dabei auf die Stärke des Aneignungskonzepts und das Bildungspotenzial in Verbindung mit dem sozialräumlichen Ansatz der Kinder- und Jugendarbeit

hin. Das sozialräumliche Aneignungskonzept beruht nach Deinet auf der Relevanz non-formeller Bildungsorte in Bezug auf die Ermöglichung informeller Bildungsprozesse. Dabei gewinnen die Lebenswelt, die Strukturen der Umgebung wie auch der öffentliche Raum an Bedeutung. Sie tragen, wie formale Institutionen, ebenfalls zur Bildung der Kinder und Jugendlichen bei (S. 145). Unter dem Begriff der Aneignung wird verstanden, dass das Subjekt sich aktiv an der Gestaltung und Veränderung von Räumen beteiligt und sich hierfür mit der jeweiligen Struktur und Kultur auseinandersetzt. Die Bildung des Subjekts findet somit buchstäblich im Raum statt. Dabei steht sie in Abhängigkeit zu Umgebungsbedingungen, die die Bildung begünstigen, beeinflussen oder begrenzen (S. 146).

Deinet und Reutlinger (2004) fassen zusammen, dass Aneignung „als die aktive Tätigkeit eines Subjekts in Wechselbeziehung von Person und Umwelt verstanden werden“ (S. 11) kann. Aus dem Aneignungskonzept resultierte laut Deinet (2005) die Überlegung des Bildungspotenzials für die Offene Jugendarbeit. Demnach finden in Räumen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen informelle Bildungsprozesse statt, welche den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, etwa Sozial- und Selbstkompetenzen wie auch die Handlungsfähigkeit, Gefahrenabschätzung und Offenheit, ermöglichen (S. 146). Der Erwerb hänge dabei von den jeweiligen strukturellen Gegebenheiten der Lebenswelt und der „Fähigkeit des Individuums, sich seine Lebenswelt anzueignen“ (Deinet, 2005, S. 146) ab. Angesichts dessen lasse sich das Aneignungskonzept gemäss Deinet (2005) „als Subjektbildung im Raum“ (S. 146) mit dem Verständnis der Jugendarbeit als klassischer Ort informeller Bildungsprozesse vereinbaren (S. 146).

Folglich bestimmt Deinet (2005) drei Dimensionen, welche die Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen. Da die Räume in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit im Gegensatz zu formalen Orten frei definierbar sind, wird die Mitwirkung an der Raumgestaltung und die freie Nutzung nach den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ermöglicht. Über die Ermöglichung der Raumaneignung wird die Selbstbildung der Kinder und Jugendlichen angeregt und unterstützt. Sie erhalten die Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten anzuwenden, sich neue Kompetenzen und neues Wissen anzueignen und sich somit selbst weiterzuentwickeln. Deinet verweist dabei auf die notwendigen offenen Strukturen und eine nicht stattfindende Pädagogisierung des Aneignungsprozesses durch die Kinder- und Jugendarbeit. Er sieht die Aufgabe vielmehr in der Bereitstellung solcher Bedingungen, um Selbstbildungsprozesse fördern zu können und das besondere Prinzip der Freiräume in der Kinder- und Jugendarbeit zu wahren.

Eine zweite Dimension stellen die Angebote an Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten, wie z.B. themenspezifische Projekte oder Workshops, der Kinder und Jugendarbeit dar. Über unterschiedliche kinder- und jugendspezifische Angebote im Bereich der Kultur, Medien oder

auch Erlebnispädagogik erhalten Kinder und Jugendliche Gelegenheit, sich über den Raum mit neuen und unbekanntem Themen zu beschäftigen, sich dabei selbst zu bilden und ihre Weltsicht und -bilder wie auch ihr Wissen über non-formale Bildungsprozesse zu erweitern. Die dritte Dimension beinhaltet die Begleitung von sozialräumlichen Aneignungsprozessen im öffentlichen Raum. Durch die Analyse der Sozialräume können Erkenntnisse über die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen gewonnen werden, welche wiederum neue Ansätze für die Bespielung dieser Räume ermöglichen. Der öffentliche Raum wird als relevanter Ort in Bezug auf die Ermöglichung von Aneignungs- und Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen verstanden, für dessen Erhalt sich die Kinder – und Jugendarbeit verpflichtet fühlen müsse (S. 146-147). Gemäss Deinet (2005) liegt das grösste Potenzial von Bildungsmöglichkeiten im Offenen Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, der als „Bildungs- und Aneignungsraum“ (S. 159) benannt wird. Durch die Förderung der Gestaltungs- und Aneignungsprozesse könnten Kinder und Jugendliche auf unterschiedlichen Ebenen Erfahrungen sammeln, welche wiederum die Selbstbildung anregen (S. 159-160). Die Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeitenden liege dabei in der Ermöglichung und Begleitung solcher Prozesse, jedoch nicht in der Planung oder Strukturierung, denn dann hätten sie laut Deinet (2005) „nicht mehr den Charakter der Selbstbildung. ... In diesem Sinne ist Kinder- und Jugendarbeit nach wie vor ein 'Frei'-Raum“ (S. 160).

### Zwischenbetrachtung

Anhand der Aufführung der bildungsorientierten Ansätze in der Jugendarbeit wurde ersichtlich, dass die Ansätze vom gleichen Bildungsverständnis ausgehen und dabei an der Selbstbildung des Subjektes ansetzen. Alle drei Ansätze berücksichtigen die traditionellen Arbeitsprinzipien und die historische Entstehung der Offenen Jugendarbeit, und sehen darin das eigentliche Bildungspotenzial. Dabei legen sie den Fokus auf die Förderung von informellen Bildungsprozessen, welche sie anhand unterschiedlicher Ausrichtungen verfolgen. Müller (1996) legt mit dem Ansatz „Kampf um Anerkennung“ den Schwerpunkt auf das Potenzial von Auseinandersetzungen in Bezug auf die Förderung von Bildungsprozessen. Um die Bildungsaufgabe der Jugendarbeit wahrzunehmen, müssten sich Jugendarbeitende diesen Konfliktsituationen stellen, sie austragen und leiten und somit eine „Spielwiese“ für das Erwachsenwerden ermöglichen. Hingegen setzt Scherr (2013, 2021) mit dem subjektbezogenen Bildungsansatz an der Lebensphase und der Lebenswelt der Jugendlichen und den damit verbundenen widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen und den Ambivalenzen der Jugendlichen an. Die Bildungsaufgabe der Jugendarbeit wird in der Erkennung und Unterstützung dieser herausfordernden Lebensphase gesehen, indem „Freiräume“ geschaffen werden, in welchen Jugendlichen ein selbstbestimmtes Handeln ermöglicht wird. Der dritte Ansatz nach Deinet (2005) nimmt das Aneignungskonzept auf und weist auf dessen Bildungspotenzial in der Offenen

Jugendarbeit hin. Der Offenen Bereich der Jugendarbeit bietet dementsprechend „Raum“, in dem sich das Subjekt über die Möglichkeit der Aneignung und Gestaltung selbstbilden kann. Um Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen, sieht Deinet die Aufgabe der Jugendarbeit in der Herstellung solcher Bedingungen.

In allen drei Ansätzen wird die wichtige Rolle der Jugendarbeitenden und das „besondere Potenzial“ der Offenen Jugendarbeit in Bezug auf informelle Bildungsprozesse und -gelegenheiten erkennbar. Des Weiteren weisen alle auf ihre Förderungsmöglichkeiten und Unterstützungsleistung hin. Die Bildungsansätze versuchen, anhand der aufgeführten Handlungsmöglichkeiten den Jugendarbeitenden eine theoretische Grundlage für ihre bildungsorientierte Tätigkeit in der Praxis und den Bildungsanspruch der OKJA zu geben. Es stellt sich jedoch weiterhin die Frage, wie diese Bildungsansätze in der Praxis der OKJA verankert sind, und wie die Bildungsprozesse in der Praxis wahrgenommen und gefördert werden. In Anbetracht der in diesem Kapitel bearbeiteten Themenfelder, wie das Arbeitsfeld, das Bildungsverständnis und die Bildungsansätze in der OKJA, wurden die theoretischen Grundlagen für die vorliegende Untersuchung geschaffen. Um die übergeordnete Forschungsfrage beantworten zu können, wird nachfolgend das methodische Vorgehen der Datenerhebung und -aufgeführt.

### 3 Methodisches Vorgehen

Anhand der Ausführung des Forschungsprozesses soll eine Forschungstransparenz und Nachvollziehbarkeit der Ergebniserhebung geschaffen werden. In diesem Kapitel werden hierzu das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen vorgestellt. Dabei wird erstens aufgezeigt, warum sich das ethnografische Forschungsdesign als geeignet für das vorliegende Forschungsfeld und die übergeordnete Fragestellung zeigt. Anschliessend erfolgt die Ausführung des Feldzugangs, indem die Praxis der Feldforschung beschrieben wird. Der letzte Teil widmet sich der Methodik der Datenerhebung und -auswertung.

#### 3.1 Ethnografische Forschung

Entsprechend den bisherigen Ausführungen wurde ersichtlich, wie schwierig sich die Fassbarmachung von informellen Bildungsprozessen zeigt, da diese allein vom Subjekt gesteuert werden können. Die Offene Jugendarbeit kann lediglich Anreize schaffen, um diese zu begünstigen. Diesbezüglich führen die vorgestellten Ansätze eine methodische Handlungsvielfalt auf. Nebst dem stellt die Offene Jugendarbeit durch ihre Offenheit ein dynamisches Praxisfeld dar, welches von der Freiwilligkeit und dem Freizeitcharakter gekennzeichnet ist. Diese Eigenheit des Feldes wie auch das Erkenntnisinteresse forderten daher eine flexible, nichtstandardisierte und offene Forschungsstrategie. Um der Frage nach der Förderung von informellen Bildungsprozessen durch Jugendarbeitende und deren bildungsorientierten Ausrichtung nachgehen zu können, war es naheliegend, sich den Methoden der ethnografischen Feldforschung zu bedienen.

Die ethnografische Forschung als ausgewählte Forschungsstrategie lässt sich in der Sozial- und Erziehungswissenschaft verorten (Cloos & Thole, 2006, S. 9). Unter Feldforschung wird gemäss Fischer (1981) „Forschung im Lebensraum einer Gruppe durch den Untersuchenden, unter Bedingungen, die 'natürlich' sind“ (S. 65, zitiert nach Legewie, 1995, S. 189) verstanden. Eine Untersuchung unter „natürlichen Bedingungen“ zeigte sich angesichts der Fragestellung besonders relevant. Das Ziel der Forschung war es, genau diesen natürlichen Alltag in der Praxis der Offenen Jugendarbeit zu untersuchen, um Erkenntnisse bezüglich der Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen durch die Jugendarbeitenden zu gewinnen. So bietet gemäss Breidenstein et al. (2020) die ethnografische Forschung einen Zugang zum Alltag der Offenen Jugendarbeit und ermöglicht die Beschreibung von typischen Interaktionsformen und sozialen Praktiken (S. 37). Nebst dem werden in der ethnografischen Forschung die Methoden ausgehend vom Feld bestimmt (Budde & Meier, 2015, S. 3). Dies wiederum kam dem dynamischen Feld der Offenen Jugendarbeit zugute.

Nach Cloos et al. (2009) liegt die besondere Stärke der Methode in der Erfassung von offenen und umfassenden Alltagsgeschehen, „in denen Individuen durch kulturelle Praxen gemeinsame Wirklichkeiten erzeugen“ (S. 37). Zudem schafft die ethnografische Forschung eine hohe Flexibilität durch die Nähe zum Forschungsfeld und die umfassende Erhebung der sozialen Wirklichkeit der zu untersuchenden Handlungspraxen (S. 37). Diese Besonderheit der ethnografischen Forschungsstrategie erwies sich für das vorliegende Forschungsfeld und den Zugang zur Zielgruppe als wichtig. Des Weiteren ermöglichte die Strategie die Beobachtung von Interaktionsverläufen zwischen den Jugendlichen und den Jugendarbeitenden wie auch das Erkennen und Verstehen der „kulturellen Praxen“ in der Offenen Jugendarbeit.

Nebst der Passung zwischen den Forschungskriterien, den Eigenschaften der ethnografischen Feldforschung und den Ansprüchen des Forschungsgegenstandes kam auch dem Aspekt der Praxisnähe in der Auswahl der Methoden eine grosse Bedeutung zu. Da die Autorin selbst in der Praxis des Untersuchungsfeldes als Jugendarbeiterin arbeitet, benötigte die Untersuchungsstrategie Methoden, welche den Aspekt der Praxisnähe aufnahmen. Breidenstein et al. (2020) führen hierzu auf, dass gerade die Grundidee des Entdeckens in der Ethnografie auch auf die Entdeckung des Alltäglichen gerichtet werden kann. Demnach wird das „weitgehend Vertraute“ beobachtet „*als sei es fremd*, es wird nicht nachvollziehend verstanden, sondern methodisch befremdet“ (Breidenstein et al., 2020, S. 29). Um die Befremdung herstellen zu können, wird in der Ethnografie das Feld aus Distanz beobachtet, indem alles, was im Feld entsteht oder ersichtlich wird, als „kurios“ (S. 29) bewertet wird. Auch selbstverständliche Dinge werden in Frage gestellt und mit einer forschenden Neugier betrachtet, sodass sie zum Objekt der Untersuchung werden. Demnach wird die Distanz nicht über das Feld als solches geschaffen, sondern über den „ethnografischen Blick“ (S. 29) des Forschenden auf den Untersuchungsgegenstand (Breidenstein et al., 2020, S. 29). Die Befremdung des vertrauten Feldes anhand ethnografischer Methoden ermöglichte somit der Autorin die Untersuchung der eigenen Praxis.

Unter ethnografischen Methoden werden eine Sammlung und Zusammensetzung von unterschiedlichen Zugängen zur Erhebung und Auswertung von Daten verstanden. Hierzu gehört die teilnehmende Beobachtung, unterschiedliche Interviewformen wie z.B. das Feldinterview, die Sichtung von vorhandenen Datenquellen wie auch Videoaufnahmen und gestalterische Aufzeichnungen (Thelen, 2015, S. 255). Budde und Meier (2015) betonen hierzu, dass „die Teilnehmende Beobachtung und das Feldinterview“ (S. 3) eindeutig als Hauptmethoden der Ethnografie gelten. Daneben ermöglicht die ethnografische Forschungsstrategie ein qualitatives und exploratives Vorgehen. Demnach lässt sich die Forschung anhand einer offenen Fragestellung leiten (S. 3-5). Thelen (2015) führt auf, dass aufgrund dessen, dass der Forschende sich selbst als Beobachtungs- und Erfassungsinstrument ins Feld begibt, eine fortlaufende

schriftliche Reflexion und Auseinandersetzung mit der Forschungsthematik erfolgt. Während des Forschungsprozesses geschähen daher laufende Auswertungs- und Theorienbildungsprozesse (S. 255).

Aus diesen aufgeführten Gründen wurde für die vorliegende Untersuchung ein ethnografisches Forschungsdesign ausgewählt. Dabei handelt es sich um eine qualitative Forschungsmethode mit einem induktiven Forschungsansatz. Hierfür wurden in Anlehnung an Breidenstein et al. (2020) teilnehmende Beobachtungen und ethnografische Interviews als Erhebungsinstrumente durchgeführt. Da das Datenmaterial sehr umfangreich war und unterschiedliche Datentypen beinhaltete, erfolgte für die Beantwortung der Fragestellungen das Auswertungsverfahren in Kombination mit Forschungsansätzen der Grounded Theory in Anlehnung an Glaser und Strauss (1998) und der Ethnografie nach Breidenstein et al. (2020). Im Unterkapitel Datenerhebung und -auswertung wird auf die jeweilige Methode näher eingegangen. Vorerst wird das Untersuchungsfeld vorgestellt.

### **3.2 Feldzugang und -zuschnitt**

Nach Breidenstein et al. (2020) ist in der Ethnografie der Zugang zum Feld „Bestandteil der Forschung“ (S. 70). Aufgrund der Forschungsstrategie und der geplanten Methodik war es wichtig, eine Praxis in der Offenen Jugendarbeit zu finden, welche einen längeren Untersuchungsprozess unterstützte und ausgiebige Aufenthalte im offenen Treffbereich gewährte. Zudem musste eine Flexibilität in Bezug auf die Beobachtungsphasen ermöglicht werden. Damit eine Kontrastierung der Daten erfolgen konnte, war eine weitere Bedingung, dass mindestens zwei Fachpersonen in der Einrichtung tätig waren. Dadurch, dass vor allem das alltägliche Handeln der Jugendarbeitenden im Fokus der Untersuchung stand, war nebst der Zustimmung der Jugendlichen vor allem die der Jugendarbeitenden besonders relevant. Somit war die Autorin darauf angewiesen, dass die Jugendarbeitenden an einer Teilnahme und Mitarbeit interessiert waren und eine aktive Bereitschaft zeigten. Aufgrund dieser Kriterien und des unmittelbaren Zugangs schien es naheliegend, dass die Autorin vorerst die Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen in der eigenen Praxis anfragte. Bei der Anfrage wurden sie darauf hingewiesen, dass aufgrund der kleinen Personenanzahl im Team und des Wissens über den Arbeitsort der Autorin, trotz der Anonymisierung ihrer Daten, Rückschlüsse auf ihre Personen gemacht werden können. Da sie zustimmten und an einer Mitarbeit interessiert waren, wurden in den zwei Jugendtreffangeboten jeweils die mündlichen Einwilligungen der Jugendlichen eingeholt. Dabei wurde ausdrücklich auf die Anonymisierung ihrer Daten hingewiesen und ihnen diese zugesichert. Somit wurde der Zugang zum Feld unproblematisch ermöglicht.

## Feldzuschnitt

Das untersuchte Praxisfeld ist eine mobile Jugendarbeitsstelle einer Grossstadt im Raum Zürich. Aufgrund ihres vielfältigen Auftrages bietet die Einrichtung mehrere Angebote für Jugendliche an. Hierzu gehören sozialräumliche und aufsuchende Angebote, Projektarbeit, Angebote an Jugendräumen, Jugendberatung und offene Treffangebote. Letztere beinhalten vor allem zwei feste Angebote, welche Strukturen eines regelmässigen und offenen Jugendtreffs aufweisen. Durch die Methodenvielfalt der Einrichtung und der konzeptionellen, sozialräumlichen und lebensweltorientierten Ausrichtung verfügen die Jugendarbeitenden über ein spezielles Fachwissen im Bereich der Aneignung von Räumen, der Gestaltung von Projektarbeit wie auch der Förderung von Partizipation und Selbstbestimmung. All dies schaffte eine gute Grundlage für die Forschung und Erarbeitung des Erkenntnisinteresses. Zudem sind alle Fachpersonen seit mindestens vier Jahren in der Einrichtung tätig und verfügen über langjährige Erfahrung und auch spezifisches Wissen im Bereich der Mobilen und Offenen Jugendarbeit.

Die konkrete Untersuchung fand dabei in den zwei Offenen Jugendtreffs statt. Die Treffangebote befinden sich in zwei unterschiedlichen Stadtkreisen, welche eine grosse geografische Distanz zueinander aufweisen. Der Offene Jugendtreff K. wird von der Autorin geleitet und ist jeweils einmal in der Woche für alle Jugendliche aus der ganzen Stadt ab der 1. Oberstufe und bis zum 21. Lebensjahr geöffnet. Der Jugendtreff verfügt über mehrere Innenräume wie auch angrenzende, selbstverwaltende Jugendräume. Dadurch, dass er für bis zu 200 Personen Platz hat, gehört er zu den grösseren Jugendtreffanlagen. Der Offene Kinder- und Jugendtreff S. wird von der Jugendarbeiterin A. geleitet und findet zwei Mal in der Woche statt. Er ist jeweils einmal in der Woche für die gleiche Zielgruppe wie im Jugendtreff K. zugänglich. Im Gegensatz zu dem Jugendtreff K. ist er fest in einem Quartier verankert. Zudem ist die Anlage um einiges kleiner, da es sich lediglich um einen grossen Aufenthaltsraum handelt.

Die Untersuchung fand während der Öffnungszeiten der Jugendtreffs statt, welche von Mädchen und Jungen ab der 1. Oberstufe bis und mit dem 21. Lebensjahr genutzt werden konnten. Die Treffs waren jeweils für drei Stunden, von 17 bis 20 Uhr geöffnet. Während der Öffnungszeiten waren die jeweiligen Leitungspersonen der Jugendtreffs (die Autorin in der Rolle als Jugendarbeiterin und die Jugendarbeiterin A.) und allenfalls noch die Praktikantin oder der Jugendarbeiter C. tätig. Somit war immer eine Fachperson anwesend, welche in der Interaktion mit den Jugendlichen beobachtet werden konnte. Untersucht wurden jegliche Interaktionen zwischen Fachpersonen der Sozialen Arbeit und Jugendlichen der benannten Zielgruppe der Jugendtreffs wie auch deren Handlung, Verhalten und Erleben. Der Fokus der Forschung lag dabei auf dem offenen Bereich des Jugendtreffs und dementsprechend auf Interaktionen

in Räumen, die für alle offen und zugänglich waren. Aus diesem Grund fand keine Untersuchung von Cliques oder selbstverwalteten Jugendräumen statt.

Da die ethnografische Forschung gemäss Breidenstein et al. (2020) nicht auf ausführlichen Forschungsplänen beruht und Entscheidungen während des Forschungsprozesses getroffen werden, wurde beim Feldzuschnitt keine Bestimmung über die Anzahl der Beobachtungseinheiten oder ethnografischen Interviews getroffen (S. 59). Die Autorin beschränkte sich aufgrund der personellen und zeitlichen Ressourcen und aus forschungspragmatischer Perspektive lediglich auf einen Zeitrahmen von einem Monat, in welchem die Beobachtungsphase in Begleitung mit ethnografischen Interviews stattfinden sollte. Um die „Natürlichkeit des Feldes“ aufrechtzuerhalten, wurde entschieden, dass die Beobachtungen jeweils über die ganze Trefföffnungszeit, jeweils drei Stunden, stattfinden und mindestens einmal in jedem Treff wiederholt werden sollten. Der längere und wiederholte Aufenthalt im Feld sollte das Risiko der Beeinflussung des Feldes durch die Forschung minimieren. Je nach Datenmaterial, den Entwicklungen und Ereignissen im Feld wurde dabei eine Anpassung der Phase in Betracht gezogen. Wie dies konkret gemacht wurde und welche Erhebungsmethodik dabei angewendet wurden, wird nachfolgend erläutert.

### 3.3 Datenerhebung

Wie bereits ausgeführt, wurden in der vorliegenden Untersuchung in Anlehnung an das Werk von Breidenstein et al. (2020) teilnehmende Beobachtungen und ethnografische Interviews durchgeführt. Bevor der konkrete Ablauf beschrieben wird, werden vorerst die einzelnen Erhebungsmethoden und deren Anwendung im Feld erläutert.

#### 3.3.1 Teilnehmende Beobachtung

In der Ethnografie wird gemäss Breidenstein et al. (2020) unter Beobachtung eine umfassende Wahrnehmung sozialer Praktiken verstanden, welche eine Ko-Präsenz im Feld voraussetzt. Die Beobachtung erfolgt somit anhand der Teilnahme im Feld, über die dann Informationen in Bezug auf das soziale Geschehen gesammelt werden können. Dabei handelt es sich einerseits um Beobachtungen von sozialen Praxen durch die Forschenden und andererseits um Selbstbeobachtungen der Forschenden hinsichtlich der gemachten Beobachtungen und Wahrnehmungen des Feldes. Die Selbstbeobachtung erfolgt über die Auseinandersetzung mit dem Beobachteten und deren Verschriftlichung. Zugleich entstehen dadurch laufende Reflexionsprozesse, welche wiederum unterschiedliche Beobachtungszugänge ermöglichen (S. 83-84). Durch die Beobachtung von Situationen werden gemäss Breidenstein et al. (2020) „Informationen 'aus erster Hand'“ (S. 84) gewonnen. Somit ist die oder der Forschende selbst an der Quelle der Information und muss diese Information nicht über Interviews oder durch Er-

zählungen einholen. Die teilnehmenden Beobachtungen erfolgen in der Ethnografie unstrukturiert und offen. Sie werden über einen längeren Zeitraum systematisch erschlossen. Zudem ist die beobachtende Person in Bewegung und passt sich dem Forschungsfeld an. Dabei wird versucht, sich auf eine gleiche Ebene mit den Akteuren und Akteurinnen im Feld zu begeben, sodass die oder der Beobachtende sich im Feld integriert und von den anderen Akteuren und Akteurinnen nicht mehr zu unterscheiden ist. Bezüglich der Frage, wie aktiv die Teilnahme der beobachtenden Person im Feld sein soll, gibt es keine Bestimmungen. Dies hängt vielmehr vom Verlauf der Forschung und der Eingebundenheit der Forschenden ab (S. 83-84). Die teilnehmende Beobachtung verläuft in verschiedenen und auch wiederkehrenden Phasen. Nach Breidenstein et al. (2020) handelt es sich dabei um die „Beobachtungsintensivierung“ (S. 92), welche sie wie folgt aufführen:

1. Wiederholung von Beobachtungen: Schnitt setzen, Zeitpunkte variieren.
2. Mobilisierung des Beobachters: Positionen wechseln, Akteuren folgen
3. Fokussierungen: thematisch, zeitlich, personell zuspitzen.
4. Seitenwechsel: verschiedene Perspektiven einnehmen (S. 92).

Nebst dem können die Beobachtung auch durch andere Daten wie etwa Audio- oder Videoaufnahmen ergänzt und intensiviert werden. Aus der anfangs offenen Haltung der forschenden Person, bei der vorerst alles beobachtet wird, wechselt der Fokus im Verlauf der Untersuchung immer mehr auf die Forschungsfrage und deren thematischen Inhalte (Breidenstein et al., 2020, S. 93). Thomas (2010) führt an, dass „die Feldforschung ... idealtypisch mit einer *orientierenden* und *explorativen* Anfangsphase, in der alle Beobachtungen zunächst wichtig genommen werden“ (S. 470) beginnt. Anschliessend wird immer mehr der Fokus auf Ereignisse gelegt, welche wichtige Gesichtspunkte für die Untersuchung darstellen und erschliessen (S. 470).

Angesichts dieser Aufführung war die teilnehmende Beobachtung die zentrale Erhebungsmethode der vorliegenden Untersuchung. Die Stärke der Methode „Informationen aus erster Hand“ zu gewinnen, erwies sich für die Untersuchung als besonders wichtig, da genau im alltäglichen Geschehen nach informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen gesucht wurde. Auch konnte anhand der teilnehmenden Beobachtung die Autorin selbst im Feld je nach Situation mehr oder weniger in der Rolle der Beobachterin oder Jugendarbeiterin agieren, sodass die „natürliche Umgebung“ weiterhin aufrechterhalten wurde und dennoch Beobachtungen ermöglicht wurden. Nebst dem konnten die Beobachtungen im Selbstbeobachtungsprozess reflektiert werden. Sie ermöglichten der Autorin somit die Auseinandersetzung mit der eigenen Doppelrolle, der Nähe zum Feld und der Beobachtungsperspektive. Zusätzlich wurden über Audioaufnahmen Daten gesichert, welche die teilnehmenden Beobachtungen im Feld ergänzten.

Da der Autorin das Feld vertraut war, war die anfangs offene Beobachtungsphase, ohne zu wissen, was genau aufgenommen werden muss, besonders bedeutsam. Dadurch konnte sich die Autorin dem Feld aus einer Forschungsperspektive annähern und während des Beobachtungsprozesses unterschiedliche Positionen einnehmen, um anschliessend die Beobachtungen zu intensivieren und einen thematischen Fokus zu setzen.

### 3.3.2 Ethnografische Interviews

Um mehr über Interaktionsverläufe, Verhalten, Handeln und Erleben der Zielgruppe im Feld zu erfahren, wurden während der Forschungsphase ethnografische Interviews mit Fachpersonen und Jugendlichen geführt. Die ethnografische Forschung unterscheidet nach Breidenstein et al. (2020) zwischen zwei Formen der Interviewführung, «*informellen* Gespräche» und «*explizite[n]* Interviews» (S. 93). Bei ersteren handelt es sich um ethnografische Interviews, welche während der teilnehmenden Beobachtung geführt werden. Diese werden nicht bewusst geplant, sondern entstehen während der Feldforschung in unterschiedlichen Situationen. Im Gegensatz dazu bildet die zweite Form geplante und organisierte Interviews, welche, wie beispielsweise das Leitfadeninterview, methodisch konzeptioniert werden (S. 93). In dieser Masterarbeit wurden aufgrund des Gegenstands der Forschung wie auch der zeitlichen und personellen Ressourcen für die Untersuchung nur ethnografische Interviews geführt. Die ethnografischen Interviews ermöglichten hierbei natürliche und spontane Gespräch mit den Akteuren und Akteurinnen im Feld. Dadurch, dass nicht vorbestimmte Fragen gestellt wurden, konnte die Natürlichkeit des Feldes bewahrt und auch der Zugang zu neuen Perspektiven und Gesichtspunkten eröffnet werden. Was jedoch anhand dieser Interviewform nicht geleistet werden konnte, ist laut Breidenstein et al. (2020) die „höhere Themenkontrolle“ (S. 94). Die Stärke der ethnografischen Interviews liegt jedoch in der Offenheit und Flexibilität. So konnten im Feld jederzeit informelle Gespräche geführt werden, was angesichts des dynamischen Forschungsfeldes sehr wichtig war. Des Weiteren konnten diese Gespräche als Ergänzung zur Präzisierung von beobachtbaren Phänomenen im Feld herangezogen werden. Aus diesen Gründen wurden für die zusätzliche Erhebung von Daten ethnografische Interviews geführt.

### 3.3.3 Dokumentation der Daten

In der ethnografischen Forschung gehört nebst den bisher aufgeführten Erhebungsmethoden das Dokumentieren als weitere Methode der Datenerhebung dazu. Gemäss Breidenstein et al. (2020) werden durch das Dokumentieren „Erlebnisse und Erfahrungen ... zu *Daten*“ (S. 99). Die Datensammlung kann dabei unterschiedlich erfolgen. Entweder über Datenmaterial aus dem Feld, über die Verschriftlichung der Audioaufnahmen von Gesprächen und Situationen im Feld, aber auch über gemachte Notizen oder nachträglich verfasste Protokolle der beobachteten Situationen, Interaktionen, Eindrücke und Gegebenheiten (S. 99). Das Ziel dabei

ist es, „Textmaterial zu schaffen, das man *analysieren* und Lesern *zeigen* kann“ (S. 99). In der vorliegenden Untersuchung wurden die Daten anhand von drei Dokumentationsarten erhoben. Es wurden *Feldnotizen* geführt, *Audioaufnahmen* von Gesprächen und Situationen verschriftlicht und anschliessend *Beobachtungsprotokolle* erstellt. Zudem wurden während des ganzen Beobachtungsprozesses „*analytical notes*“ (S. 120) verfasst. Die Funktion der Verschriftlichung ist laut Breidenstein et al. (2020) die „Versprachlichung, Speicherung und Analyse von ethnografischen Erfahrungen“ (S. 113). Dementsprechend erfolgt aufgrund dieser Datengrundlagen das Auswertungsverfahren. Nachgehend wird jeweils auf die einzelne Dokumentationsart eingegangen.

Obwohl **Feldnotizen** laut Breidenstein et al. (2020) einen Sachverhalt nicht umfänglich darstellen können, sind sie jedoch als Erhebungsinstrument leicht einzusetzen. Besonders in Situationen, in welchen andere Erhebungsinstrumente wie Audioaufnahmen fehlen oder diese aufgrund der Situation nicht angebracht sind, kommen Feldnotizen zum Einsatz. Nebst dem können sie Audioaufnahmen ergänzen, indem weitere Aspekte im Raum oder in der Situation notiert werden, welche die Aufnahme nicht wiedergeben kann. Die Hauptfunktion der Feldnotiz liegt dabei auf die Erfassung von flüchtigen Situationen, welche ohne umgehende Verschriftlichung in Vergessenheit geraten können. So „schaffen sie Erinnerungsstützen und Merkposten, zusätzlich zu den Gedächtnisleistungen des Beobachters“ (S. 100). Feldnotizen helfen der beobachtenden Person demnach bei der Rekapitulation von Situationen und Erlebnissen im Feld (S. 100). Die Autorin hat im Feld je nach Situation, Möglichkeit und Rolle jeweils während, dazwischen oder im Anschluss der teilnehmenden Beobachtung Feldnotizen geführt. Diese wurden als Gedankenstützen, zur Aufnahme der räumlichen Gegebenheiten und zur Beschreibung der Akteure und Akteurinnen und deren Konstellationen geführt. Zudem wurden Feldnotizen zur Einordnung der Ereignisse (zeitlich, personell, thematisch usw.) und bei fehlenden Audioaufnahmen gemacht. Die Notizen erfolgten entweder als ganze Situationsbeschreibungen, Skizzen oder auch als kurze und stichwortartige Sätze.

**Audioaufnahmen** werden gemäss Breidenstein et al. (2020) in der ethnografischen Forschung dann eingesetzt, wenn das soziale Geschehen im Feld sehr dynamisch verläuft, viele soziale Interaktionen stattfinden und eine „fokussierte Beobachtungen überfordert“ (S. 103). Vor allem aber werden sie dann eingesetzt, wenn sich die Forschung für „Kommunikationsprozesse in einem Feld interessiert“ (S. 104). Da sich die vorliegende Untersuchung für solche Interaktionsverläufe interessierte und die sozialen Ereignisse im Jugendtreff sehr schnelllebig und vielzählig waren, wurden während der teilnehmenden Beobachtung wann immer möglich Audioaufnahmen gemacht. Besonders dann, wenn ethnografische Interviews geführt wurden oder die Beobachterin und Autorin in der Rolle der Jugendarbeitenden im Feld agierte. Die

Audioaufnahmen wurden aufgrund der hohen Anzahl nicht vollständig transkribiert<sup>2</sup>. Die Autorin lehnte sich hierbei an die ethnografische Handhabung der Verschriftlichung von Audioaufnahmen nach Breidenstein et al. (2020) an. Somit wurden nur Aussagen oder Passagen transkribiert, welche als wichtig und aussagekräftig erschienen (S. 105-106). Die Beschreibung des sozialen Geschehens und der Interaktionen erfolgte anhand von Beobachtungsprotokollen mit teilweiser Transkription von Aussagen oder Passagen.

**Beobachtungsprotokolle** verbinden laut Breidenstein et al. (2020) die unterschiedlichen Datenarten miteinander und ermöglichen die Herstellung von Zusammenhängen zwischen den Datentypen (S. 110). Zudem werden über Beobachtungsprotokolle die Erlebnisse und Interaktionen im Feld in schriftlicher Form wiedergegeben (S. 111). Im ersten Schritt erfolgt ein zeitnahes Protokoll der Beobachtungseinheit, das sich auf die Erinnerung der forschenden Person bezüglich des sozialen Geschehens stützt. Dieses Protokoll wird auch als „Rohfassung“ (S. 114) verstanden und beinhaltet das Aufschreiben der Situation. Breidenstein et al. (2020) weisen darauf hin, dass aufgrund der Selektivität der Beobachtenden eine vollständige Dokumentation der Situation nie möglich ist. Um jedoch so nah wie möglich am Geschehen zu bleiben, gilt die Faustregel, dass „die Protokolle immer etwas über das Ziel hinausschießen“ (S. 114) sollen, da erst im Verlauf der Forschung erkannt wird, welche Detailbeschreibungen als wichtig betrachtet werden. Im zweiten Schritt werden anschliessend die Protokolle dahingehend modelliert, dass sie Situationen und das soziale Geschehen nicht nur aufnehmen, sondern beschreiben, sodass die Beobachtungen auch für Dritte nachvollziehbar und verständlich werden. Wie dies erfolgt, wird der Autorin oder dem Autor überlassen (S. 114-116). In der Erhebungsphase der Untersuchung wurde im Anschluss der jeweiligen Beobachtungseinheiten erste elektronische Beobachtungsprotokolle verfasst. Diese wurden anschliessend gesammelt, chronologisch geordnet und in einem zweiten Durchgang mit Daten aus den Feldnotizen und Audioaufnahmen ergänzt und ausgearbeitet. In einem dritten Durchgang wurden sie nochmals in Bezug auf den Aspekt Nachvollziehbarkeit für die Leserschaft verdichtet und sprachlich angepasst. Insgesamt wurden 20 Situationen in Beobachtungsprotokollen aufgenommen. Die Überarbeitung der Beobachtungsprotokolle zeigte sich aufgrund der Datenmenge und der nicht möglichen Vorhersehbarkeit der Datenrelevanz zeitaufwendig und benötigte somit mehrere Durchläufe.

---

<sup>2</sup> Die Transkription erfolgte nach: Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag.

Unter den sogenannten „*analytical notes*“ verstehen Breidenstein et al. (2020, S. 120) analytische Ideen, welche während des Prozesses der Verschriftlichung entstehen. Die Ideen werden somit als analytische Notizen im Datenmaterial als Nebenbemerkungen festgehalten und als solche gekennzeichnet. Der Inhalt der „*analytical notes*“ kann vielzählige Aspekte beinhalten, wie z.B. persönliche Eindrücke, offene Fragestellungen, Gedanken oder Verweise auf mögliche Konzepte und Theorien. Auch können diese Notizen eine Distanzschaffung der eigenen Gefühle im Feld ermöglichen. Solche Inhalte werden jedoch nicht veröffentlicht. Unter den analytischen Notizen lassen sich zudem Konzepte, Ansätze oder Gedanken finden, welche sich wiederholen, ergänzt oder neu betrachtet werden. Die „*analytical notes*“ ermöglichen laut Breidenstein et al. (2020) die „praktische Einübung von analytischen Perspektiven und Interpretationsformen“ (S. 121) während der Untersuchung. Demnach sind sie für die Einnahme einer analytischen Perspektive während der Datenverschriftlichung und für den weiteren Analyseprozess sehr wichtig. Des Weiteren fördern sie während der Phase der Datenerhebung einen analytischen Fokus, der den weiteren Erhebungsprozess beeinflussen kann. Anhand der analytischen Notizen wird der Übergang von der Datenerhebung zur Datenauswertung ermöglicht (S. 120-121).

Während der gesamten Erhebungsphase, wie auch später in der Auswertungsphase, wurden analytische Notizen geführt. Diese ermöglichten der Autorin in der Anfangsphase das Einordnen der Wahrnehmungen und Beobachtungen im Feld. Dadurch entstanden erste Ideen und Hypothesen, aber auch die Entwicklung einer thematischen Fokussierung im Feld. Nebst dem halfen die Notizen der Autorin, sich von den Gefühlen und Wahrnehmungen im Feld zu distanzieren, um somit wieder einen freien Blick für das Feld herstellen zu können. Nach der Erstellung der Beobachtungsprotokolle erfolgte jeweils im Anschluss die Führung von analytischen Notizen. Hierbei konnte die Autorin alle möglichen Gedanken und Eindrücke wie Interpretationen, Fragestellungen oder Irritationen über Verhaltensweisen, Situationen oder das Auftreten der Akteure und Akteurinnen im Feld festhalten. Dies zeigte sich besonders in Bezug auf ihre Doppelrolle wichtig. Während der Phase der Datendokumentation wurde zudem ein separates Dokument angelegt, auf dem alle analytischen Notizen mit dem Vermerk auf die Quelle, die Daten- und Themeninhalte aufgenommen wurden. Dadurch entstand ein Überblick über erste analytische Ansätze und Konzepte. Dies war in Anbetracht der Datenmenge besonders wichtig. Zudem war dieses Dokument für den weiteren Forschungsprozess der Datenauswertung dienlich.

### 3.3.4 Ablauf der Erhebungsphase

In den vorherigen Unterkapiteln wurden bereits die Erhebungsinstrumente erläutert, dazu wurden deren Zweck und Verwendung in dieser Untersuchung aufgeführt. Daher wird nachfolgend der Ablauf der Datenerhebungsphase beschrieben. Für die Durchführung der teilnehmenden Beobachtungen wurde ein zeitlicher Rahmen von einem Monat vorgenommen. Hierfür wurden zwei Beobachtungseinheiten im Jugendtreff K. und jeweils zwei Einheiten im Jugendtreff S. eingeplant. Über vier Wochen sollte in jeder Woche eine teilnehmende Beobachtung stattfinden. Der Einsatz des Personals der Praxis wurde ausgehend von dieser Planung organisiert. Zudem wurde die Möglichkeit offengelassen, je nach Datenmaterial noch eine zusätzliche Beobachtungseinheit in einer bestimmten Woche durchzuführen.

Aufgrund dessen, dass die Hälfte des Personals aus Krankheitsgründen ausfiel, konnten erst Mitte des Monats teilnehmende Beobachtungen durchgeführt werden. Dies wiederum bedeutete aufgrund der zeitlichen und personellen Ressourcen eine Verkürzung der Erhebungsphase. So wurde auf eine Beobachtungseinheit im Jugendtreff K. verzichtet, da die Autorin aufgrund ihrer Rolle der Treffleitung bereits selbst ein Teil des Feldes war und auch bei der ersten Beobachtungseinheit genügend Datenmaterial gesammelt werden konnte. Dementsprechend wurden zwei teilnehmende Beobachtungen im Jugendtreff S. und eine im Jugendtreff K. durchgeführt. Die Autorin war jeweils drei Stunden im Forschungsfeld in unterschiedlichen Rollen aktiv. Bezüglich der Fachpersonen im Feld waren im Jugendtreff S. jeweils die Jugendarbeiterin A. und die Autorin in der Doppelrolle tätig. Die Autorin wechselte hierbei zwischen einer aktiven und passiven teilnehmenden Beobachtung, da sie viele der Jugendlichen nicht kannte, da sie sehr selten in diesem Jugendtreff mitarbeitet. Im Jugendtreff K. waren der Jugendarbeiter C., die Praktikantin und die Autorin in der Doppelrolle tätig. Da die Autorin den Jugendtreff leitet, war sie vielmehr in der Rolle der Jugendarbeiterin gefragt. Daher konnten kaum Situationen beobachtet werden, wo der Jugendarbeiter C. interagierte. Hinsichtlich der Genderperspektive konnte aus diesem Grund keine männlichen Fachpersonen beobachtet werden, obwohl dies ursprünglich so angedacht war.

Vor dem Start der teilnehmenden Beobachtungen wurden die anwesenden Jugendlichen über das Projekt aufgeklärt und ihre mündliche Einwilligung eingeholt. Zudem wurde dies während der Beobachtungseinheiten mit Jugendlichen wiederholt, die neu dazukamen. Da Audioaufnahmen gemacht wurden, war die Aufklärung über die Datenverwendung und -einsicht wie auch über die Anonymität der Daten besonders wichtig. Im Jugendtreff S. startete die erste Beobachtungsphase. Am Anfang der teilnehmenden Beobachtungen wurde erstmals alles beobachtet, aufgenommen, notiert und protokolliert. Anschliessend wurden die Daten elektronisch in Beobachtungsprotokolle zusammengetragen und dokumentiert. Hierfür wurden die Feldnotizen und die Audioaufnahmen hinzugezogen. Nebstdem erfolgten zwei ethnografische

Interviews mit Jugendlichen, welche anhand von Audioaufnahmen erfasst wurden. Diese wurden auch in Beobachtungsprotokollen festgehalten und teilweise transkribiert wie auch mit Notizen aus dem Feld ergänzt. Im zweiten Durchgang wurde aufgrund der ersten Beobachtungseinheit und der Vertrautheit mit dem Feld des Jugendtreffs S. bereits ein erster thematischer Fokus gesetzt. Auch erfolgten weitere ethnografische Interviews mit Jugendlichen und der Jugendarbeiterin A. Da die unterschiedlichen Datentypen fortlaufend anhand von Beobachtungsprotokollen zusammengeführt, verschriftlicht und mit analytischen Notizen ergänzt wurden, ermöglichte dies der Autorin in der letzten Beobachtungseinheit eine Verdichtung und Aufnahme von weiteren interessanten Perspektiven. Dabei wurde ein weiteres ethnografisches Interview mit einer weiblichen Jugendlichen geführt.

Leider konnte aufgrund der Intensität und der Dynamik im Jugendtreff K. kein ethnografisches Interview mit dem Jugendarbeiter C. geführt werden. Nach der letzten Beobachtungseinheit und den dort gesammelten Daten wurde entschieden, dass keine weitere Organisation einer Beobachtungseinheit notwendig ist. Somit wurde die Erhebungsphase abgeschlossen. Insgesamt wurden 17 Situationen mit unterschiedlichen thematischen Inhalten, Gruppenkonstellationen und -größen wie auch Geschlechterverhältnissen anhand von Beobachtungsprotokollen verschriftlicht. Nebst dem wurden vier ethnografische Interviews mit zwei weiblichen Jugendlichen, einem männlichen Jugendlichen und der Jugendarbeiterin A. durchgeführt. Diese wurden ebenso anhand von Beobachtungsprotokollen dokumentiert. Insgesamt wiesen die Daten eine grosse Vielfalt hinsichtlich der Thematik, Situationen, Interaktionsverläufe und des alltäglichen Handelns der Jugendarbeitenden auf. Die Daten deckten somit ein grosses Fallspektrum ab. Nebst dem wiesen viele Beobachtungsprotokolle eine hohe Dichte auf und waren durch die Transkription der Aussagen im Feld sehr nah am sozialen Geschehen. Aufgrund der Qualität der Daten konnte die Phase der Datenerhebung in der verkürzten Form abgeschlossen und der Übergang zur Datenanalyse gemacht werden. Nachfolgend wird daher auf den Prozess der Datenauswertung eingegangen.

### 3.4 Datenauswertung

Für die Datenauswertung wurden erstmals alle Beobachtungsprotokolle beigezogen, welche zugleich die Datengrundlage darstellten. Im ethnografischen Verständnis von Daten handelt es sich hierbei bereits um Interpretationen, da sie nach Breidenstein et al. (2020) auf „einer interpretierten sozialen Realität“ (S. 131) der forschenden Person beruhen. Was die ethnografische Forschung als Realität betrachtet, sind die sozialen Praktiken im Feld, welche mit Botschaften einhergehen, die idealerweise auch gemäss der Sinnggebung der Akteure und Akteurinnen im Feld mit der Interpretation der Beobachtenden übereinstimmen. Die Daten werden gemäss Breidenstein et al. (2020) als Interpretationen „niedrigerer Ordnung“ (S. 131) verstan-

den. Demgegenüber wird die Analyse dieser Daten als Interpretation „höherer Ordnung“ (S. 131) bezeichnet. In Bezug auf die Validität der Daten wird in der Ethnografie auf das „*Erfahrungswissen*“ (S. 132) der forschenden Person verwiesen. Durch die Teilnahme und dem Aufenthalt im Feld ist es der forschenden Person möglich, die Validität und Angemessenheit der Daten zu bestimmen (S. 132).

Nach dieser Einordnung der Eigenschaften der vorliegenden Daten und der Analyseebene wird nachgehend der Auswertungsprozess aufgeführt. Das Analyseverfahren erfolgte einerseits über das Offene Kodieren in Anlehnung an die Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1998). Dadurch war es möglich, das grosse Datenvolumen durchzugehen und in Kategorien einzuordnen. Anhand von Fallanalysen aus der ethnografischen Forschung in Anlehnung an Breidenstein et al. (2020) konnten anschliessend die Interaktionsverläufe und Ereignisse analysiert und interpretiert werden. Durch die Erschliessung von Schlüsselthemen gemäss der ethnografischen Forschung war die „Rückkehr zum 'Ganzen'“ (Breidenstein et al., 2020, S. 218) möglich und führte somit zu der Erhebung der Ergebnisse. Nachfolgend wird auf die jeweiligen Auswertungsmethoden genauer eingegangen.

### 3.4.1 Offenes und axiales Kodieren

In der Grounded Theory erfolgt anhand des Kodierens ein Analyseverfahren auf mehreren Stufen. Während des Prozesses der Kodierung findet ein ständiger Vergleich der Daten statt. Das Ziel dieser Kontrastierung ist es, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede wie auch neue Phänomene in den Daten zu finden, die die Bildung von theoretischen Konzepten ermöglichen, welche Glaser und Strauss (1998) auch als „Kategorien“ bezeichnen (zitiert nach Strübing, 2014, S. 15). Anhand des Kodierens wird gemäss Strübing (2014) der „Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (S. 16) ermöglicht. Dabei werden mittels Kodierung die Daten aufgebrochen, sodass sie analysiert werden können. Gleichzeitig können auch Phänomene erkennbar und Kategorien gebildet werden (S. 16). Über das ständige Vergleichen der Inhalte von Kategorien werden diese abstrakter und lassen sich genauer definieren, sodass sich relevante Aspekte für die Theorie bilden (S. 17).

Das offene Kodieren ermöglicht hierbei laut Strübing (2014) einen „breiten und noch wenig geordneten Zugang zum Datenmaterial“ (S. 17), aber auch die Erarbeitung von Konzepten und Kategorien. Diese werden anschliessend über das „axialen Kodieren“ (Strauss, 1991b, S. 63 zitiert nach Strübing, 2014, S. 17) untereinander in Zusammenhang gebracht (S. 17). Während des Analyseprozesses werden nicht alle möglichen Phänomene aufgenommen und verglichen. Hierfür wird die leitende Forschungsfrage zur Orientierung hinzugezogen. Dabei stellt sich die Frage, welche sich im Material zeigenden Phänomene für die Beantwortung der Fragestellung wichtig sind. Zu diesem Zweck werden erste provisorische Hypothesen gebildet.

Durch die Entscheidung für die Analyse von gewissen Phänomenen und deren axiale Kodierung zeigt sich, welche anfänglichen Hypothesen und Konzepte für den Teil der Theoretisierung relevant sind (S. 18). Daraus lassen sich dann „Schlüssel-“ oder „Kernkategorien“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94 zitiert nach Strübing, 2014, S. 18) ableiten. Dazu werden während des ganzen Analyseprozesses theoretische Memos geschrieben. Darunter wird in der Grounded Theory das Schreiben von Gedanken verstanden, welche im Analyseprozess die Entwicklung von Theorien unterstützen sollen (Strübing, 2014, S. 33).

Aufgrund der Fragestellung, welche zum Ziel hatte, bildungsorientiertes Handeln in der Anregung und Unterstützung von informellen Bildungsprozessen durch die Jugendarbeitenden zu erkennen und auch nach förderlichen Faktoren zu suchen, zeigte sich eine Kontrastierung der Daten als wichtig. Das Kodieren begünstigte eine Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterscheidungen in Bezug auf die Fragestellung. Zugleich ermöglichte das Kodieren eine Bildung von theoretischen Konzepten. Das offene Kodieren erlaubte eine intensive Durchsicht durch das ganze vorhandene Datenmaterial, die axiale Kodierung half bei der Herstellung von Zusammenhängen. In der Auswertungsphase wurden in einem ersten Verfahren alle Beobachtungsprotokolle beigezogen und offen kodiert. Die offene Kodierung erfolgte in Abschnitten, da nur eine erste Einordnung des Materials erzielt werden sollte.

Im Anschluss an den ersten Durchgang wurden vorläufige Kategorien gebildet. Mit dem axialen Kodieren wurde nach verbindenden Perspektiven gesucht, wodurch eine Verdichtung und Konkretisierung der Kategorien entstanden. Im Anschluss wurde eine tabellarische Auflistung aller Protokolle mit den dazugehörigen Bezugspunkten wie Situation, Akteure und Akteurinnen, und Themen erstellt. Daraufhin wurde ein zweiter Durchgang durch das Datenmaterial mit dem Fokus auf Interaktionsmuster, Interaktionsprozesse und zentrale Ereignisse und deren Thematik ausgeführt. Das Schreiben der Memos war in dieser Phase besonders wichtig, weil das Datenmaterial immer noch umfangreich war, viele Zusammenhänge erkennbar wurden und auch unterschiedliche theoretische Gedanken entstanden. Zudem sollte zu einem späteren Zeitpunkt wieder auf diese Inhalte der Memos zurückgegriffen werden. Daher wurden alle Memos in einem separaten Dokument zusammengetragen und passende Teile davon in die Beschreibung der provisorischen Kategorien als dazugehörige Memos beigelegt. Ausserdem wurden die Beobachtungssituationen in Fallsituationen umbenannt, welche dann über ihre besonderen Merkmale aus den Codes einer oder mehrerer Kategorien zugeordnet wurden. In einem dritten Durchgang wurden die Fallsituationen nochmals bewusst mit dem Fokus der zugeteilten Kategorie durchgegangen, um zu überprüfen, ob sie weiterhin in diesen Kategorien bestehen können. Im Anschluss erfolgte somit eine Auflistung aller Fälle mit der entsprechenden kategorischen Zuteilung, um in einem weiteren Schritt die Entscheidung in Bezug auf die Auswahl der Fälle für die Fallanalyse treffen zu können.

### 3.4.2 Fallanalysen

Über das offene Kodieren wurden somit erste Kategorien herausgearbeitet und die Fälle anhand des thematischen Schwerpunktes, welcher aus den Codes abgeleitet wurde, zugeteilt. Somit wurde die Basis für die weitere Arbeit an den Details geschaffen. Um soziale Praktiken und auch Interaktionsverläufe im Detail analysieren zu können, wurden Fallanalysen durchgeführt. In der ethnografischen Forschung werden gemäss Breidenstein et al. (2020) Fallanalysen für die exemplarische Darstellung von verallgemeinerbaren Bedingungen oder Merkmalen in Bezug auf den Forschungsgegenstand angewendet. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass sich im „Partikularen immer auch Verallgemeinerbares erkennen lässt“ (S. 158). Dementsprechend bedarf es einer Fallanalyse, um genau diese Generalisierungen erkennbar zu machen, welche sich wiederum auf andere Fälle übertragen lassen (S. 158). Da die Forschungsfrage auch darauf abzielte, Ergebnisse über förderliche Bedingungen in Bezug auf die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen durch Jugendarbeitende zu sichern, war diese Auswertungsmethode besonders hilfreich.

Die Analyse der Fälle ermöglichte im Anschluss die Übernahme der Ergebnisse auf weitere Fälle in der Datensammlung. Somit wird im Fall selbst ein grosses Potenzial in Bezug auf die Gewinnung von neuen Erkenntnissen, Zusammenhängen und Betrachtungsweisen gesehen. Des Weiteren wird durch die isolierte Arbeit am Fall versucht, generalisierbare Eigenschaften wie Struktur, Verfahren oder Dynamik des Feldes zu erkennen. Dementsprechend gelangt man anhand von Fallanalysen zu Erkenntnissen über das Feld, dessen Strukturen und soziale Praktiken und, in einem weiteren Schritt, zu analytischen Erkenntnissen. Wiederum ermöglichen die Fallanalysen die Ableitung von Generalisierungen für die jeweilige Untersuchung (S. 158). Die Wichtigkeit eines Falles hängt dabei von seiner Validität und Generalisierbarkeit ab und nicht von seiner Repräsentativität (Mitchell, 2006, S. 26 zitiert nach Breidenstein et al., 2020, S. 158-159). Somit spielt die Anzahl ähnlicher Fälle keine Rolle. Inwieweit aber aus Fallanalysen in Bezug auf die Forschungsfrage Generalisierungen gemacht werden können, muss anhand der Einbindung in die Untersuchung, der Verbindung mit weiteren analytischen Erhebungen und theoretischen Grundlagen begründet werden (Breidenstein et al., 2020, S. 159). Entsprechend der vorgängigen Analyse mittels des offenen Kodierens konnte bereits eine Basis und eine weitere analytische Perspektive für die Beurteilung der Generalisierbarkeit geschaffen werden. Diese sollte im Anschluss an die Fallanalysen ausgearbeitet werden.

#### Auswahlkriterien

Angesichts dieser Ausführung war es wichtig, sich am Anfang des Analyseprozesse intensiv mit der Fallauswahl zu beschäftigen. Dabei wurden zwei weitere Bezugspunkte „Beurteilung der Auswahlkriterien“ und „Einfluss im Analyseprozess“ in der Liste aufgenommen und erar-

beitet. Die Auflistung der Fälle und die anschliessende Auseinandersetzung schafften die Grundlage für das Auswahlverfahren. Leitend waren hierbei die ethnografischen Auswahlkriterien von Fallanalysen. Es handelt sich dabei um folgende fünf Kriterien nach Breitenstein et al. (2020): *Die Datenqualität, das Spektrum möglicher Fälle, die Relevanz des Falles im Kontext des Feldes, die Typizität des Falles und das Irritierende des Falles* (S. 158-161). Anhand der Kriterien fiel der Entscheid auf fünf von insgesamt 20 Fällen (inklusive ethnografischer Interviews), welche einer vollständigen Analyse unterzogen wurden. Des Weiteren wurde im Entscheidungsprozess der Aspekt des *Fallvergleichswissens* nach Breidenstein et al. (2020, S. 195) berücksichtigt.

Somit stellt jeder Fall einen Fall von einer in der Analyse aufkommenden Thematik dar. In der Auflistung der Fälle lässt sich dies anhand der farblichen Zuteilung erkennen. Die konkrete Begründung des Entscheides wird anschliessend in der jeweiligen differenzierten Fallanalyse aufgegriffen und veranschaulicht. Für die Nachvollziehbarkeit und Transparenz des methodischen Auswertungsverfahrens lässt sich im Anhang der vorliegenden Masterarbeit die tabellarische Darstellung aller Fälle und deren Beurteilung finden. Nachfolgend wird lediglich der Einblick in die tabellarische Darstellung gegeben, auf welcher nur die ausgewählten Fälle für die Fallanalysen aufgelistet sind.

Tabelle 1: Fallliste der Beobachtungsprotokolle (eigene Darstellung)

Nr.	Ort	Situationen mit Zitat	Akteure & Akteurinnen	Themen	Beurteilung der Auswahlkriterien	Einfluss im Analyseprozess
2	Treff K.	<b>Der Verrat kommt immer von den Engsten:</b> Gespräch mit der Jugendlichen T., welches über eine sehr direkte Fragestellung entsteht. Dabei wird mit ihr vertiefter über den Umgang mit Komplimenten und ihrem Misstrauen gesprochen. Das Thema Erscheinungsbild ist die Ausgangslage des weiteren Gespräches.	zwei weibliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Freundschaften, Vertrauensverhältnis, Beziehungsgestaltung, Selbstwertgefühl, Geschlecht, Irritation durch Beobachtung	Aufgrund der Irritation und der hohen Qualität der Daten zeigt sich der Fall als geeignet für die Fallanalyse	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>
5	Treff S.	<b>Nein, ich bin der Präsident der Schule:</b> In einer grossen Gesprächsrunde am Tisch erzählten die männlichen Jugendlichen über ihre Erlebnisse und Erfahrungen in der Schule. Dabei wird über das Verhalten der Lehrpersonen gesprochen und um die Ungerechtigkeiten, welche sie aufgrund ihrer Einstufung (Sekundarschule A oder B) erfahren.	fünf männliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin und die Jugendarbeiterin A.	Konsum von E-Zigaretten, Erfahrungen mit Stigma, Schulerlebnisse, Bewertung von Lehrpersonen, Rolle der Schule, Ungleichbehandlung, Benachteiligung, Umgang mit Vorurteilen, Selbstwahrnehmung	Der Fall weist eine Typizität auf, da noch weitere Fälle das Thema der Schule und Schulerlebnisse aufnehmen und behandeln. Dieser Fall weist die höchste Dichte zu dieser Thematik auf. Daher ist eine gute Datenqualität gegeben.	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>

10	<b>Treff S.</b>	<b>Ja, das ist ein riesiger Joint:</b> Es handelt sich um einen Austausch bezüglich der Raumgestaltung. Ideen und Vorschläge werden dabei diskutiert und die Meinung der Jugendarbeiterin A. eingeholt. Dabei entstehen auch Aufgaben, welche im Anschluss aufgenommen werden.	zwei weibliche Jugendliche, zwei männliche Jugendliche, die Jugendarbeiterin A. und die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Raumaneignung, Raumgestaltung, Einholen von Einverständnis, Einholen von Meinungen, Partizipation, Verantwortungsübernahme, Aufgabenerteilung, Selbsterfahrung, Selbstbestimmung, offener Diskurs	Der Fall stellt ein häufiges und alltägliches Phänomen dar, welches sich als Typizität des Falles zeigt. Der Fall weist zudem eine hohe Qualität und Dichte auf, daher eignet er sich sehr gut für eine gesamte Analyse des Ereignisses	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>
16	<b>Treff K.</b>	<b>Aber Abdest brauchst du schon:</b> In dieser Situation wird mit drei männlichen Jugendlichen über das Thema Fasten und Ramadan gesprochen. Dabei wird über die Bedeutung der Religion gesprochen und über unterschiedliche religiöse Praktiken. Auch die Beobachterin/Jugendarbeiterin positioniert sich hierbei, was bei den Jugendlichen Fragen auslöste.	drei männliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin, der Jugendarbeiter C.	Zugehörigkeit, Identität, Anerkennung, Religion, Wertvorstellungen, Geschlecht, Vorbilder, Gruppendynamik, Andersartigkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Normalitätsverständnis, Austausch über Einstellungen und Gebetspraktiken	Das Material weist eine hohe Dichte, Qualität, grosses Spektrum, Typizität und Relevanz auf. Es erfüllt alle Kriterien im Auswahlverfahren. Daher wird es für die ausführliche Analyse ausgewählt.	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>
20	<b>Treff S.</b>	<b>Rennt, Rennt:</b> Zwei männliche Jugendliche und eine weibliche Jugendliche machen gemeinsam Brownies. Dabei werden sie von der Jugendarbeiterin A. unterstützt. Hierbei ergeben sich Diskussionen zur Aufgabenverteilung. Ein Jugendlicher macht eine Bemerkung und Äusserung zur Rolle der Frau, welche nicht von den anderen geteilt wird. Dabei entsteht eine Diskussion.	eine weibliche Jugendliche, zwei männliche Jugendliche, Jugendarbeiterin A. und Beobachterin/Jugendarbeiterin	Gender, Rollenzuschreibungen, Partizipation, Diskussion, Aufgabenteilung, Machtanspruch, Irritation durch Äusserung, Gruppendynamik, Interessenskonflikte	Das Datenmaterial enthält ein Partizipationsmoment, welches besonders zum Fallspektrum beiträgt. Zudem weist der Fall eine dichte Beschreibung und eine Irritation im Feld auf.	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>

## Analyserichtung

Die Analyse der Fälle wird in dieser Arbeit im Kapitel 4 vollständig aufgeführt und in einem Zwischenfazit werden die ersten daraus resultierenden Ergebnisse betrachtet. In diesem Abschnitt werden lediglich die Ausrichtung, das Vorgehen und die Ergebnissicherung geschildert. In der ethnografischen Forschung wird in Bezug auf die Richtung der Analyse auf drei verschiedene Formen zurückgegriffen. Einerseits können nach Breidenstein et al. (2020) die Bedeutung von Ereignissen erschlossen, Interaktionsverläufe rekonstruiert oder Figuren anhand von Fallportraits fokussiert werden (S. 161). Aufgrund der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung entschied sich die Autorin für die Analyserichtung der Rekonstruktion von Interaktionsverläufen, da diese Analyserichtung den Schwerpunkt auf das Verständnis von Interaktionsabläufen zwischen Individuen legt. Angesichts der Frage, wie Jugendarbeitende informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse der Jugendlichen erkennen und unterstützen, ermöglichte der Fokus auf Interaktionsverläufen die Sammlung von forschungsrelevanten Er-

gebnissen. In der Rekonstruktion von Interaktionsverläufen leitet die Analyserichtung gemäss Breidenstein et al. (2020) unterschiedliche Fragestellungen zu Abläufen der Kommunikation. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Fragen wie wer in der Interaktion welche Rolle einnimmt, wie mit Informationen und Aussagen umgegangen wird oder diese aufgenommen und interpretiert werden, in welcher Beziehung die Personen zueinander stehen oder auch welche impliziten Botschaften und Interaktionsregeln erkennbar werden (S. 166). Zusammengefasst werden laut Breidenstein et al. (2020) „einzelne Äusserungen, Handlungen etc. in ihrem zeitlichen Ablauf“ analysiert (S. 167).

Aufgrund dessen wurde das Datenmaterial, in diesem Fall die Beobachtungsprotokolle der Fälle, jeweils nach Breidenstein et al. (2020) „*turn-by-turn*“ (S. 167) analysiert. Anhand dieser schrittweisen Analyse der Interaktionsverläufe können Regeln der sozialen Praktiken erkennbar und interpretiert werden (S. 167). Die Fallanalysen in dieser Arbeit folgten dabei drei wesentlichen Prinzipien: der *Sequenzialität*, der *Verlangsamung* und der *Immanenz* (S. 172). Unter ersterem verstehen Breidenstein et al. (2020), dass die Analyse gemäss dem realen zeitlichen Ablauf des Falles erfolgt. Die Verlangsamung bezieht sich auf die Interpretation der Details, welche gleiche Gewichtung erfahren sollen, da die jeweilige Relevanz nicht im Voraus zu erkennen ist. Die Immanenz meint dabei die textnahe Interpretation, wobei versucht wird, „die Situation aus sich selbst heraus zu verstehen“ (S. 172). Dabei musste in Anlehnung an Breidenstein et al. (2020, S. 172) beachtet werden, dass keine anderen Einflüsse ausserhalb der beschriebenen Situation in die Interpretation einfliessen. Die abstraktere Analyseebene und die Erstellung von Zusammenhängen erfolgte erst nach der jeweiligen Analyse des Falles oder der Fallsequenz. Während den Fallanalysen wurden Memos geführt und vorläufige Hinweise auf Aspekte der Fragestellung zusammengetragen. Die Zwischenergebnisse der Fallanalysen wurden dabei als Zwischenschritt für die Erarbeitung der übergeordneten Fragestellung und der Theoretisierung betrachtet. Sie lieferten dabei Hinweise auf die Frage, wie informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse durch die Jugendarbeitenden wahrgenommen, erkannt, angeregt und unterstützt wurden, und was dabei zum Gelingen beigetragen hat. Erst über diesen analytischen Zwischenschritt im Auswertungsprozess erfolgte die Abstrahierung der Ergebnisse zu einem grösseren theoretischen Zusammenhang. Dieses Verfahren wird anschliessend genauer erläutert.

### 3.4.3 Schlüsselthemen

Da der Forschungsanspruch der Ethnografie darauf abzielt, Situationen wie auch soziale Praktiken zu verstehen, ist eine reine Interpretation der Daten nicht ausreichend. Hierfür benötigt es gemäss Breidenstein et al. (2020) eine Analyse, welche darüber hinausgeht (S. 177). In der Ethnografie wird hierfür an „Schlüsselthemen“ (S. 178) gearbeitet, anhand denen die Theorie-

tisierung der Daten erfolgen und am sozialwissenschaftlichen Diskurs angeknüpft werden soll (S. 178). Mittels der Ausarbeitung von Schlüsselthemen konnten somit Ergebnisse gesichert werden, welche an der übergeordneten Forschungsfrage und der thematischen Relevanz im Feld anknüpften und neue Aspekte hinsichtlich des wissenschaftlichen Fachdiskurs aufführten. Breidenstein et al. (2020) sprechen dabei auch von der „doppelten Relevanz“ (S. 135). Diese Ergebnisse werden im Kapitel 5 dargestellt. Die Erarbeitung der Schlüsselthemen erfolgte unter zwei Aspekten. Einerseits anhand der ethnografischen Forschung, wobei nach Aspekten oder Themen entlang der Fallanalysen gesucht wurde, welche sich verbinden liessen. Dabei wurde folgende Frage gestellt: „Für welches grössere Thema sind die Detailanalysen aufschlussreich?“ (Breidenstein et al., 2020, S. 179). Gleichzeitig wurden die provisorischen Kategorien unter den leitenden Fragestellungen vorliegender Untersuchung ausgearbeitet. Dabei wurden diese mit den weiteren Memos, Ausschnitten aus den Beobachtungsprotokollen und Ergebnissen aus den Fallanalysen überarbeitet, kontrastiert und somit differenziert und präzisiert. Nebst dem wurde gemäss Breidenstein et al. (2020) „ein Gespür für die Verallgemeinerbarkeit der Analyse entwickelt“ (S. 193).

In diesem Auswertungsverfahren orientierte sich die Autorin an das Kriterium der „theoretischen Sättigung“ (Strauss, 1991, S. 49). Anhand dieses Kriteriums kann beurteilt werden, „wann mit dem Sampling (je Kategorie) aufgehört werden kann“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 69 zitiert nach Strübing, 2014, S. 32). Unter diesem Aspekt konnte der Auswertungsprozess eingeschränkt und begrenzt werden. Dadurch, dass keine neuen Aspekte oder Merkmale einer theoretischen Kategorie erschlossen werden konnten und sich diese wiederholten, wurde mit der Erarbeitung und der Analyse von Schlüsselthemen abgeschlossen. Hierbei lehnte sich die Autorin an die nach Strübing „*konzeptuelle Repräsentativität*“ (2014, S. 32) an, unter der eine „umfassende und hinreichend detaillierte Entwicklung der Eigenschaften von theoretischen Konzepten und Kategorien“ (S. 32) verstanden wird. Die Ergebnisse der Schlüsselthemen werden im Kapitel 5 unter dem Aspekt begünstigender Bedingungen bildungsorientierter Jugendarbeit dargestellt. Nach diesem Einblick in das Erhebungs- wie auch Auswertungsverfahren folgt im nächsten Kapitel die Aufführung der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung.

## 4 Ergebnisse der Fallanalysen

In der Aufführung des methodischen Vorgehens wurde ersichtlich, dass die Ergebnisse anhand von zwei Verfahren gesichert wurden. Im nachfolgenden Kapitel werden daher erstmal die Zwischenergebnisse aus den Fallanalysen präsentiert. Dabei werden die einzelnen Protokolle der teilnehmenden Beobachtungen als Fälle dargestellt, vollständig aufgeführt und analysiert. Die geschieht in Anlehnung an der ethnografischen Analysemethode der Rekonstruktion von Interaktionsverläufen (siehe Kapitel 3.4.2), anhand welcher die Analyse des Falles in viele Teilschritte aufgeteilt und durchgeführt wird. Abschliessend wird eine erste Gesamtbeurteilung in Bezug auf Teilaspekte der Forschungsfrage vorgenommen.

### 4.1 Die fünf Fallanalysen

Angesichts der Datenauswertung im Kapitel 3.4.2 resultierten fünf Fälle, welche mindestens ein Auswahlkriterium erfüllten, unterschiedliche Feldsituationen darstellten und somit nach Breidenstein et al. (2020) eine „Spezifität des Falles“ (S. 195) aufwiesen. Die Fallanalysen werden in der Arbeit vollständig aufgenommen, damit einerseits ein Zugang zum Erlebnis ethnografischer Feldforschung und der Situationen im Feld entsteht. Andererseits werden sie aufgenommen, um Interaktionsverläufe und -prozesse, kontextbezogene Gegebenheiten und Gesprächskonstellationen aufzuführen. Dies scheint dahingegen wichtig zu sein, da die Fallanalysen den Schwerpunkt des Erkenntnisinteresses dieser empirischen Untersuchung bilden. Der Einblick in die Fälle und deren Analyse soll zudem die Komplexität vom sozialen Geschehen und die Vielfalt an Deutungs- und Handlungsmustern in der Praxis der Jugendarbeit aufführen und das Feld widerspiegeln. In der nachfolgenden Aufführung der Fälle ist die Reihenfolge rein zufällig und versteht sich nicht aufbauend. Zur Orientierung und Einordnung der Situation des Falles werden jeweils der Entscheid, der Kontext, die Akteure und Akteurinnen und wichtige Anmerkungen dargestellt. Anschliessend werden nacheinander Ausschnitte des Beobachtungsprotokolls kursiv und grau markiert aufgeführt und fortlaufend analysiert. Breidenstein et al. (2020) sprechen hier auch von „der intensiven Beschäftigung“ (S. 159) mit Ausschnitten der Fallanalyse. Ziel des Verfahrens ist es, erste analytische Konzepte und Gesichtspunkte zu entwickeln (S. 159). Die Fälle werden dabei im „*realistischen Narrativ*“ (S. 208) als Daten aus dem Feld präsentiert. Dabei beschreibt sich die Autorin in der dritten Person als Beobachterin/Jugendarbeiterin und verwendet eine dokumentierende Schreibart im Präsens. Diese Distanzierung reduziert die Subjektivität und ermöglicht eine objektive Analyse des Datenmaterials (Breidenstein et al., 2020, S. 208).

### 4.1.1 Fall Misstrauen

**Fallauswahl:** Der nachfolgende Fall stellt eine Situation dar, in welcher im Vergleich zu allen anderen Situationen das einzige Einzelgespräch stattfindet. Das Führen von Einzelgesprächen bildet gemäss den ethnografischen Erfahrungen im Feld eher die Ausnahme in der Praxis der Jugendarbeit. Im Vergleich zu den anderen Fällen, wo sich die Akteure und Akteurinnen tendenziell extrovertiert zeigten, handelt es sich in diesem Fall um eine zurückhaltende weibliche Jugendliche und deren persönlichen Themen. In Anbetracht des Kriteriums *Spektrum möglicher Fälle* zeigte sich dieser Fall besonders geeignet. Des Weiteren löste die Situation eine *Irritation* bei der Beobachterin/Jugendarbeiterin aus, welche sie überraschte und nicht ihren Erwartungen entsprach. Auch weist der Fall eine *hohen Datenqualität* auf. Die Beschreibung ist nah am Geschehen, sehr detailliert und enthält einige wörtliche Zitate. Aus diesen Gründen wurde der Fall Misstrauen ausgewählt.

**Kontext:** Die Szene findet im Jugendtreff K. statt. Der Jugendtreff K. hat jeweils einmal in der Woche für drei Stunden geöffnet und ist ein weiteres festes Angebot der vorliegenden mobilen Jugendarbeit. Er stellt keinen Jugendtreff in einem Quartier dar. Der Jugendtreff ist vielmehr so ausgerichtet, dass es ein Jugendzentrum mit Räumen ist, das Angebote für alle Jugendlichen der Stadt schafft. Daher begegnen sich dort Jugendliche aus der gesamten Stadt und pflegen quartier-, schul- und altersübergreifenden Beziehungen zueinander. Der Jugendtreff K. verfügt über mehrere Räume und über drei verschiedene Eingänge. Die Jugendarbeitenden haben in diesem Jugendtreff keinen eigenen Raum oder Arbeitsplatz. Der Ort der nachfolgenden Situation ist die Küche.

**Akteur & Akteurinnen:** Die Beobachterin/Jugendarbeiterin ist die Leiterin des Jugendtreffs K. und befindet sich in der Situation in einer Doppelrolle. Sie kennt alle Jugendlichen in dieser Situation. Aus diesem Grund bestehen bereits Beziehungen zu den Jugendlichen. Die Jugendliche T. ist 14 Jahre alt, geht noch zur Schule und hat die Aufgabe der Hilfsleiterin im Jugendtreff. Sie gehört zu einer Chat-Gruppe von Jugendlichen, welche sich jeweils für einen Einsatz als Hilfsleiter:in am Abend melden können. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin kennt die Jugendliche T. bereits seit mindestens drei Jahren. Die Jugendliche S. ist 17 Jahre alt und im ersten Ausbildungsjahr. Sie ist seit drei Monaten regelmässige Besucherin des Jugendtreffs und eher neu im Jugendtreff. Sie ist der Beobachterin/Jugendarbeiterin noch nicht so lange bekannt, jedoch herrscht bereits eine gute Beziehung zu ihr.

**Anmerkung:** Die Situation entstand kurz nach der Öffnung des Treffs, als alle Jugendarbeitenden noch in der Küche standen und die Jugendlichen in den Jugendtreff kamen. Vor dieser Szene fanden eine erste Begegnung und Austausch mit der Jugendlichen T. und einer weiteren Jugendlichen A. statt. Die Jugendliche S. kommt anschliessend neu dazu.

**Protokoll Nr. 2: Situation - „Der Verrat kommt immer von den Engsten“**

*In dieser Zeit kommt die nächste Jugendliche S. in die Küche und begrüsst mich fröhlich. Wir wenden uns daraufhin ein wenig von den anderen ab, so dass wir uns unterhalten konnten (im Raum sind nur noch die Jugendliche T., die Jugendliche S. und ich da). Ich sag erstaunt, „Hallo, du bist ja ungeschminkt?“ Sie meint „Ja, gel sieht komisch aus?“ Ich meine, dass es selten der Fall ist, dass sie ungeschminkt in den Treff kommt und es mir daher aufgefallen ist. Sie fügt anschliessend noch hinzu „und ich sehe jung aus.“ Ich sage zu ihr, dass sie so auch gut aussieht. Sie bedankt sich für das Kompliment und lächelt strahlend. Dabei zeigt sie sich auch etwas verschämt. So sagt sie: „O mein Gott, mega peinlich.“ Ich frage sie lächelnd, warum es denn peinlich ist. Da sie ihre Aussage wiederholt, frage ich sie nochmal, was denn peinlich ist und meine lächelnd, „dass du gut aussiehst, ist peinlich?“ Sie hört aufmerksam zu, sagt ja und lacht dann laut. Ich lache mit und meine lächelnd: „Ok, ich wusste das nicht. Das nächste Mal sage ich das nicht mehr. Ist das gut?“ So entwickelt sich ein weiteres Gespräch. Dabei erzählt sie mir, dass sie keine Komplimente mag.*

**Interpretation:** Die Jugendliche S. wird von der Beobachterin/Jugendarbeiterin mit einer direkten Frage zu einer äusserlichen, somit offensichtlichen Auffälligkeit begrüsst. Die direkte Frage wirkt ein wenig zusammenhangslos und überstürzt. Dennoch deutet es auf eine aufmerksame Wahrnehmung der Jugendlichen durch die Beobachterin/Jugendarbeiterin und auf eine nicht „typische“ Erscheinungsform der Jugendlichen hin. Diese „untypische“ Erscheinungsform wird aufgenommen und erzeugt bei der Beobachterin/Jugendarbeiterin eine Irritation, welche ein umgehendes Interesse auslöst. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin greift allenfalls auf ihr Wissen und Erfahrung bezüglich dem Thema Schminken zurück. Der Jugendarbeiterin/Beobachterin scheint die Bedeutung des Schminkens für die Jugendliche vertraut zu sein, da sie es zum Thema macht. Allenfalls kommt die Verwirrung daher, weil die weiblichen Jugendlichen tendenziell geschminkt in den Jugendtreff kommen. Die Jugendliche S. reagiert auf die Frage mit einer Gegenfrage, welche eine Beurteilung von der Beobachterin/Jugendarbeiterin verlangt und eine mögliche Unsicherheit darstellt. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin umgeht die Frage, indem sie ihr erläutert, warum sie darauf aufmerksam geworden ist. Ihr scheint die Klärung ihrer Frage wichtig zu sein. Möglicherweise stellt sie fest, dass ihre Frage etwas überstürzt war. Die Jugendliche S. bleibt bei der Beurteilung und verweist nebst dem „komisch“ auch auf das „jung“ aussehen. Beide Adjektive zusammen ergeben dann „komisch jung“, was nicht das Erscheinungsbild darstellen soll, wenn sie geschminkt ist.

Die Jugendarbeiterin/Beobachterin entscheidet sich erst jetzt, der Jugendlichen S. eine von ihr indirekt gewünschte Rückmeldung zu geben, indem sie ihr sagt, dass sie auch ungeschminkt gut aussieht. Es folgt keine Wertung, ob besser oder schlechter. Da beide Varianten von ihr als gutes Aussehen bewertet werden, verweist sie indirekt auf die Wichtigkeit des

Selbstwertgefühls der Jugendlichen und der persönlichen Bewertung ihres Erscheinungsbildes hin. Diese Situation scheint der Jugendlichen S. unangenehm zu sein, was sie auch mit „*peinlich*“ verdeutlicht. Was genau peinlich ist, wird der Beobachterin/Jugendarbeiterin nicht bewusst und löst eine weitere Irritation aus. Der Jugendlichen S. gelingt es anfangs nicht, das anscheinend Peinliche zu benennen. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin ist jedoch weiterhin verwirrt. Sie versucht, anhand einer ironischen und humorvollen Fragestellung die Jugendliche S. aus der Reserve zu locken. Diese irreführende Frage erzeugt einen Lacher, welcher die scheinbar unangenehme Situation entspannt und diese für die Jugendliche S. angenehmer macht. Mit der Schlussbemerkung wird die Ironie weitergeführt. Dabei wird jedoch noch ein Einverständnis von ihr verlangt, anhand welchem die Aussage wieder eine ernstzunehmende Frage aufgreift und somit eine neue Gesprächssituation erzeugt. Die neu geschaffene Gesprächssituation ermöglicht es, dass die Jugendliche S. nun erklärt, was genau der Hintergrund der peinlichen Situation war. Daraus resultiert das Thema Umgang mit Komplimenten.

Die Beobachterin/Jugendarbeiterin konnte hier die Jugendliche S. anhand *des aufrichtigen Verständnisinteresses, der Ironie und des Humors* abholen und somit gemeinsam mit ihr ins Gespräch über das zugrundeliegende Thema kommen. Obwohl die anfängliche Gesprächssituation als ungewöhnlich oder gar unangebracht daherkommt, gelingt es der Beobachterin/Jugendarbeiterin, die Jugendliche zu erreichen. Das Gelingen in dieser Situation setzt erstens eine *vorhandene Beziehung* zur Jugendlichen voraus. Würde die Beobachterin/Jugendarbeiterin die Jugendliche nicht gut kennen, dann hätte sie erstmals das abweichende Erscheinungsbild nicht erkannt und des Weiteren keine direkte Frage zum Erscheinungsbild gestellt. Ein weiteres Merkmal für das Gelingen zeigt in dieser Situation die *Rolle des Geschlechtes*. Anscheinend kann die Beobachterin/Jugendarbeiterin als Frau im Gegensatz zu ihrem männlichen Arbeitskollegen solche Fragen stellen, ohne dass sie übergriffig oder gar unangebracht erscheinen und eine Norm verletzen. Man stelle sich einen Jugendarbeiter in dieser Szene vor, so hätte das Gespräch bestimmt einen anderen Verlauf genommen. Was zudem die direkte Fragestellung zulässig macht, scheint die *Reziprozität* zu sein. Während der ethnografischen Beobachtungen konnte oftmals festgehalten werden, dass die Jugendarbeitenden selbst eine offene und direkt Art im Team wie auch gegenüber den Jugendlichen hatten. Eine dementsprechende Kommunikation wurde somit auch den Jugendlichen ermöglicht. Die direkte und humorvolle Art, welche auch viel Ironie hatte, wurde als gewöhnlicher Umgangston im Treff wahrgenommen und wies eine hohe *Authentizität* auf.

*Ihre Aussage überrascht mich. Daher frag ich sie nochmals, ob sie tatsächlich keine Komplimente mag. Sie meint dann wiederum auf meine Rückfrage, dass sie eigentlich Komplimente doch mag und schaut dabei verschämt lächelnd. Aufgrund des Widerspruches frage ich, ob es daran liegt, dass sie sich nicht schön fühlt und daher ihr die Komplimente nicht ehrlich*

rüberkommen. Sie überlegt nicht lange und sagt bestimmt „Nein, nein, denn ich weiss selbst, dass ich schön aussehe.“ Ich sage lächelnd „oho, gutes Selbstbewusstsein.“ Sie lacht mit und meint, sie kann Komplimente von anderen Personen nicht gut annehmen, weil sie nicht weiss „ob sie es ernst meinen oder nicht“. Ich frage nach, was sie denkt, ob ich es ernst meine. Sie lacht und sagt „wahrscheinlich schon“.

Das Gespräch intensiviert sich, indem die Beobachterin/Jugendarbeiterin der Überraschung der Antwort nachgeht. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Überraschung ein *abweichendes, unerwartetes Handeln* der Jugendlichen S. zum möglichen Konzept der Beobachterin/Jugendarbeiterin über Kompliment auslöst. Um ihr Konzept überprüfen zu können, fragt sie erneut nach und stellt der Jugendlichen ausserdem eine Frage zum Selbstwertgefühl. Sie geht anscheinend von einem Zusammenhang zwischen der Annahme von Komplementen und dem eigenen Selbstwert aus, respektive zwischen einer möglichen Diskrepanz der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Das leitende Konzept stellt somit Fachwissen dar, welches das Gespräch *ohne eine Pädagogisierung der Situation* im Hintergrund begleitet. Aufgrund der Antwort der Jugendlichen S. wurde der eben aufgeführte und vermutete Ursprung der Beobachterin/Jugendarbeiterin bezüglich ihrer Aussage ausgeschlossen. Die Überraschung mit „oho“ weist wiederum auf eine unerwartete Aussage hin, welche jedoch positiv bewertet wird und nicht mit dem ursprünglichen Konzept der Beobachterin/Jugendarbeiterin übereinstimmt. Erst durch diese *Fehlschlüsse* und die *aktive Beteiligung* der Jugendlichen gelingt es der Beobachterin/Jugendarbeiterin, an das wirkliche Thema heranzukommen.

Die Jugendliche S. erscheint etwas unsicher und zögerlich, da sie erst durch *Rückfragen* und *Anregungen* der Beobachterin/Jugendarbeiterin weitere Auskunft über ihr Denkmuster gibt. Dies kann so gedeutet werden, dass sie erst jetzt über ihre Haltung zu Komplimenten nachdenkt und ein *Reflexionsprozess* entsteht, was wiederum die Unklarheit und Unsicherheit erklärt. Dieser Prozess kann auch so gedeutet werden, dass die Jugendliche S. selten oder nie von einer erwachsenen Person so konkret zu ihrer Haltung gefragt wurde und ihr ein solches Gespräch demnach nicht vertraut ist. Durch das *aktive und interessierte Fragen*, aufgrund wiederkehrender Irritation und die aktive Beteiligung der Jugendlichen S., wurde so ein Selbstbildungsprozess angeregt. Im Anschluss der Erläuterung zum Misstrauen in Bezug auf Komplimente, demnach „ob sie es ernst meinen oder nicht“, stellt die Beobachterin/Jugendarbeiterin eine Bewertungsfrage, um die Unsicherheit der Jugendlichen S. bezüglich der eigenen Einschätzungsfähigkeit zu beurteilen. Das Lachen lässt darauf schliessen, dass die Einschätzung über die Aufrichtigkeit des Komplimentes der Beobachterin/Jugendarbeiterin leicht zu deuten war. Dies verweist möglicherweise auf das bestehende Vertrauensverhältnis. Die Aussage der Beobachterin/Jugendarbeiterin beinhaltet zudem die Botschaft, dass die Jugendliche S. auf ihre Aufrichtigkeit zählen kann, was im nachfolgenden Gesprächsprotokoll deutlich benannt

wird. Zudem wird anhand dieser Bewertungsfrage und der richtigen Einschätzung der Jugendlichen S. darauf hingewiesen, dass die Beobachterin/Jugendarbeiterin der Jugendlichen S. durchaus eine gute *Einschätzungsfähigkeit zuspricht* und sie darin zu *bestärken* versucht.

*Ich erkläre ihr, dass ich es ernst meinte und es auch sonst immer ernst meine. Ich frage nach, ob sie es vielleicht eher den Jungs nicht glaubt. Sie sagt, es geht nicht darum, sondern allgemein. Sie sagt dann: „Wie soll ich sagen, ich bin missbraucht worden, deswegen.“ Ich nehme die Aussage „missbraucht“ auf und frage nach ihrem Verständnis dieses Wortes. So stelle ich ihr die Frage, ob es darum geht, dass sie denn Leuten nicht mehr vertrauen kann, welche ihr sowas gesagt haben und ob sie das unter «missbraucht» versteht. Sie nickt und ich sage zu ihr: „Nicht gut.“ Daraufhin werden wir kurz vom Jugendarbeiter C. mit einer Frage zu der Wäsche unterbrochen.*

In diesem Abschnitt des Gesprächs weist die Beobachterin/Jugendarbeiterin darauf hin, dass die Einschätzung der Jugendlichen S. richtig war und sie auf die Aufrichtigkeit der Beobachterin/Jugendarbeiterin zählen kann. Mit der Fragestellung bezüglich der Aufrichtigkeit der Jungs versucht sie weiterhin, dem Thema auf den Grund zu gehen und lässt hier wiederum ein Konzept zum Thema Misstrauen durchblicken. Allenfalls folgt sie hier einer Genderthematik. Dieses Konzept irritiert die Jugendlichen S., so dass sie äussert, dass es sich um etwas Allgemeines handelt. Die Jugendliche S. scheint den *Irrtum und das Interesse an ihrer Person* der Beobachterin/Jugendarbeiterin wahrzunehmen, sodass sie es mit der Aussage sie sei *„missbraucht“* worden und *„deswegen“* zum Punkt bringt. Sie führt somit den *Ursprung* ihres Misstrauens auf, welcher wiederum eine neue tiefgründigere Gesprächsgrundlage schafft. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin irritiert in diesem Zusammenhang das Wort *„missbraucht“*. Möglicherweise verbindet sie dies mit einem anderen Thema. Anhand der Rückfrage scheint sie zu wissen, dass die Wortverwendung der Jugendlichen S. überprüft werden muss. Sie entscheidet sich für eine Zusammenfassung ihrer Aussage und einer Klärung des Begriffes, damit ein gemeinsames Verständnis des Wortes entsteht. Dabei resultiert der Bezug des Missbrauches auf das Vertrauensverhältnis. Der Versuch der Beobachterin/Jugendarbeiterin, sie zu verstehen, führt dazu, dass Begrifflichkeiten gemeinsam definiert werden und Erlebnisse neu eingeordnet werden können. Es entsteht ein weiterer Bildungsprozess, welcher wiederum durch Rückfragen entstanden ist. Zudem wird der Fokus auf *das Verstehen* der Jugendsprache gelegt. Hier passiert auch ein umgekehrter Bildungsprozess. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin erhält mehr Wissen über den Sprachgebrauch der Jugendlichen.

*Der Jugendarbeiter C. geht und die Jugendliche S. fragt, ob sie sich einen Kaffee machen darf. Ich stimme zu und frage nach, wer sie denn „verarscht“ hat, und ob es sich dabei um Jungs handelt. Sie meint, dass es nicht unbedingt Jungs gewesen sind, sondern beste Freundinnen. Ich frage nach, was sie denkt, warum sie das gemacht haben. Sie meint, sie weiss es*

*auch nicht, jedoch gehe sie davon aus, dass Neid dahintergesteckt hat. Die Jugendliche T., welche am Esstisch sitzt und das Gespräch mitverfolgt hat, sagt dann „glaub mir, besser keine beste Kollegin. Der Verrat kommt immer von den Engsten.“ Ich äussere daraufhin fragend „schon?“ Die Jugendliche S. ist sich nicht sicher, ob sie dieser Aussage zustimmen soll.*

In diesem Abschnitt greift die Beobachterin/Jugendarbeiterin die Frage nach den Personen und deren Beziehungsverhältnis auf und greift dabei auf die *Sprache der Jugendlichen* „*verarscht*“ zurück. Durch die Frage, ob es sich um Jungs handelt, wird nochmals ersichtlich, dass sie ihr Gender-Konzept noch nicht ganz aufgelöst hat. Dabei kommen gewisse Stereotypen bezüglich der Geschlechterrollen zum Vorschein, welche als Orientierungshilfe in der Erkenntnisgewinnung gedeutet werden können. Die Jugendliche S. verweist in ihrer Antwort auf ein anderes Beziehungsverhältnis, nämlich auf die „*beste Freundinnen*“. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin schafft eine *zirkuläre Fragestellung*, indem sie gemeinsam mit der Jugendlichen S. nach den Gründen dieses Verhaltens ihrer ehemaligen Freundinnen sucht. Die Jugendliche S. kann es nicht benennen und vermutet, dass „*Neid*“ dahintersteckt. Die Unklarheit kann darauf hindeuten, dass die Jugendliche S. sich nicht weiter mit dieser Frage auseinandergesetzt hat. Auch ist vorstellbar, dass sie das Thema nicht mit den ehemaligen Freundinnen geklärt hat.

In dieser Situation der Unklarheit involviert sich die Jugendliche T. in das Gespräch, in dem sie ihre Meinung und Erfahrungen ungefragt äussert. Sie fühlt sich eingeladen, ihre Sicht der Dinge zu äussern. Anscheinend hat sie ähnliche Erfahrungen gemacht. Mit ihrer Aussage positioniert sie sich und lässt darauf schliessen, dass sie sich eine *Bewältigungsstrategie* erarbeitet hat. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin nimmt ihre Aussage auf, indem sie eine *Bestätigungsfrage* an beide Jugendlichen stellt. Die Jugendliche T. bleibt bei ihrer Meinung, jedoch scheint die Jugendliche S. diese nicht zu unterstützen. Dies wird nachfolgend beobachtbar. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin nimmt hierbei eine *neutrale Position* ein und versucht, vermittelnd zu agieren und die Jugendlichen in einen gemeinsamen Diskurs zu bringen. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin versucht über den *Erfahrungsaustausch unter den Jugendlichen* und deren Meinungen zum Thema einen *diskursiven Bildungsprozess* anzuregen.

*Sie denkt kurz nach und meint, dass sie manchmal sehr misstrauisch ist und fragt dabei nach mehr Kaffeerahm. Ich äussere ein wenig behauptend und gleichzeitig fragend: „Ja, also ein bisschen misstrauisch sein ist ja nicht so schlimm, aber wenn man dann nur misstrauisch ist?“ Die Jugendliche S. meint daraufhin, dass sie Zeit benötigt, bis sie sich öffnet und rührt dabei ihren Kaffee. Ich sag zu ihr, dass sie sich im Vergleich zu ihrer ersten Zeit im Treff bereits sehr geöffnet hat. Sie stimmt dem zu und sagt: „Aber ich komme auch öfters“.*

Die Jugendliche S. unterstützt nicht die Aussage der Jugendlichen T., da sie nicht weiter darauf eingeht. Vielmehr bringt sie das Thema Misstrauen ein und verweist somit auf die Offenheit, Freundschaften zu pflegen. Dementsprechend distanziert sie sich von dieser vorgeschlagenen Strategie. Durch ihre indirekte Botschaft wird erkennbar, dass sie Position bezieht, jedoch nicht im direkten Diskurs. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin bestätigt einerseits das Misstrauen in einem angemessenen Rahmen als natürliche Reaktion und fragt nach der Haltung der Jugendlichen S. bezüglich eines permanenten Misstrauens. Durch die Frage will sie die Meinung der Jugendlichen S. zu dieser *Haltung erfahren* und so einen weiteren Bildungsprozess, allenfalls eine *Selbstreflexion, anregen*. Dadurch verweist die Jugendliche S. auf das Thema Zeit in Verbindung mit ihrem Misstrauen und relativiert eine Extremsituation. Ihr scheint bewusst zu sein, dass dies ein Thema ist, mit welchem sie sich in einem Lernprozess befindet. Daher folgt die Erkenntnisbenennung der Zeit.

Die Beobachterin/Jugendarbeiterin gibt ihr diesbezüglich eine Rückmeldung, indem sie ihre *Auskunft über ihre Wahrnehmung* der Jugendlichen S. im Jugendtreff gibt. Damit führt sie der Jugendliche S. auf, dass es ihr bereits gut gelungen ist, sich im Rahmen des Treffs zu öffnen. Anhand dieser Auskunft wird ersichtlich, dass die Beobachterin/Jugendarbeitende offenbar das Verhalten der Jugendlichen im Treff *aufmerksam beobachtet und wahrnimmt* und somit auf *längerfristige Bildungsprozesse* Bezug nehmen kann. Mit der Ergänzung, „*Aber ich komme auch öfters*“ verweist die Jugendliche S. darauf, dass ihre Erkenntnis der Zeit ausschlaggebend für die offene Art, demnach das Vertrauen, ist. Hierbei entstand ein erneuter Bildungsprozess. Das Thema Vertrauen in Beziehungen wird in einem *offenen Austausch* analysiert und reflektiert, wobei Erkenntnisse und neue Erfahrungen gemeinsam benannt werden. Aus einer direkten, oberflächlichen Beobachtung wurde durch *aufrichtiges Interesse*, über *Irritation* und *Humor*, über *Rückfragen* und orientierungsleitende Konzepte eine Beteiligung an einem Bildungsprozess angeregt, welcher mit einer tiefgründigeren Erkenntnis endete und auf beiden Seiten einige Bildungsmomente hervorrief.

### Zusammenfassung

Das aufmerksame Beobachten der Jugendlichen hinsichtlich ihres Erscheinungsbildes, Wohlbefindens und deren Stimmungslage ermöglicht den Zugang zu den aktuellen Themen der Jugendlichen und überdies den Zugang zu allfälligen Bildungsthemen. Des Weiteren zeigt sich, dass aufrichtiges Interesse am Kennenlernen der Jugendlichen und die Herstellung einer Beziehung Bildungsgelegenheiten anregen und fördern. Hierfür bringen sich Jugendarbeitende aktiv über Fragestellungen zu der Lebenswelt, über Ansichten, Haltungen und Perspektiven wie auch über Fragen in Bezug auf ihre Herausforderungen ein. Dabei zeigen Momente der Irritation und des Unverständnisses wichtige Gelegenheiten für Bildungsprozesse. Die Jugendarbeitenden stellen Fragen über die expliziten Themen mit dem Ziel der Entdeckung der

jeweiligen zugrundeliegenden Hauptthemen der Jugendlichen. Dieser Entdeckungsprozess ermöglicht beidseitige Bildungsmomente.

Die Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen erfolgt aufgrund unterschiedlicher Gesprächsführungsmethoden. Dazu zählen das Aufführen von Widersprüchen, das Zusammenfassen des Verständnisses, die Nutzung von Ironie und Humor oder das Geben von Rückmeldungen. Durch den Versuch, Jugendliche zu verstehen und mehr über sie zu erfahren, treten Jugendarbeitende auch selbst in einen Bildungsprozess ein. Während des Bildungsprozesses werden fachliche Konzepte als Orientierungshilfe beigezogen. Gezielte Fragen werden gestellt, um Reflexionsprozesse auszulösen und gemeinsame Ansatzpunkte für die Weiterbearbeitung des Themas zu liefern. Über Fragen, Irritation, Widersprüche und Humor werden Impulse gegeben, die eine Teilnahme anregen oder Beteiligung schaffen. Die Jugendlichen werden dabei im Ausdruck, in der Benennung von Gefühlen und der Einordnung von Ereignissen oder Erlebnissen unterstützt. Diese Unterstützungsleistungen regen Bildungsprozesse an. Theorie- und wissensgeleitete Konzepte dienen als Grundlage für die Erarbeitung von Bildungsprozessen. Hierbei werden auch diskursive Bildungsprozesse und Empowerment-Ansätze (Herriger, 2014) angewendet.

#### 4.1.2 Fall Gebetsrituale

**Fallauswahl:** Der nächste Fall stellt das längste und intensivste Gespräch in einer Gruppensituation dar. Die Situation stellt in der Praxis besondere Erlebnisse von Gruppendiskussionen in Bezug auf eine besondere Thematik dar. Nebst diesem Kriterium *des Spektrums möglicher Fälle* weist der Fall zudem eine hohe *Datenqualität* auf, da das Gespräch aufgezeichnet wurde. Daher enthält das Protokoll viele wörtliche Zitate, was besonders die dichte Beschreibung der Situation ausmacht. In dieser Situation beschäftigten sich die Jugendlichen mit einem bestimmten Thema ihrer Lebenswelt, welches über sie eine Relevanz erhielt und somit ein weiteres Auswahlkriterium der *Relevanz im Kontext des Feldes* ausmachte. Aus diesen Gründen erfolgte eine vollständige Fallanalyse.

**Kontext:** Die Situation findet im Jugendtreff K. statt. In dieser Situation befinden sich die Jugendlichen im Aufenthaltsraum des Treffs. Der Aufenthaltsraum ist der Hauptraum des Treffs und liegt in der Mitte des Gebäudes. Er ist gross und verfügt über Sitzmöglichkeiten wie Sofa-gruppe, Barhocker und Sofaecke.

**Akteure & Akteurinnen:** In dieser Situation kommen drei männliche Jugendliche vor. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin und der Jugendarbeiter C. kennen sie bereits seit etwa drei Jahren. Sie gehören zu einer regelmässigen Gruppe der Treffbesuchenden. Alle drei Jugendlichen gehen in die 9. Klasse, sind 15 Jahre alt und miteinander befreundet, jedoch besuchen sie nicht die gleiche Oberstufenschule.

**Anmerkung:** Das Gespräch fand eine Stunde nach der Öffnung des Jugendtreffs K. statt und dauerte ca. 25 Minuten. Die drei männlichen Jugendlichen waren im Aufenthaltsraum und saßen sich auf der Sofagruppe gegenüber. Zwischen ihnen und der Beobachterin/Jugendarbeiterin wie auch dem Jugendarbeiter C. hatten bereits die Begrüssung und kurze Gespräche stattgefunden. Zudem ist im Glauben des Islam der Fastenmonat Ramadan.

**Protokoll Nr. 16: *Situation - „Aber Abdest brauchst du schon“***

*Nach den ersten Begegnungen und Gesprächen in der Küche verteilen sich die Jugendlichen in den verschiedenen Räumen. Einige sind draussen, die Mädchen sind im Tanzraum und vier Jungs befinden sich im Aufenthaltsraum. Drei von ihnen sitzen sich auf der einen Sofagruppe gegenüber. Ein anderer sitzt allein auf dem Sofa in der Ecke des Raumes, seine Beine hat er auf das Sofa gelegt. Er ist sichtlich entspannt und mit seinem Handy beschäftigt. Die drei anderen Jungs sind zweitweise im Gespräch und machen sich übereinander lustig. Ich gehe zu ihnen, begrüsse sie erneut und setze mich dazu. Ich frage, ob sie fasten. Alle drei Jungs sagen, dass sie eigentlich fasten, jedoch heute unterschiedliche Gründe haben, warum sie das nicht tun. So kommen wir ins Gespräch.*

**Interpretation:** Bevor die Beobachterin/Jugendarbeiterin sich in das Geschehen einbringt, nimmt sie dies anhand ihrer Beschreibung wahr. Sie beobachtet zuerst die Situation. Dabei benennt sie auch, dass die drei Jugendlichen sich „zeitweise“ in einem Gespräch befinden und ansonsten nicht gesprochen wird. Zudem scheint die Stimmung ausgelassen zu sein. Diese *Erkenntnisse* veranlassen die Beobachterin/Jugendarbeiterin ein aktives Gespräch mit den Jugendlichen zu suchen. Diese Leerzeiten und die positive Stimmung werden somit als Anlass genommen, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. Die erneute Begrüssung deutet darauf hin, dass sie sich nach ihrem Wohlbefinden erkundigt, um die Situation und ihr Einbringen in die Situation bewerten zu können. Dadurch, dass sie anschliessend Platz nimmt, kann von einem Interesse der Jugendlichen an einem Gespräch ausgegangen werden.

Das Platznehmen stellt eine *Kommunikation auf Augenhöhe* dar. Zudem wurde in allen Protokollen festgestellt, dass alle Gespräche auf Augenhöhe stattgefunden haben. Um Gespräche zu führen, übernahmen die Jugendarbeitenden immer die jeweilige Haltungsposition (Sitzen oder Stehen) der Jugendlichen. Die Handlung des Platznehmens verweist wiederum auf eine *bewusste Teilnahme an einem Gespräch*, indem auch räumliche Nähe und eine Kommunikation auf gleicher Ebene geschaffen werden. Ein starkes *Interesse* an der Person kommt somit zur Geltung. Den drei Jungs ist die Nähe scheinbar nicht unangenehm, da sie weiterhin sitzen bleiben und sich nicht von der Beobachterin/Jugendarbeiterin abwenden. Die ungefragte Platzeinnahme der Beobachterin/Jugendarbeiterin deutet daraufhin, dass bereits eine *Beziehung* zu den Jugendlichen besteht, welche ihr diese Handlung ermöglicht und ein gewisses

Selbstverständnis voraussetzt. Das Sichdazusetzen ist somit nicht ungewohnt, wie andere Situationen aus den Beobachtungsprotokollen beweisen. Es entstehen oft Situationen, wo viele Jugendliche gemeinsam mit den Jugendarbeitenden in der engen Küche am Tisch sitzen und offene Gespräche führen.

Um mehr über ihre Lebenswelt zu erfahren, greift die Beobachterin/Jugendarbeiterin das Thema Fasten im Glauben des Islams auf. Die *Aktualität des Themas* macht die Fastenzeit im Islam aus. Damit ein Bewusstsein der Relevanz vorherrscht, benötigt die Beobachterin/Jugendarbeiterin *spezifisches Wissen* zum Thema Islam und zur Religionszugehörigkeit der Jugendlichen. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin scheint über die Religionszugehörigkeit der drei Jugendlichen und die Fastenzeit Bescheid zu wissen. Aus diesem Grund kann sie das Gesprächsthema vertiefen. Das Erzählen von Gründen des Nichtfastens weist darauf hin, dass die drei Jugendlichen der Beobachterin/Jugendarbeiterin Wissen bezüglich der Thematik zusprechen und somit ein selbstverständliches Gespräch entsteht. Dies wiederum impliziert die *Glaubenszugehörigkeit* der Beobachterin/Jugendarbeiterin. Durch die Begründung, warum sie nicht fasten, suchen sie indirekt nach Zuspruch von Verständnis. Würden sie der Beobachterin/Jugendarbeiterin die Glaubenszugehörigkeit und das Wissen absprechen, würden sie nicht auf die Gründe ihres Nichtfastens hinweisen, da dies zu weiteren Erklärungen führen würde. So aber scheint ein *Gespräch unter Gleichen* stattzufinden. Anhand der Rückfrage der Jugendlichen an die Beobachterin/Jugendarbeiterin in nachfolgenden Ausschnitt wird dies nochmals verdeutlicht.

*Sie fragen mich dann, ob ich faste. Ich teile ihnen mit, dass ich nicht faste. Ich finde die Situation spannend und frage sie, ob es für sie ok ist, wenn ich ihnen ein paar Fragen stelle und erkläre ihnen dabei, dass es sich um ein Projekt handelt. Sie stimmen zu und stellen mir noch einige Fragen dazu und machen wieder Witze übereinander.*

Die Beobachterin/Jugendarbeiterin wird nun als Person der gleichen Glaubenszugehörigkeit aufgenommen, indem ihr die Frage zum Praktizieren des Fastens gestellt wird. In dieser Situation gibt sie Auskunft über ihre *eigene Person und offenbart* somit das Nichtpraktizieren des Fastens. Sie positioniert sich dadurch als nicht fastende Muslimin. Durch diese *Selbstoffenbarung* riskiert sie, sich als Person angreifbar zu machen. Demnach kann dies als bewusste Entscheidung gedeutet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie eine Gegenfrage mitberücksichtigt hat, als sie die Jugendlichen zum Thema Fasten befragt hat. Die Reaktion der drei Jugendlichen wird im Protokoll nicht ersichtlich. Die nicht explizite Aufführung der Reaktion lässt darauf schließen, dass die Information im Moment keine besondere Reaktion ausgelöst hat. Wird der Frage nach der Ermöglichung dieser Situation nachgegangen, dann zeigen sich erneut das *Zugehörigkeitsgefühl* und die *Beziehungsgrundlage* zwischen den Jugendlichen und der Beobachterin/Jugendarbeiterin wichtige Faktoren in der Interaktion

sind. Des Weiteren wird in dieser Situation das Interesse an einem Austausch mit der Beobachterin/Jugendarbeiterin sichtbar. Sie stimmen der Audioaufnahme zu und stellen Gegenfragen. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin scheint die Situation gut *wahrgenommen* und *beobachtet* zu haben.

*Der Jugendarbeiter C. ist auch dazugekommen und steht neben uns im Raum. Ich greife das Thema des Glaubens nochmals auf und frage nach, wie oft sie denn beten, da sie sagten, sie würden alle beten. Der Jugendliche D. neben mir sagt mir, dass er 2-3-mal am Tag betet. Die anderen zwei Jungs, welche gegenüber dem Jugendlichen D. und mir saßen, machen Witze über seine Aussagen, so dass laut gelacht wird. Ich versuche die Störung auszublenden und frage beim Jugendlichen D. nochmals nach, ob er auch „Abdest“ (rituelle Reinigung vor dem Gebet) macht. Dabei gibt es wieder eine Bemerkung vom Jugendlichen E., welcher gegenüber uns sitzt. Im Gespräch fällt immer wieder auf, dass besonders er laute Bemerkungen macht, welche die anderen zum Lachen bringen sollen.*

Obwohl das Gespräch kurz unterbrochen wurde, lässt sich die Beobachterin/Jugendarbeiterin nicht vom Thema ablenken. Sie richtet weiterhin den Fokus auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Glauben, indem sie vorherige Informationen aufgreift und thematisiert. So entsteht die Frage nach der Häufigkeit des Betens. Die Häufigkeitsfrage deutet auf *Wissen* über das Gebetsritual im Islam (die fünf Gebetszeiten) hin, ansonsten würde die Beobachterin/Jugendarbeiterin die Frage nicht stellen. Die Antwort des Jugendlichen D. wird in der Situation aufgenommen und nicht von der Beobachterin/Jugendarbeiterin gewertet. Hingegen geben die Jugendlichen E. und M. mit dem Gelächter eine Bewertung zur Situation oder der Antwort des Jugendlichen D. ab. Das laute Lachen nach der Antwort des Jugendlichen D. beschreibt eine Reaktion, welche keine klare Deutung erfährt. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin geht hierbei auch nicht weiter darauf ein. Sie richtet den Blick wieder auf das Hauptthema des Gespräches und stellt eine weitere spezifische Frage zur rituellen Waschung. Es wäre jedoch spannend gewesen herauszufinden, was die Jugendlichen zum Lachen angeregt hat. Die Störung hätte als Bildungsgelegenheit aufgenommen werden können. Dies erfolgt in dieser Situation nicht. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin nimmt die Störung wahr, jedoch will sie sich anscheinend nicht von der ausgehenden Fragestellung ablenken lassen. Diese Störung versucht sie „*auszublenden*“ und ihr keine weitere Aufmerksamkeit zu schenken. Im Protokoll ist zu sehen, dass sich die Beobachterin/Jugendarbeiterin mit dem Verhalten des Jugendlichen E. während des Gespräches auseinandergesetzt hat. Hierzu hat sie folgendes notiert:

*„Das Verhalten des Jugendlichen E. irritierte mich sehr, da ich ihn im Jugendtreff nicht so erlebe. Er zeigt sich sonst allein und in der Gruppe eher zurückhaltend und offen für aufrichtige und interessante Gespräche. Ich erkannte sein Verhalten in dieser Situation nicht wieder. Sein Verhalten interpretierte ich so, dass diese Ausnahmesituation der Audioaufnahme bei ihm ein*

*Bedürfnis der Selbstdarstellung und Inszenierung auslöste. Er erhielt so eine offizielle Plattform des Gehörtwerdens, welche er scheinbar schätzte und nutzte. Es machte den Anschein, dass er auf eine lustige Art nach Anerkennung in der Gruppe suchte.“* Diese Notiz weist darauf hin, dass die Beobachterin/Jugendarbeiterin das Verhalten des Jugendlichen E. während der Situation bereits als Suche nach Aufmerksamkeit und Anerkennung interpretiert hatte. Scheinbar wollte sie dies in der Situation bewusst nicht unterstützen, was das Ausblenden nochmals erklärt.

*Die anderen Jugendlichen gehen noch nicht stark darauf ein und lächeln nur. Währenddessen antwortet der Jugendliche D. auf meine Frage: „Schon klar, wenn man richtig, man kann nur richtig.“ Daraufhin frag ich, seit wann er das macht. Er meint: „Seit meiner Geburt.“ Dann gibt es wieder grosses Gelächter vom Jugendlichen E. Der Jugendliche D. korrigiert sich und sagt „Nein ich meine, ich bin so aufgewachsen. Mein Vater betet und irgendwie bin ich auch so geworden. Weiss doch auch nicht. Ich kann nicht genau sagen, ab wann.“ Der Jugendliche E. kann sich nicht einkriegen und lacht weiter. Er macht noch weitere Bemerkungen und schaut dabei seinen Sitznachbarn, den Jugendlichen M., an, so dass er seine Aufmerksamkeit bekommt.*

Das Verhalten des Jugendlichen E. scheint die anderen zwei Jugendlichen nicht mehr zu beeindrucken. Ausser mit einem Lächeln gehen sie nicht weiter darauf ein. Das Gesprächsthema erhält mehr Gewicht als die Bemerkungen von ihm. So antwortet der Jugendliche D. auch auf die Frage der Beobachterin/Jugendarbeiterin, indem er auf die Wichtigkeit und Richtigkeit der rituellen Waschung in Zusammenhang mit dem Gebet verweist. Er deutet mit „*man kann nur richtig*“ auf die gültige Art des Gebetes hin. Zudem scheint er von der Frage verunsichert zu sein. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin lässt die Antwort *ohne Wertung* oder Bemerkung im Raum stehen. Anschliessend stellt sie eine Folgefrage zum Alter in Zusammenhang mit dem praktizierend des Gebets. Seine spontane Antwort „*Seit meiner Geburt*“ weist darauf hin, dass er dies schon lange macht, sodass er sich nicht an das Alter erinnern kann. Die Antwort des Jugendlichen D. wird durch den Jugendlichen E. ins lächerliche gezogen, sodass der Jugendliche D. sich korrigiert und in Erklärungsnot kommt. Mit seiner weiteren Ausführung verdeutlicht er nochmals die fehlende Erinnerung und verweist auf eine Selbstverständlichkeit des Gebetes. Zudem benennt er seinen Vater als Vorbild.

Die Antwort deutet darauf hin, dass er noch nie so bewusst über das Thema nachgedacht hat. Durch das *Nachdenken* kommt er in einen Reflexionsprozess, welcher wiederum einen Bildungsprozess anregt. Der Jugendliche E. ist in dieser Situation der einzige, der laut lacht. Die Suche nach der Aufmerksamkeit seines Sitznachbarn Jugendlichen M. zeigt einen Anerkennungsversuch, welcher ihm in diesem Moment mehr als vorhin gelingt. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin lässt dieses Verhalten weiterhin ohne Anmerkung zu. Sie wendet sich dem

Jugendlichen hin, welcher sich zugänglicher zeigt. In dieser Szene wird ein Bildungsprozess angeregt, in dem sich die Jugendlichen mit einem *Thema auseinandersetzen*, welches sie *beschäftigt*. Zudem entstehen durch die Fragen *unsichere Momente*, die die Jugendliche zum *aktiven Nachdenken* über ihre Vorstellungen und Handlungen bringen und Reflexionsprozesse ermöglichen.

*Ich rede mit dem Jugendlichen D. weiter über das Thema, denn er scheint sich nicht von dem Geschehen nebenan beeinflussen zu lassen. Ich frage nach, ob auch seine Mutter betet, was er mit nein beantwortete. Ich sage ihnen, dass ich das interessant und spannend finde. Es entstehen kurze Zwischengespräche, wo ein Jugendlicher zu mir sagt, es ist ja normal, dass man als Moslem betet. Ich sag ihm, dass ich auch Moslem bin, jedoch „nicht mit Abdest und so“ bete. Der Jugendliche E. findet das witzig und fragt lachend „machst du ohne Abdest?“ und lacht dann laut weiter. Ich finde es nicht lustig und sage wiederum in einem seriösen Ton: „Ja ich bete für mich, ohne das Prozedere, weisst du, wie ich das meine?“. Dann sagt der Jugendliche D. verwundert „hä, wie?“. Alle drei Jugendlichen schauen mich fragend an. Ich antworte „ja einfach so“. Dann sagen zwei Jungs gleichzeitig, dass man doch fünf Mal am Tag beten muss, und zeigen sich ein wenig verwirrt.*

Die Beobachterin/Jugendarbeiterin fragt im Zusammenhang mit dem Beten nach der Rolle der Mutter. Im Gegensatz zum Vater, welchem in puncto Gebet eine Vorbildfunktion zugesprochen wird, übt die Mutter kein Gebet aus. Diese Differenz zwischen Mutter und Vater betrachtet die Beobachterin/Jugendarbeiterin als interessant, was sie auch zum Ausdruck bringt. Der Unterschied und der Hinweis deutet auf eine Geschlechterfrage hin. Auf diese Diskrepanz geht die Beobachterin/Jugendarbeiterin jedoch nicht näher ein. Vielmehr lässt sie die Aussage mit *„interessant und spannend“* im Raum stehen. Das Stehenlassen kann auch als aktive Handlung der Beobachterin/Jugendarbeiterin gelesen werden, um *Gedanken anzuregen* oder Reaktionen abzuwarten. Der *freigelassene Raum* eröffnete somit die Möglichkeit für Zweiergespräche, einen Austausch in einer Kleingruppe. So weist einer der Jugendlichen während des Austausches auf die Normalität des Gebets im Islam hin. Er geht jedoch nicht auf die Anmerkung zum Geschlecht ein.

Die Fragestellungen der Beobachterin/Jugendarbeiterin hat allenfalls eine *Verunsicherung* beim Jugendlichen D. ausgelöst, welcher er mit einem Versuch einer Normalitätsüberprüfung nachgehen will. Der Jugendliche D. scheint sich nicht mehr sicher zu sein oder er empfindet die Fragen als überflüssig, da für ihn die Sachlage klar ist. Das *Normalitätsverständnis* der Jugendlichen wird anhand der *Offenbarung einer persönlichen Haltung* der Beobachterin/Jugendarbeiterin aufgebrochen. Sie macht sich als Person hinter der Rolle der Beobachterin/Jugendarbeitern sichtbar wie auch angreifbar. Einerseits benennt sie die Religionszugehörigkeit. Andererseits weist sie ein abweichendes Verhalten im Sinne des hier zugrundeliegenden Ge-

betsverständnisses auf. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin bezieht in dieser Situation Stellung zur Anmerkung des Jugendlichen zum Normalitätsverständnis „*eines Moslems*“. Die Stellungnahme und der Aufbruch gelingen der Beobachterin/Jugendarbeiterin aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit. Sie kann als Dazugehörige mitreden, sich positionieren wie auch eine *andere Perspektive* einbringen. Andererseits besteht dadurch die Gefahr, dass die Beobachterin/Jugendarbeiterin sich und die bereits vorhandene Beziehung zu den Jugendlichen angreifbar macht. Somit setzt diese Offenlegung auch eine *Sensibilität* für Themen und eine *gefestigte Beziehung* voraus. Die Darlegung der Beobachterin/Jugendarbeiterin sorgt für zwei unterschiedliche Reaktionen. Der Jugendliche E. zeigt sich fragend und seine Verunsicherung über sein Lachen. Der Jugendliche D. hingegen fragt nach. Ihn scheint die Aussage sichtlich irritiert zu haben. Dennoch ist er interessiert an der Ansicht der Beobachterin/Jugendarbeiterin, indem er mehr dazu wissen möchte. Durch die Religionszugehörigkeit, Offenlegung der eigenen Person und das Aufbrechen der Norm ergab sich eine erneute Bildungsgelegenheit. Selbst die Jugendlichen suchen anhand der aktiven Fragen und dem Interesse an der Thematik nach einer Bildungsgelegenheit. Diese aktive Auseinandersetzung mit dem Thema regt wiederum Bildungsprozesse an.

*Ich erkläre ihnen meine Art des Betens und sage „ja ich bete einfach so. Ich rede, bete, aber ich mach jetzt nicht, die die Dovas (Gebetstexte im Islam) und sage sie nicht unbedingt alle auf. Weisst du.“ Und füge noch hinzu, dass ich auch nicht die Waschungsrituale mache. Ich merke, wie die Jugendlichen mich weiterhin fragend und etwas verwirrt anschauen. So fragt mich einer: „Wieso?“ Ich antworte und sage ihm: „Weiss nicht, ich kenn das nicht, also mir hat das niemand beigebracht. Und irgendwie finde ich beten als etwas für mich, ich bete auch nicht dann, wenn man zum Beispiel zu den festen Zeiten betet, sondern ich bete dann, wenn ich finde, ich brauche jetzt das.“ Die Jugendlichen hören mir aufmerksam zu und sind leise. Es gibt eine kleine Sprechpause und ich merke, wie sich die Jugendlichen kurz Gedanken dazu machen. Es kommen auch keine Bemerkungen mehr, sondern das Gespräch wird nun etwas ernster. So sagt der Jugendliche E., welcher vorher sehr laut war: „Aber Abdest brauchst du schon“.*

Was hier entstanden ist, könnte auch als *Austausch unter Gleichen* betrachtet werden. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin erzählt von ihrer Gebetspraktik und eröffnet somit einen Einblick in ihre Welt. Dabei wird den Jugendlichen eine neue Art des Gebetes aufgeführt. Die Jugendlichen weisen Interesse auf, da es sich um ein Thema handelt, welches ihrer Lebenswelt entspricht. Das unter Gleichen stellt somit eine *Gemeinsamkeit zwischen der Lebenswelten* der Beobachterin/Jugendarbeiterin und der Jugendlichen dar. Das Interesse der Jugendlichen am Austausch und Thema kommt in dieser Situation sehr stark zur Geltung. Die Jugendlichen scheinen mit einer Ansicht konfrontiert zu sein, welche ihnen neu ist. *Das Neue* erzeugt

daher viele offene Fragen, welche sie auch stellen und sie zu Einordnungs- und Denkprozessen führen. Sie machen sich offensichtlich Gedanken zum Thema. Die Ansicht der Beobachterin/Jugendarbeiterin hat auch den Jugendlichen E. zum Nachdenken gebracht. Er nimmt nun ernsthaft am Gespräch teil und verändert seine Haltung. Als erster äussert er nach dieser kurzen Denkpause, dass die Beobachterin/Jugendarbeiterin etwas eigentlich machen müsste, nämlich das Waschritual. Diese Aussage deutet darauf hin, dass er die andere Art des Gebetes indirekt als eine neue mögliche Art anerkennt, jedoch darauf hinweist, dass dies erst durch die Ausübung des Waschrituals gültig ist. Es entsteht eine *Rollenumkehrung*, indem er die Beobachterin/Jugendarbeiterin auf die Wichtigkeit der rituellen Waschung aufmerksam macht und somit sein Wissen mit ihr teilt. Die anderen zwei Jugendlichen bewerten die Praktiken der Beobachterin/Jugendarbeiterin nicht und scheinen dies als etwas *Neues* und *Unbekanntes* aufzunehmen.

*Ich frage bei ihm nach, ob er das denn tue. Er sagt ja. Daraus entsteht eine neue Diskussion, wer wann und wie oft am Tag betet, ob mit Waschung oder ohne. Zwischenzeitlich werfen sie sich vor, dass sie nicht ehrlich sind. Der Jugendliche M. nimmt das Gespräch wieder ernsthaft auf und erklärt uns, dass man das Gebet zeitlich verschieben kann, wenn man mal keine Zeit hat. Der Jugendarbeiter C. bringt sich hier fragend ein und wiederholt, ob man es einfach verschieben kann. Der Jugendliche präzisiert es und meint, man kann es einfach später machen. Der Jugendarbeiter C. fragt weiter nach. Er will wissen, wann zeitlich gebeten werden muss. Der Jugendliche M. erklärt ihm, wann gebetet wird und wie die Zeiten aussehen. Ich merke, dass der Jugendliche M. viel über das Beten weiss und frage nach, ob er auch betet. Dabei erzählt er mir, dass seine Eltern ihm das beigebracht haben und er „streng gläubig aufgewachsen“ ist.*

Die Beobachterin/Jugendarbeiterin reagiert nach der Aussage des Jugendlichen E. damit, dass sie das Gespräch wieder auf die Handlungen und Einstellungen der Jugendlichen richtet. Sie zieht sich wieder zurück, indem sie nichts zur Anmerkung des Jugendlichen E. antwortet, sondern ihm diesbezüglich eine Frage stellt. Dabei spielt sie den Ball wieder zurück. Sie widmet sich den Jugendlichen und macht wieder ihre *Rolle als Jugendarbeiterin deutlich*. Durch das *Zurückspielen* entsteht eine neue Diskussion unter den Jugendlichen, welche wiederum für einen weiteren Bildungsmoment sorgt. Sie tauschen sich somit unter ihresgleichen über das Thema aus und erfahren mehr übereinander und über die unterschiedlichen Gebetsausübungen. Hier wird ein weiterer Bildungsprozess erkennbar. Der Jugendliche M. nimmt dabei eine Hauptrolle ein. Er lenkt das Gespräch dahingehend, dass er *Aufklärungsarbeit* in Bezug auf die Gebetszeiten leistet, was sich im Austausch mit dem Jugendarbeiter C. zeigt. Der Jugendarbeiter C. ist sehr am Wissen der Jugendlichen interessiert. Dem Jugendlichen M. wird somit *spezifisches Wissen* zugesprochen, welches bei ihm abgerufen werden kann. Der Ju-

gendarbeiter C. nimmt somit auch aktiv an einem Bildungsprozess teil. Die *Erkenntnis* über das spezifische Wissen des Jugendlichen M. führt die Beobachterin/Jugendarbeiterin dazu, ihn direkt auf das Thema Beten anzusprechen. Über die Gebetsfrage wird mehr über die Herkunft des Wissens in Erfahrung gebracht und ein erneuter Reflexionsprozess angeregt. So erzählte der Jugendliche M. vom Zusammenhang zwischen dem Wissen über Gebetspraktiken im Islam und seiner Sozialisation.

*Ich will wissen, was sie sonst noch in Bezug auf ihren Glauben machen. Wieder macht der Jugendliche E. laute Bemerkungen, welche er mit seinem lauten Lachen begleitet. Ich lasse mich nicht von seiner Bemerkung beeindrucken und sage ihm, dass wir doch jetzt über den Glauben sprechen und ich mehr dazu wissen will. Die anderen zwei Jungs beantworten meine Frage, indem sie sagen, dass sie auch fasten. Der Jugendliche D. antwortet auf die Frage, warum er heute nicht fastet: „Ich habe Halsschmerzen.“ Der Jugendliche M. meint dann, dass er eigentlich trotzdem beten muss. Der Jugendarbeiter C. fragt dann nach, wie dies aussieht und ob man auch bei Krankheit fasten muss. Der Jugendliche M. erklärt, wann man nicht fasten muss. Der Jugendarbeiter C. fragt dann lächelnd: „Also heute dürft ihr essen, oder wie ist das?“ Der Jugendliche D. sagt: „Nein, wir fasten nicht, also eigentlich nicht.“ Dann wird der Satz durch die anderen Äusserungen der Jungs unterbrochen. Der Jugendliche E. beginnt wieder mit seinen Bemerkungen und Geschichten. Es herrscht wieder eine Unruhe und Gelächter. Der Jugendarbeiter C. meint dann: „Hai, ihr habt es ja lustig.“*

Nach dem ernsten Gespräch scheint der Jugendliche E. wieder die Aufmerksamkeit anhand von Bemerkungen auf sich ziehen oder allenfalls auf ein anderes Thema richten zu wollen. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin benennt nun erstmals die Störung, indem sie ihn indirekt bittet, dies sein zu lassen. Die Bitte wird nur kurzfristig beachtet. Durch die Frage nach den Gründen des Nichtfastens ergibt sich ein neues Bildungsmoment, in dem ein Austausch über die gültigen Gründe des Nichtfastens stattfindet. Der Jugendarbeitende C. stellt während ihres Austausches eine Klärungsfrage zur aktuellen Fastensituation der Jugendlichen. Die Antwort des Jugendlichen D. löst dabei eine neue Bemerkung des Jugendlichen E. aus. Es macht den Eindruck, dass der Jugendliche E. absichtlich auf Antworten des Jugendlichen D. mit lustigen Bemerkungen reagiert. Hierbei mehr über ihr Beziehungsverhältnis zu erfahren, wäre spannend gewesen und hätte allenfalls eine neue Bildungsgelegenheit ergeben. Der Jugendarbeiter C. benennt dann die entstandene Dynamik, in dem er dies positiv bewertet und implizit auf die Kommunikationsschwierigkeiten hinweist. Die Bemerkungen des Jugendlichen E. scheinen immer wieder als Störungen aufzutauchen.

*Als es ruhiger wird, frage ich: „Ist euch das Beten wichtiger als das Fasten?“ Schnell kommt die Antwort: „Beides.“ Und: „Es ist beides Pflicht.“ Dann zählt uns der Jugendliche M. auf, was die Pflichten eines Moslems sind. Ich frage die Jugendlichen anschliessend „und habt ihr jetzt*

*alle vor, die fünf Säulen zu erfüllen in eurem Leben?“. Es kommen dann unterschiedliche Antworten wie „nein“ oder „ich probiere es“. Der Jugendliche D. meint: „Aber Zakat (Almosen im Islam) kannst du erst machen, wenn du Geld hast.“ Der Jugendliche M. widerspricht ihm und meint, dass man von dem, was man hat, etwas abgeben muss. Die Jugendlichen diskutieren untereinander, da sie unterschiedliche Definitionen haben, jedoch das gleiche meinen. Nach der Diskussion lachen wir gemeinsam über eine Bemerkung und es wird lustig. Da es ruhig wird, sagt der Jugendliche E. erstaunlicherweise motiviert: „Ok, was hast du noch für Fragen?“ Ich sage: „Ich finde es spannend, oder. Du hast jetzt vorhin gerade gesagt, beten tust du fünf Mal.“ Er sagt: „Nein. nicht ich.“ Dabei wird gelacht. Dann sag ich lachend und gleichzeitig fragend: „Fünf Mal du, drei Mal du und du? Zwei Mal?“ Wir lachen alle gemeinsam. So sagt am Schluss der lustigen Stimmung der Jugendliche M.: „Ja, ich probiere wenigstens etwas zu machen, als nichts zu machen.“ Es folgt ein Austausch unter ihnen mit viel Gelächter und Spässchen. Wir sprechen dann über unterschiedliche Themen wie Haustiere, Identität usw. Ich greife nun kein weiteres ernstes Thema auf, da eine ausgelassene Atmosphäre herrscht und viele Witze gemacht werden.*

Die Beobachterin/Jugendarbeiterin geht nach dem kurzen Unterbruch erneut auf das vorherige Thema ein, indem sie die Ausgangslage aufgreift. Sie stellt die zwei von ihnen genannten Themen gegenüber und fragt nach ihrer Wichtigkeit. Anhand der Frage wird eine neue Diskussion angeregt, um die bis anhin geführte Auseinandersetzung weiterzuführen. Über die *Bewertungsfrage* entsteht ein neuer Bildungsmoment. Der Jugendliche M. ergreift daraufhin das Wort und weist auf die Pflichten im Islam hin. Dazu benennt er die fünf Säulen im Islam. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin greift sein Wissen auf und stellt somit eine neue Frage zu den fünf Säulen im Islam. Da nicht alle fünf Säulen benannt werden, kann davon ausgegangen werden, dass die Beobachterin/Jugendarbeiterin darüber informiert ist und daher keine weiteren Fragen dazu stellt. Durch die *gezielten Fragen* kommen die Jugendlichen somit wieder ins Gespräch und in einen Austausch. Die offene Diskussion in der Gruppe sorgt für weitere Bildungsgelegenheiten. Durch die *unterschiedlichen Ansichten* zum Thema Pflichten im Islam erhalten sie einen Einblick in die *unterschiedlichen Perspektiven*. In dieser Situation wird das anhand der Diskussion zum Thema Almosen gut sichtbar. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin hält sich im Hintergrund, indem sie die *Diskussion* ermöglicht, jedoch keine Stellung dazu bezieht. Anhand des Protokolls kann festgestellt werden, dass sie aktiv und aufmerksam dabei ist und die Diskussion verfolgt. Dabei nimmt sie eine abwartende und beobachtende Haltung ein. Die Diskussion unter den Jugendlichen wird somit moderiert, indem gezielte Fragen gestellt werden. Durch die *Moderation der Diskussion und die Gesprächsleitung* kann somit ein weiterer Bildungsprozess gefördert und begleitet werden.

Erst nach dieser Diskussion lässt sich die Beobachterin/Jugendarbeiterin auf die lustige Stimmung ein. Es scheint so, als habe die Beobachterin/Jugendarbeiterin keine weiteren Fragen zum Thema. Dies scheint der Jugendliche E. anhand der Pause und der ausgelassenen Stimmung bemerkt zu haben. Es entsteht die Situation, dass er nach weiteren Fragen erkundigt. Diese Handlung deutet auf die anfängliche Interpretation der Beobachterin/Jugendarbeiterin. Der Jugendliche E. scheint die Aufmerksamkeit geschätzt zu haben. So bittet er um weitere Fragen, die die entstandene Situation fortzusetzen. Das Gespräch in der Gruppe hatte für ihn allenfalls den Charakter einer Bühne oder es bot die Möglichkeit einer Selbstinszenierung. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin antwortet darauf mit einer zusammenfassenden Äusserung in Bezug auf seine Gebetsausübung. Dabei wird sie von ihm korrigiert. Mit Humor und Ironie versucht sie, die unterschiedlichen Gebetsausübungen der Jungs fragend zusammenzufassen. Nebst dem weist sie auf die Unterschiede hin. Die humorvolle Zusammenfassung sorgt für eine *positive Stimmung* am Ende der Auseinandersetzung mit der Thematik und führt zu einer neuen Erkenntnis, welche der Jugendliche M. benennt. Er äussert im Anschluss, dass er „etwas zu machen“ probiert. Diese Gesprächssituation weist viele Bildungsmomente und Bildungsprozesse auf, welche sich immer wieder in Äusserungen, Fragen und Wissensvermittlung zeigen. Vor allem werden sie in den Diskussionen und dem Austausch untereinander sichtbar. Die neuen Ansichten, Einstellungen und Perspektiven verursachen Unsicherheiten und Interesse, die wiederum Bildungsprozesse ermöglichen.

### Zusammenfassung

Wird der Frage nachgegangen, wie Bildungsgelegenheiten und -prozesse wahrgenommen, angeregt und begleitet wurden, lassen sich unterschiedliche Aspekte erkennen. Das aufmerksame Beobachten der Situation und deren Beurteilung ermöglichtem die Gelegenheit, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. Die beobachtete Langeweile zeigte sich demnach als Potenzial für die Aufnahme eines längeren Gespräches mit den Jugendlichen. Des Weiteren ermöglichte das Wissen über aktuelle Themen der Lebenswelt von Jugendlichen und deren Beschäftigung einen Zugang zum Gespräch. Darunter verbirgt sich auch das Interesse der Jugendarbeitenden an Themen der Jugendlichen, an deren Persönlichkeiten, Handlungen, Vorstellungen und Ansichten. Nebst dem wurden Bildungsthemen über Unsicherheiten, irritierende Momente und Fragestellungen der Jugendlichen erkannt und aufgenommen. Die Erkennung von Diskrepanzen oder Widersprüchen zwischen den Jugendlichen oder den Jugendarbeitenden in Bezug auf Wertvorstellungen, Einstellungen, Haltungen und Handlungen ermöglicht wiederum die Anregung von Bildungsprozessen.

Bildungsgelegenheiten werden dabei nicht immer explizit, sondern auch subtil mit einer gezielten Fragestellung zu Einstellungen, Erlebnissen, Haltungen und Überzeugungen thematisiert. Sie werden auch über die Vorstellung von anderen Perspektiven, das Aufführen von

Widersprüchen, die Zusammenfassung von Aussagen oder die Schaffung von Diskursen zum Thema gemacht. Dafür wird eine bewusste Kommunikation auf Augenhöhe gesucht, welche den Jugendlichen Zuspruch, Mitbestimmung und Anerkennung vermittelt. Nebst dem wird ihnen durch das Wissen über die Thematik ihrer Lebenswelt weitere Anerkennung zugesprochen. Hierbei zeigt sich das Zugehörigkeitsgefühl in der Auseinandersetzung als ein wichtiger Aspekt. Über die Herstellung von Gemeinsamkeiten, wie in diesem Fall die Glaubenszugehörigkeit der Jugendarbeiterin und der Jugendlichen, wurde ein Austausch unter vermutlich Gleichgesinnten ermöglicht. Die Positionierung und Selbstoffenbarung der Jugendarbeitenden zu bestimmten Themen eröffneten einen neuen Zugang zu den Jugendlichen.

Überdies werden Jugendliche als Experten und Expertinnen ihrer Lebenswelt zur Aufklärungsarbeit und Diskussion eingeladen, indem Jugendarbeitende die aktive Auseinandersetzung mit jugendspezifischen und -relevanten Themen suchen. Die Jugendarbeitenden begleiten die Jugendlichen bei ihren Bildungsthemen, etwa bei der Identitätsfindung, anhand der Ermöglichung von Reflexionsprozessen und der Eröffnung von neuen Perspektiven. Dabei geben sie Auskunft über eigene Ansichten und Weltbilder. Sie bieten sich als erwachsene Personen an, welche ihnen einen Einblick in die Erwachsenenwelt geben und somit neue Bildungsgelegenheiten und -prozesse schaffen. Nach Müller et al. (2008) „fungieren die Pädagoginnen als Vertreter der allgemeinen Erwachsenenwelt“ (S. 101). Sie nehmen sich auch als Moderatoren und Moderatorinnen in Gruppendiskussionen unter Peers wahr und unterstützen dabei Bildungsprozesse unter Jugendlichen. Hier findet sich der Handlungsansatz der Peer-Groups-Education wieder (Kern-Scheffeldt, 2005). Dadurch, dass Jugendarbeitende nicht umgehend intervenieren, werden den Jugendlichen Freiräume für Selbstbildungsprozesse gegeben.

### 4.1.3 Fall Wandbilder

**Fallauswahl:** Die Situation in diesem Fall stellt ein häufiges und alltägliches Phänomen dar und erfüllt das Auswahlkriterium *Typizität des Falles*. Die Typizität besteht darin, dass es einige Ausschnitte in den Protokollen gab, vor allem im Treff S., wo das Thema Rauman eignung sehr stark in den Fokus rückte und während der teilnehmenden Beobachtungen immer wieder aufkam. Der Fall wies zudem eine gute *Datenqualität* und eine dichte Beschreibung der Situation auf. Daher wird er nachfolgend vollständig analysiert.

**Kontext:** Die Situation findet im Jugendtreff S. statt. Der Jugendtreff S. erhielt vor zwei Jahren einen neuen eigenen Raum in einem neuen Wohnquartier. Es ist ein einziger grosser Raum im Erdgeschoss eines Wohngebäudes. In der Mitte des Raumes ist ein Vorhang aufgehängt. Er sorgt dafür, dass der Raum getrennt werden kann. Im oberen Bereich beim Eingang befindet sich die Küche, ihr gegenüber ist eine Sofalandschaft mit einem Fernseher und einer Spielkonsole. Im unteren Bereich sind eine Sofaeinheit und eine Stereoanlage wie auch ein grosser

Esstisch mit Stühlen. Daneben ist eine Tür, welche zu den Toiletten führt. Die Einrichtung ist farblich abgestimmt und macht den Eindruck, dass der Raum liebevoll eingerichtet und dekoriert wurde. Insgesamt sieht er schön und gemütlich aus und lädt zum Verweilen ein.

**Akteure & Akteurinnen:** Die zwei männlichen und zwei weiblichen Jugendlichen sind seit Jahren aktive Teilnehmende an Angeboten und Projekten der Jugendarbeit vor Ort. Daher besteht bereits eine enge Beziehung zwischen der Jugendarbeitenden A. und den Jugendlichen. Die vier Jugendlichen besuchen alle noch die Oberstufenschule. Sie wohnen alle in dem Quartier und kennen sich untereinander. Die zwei männlichen Jugendlichen sind Teil einer dreiköpfigen Jugendgruppe, welche den Jugendtreff ausserhalb der Trefföffnungszeiten als teilautonomen Raum nutzen können. Die Vereinbarung über die teilautonome Nutzung wurde erst vor einem Monat getroffen.

**Anmerkung:** Gemeinsam mit der Jugendarbeiterin A. kamen wir im Jugendtreff S. an. Die zwei Jungs der teilautonomen Raumnutzungsgruppe waren bereits im Raum. Sie begrüßten uns freudig und stellten der Jugendarbeiterin A. bereits viele Fragen zur Raumeinrichtung. Im Raum waren auch zwei Mädchen anwesend, welche separat auf einem Sofa sassen.

**Protokoll Nr. 10: *Situation - „Ja, das ist ein riesiger Joint“***

*Die Jugendarbeiterin A. und ich begrüßen die zwei Mädchen im Raum. Anschliessend gehe ich zum Esstisch und stelle meine Sachen ab. Die Jugendarbeiterin A. kann ihre Sachen noch nicht abstellen, da die zwei Jungs viele Ideen zur Raumeinrichtung haben und ihr diese mitteilen wollen. Das Gespräch ist sehr belebt und euphorisch. Das Hauptthema ist die Einrichtung des Jugendraumes. Sie teilen A. mit, was sie alles machen möchten und holen ihre Meinung dazu ab. Dabei hören die anwesenden zwei Mädchen zu und geben manchmal auch noch ihre Meinung zu den Ideen ab. Die Jugendarbeiterin A. verweist die Jugendlichen bei gewissen Fragen auch aufeinander, wie einmal mit der Aussage: „M. findet es heraus, er ist schlau.“*

**Interpretation:** Die Raumeignung scheint ein grosses Anliegen der zwei Jugendlichen zu sein. Es stellt den Hauptgrund des Gespräches dar. Nach der Begrüssung werden eilends der Jugendarbeiterin A. Fragen gestellt und Ideen mitgeteilt. Die euphorische und lebendige Art weist auf einen grossen *emotionalen Bezug* hin. Auch die Dringlichkeit der Jugendlichen zeigt die Wichtigkeit des Themas. Die Jugendarbeiterin A. nimmt das *Anliegen* ernst und die *Emotionen* wahr, sodass sie sich dieser Thematik umgehend widmet. Dies wird im Protokoll mit dem Nichtabstellen ihrer mitgebrachten Dinge verdeutlicht. Der *Einbezug* der Jugendarbeiterin A. zeigt sich in diesem Prozess wichtig für die Jugendlichen, da sie ihre Meinung aktiv abholen und auch einfordern. Der Einbezug der Jugendarbeiterin A. kann auf *Unsicherheiten*, auf eine Suche nach *Bestätigung oder Anerkennung* der Jugendlichen und auf eine *vertrauensvolle*

*Beziehung* hindeuten. Es kann aber auch auf die Zuschreibung der *Deutungs- und Bestimmungsmacht* hinweisen. Der Jugendarbeiterin A. wird die Entscheidungskompetenz zugeschrieben. Die Zuschreibung der Entscheidungskompetenz impliziert wiederum die Abgabe von Verantwortung und Selbstbestimmung. Dies kann so gelesen werden, dass sich die Jugendlichen nach den Entscheidungen der Erwachsenen richten.

Während die Ideen zusammengetragen werden, nehmen die zwei Mädchen eine weitere beratende und bewertende Rolle ein, indem sie als Nichtbetroffene ihre Meinung abgeben. Ob sie gehört werden, wird in diesem Protokoll nicht ersichtlich. Jedoch hat die *Diskussion* eine Gruppendynamik und einen Gruppenprozess ausgelöst. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Mädchen auch wahrgenommen wurden, da sie im Protokoll vorkommen. Die Jugendarbeiterin A. scheint über die Unsicherheiten oder auch das Einfordern ihrer Entscheidung Bescheid zu wissen. Allenfalls will sie damit einen *Gruppenprozess anregen* oder sie zu mehr *Selbständigkeit* ermuntern. Mit der Aussage, dass der Jugendliche M. es herausfinden werde, da er schlau sei, verweist sie auf die *Fähigkeiten der Jugendlichen* respektive auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen der Jugendlichen.

*Nachdem die Jugendlichen sich im Raum verteilen, fragt mich die Jugendarbeiterin A. im Gespräch, ob ich bereits die Mona Lisa an der Wand gesehen habe und lacht dabei. An der Wand hängt ein Bild von der Mona Lisa mit einem Joint im Mund. Eine kiffende Mona Lisa. Sie sagt zu mir: „Geil, oder?“ Und wir lachen beide. Sie meint: „Ich habe es megalustig gefunden und fragte mich, darf ich das? Ja ich darf das (Gelächter) Sie haben alles ausgesucht. Aber weisst du, sie kiffen alle gar nicht. Das ist lustig.“ Ich frage die Jungs, ob sie es zu Hause aufhängen würden, sie meinen nein und wir lachen alle gemeinsam. Die Jugendarbeiterin A. erzählt dann, dass die Jugendlichen A. und M. dies im Obi (Baumarkt) entdeckt hätten und dann hätten sie lachen müssen. Sie fand: „Ja das ist so doof, das hängen wir auf.“*

Die Jugendarbeiterin A. deutet im Gespräch auf einen Einrichtungsgegenstand hin. Das benannte Bild weist einen *Widerspruch* auf, welcher als lustig empfunden wird. Hierbei handelt es sich um ein altes und bekanntes Bild eines Künstlers, welches dahingehend verändert wird, dass dem Bild eine illegale Substanz (Joint) beigefügt wird. Durch die Abweichung vom Normalen oder dem zu Erwartenden entsteht eine *Irritation oder Diskrepanz*, welche wiederum unterschiedliche Meinungen hervorruft. So kann es auch als Verherrlichung der Substanz verstanden werden. Das Hinterfragen der Jugendarbeiterin A. weist auf eine Reflexion hin. Daher kann angenommen werden, dass ihr die Mehrdeutigkeit bewusst ist. Sie wagt somit bewusst etwas, was zur *Verwirrung* und *Diskussion* führen kann. Hiermit lässt sich auch das Gelächter erklären. Im weiteren Verlauf des Gespräches fügt die Jugendarbeiterin A. hinzu, dass die Jugendlichen die Substanz gar nicht konsumieren. Demensprechend ist es kein Abbild ihrer Lebenswelt.

Dennoch scheint es eine gewisse *Bedeutung* für sie zu haben, da sie es entdeckt und ausgesucht haben. Eine mögliche Erklärung könnte das Illegale sein, was im Bild zum Ausdruck kommt. Der Cannabis-Konsum oder der Joint stellen allenfalls ein gewisses Coolsein, das Ausprobieren von Substanzen oder anderen Erfahrungen wie auch eine Austestung der Grenzen und des Verbotenen im Jugendalter dar. Das Bild zeigt wiederum einen *Widerspruch* auf, den besonders auch die Jugendlichen in ihrer Phase des Erwachsenwerdens erfahren, erkennen und auf unterschiedliche Art und Weise aufgreifen und zeigen. Den Jugendlichen scheint bewusst zu sein, dass das Bild nicht überall einen Platz finden würde. Dies wird vor allem dann deutlich, wenn es darum geht, das Bild zu Hause aufzuhängen. Hier scheint klar zu sein, dass dies nicht möglich ist. Der Jugendtreff bietet ihnen demnach einen Ort, wo *Grenzen getestet* werden können oder auch *Widersprüche* und *abweichendes Verhalten seinen Platz* finden. Der Raum kann somit als bildendes Instrument verstanden werden, in welchem sich viele Bildungsgelegenheiten und -prozesse ergeben. Die Jugendarbeiterin A. ermöglicht hierfür den *Zugang zum Raum*, die *Offenheit* für die Einrichtung des Raumes und das Angebot bei der Unterstützung von Bildungsprozessen.

*Während unserem Gespräch kam ein Jugendlicher dazu, weil ihn das Aufnahmegerät interessierte. Nach den Klärungsfragen zur Audioaufnahme fragte ich ihn, wie er zum Bild der Mona Lisa stehe. Er antwortet: „Ich finde, es könnte noch ein Feuerzeug gebrauchen, weil der Joint noch nicht richtig an ist.“ Die Jugendarbeiterin A. lacht und sagt: „Stimmt, mit was hat sie es angezündet? Gute Frage, sie hat kein Feuerzeug.“ Ein zweiter Jugendlicher meint dann: „Es ist zu dick vorne, oder?“ Die Jugendarbeiterin A. antwortet: „Ja das ist ein riesiger Joint. Es ist völlig unrealistisch.“ Sie kichert. Der erste Jugendliche erwidert: „Nein nicht unbedingt“ worauf die Jugendarbeiterin A. lächelnd mit „ich weiss“ antwortet.*

Das Bild wird in der vorliegenden Szene dazu genutzt, um Meinungen abzuholen und ins Gespräch zu kommen. Der gefragte Jugendliche gibt keine direkte Antwort darauf, sondern einen Hinweis oder eine Möglichkeit der Vervollständigung. Die Bemerkung kann darauf hindeuten, dass er das Bild nicht ablehnt. Vielmehr würde er es noch mit einem „*Feuerzeug*“ vervollständigen wollen. Nebst dem kann die Aussage auch darauf hinweisen, dass ihm das Thema nicht fremd ist, da er vom „*Nicht richtig an*“-Sein spricht. Die Jugendarbeiterin A. nimmt die Bemerkung auf, indem sie seine Feststellung aufgreift, anerkennt und mit einer positiven Frage bestärkt. Der zweite Jugendliche reagiert hingegen anders. Er bewertete den Joint als „*zu dick*“ und zeigt eine gewisse Unsicherheit, da er aktiv die Meinung der Jugendarbeiterin A. einholt. Dem zweiten Jugendlichen scheint das Thema eher fremd zu sein. Die Jugendarbeiterin A. bestärkt auch ihn in seiner Wahrnehmung. Sie greift seine Vermutung auf und weist auf das Unrealistische hin, jedoch kichert sie auch dabei. Anscheinend findet sie irgendetwas daran witzig. Der erste Jugendliche stimmt dieser Aussage nicht zu. Er weist darauf hin, dass es

auch in der Realität solche grossen Joints gebe. Die Jugendarbeiterin A. widerspricht ihrer vorherigen Aussage und stimmt ihm zu. Offensichtlich war das auch der Grund, warum sie gekichert hatte. Ihr scheint bewusst gewesen zu sein, dass es auch in der Realität solche „dicken“ Joints gibt. Hier wird wiederum die *Nähe des Themas* deutlich. Im Gegensatz zu dem zweiten Jugendlichen weist der erste Jugendliche eine gewisse Erfahrung oder spezifisches Wissen mit dem Thema Cannabis auf.

Es kann vermutet werden, dass hier zwei *unterschiedliche Erfahrungswerte* und *Wissensbestände* der Jugendlichen vorliegen. Diese scheinen der Jugendarbeiterin A. bekannt zu sein. Sie versucht, diese abzuholen, in dem sie beide Aussagen bestärkt und sich dabei auch teilweise widerspricht. Zudem lässt sie ihre eigenen Erfahrungswerte durchblicken. Mit „*ich weiss*“ deutet sie darauf hin, dass sie auch solche Joints gesehen hat und über spezifisches Wissen zum Thema verfügt. Der Widerspruch kann dadurch entstanden sein, dass sie Unterschiede bezüglich dem Wissenstand oder den Erfahrungswerten zwischen den zwei Jugendlichen wahrgenommen und versucht hat, beide Jugendlichen in ihren Äusserungen zu bestärken. Sie bewahrt allenfalls den zweiten Jugendlichen vor der Realität, „*dem zu dicken Joint*“, und stimmt dem ersten Jugendlichen mit „*ich weiss*“ wiederum dieser Realität zu. Hier zeigt sich ein unterschiedlicher Umgang der Jugendarbeiterin A. mit demselben Thema. Den Unterschied macht hierbei die Lebensphase oder -welt der Jugendlichen aus. Dieser *unterschiedliche Umgang* hat wiederum eine Bildungsgelegenheit geschaffen. Die Jugendarbeiterin A. hätte allenfalls diese Diskrepanz der Wahrnehmung den Jugendlichen zurückmelden und dies als neue Bildungsgelegenheit nutzen können. Dennoch konnte eine Bildungsgelegenheit geschaffen werden. Ausgangslage dieser Situation war demnach das Bild, welches erstmal indirekt als *Instrument* für einen Bildungsgelegenheit genutzt wurde, an dem sich im Verlauf des Gespräches weitere Bildungsmomente ergaben.

*Der zweite Jugendliche fragt dann nach, ob sie noch weitere Bilder aufhängen könnten und ob sie auch wieder in dieser Art sein könnten. Die Jugendarbeiterin A. meint Ja und sagt: „Du hast einen megaguten Geschmack bewiesen, was Dekoration und Bilder angeht. Also dir vertraue ich. Wenn du sagst, hey, A., ich habe was cooles gefunden, dann vertraue ich dir, dass es auch schön ist.“ Sie schnippt dabei mit den Fingern. Der Jugendliche lächelt und alle anwesenden Jugendlichen (die zwei Mädchen und ein Junge) überlegen gemeinsam, was schön wäre. Dabei weist die Jugendarbeiterin A. sie darauf hin, dass auch ihr selbstgemaltes Bild sehr schön geworden ist. Das eine Mädchen bestätigt das. Der Jugendliche, welcher es gemalt hat, meint, dass es grossen Spass gemacht hat, und erklärt, wie es entstanden ist. Die Jugendarbeiterin A. führt auf, dass es die Leinwände in verschiedenen Grössen gibt und sie für den Jugendtreff noch weitere Farben kaufen könnte, damit sie spontan während dem Treff*

*Bilder malen können. Das eine Mädchen findet die Idee „voll geil“. Der Jugendliche bietet sich für den Einkauf an. Es scheint ihm wichtig zu sein, dass die Sachen eingekauft werden.*

Der vorhergehende Austausch hat demnach dazu geführt, dass der Jugendliche sich weiterhin mit dem Thema der Bilder beschäftigt. Dabei äussert er den Wunsch nach dem Kauf von mehr Bildern dieser Art. Die Jugendarbeiterin A. geht seinem Wunsch nach und weist ihn dabei auf seine Stärken und Fähigkeiten hin. Des Weiteren benennt sie das Vertrauensverhältnis, welches sie zu ihm hat. Sie übergibt ihm somit die Entscheidungsmacht oder auch Verantwortung in Bezug auf die Einrichtung. Die gesammelten Erfahrungen im *Einrichtungsprozess* können somit als bildend gewirkt haben, da die Jugendarbeiterin A. die *Stärken* der Jugendlichen erfassen wie auch der Jugendliche selbst durch die Tätigkeit seine Stärken wahrnehmen und einbringen konnte. Die *Raumeinrichtung* zeigte sich somit als Bildungsprozess, welcher nun benannt und reflektiert wird. Nebst dem, dass Bildungsprozesse in der Aktivität angeregt wurden, entsteht hier ein weiterer Bildungsprozess in der *nachträglichen Reflexion der Aktivität*. Dies taucht auch im Verlauf des Gespräches wieder auf.

Während des gemeinsamen Austausches greift die Jugendarbeiterin A. ein weiteres Ereignis des Bildermalens auf. Hier weist sie den Jugendlichen wiederum auf seine Stärken hin, wodurch er für seine Tätigkeit Anerkennung erfährt. Die Reflexion über das Bildermalen des Jugendlichen und die positive Rückmeldung unterstützt seine *Selbstwirksamkeit*. Diese Erfahrung kann wiederum bildende Wirkung auf seine Entwicklung haben. Der Jugendliche erhält zudem auch von der weiblichen Jugendlichen eine positive Rückmeldung, was wiederum seinen *Selbstwert* bestärkt. Der Jugendliche reagiert darauf mit der Bemerkung, dass die Tätigkeit Freude bereitet hat. Die *Ressourcen* des Jugendlichen werden von der Jugendarbeiterin A. aufgegriffen, indem sie den Jugendlichen eine neue Idee vorstellt. Die Jugendlichen reagieren sehr positiv darauf, sodass sie bereit sind, Aufgaben zu übernehmen. Hier zeigt sich eine *Partizipation* am gemeinsamen Prozess der Raumeinrichtung, welche durch die Jugendarbeiterin A. im *passenden Moment* unterstützt wird und somit eine neue Grundlage für einen Bildungsprozess schafft. Die *Partizipation* hat demnach Bildungsprozesse angeregt, welche einerseits erlebt, andererseits auch reflektiert werden. Daraus ergeben sich neue *Erfahrungswerte* und Bildungsgelegenheiten, die wiederum in Bildungsprozesse *transformiert* werden können.

*Die Jungs überlegen noch weiter, was gemacht werden kann und was noch in den Raum passt. Die Jugendarbeiterin A. meint dann, dass es irgendwann zu viel wird mit den Bildern und der Dekoration. Die Jugendlichen sind jedoch voller Tatendrang und wollen unbedingt etwas bereits umsetzen. So fragen sie die Jugendarbeiterin A., ob sie einen Besen neben der Küche aufhängen können. Das würde gut aussehen. Die Jugendarbeiterin A. meint, dass dieser Besen nie im Innenraum gebraucht wird, weil dieser für draussen gedacht ist. Der eine*

*Junge hält den Besen an den angedachten Platz hin und antwortet: „Ja, trotzdem.“ Dann sagt eines der Mädchen: „Es sieht gut aus.“ Die Jugendarbeiterin A. lacht und findet: „Ihr seid so zu viel. Von mir aus. Du weisst, wo die Bormaschine ist.“ Die Jungs freuen sich über ihre Rückmeldung und machen sich sofort an die Arbeit.*

Im weiteren Verlauf beschäftigen sich die Jugendlichen weiterhin mit dem Thema der Raumeinrichtung. Die Jugendarbeiterin A. äussert hierbei erstmals Bedenken. Dabei geht sie auf die Ideen ein und zeigt Grenzen mit der Äusserung „irgendwann zu viel“. Dies kann darauf hindeuten, dass die Jugendlichen bezüglich ihrer Ideen nicht mehr zu bremsen waren. Dies wird im Protokoll anschliessend auch als „Tatendrang“ protokolliert. Die Jugendarbeiterin A. scheint dies aufgrund ihrer Aussage dementsprechend *wahrgenommen* zu haben und versucht somit, den Tatendrang einzudämmen oder einzuordnen. Die Jugendlichen wiederum lassen sich nicht von der Aussage beeinflussen und gehen dann über zu einer Idee, welche sie gerne ausführen würden. Hierfür holen sie jedoch die Meinung und die Zustimmung der Jugendarbeiterin A. ein. Für die Jugendarbeiterin A. wirkt die Idee nicht sehr sinnvoll, was sie durch ihre Antwort deutlich macht. Die Jugendlichen zeigen sich nicht zufrieden mit dieser Antwort, sodass sie ihre Idee illustrieren. Auch das anwesende Mädchen unterstützt die Idee der Jungs. Die Jugendarbeiterin A. wirkt anschliessend überzeugt und stimmt der Idee zu.

Diese *Auseinandersetzung* bildet einen weiteren Bildungsprozess, welcher nicht durch die Jugendarbeiterin A. angeregt wurde, sondern aufgrund eines *Bedürfnisses* der Jugendlichen entstanden ist. In dieser Auseinandersetzung findet ein Bildungsprozess statt, in dem die Jugendlichen die Jugendarbeiterin A. zu überzeugen versuchen und dabei auf unterschiedliche Handlungen zurückgreifen. Sie nehmen ihre *Selbstbestimmung*, *Selbstwirksamkeit* und *Überzeugungskraft* wahr und schaffen es, hiermit ihre Gestaltungsidee, also ihr Ziel, zu erreichen. Dadurch, dass die Jugendarbeiterin A. sich kritisch zeigte, förderte es umso mehr die Fähigkeiten der Jugendlichen, sie für ihre Idee zu gewinnen. Dieser Bildungsprozess konnte wiederum ermöglicht werden, da die Jugendarbeiterin A. eine *offene Haltung* einnahm und somit die *Mitbestimmung* der Jugendlichen förderte. Sie liess sich auf die Argumentationen und den *Diskurs* mit den Jugendlichen ein und eröffnete eine *Begegnung auf Augenhöhe*.

## **Zusammenfassung**

Im Gegensatz zu den anderen Situationen wenden sich die Jugendlichen in diesem Fall mit ihren Anliegen und Fragestellungen direkt an die Jugendarbeitende. In der Auseinandersetzung mit ihrem Anliegen wird bereits ein Bildungsmoment erkennbar. Die expliziten Bedürfnisäusserungen ermöglichen demnach die umgehende Wahrnehmung von informellen Bildungsmomenten und die Anregung von informellen Bildungsprozessen. Jugendarbeitende nehmen Bildungsmomente auch über Unsicherheit, Rückfragen und die aktive Einholung von

Entscheidungen durch die Jugendlichen wahr. Durch die Suche der Jugendlichen nach Bestätigung, Anerkennung und Zuspruch lassen sich informelle Bildungsgelegenheiten erkennen und in informelle Bildungsprozesse transformieren. Auch Situationen, in welchen sich Jugendliche indirekt oder direkt Verantwortung, Selbstbestimmung und Selbständigkeit absprechen, werden durch die Jugendarbeitende als informelle Bildungsgelegenheiten wahrgenommen. Demnach erkennen Jugendarbeitende informelle Bildungsmomente in Auseinandersetzungsprozessen oder werden durch die Bedürfnisse und Problemstellungen der Jugendlichen indirekt dazu gefordert. Die Thematisierung von Bildungsmomenten zeigt sich dabei nicht immer umgehend und auch nicht primär. Jugendarbeitende wandeln diese vielmehr in Handlungen um, entlang welchen sie anschliessend Bildungsthemen aufarbeiten und somit informelle Bildungsprozesse anregen. Hierbei werden vordergründige Dinge, wie beispielsweise ein Wandbild, als Instrumente genutzt, anhand denen informelle Bildungsprozesse gefördert und begleitet werden. Auch gemeinsame Aktivitäten, Tätigkeiten oder Erlebnisse werden für die Bearbeitung von Bildungsthemen beigezogen. Diese wiederum ermöglichen Bildungsprozesse, welche durch die Jugendarbeitenden unterstützt werden.

Jugendarbeitende begleiten informelle Bildungsprozesse, indem sie den Jugendlichen Rückmeldungen geben, ihnen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit zuschreiben und Verantwortung übergeben. Dabei werden vor ihnen ihre Ressourcen und Stärken aufgeführt und aktiviert. Hierbei greifen Jugendarbeitende auf die Selbstbefähigung und Selbstwirksamkeit zurück, was auch im Empowerment-Ansatz wiederzufinden ist (Herriger, 2014, S. 21-22). Die Auswirkungen ihres Handelns bieten dabei auch Anlass für die Erkenntnisgewinnung und Reflexionsprozesse, welche wiederum neue Bildungsprozesse ermöglichen. Die gemachten Erfahrungen der Jugendlichen werden als informelle Bildungsmomente genutzt, die anhand der Auseinandersetzung reflektiert und in informelle Bildungsprozesse umgewandelt werden. Jugendarbeitende bieten sich hierbei unterstützend an, schaffen Angebote wie Raum und Zeit, ermöglichen den Jugendlichen Austausch, Partizipation und Selbstbestimmung. Des Weiteren werden Anliegen der Jugendlichen ernst genommen. Dabei nehmen sie eine offene Haltung ein, zeigen Grenzen auf, lassen sich auf Diskussionsrunden und Mitbestimmungsprozesse ein und ermöglichen somit informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse.

#### 4.1.4 Fall Schulerlebnisse

**Fallauswahl:** Im Datenmaterial wurde ersichtlich, dass Berichte von Schulerlebnissen häufig am Anfang eines Austausches vorkommen. Die Szenen sind jedoch nicht besonders lange und die Ausschnitte im Protokoll weisen keine hohe Qualität auf. Vielmehr sind sie als kurze Einstiegssequenzen zu lesen. Ausschlaggebend für die Auswahl eines dieser Fälle war jedoch

die *Typizität des Falles*. Der ausgewählte Fall wies in den Protokollen die höchste Dichte auf und wird aus diesem Grund nachfolgend vollständig analysiert.

**Kontext:** Die Situation findet 10 Minuten nach der Öffnung im Jugendtreff S. statt. Dabei sitzen alle Beteiligten am grossen Esstisch im Jugendraum.

**Akteure & Akteurinnen:** Alle fünf männlichen Jugendlichen in dieser Situation kennen sich bereits seit Jahren und gehen alle in die gleiche Oberstufenschule. Des Weiteren wohnen sie alle im gleichen Quartier und sind teilweise auch eng befreundet. Die Jugendarbeiterin A. hat zu allen eine langjährige Beziehung. Die Beobachterin/Jugendarbeiterin kennt drei von ihnen von früheren Projekten, jedoch besteht keine enge Beziehung zu ihnen.

**Protokoll Nr. 5: *Situation - „Nein, ich bin der Präsident von der Schule“***

*Die Jugendarbeiterin A. und ich sitzen am Tisch. Dazu kommen fünf männliche Jugendliche. Die Stimmung ist sehr gut und sie erzählen sich unterschiedliche Erlebnisse von der Schule. Es findet ein gemeinsamer Austausch statt. Dabei kommt das Thema Vape auf. Ein Jugendlicher berichtet, dass er in der Schule fast mit seiner Vape erwischt wurde. Ich frage nach, was Vape ist, da ich es nicht kenne. Die Jugendarbeiterin A. sagt, dass das E-Zigaretten sind, und bittet den Jugendlichen, mir diese zu zeigen. Sie sagt dann, dass sie auch Nikotin haben und dass dies nun „der neuste Schrei“ ist. Der Jugendliche meint dann, dass sie nur 10 Prozent Nikotin haben und dies nicht viel sei. Ich frage nach, wie die Lehrpersonen in der Schule merken, dass sie Vapes geraucht haben. Die Jugendarbeiterin A. meint, „es riecht so fein“, dass sie es anhand des feinen Geruchs merken. Sie bittet dann den Jugendlichen, einmal daran zu ziehen, damit ich es riechen kann. Für mich roch es nach Shisha. Die Jugendarbeiterin A. erklärt mir, dass die Abmachung bei den Vapes die ist, dass während der Treffzeit nicht geraucht werden darf. Wenn sie aber den Raum als Gruppe mieten, dann können sie diese rauchen, da man es nicht „so riecht“. Dann erzählt der Jugendliche weiter, wie er es geschafft hat, die Vapes vor dem Lehrer zu verstecken und wie er sich in dieser Situation retten konnte. Auch berichtet er, dass der Lehrer nur gesagt habe: „Was riecht hier so gut?!“*

**Interpretation:** In dieser Situation findet ein offenes Gespräch am Esstisch statt. Dabei teilt ein Jugendlicher ein Schulerlebnis mit allen Personen am Tisch. Es erzählt von einem Vorfall, der eine unerlaubte Handlung in der Schule darstellt. Es handelt sich dabei um eine Nichteinhaltung eines Verbots. Die Lehrperson hat ihn jedoch nicht erwischt und er konnte unbemerkt davonkommen. Das Davonkommen führt er in seinem Bericht als *Erfolgsgeschichte* auf. Das Mitteilen dieser Erfolgsgeschichte scheint ihm wichtig zu sein. Der Jugendliche möchte allenfalls von den Jugendlichen Anerkennung oder Ansehen dafür erhalten und ihnen seine *Bewältigungsstrategie* aufzeigen. Des Weiteren kann er auch auf die Unfähigkeit der Lehrperson hinweisen.

Da alle Jugendlichen in die gleiche Oberstufenschule gehen, sind ihnen die Lehrpersonen und ihre Eigenheiten bekannt. Mit dieser Information wird daher eine weitere Eigenschaft der Lehrperson aufgeführt, welche den Jugendlichen im Schulalltag behilflich sein kann. Es kann aber auch so verstanden werden, dass der Jugendliche auf die Stärke des Rauchgerätes Vape hinweisen möchte, und dass dieses eine Alternative für das Rauchen in der Schule bietet. Möglicherweise gibt es auch Zusammenhänge zwischen diesen unterschiedlichen Motiven. Zentral scheint jedoch der *Austausch in der Runde* zu sein. Der Jugendliche erreicht mit seiner Geschichte viele Zuhörende, sodass die Tischrunde als *Bühne* verstanden werden kann. Diese Bühne schafft wiederum eine Bildungsgelegenheit, welche durch den *Austausch* der Themen, Erlebnisse, Erfahrungen, Bewältigungsstrategien und das *aktive Zuhören* entsteht.

Die Jugendarbeiterin A. ist im Gegensatz zu der Beobachterin/Jugendarbeiterin über das elektrische Rauchgerät informiert und bittet den Jugendlichen, das Gerät wie auch dessen Funktion zu demonstrieren. Sie erlaubt hierfür den einmaligen Konsum im geschlossenen Raum. Der Jugendliche klärt die Beobachterin/Jugendarbeiterin zudem auf, dass der Nikotinanteil geringer ist als bei der richtigen Zigarette, was wiederum auf eine bessere Alternative deuten kann. Auch das „*fein riechen*“ unterstützt die Alternative. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Jugendliche wie auch die Jugendarbeiterin A. sich mit den Vapes *auseinandergesetzt* haben. Dementsprechend liegt auf beiden Seiten *Wissen* in Bezug auf die elektrische Zigarette vor. So führt die Jugendarbeiterin A. auf, dass sie das Rauchen der E-Zigarette ausserhalb der Treffzeiten toleriert. Die Jugendlichen können somit als geschlossene Gruppe, welche den Treff mietet, die E-Zigaretten rauchen. Grund für die Haltung sei das „*Nicht-so-riechen*“.

Die Jugendarbeiterin A. berichtet hier von einer Vereinbarung. Dies weist darauf hin, dass es offenbar eine Auseinandersetzung gegeben hat, sodass eine Vereinbarung getroffen werden konnte. Die Vereinbarung deutet wiederum auf einen erlebten Bildungsprozess hin. Wird der Fokus wieder auf die Haltung der Jugendarbeiterin A. gerichtet, lässt sich eine gewisse *Ambivalenz* im Umgang mit der E-Zigarette erkennen. Einerseits wird das Rauchen der E-Zigarette während des Treffs verboten, andererseits aber im geschlossenen Rahmen erlaubt. Diese Ambivalenz kann gedeutet werden als Ambivalenz zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und der Anerkennung jugendlicher Bedürfnisse. Die Jugendarbeiterin A. versucht sich in diesem *Spannungsfeld* zurechtzufinden, indem sie den Jugendliche Räume oder Nischen ermöglicht, wo sie ihre *Bedürfnisse wahrnehmen oder auch Themen platzieren* können. Um mehr Einsicht in Bildungsprozesse zu erhalten, wäre es spannend zu wissen, wie die Vereinbarung zu Stande gekommen ist. Jedoch kann festgehalten werden, dass bereits die Auseinandersetzung und die Vereinbarung bildende Elemente darstellen. Dies setzt wiederum voraus, dass die Jugendarbeitende A. nahe an ihren Themen ist und eine *offene Haltung* bezüglich der

Suche nach Möglichkeiten und Lösungen hat und sich auf einen gemeinsamen Prozess einlässt. Die Mitbestimmung der Jugendlichen scheint dabei eingefordert und unterstützt zu werden.

*Ein anderer Jugendlicher erzählt dann, dass die Lehrpersonen immer die B-Schüler:innen (Schulniveau) unter Verdacht haben und nie die A-Schüler:innen. So würden die A-Schüler:innen immer davonkommen, obwohl diese auch rauchen. Ein Jugendlicher berichtet, dass es eine Situation gab, wo er von einer Lehrperson verdächtigt wurde, etwas getan zu haben, nur weil er ein B-Schüler ist. Er habe der Lehrperson dann gesagt, dass er es „definitiv“ nicht gewesen sei. Die Jugendarbeiterin A. meint dann, es könnte auch sein, dass die Lehrperson Schüler:innen verdächtigen würde, welche schon Probleme gemacht haben. Der Jugendliche meint dann, dass es eine Lehrperson gäbe, die ihn „wegen jedem Scheiss“ beschuldigen würde. Die Jugendarbeiterin A. fragt dann, ob er denn so viel „Scheisse“ machen würde. Er meint dann etwas verwundert und dann sehr bestimmt: „Nein, ich bin der Präsident von der Schule.“ Wir lachen und sie sagt dann, während sie lacht: „Du bist ja voll der Vorzeigeschüler, stimmt.“ Nach dem Lachen meint sie dann im Spass, es könnte auch seine Taktik sein, dass er sich diese Position ausgesucht hat, um „mega“ zu sein, damit er anschliessend „mega viel Scheisse“ machen kann. Er verneint das und äussert, dass das Einzige was er machen würde, spicken während eines Testes sei.*

Der Jugendliche in dieser Situation berichtet von einer Ungleichbehandlung der Lehrpersonen aufgrund des jeweiligen Niveaus der Jugendlichen. Das Niveau A wird als das höhere Schulniveau verstanden. Er deutet zudem auf Zuschreibungen und Vorurteile hin, welche er scheinbar als ungerecht empfindet. Ihm scheint es wichtig zu sein, dieses Erlebnis der ungerechtfertigten Beschuldigung und die eigene Betroffenheit der Gruppe und vor allem der Jugendarbeiterin A. mitzuteilen. Die Jugendarbeiterin A. reagiert auf seine Aussage mit einer *neuen Perspektive* bezüglich Begründung des Handelns der Lehrperson, indem sie auf einen anderen Zusammenhang hindeutet. Sie eröffnet somit eine neue Perspektive und regt eine *Reflexion* an. Der Jugendliche nimmt dies auf und zeigt anhand seines eigenen Beispiels, dass diese Vermutung nicht mit seinen Erfahrungen übereinstimmt. So spricht er von einer Lehrperson, welche „*immer*“ ihm die Schuld zuweise. Anscheinend erlebt der Jugendliche dies als nicht stimmig.

Die Jugendarbeiterin A. fragt anschliessend weiter in dieser Richtung nach. Möglicherweise geht sie weiterhin von einem *Zusammenhang* zwischen bereits bestehenden Problemen und Schuldzuweisungen aus. Die Frage der Jugendarbeiterin A. in Bezug auf das „*Scheisse bauen*“ hat der Jugendliche offenbar nicht erwartet, da er hierbei direkt auf seine Rolle in der Schule verweist. Die Rolle des Schulpräsidenten verkörpert demnach das Gegenteil dessen, wessen er beschuldigt wird. Diese Information löst ein Lachen bei der Jugendarbeiterin A. aus.

Dabei kommt zum Ausdruck, dass ihr *Konzept* eines Zusammenhangs in diesem Fall nicht übereinstimmt und sie sich demnach geirrt hat. Die Jugendarbeiterin A. greift somit die zugeschriebene Rollenerwartung auf, indem sie äussert, dass er ja ein „Vorzeigeschüler“ sei. Mit „stimmt“ deutet sie darauf hin, dies eigentlich wissen zu müssen. Sie macht sich anschliessend einen Witz daraus und verweist auf eine allfällige Taktik des Jugendlichen. Er bestreitet dies und fügt hinzu, dass er nur etwas Unerlaubtes tue, nämlich zu spicken.

In dieser Situation entsteht ein *Bildungsprozess in beide Richtungen*. Die Jugendarbeiterin A. gewinnt neue Informationen über Schulerfahrungen und Problemstellungen der Jugendlichen. Sie erfährt mehr über die *Wahrnehmung und Erfahrungen von Vorurteilen und Ungleichbehandlung* der Jugendlichen in der Schule. Im Gespräch wird ihr deutlich, dass ihr Konzept eines Zusammenhangs in dieser Situation nicht greift, jedoch ihr eine *Orientierung* verschaffte. Offensichtlich hat sie sich zu schnell auf eine mögliche Erklärung eingelassen. Daher resultiert für sie mit der Überprüfung des Konzeptes eine Bildungserfahrung. Der Jugendliche wiederum wird angeregt, seine Rolle und sein Verhalten in der Schule zu reflektieren. So entsteht ein Gespräch, in welchem er sich erklären und positionieren muss. Des Weiteren wird er auch darüber aufgeklärt, dass das Handeln der Lehrpersonen allenfalls andere Gründe haben kann, welche nicht direkt erkennbar sind. Ihm wird dadurch eine neue oder andere Perspektive aufgezeigt. Während dieses Gespräches lässt sich auch erkennen, dass der Jugendliche sich ein *Gehör* für die Ungerechtigkeit verschaffen will. Dies war wiederum möglich, weil das Angebot des Raumes da war und die Jugendarbeiterin A. ein *offenes Ohr* für seine Anliegen hatte.

*Anschliessend tauschen sie sich über weitere Situationen in der Schule aus, wie Lernziele, Schulnoten und Prüfungsangst. Dabei wird erkennbar, dass ihnen die Schulnoten wichtig sind. Das Gespräch ist sehr lebendig und beinhaltet viele Erzählungen, welche im Austausch untereinander aufgearbeitet werden. Die Jugendarbeiterin A. hört aufmerksam zu, fragt nach und gibt ihre Meinung zu den Ereignissen. Sie stellt teilweise auch lustige und ironische Fragen und macht lustige Bemerkungen. Den Jugendlichen ist es wichtig, dass sie Zuhörer:innen haben, welche ihre Geschichten kommentieren oder sich einfach anhören. Anschliessend folgen viele Geschichten und Erzählungen, welche nicht alle protokolliert werden können. Teilweise sprechen auch viele Jugendliche gleichzeitig. Aus der grossen Gruppendiskussion ergeben sich anschliessend kleinere Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Themen. Später kommen neue Jugendliche in den Treff und es wird lauter. Die Stereoanlage wird eingeschaltet, so dass man sich nicht mehr hört.*

Im weiteren Verlauf wird ersichtlich, dass die Jugendlichen nicht das Bedürfnis hatten, mehr von der Jugendarbeiterin A. abzuholen. Vielmehr nutzten sie die Möglichkeit des Raumes, der Grossgruppe und des gemeinsamen Gespräches mit der Jugendarbeiterin A., um sich über ihre Schulerfahrungen und -erlebnisse und ihren Schulalltag auszutauschen.

Dieser rege Austausch untereinander mit der Beteiligung der Erwachsenen, demnach der Jugendarbeiterin A., sorgte für vielzählige Bildungsgelegenheiten und -erfahrungen. Die grosse Tischrunde der Jugendlichen stellt zudem einen Bildungsprozess unter Gleichgesinnten dar. Dabei nimmt die Jugendarbeiterin A. aktiv an den Gesprächen teil und beurteilt die Ereignisse aus der Sicht einer erwachsenen Person. Nach Cloos et al. (2009, S. 276-279), auch in Müller et al. (2008, S. 101) ist sie einerseits stellvertretende für die Erwachsenenwelt, andererseits aber auch als ein Teil ihrer Lebenswelt an den Gesprächen beteiligt.

### **Zusammenfassung**

In Anbetracht der Fragestellung in Bezug auf die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsprozessen lässt sich in diesem Fall folgendes feststellen. Der Austausch in grossen Runden unter Jugendlichen ermöglicht eigens hergestellte Bildungsgelegenheiten und Bildungsprozesse. Dabei nehmen Jugendarbeitende als erwachsene Personen daran teil und bieten sich hierfür als Ansprechperson an. Über das Einbringen der eigenen Haltung, Meinung oder Bewertung ermöglichen sie neue Perspektiven auf Themen und sorgen wiederum für weitere Bildungsmomente. Anhand von Erzählrunden weisen die Jugendlichen implizit und explizit auf ihre Themen hin, welche sie in ihrer Lebensphase beschäftigen. Die Wahrnehmung dieser Themen erfolgt demnach über die direkte und häufige Benennung der Themen durch die Jugendlichen selbst, deren emotionalen Bezug, wie auch über ihre indirekte Einforderung im Diskurs. Zudem können durch das Hinterfragen von eigenen Konzepten und Zusammenhänge der Jugendarbeitenden im Austausch mit den Jugendlichen beidseitige informelle Bildungsmomente und -prozesse entstehen.

Damit Jugendarbeitende diese erkennen können, zeigen sich Faktoren wie das aktive Zuhören und das Schenken von Aufmerksamkeit wie auch Wissen über Themen ihrer Lebenswelt als besonders relevant. Durch die Nähe zu den Themen gelingt es ihnen mit den Jugendlichen in die Auseinandersetzung zu gehen, gemeinsame Lösungen zu suchen und Vereinbarungen zu treffen. Dies wiederum setzt das Interesse der Jugendarbeitenden und eine offene Grundhaltung für einen Diskurs auf Augenhöhe voraus. Anhand der Reflexion von Ambivalenzen und Spannungsfeldern eröffnen sich für die Jugendarbeitenden neue Lösungswege, welche wiederum neue informelle Bildungsgelegenheiten anregen. Somit können Jugendarbeitende Spielräume erkennen und anhand dieser neue informelle Bildungsprozesse anregen und unterstützen. Dabei stellt die Offenheit, selbst Bildungsprozesse einzugehen, eine wichtige Fähigkeit der Jugendarbeitenden dar.

### 4.1.5 Fall Backinteresse

**Fallauswahl:** Dieser Fall stellt eine *typische* Aktivität in den Jugendtreffs dar. Während den teilnehmenden Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass in jedem Treff entweder gekocht oder gebacken wurde. Es fand jedes Mal eine der Aktivitäten statt. Die Jugendlichen führten dabei selbstständig die Aufgaben durch. Die Jugendarbeitenden waren in diesem Prozess beratend und unterstützend tätig. Zudem erfüllt dieser Fall das Kriterium des *Fallspektrums*, da es für die Abbildung des Feldes noch eine andere wichtige Situation aufzeigt. Auch weist es eine gute *Qualität* auf. Aus diesen Gründen wird der Fall Backinteresse vollständig analysiert.

**Kontext:** Die Situation findet etwa eine Stunde vor der Treffschliessung im Jugendtreff S. statt. Die Jugendlichen befinden sich zuerst am grossen Esstisch und anschliessend im oberen Teil des Raumes, wo die offene Küche ist.

**Akteure & Akteurinnen:** Alle Jugendlichen sind der Jugendarbeiterin A. seit Jahren bekannt, da sie regelmässige Treffbesuchende sind. Daraus resultieren die langjährigen Beziehungen zu ihnen. Die zwei männlichen Jugendlichen sind erst später in den Treff gekommen, sodass sie das Abendessen verpasst haben und nur noch von den Resten etwas essen konnten. Das Mädchen ist bereits seit Beginn im Jugendtreff und hatte von Anfang an am Abendessen teilgenommen. Die Jugendlichen sind miteinander befreundet und verbringen daher gemeinsam Zeit im Jugendtreff.

#### Protokoll Nr. 20: *Situation - „Rennt, rennt“*

*Die zwei Jugendlichen, welche nachträglich mitgegessen haben, hatten nur sehr wenig Spaghetti, da es keine mehr gab. Als sie mit dem Essen fertig sind, fragen sie die Jugendarbeiterin A.: „Dürfen wir Brownies machen?“ Die Jugendarbeiterin A. denkt kurz nach. Sie hat sich noch nicht entschieden, als der andere Jugendliche bittelt und „ja, bitte“ sagt. Anschliessend sagt sie, dass sie doch schauen sollen, was es in den Schränken an Produkten gibt, da sie es nicht weiss und davon ausgeht, dass es fast nichts mehr hat und sie alles einkaufen müssen. Nach dieser Ausführung fragt sie die Jugendlichen, wie lange der Dorfladen offen hat. Gemäss den Jugendlichen ist er bis um 19 Uhr offen. Die Jugendlichen haben nicht viel Zeit, daher sagen sie zueinander: „Rennt, rennt.“ Die zwei Jungs und die Jugendarbeiterin A. machen sich auf, da sie ihnen noch Geld geben muss und sie gemeinsam schauen, was sie einkaufen müssen. Die Jugendlichen freuen sich extrem, indem sie dies durch ihre Ausrufe „yeah“ äussern.*

**Interpretation:** Wie im Protokoll ersichtlich wird, haben die zwei Jugendlichen das Bedürfnis, Brownies zu backen. Dies kann daraus resultieren, dass sie noch Hunger haben und nun ihr Bedürfnis nach Nahrung und allenfalls nach etwas Süßem stillen wollen. Die Jugendarbeitende A. hat im Gespräch der Beobachterin mitgeteilt, dass sie oft im Jugendtreff Brownies

backen. Diese Zusatzinformation wurde hier jedoch nicht protokolliert. Die Jugendliche greifen demnach auf eine *Aktivität* zurück, mit welcher sie bereits Erfahrungen gemacht haben und die ihnen dementsprechend zugesagt hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie ohne *Eigeninteresse* kaum die Motivation für das Backen der Brownies verspürt hätten. Auch kamen sie nicht auf eine andere Backidee, sondern griffen auf das Bekannte zurück. Aus einem Bedürfnis entsteht somit eine *Eigeninitiative*, die auf *Erfahrungswerte*, im Jugendtreff beruht. Der Erfahrungswert verweist hierbei auf einen vorhergehenden Bildungsprozess, welcher den Jugendlichen neues Wissen und neue Fertigkeiten wie auch *Selbstwirksamkeitserfahrungen* ermöglicht hat. Sie wissen somit, dass sie die Aufgabe des Brownie-Backens meistern können. Sie trauen sich etwas zu und haben ein grosses Interesse am Konsum des Endprodukts, den Brownies.

Die Jugendarbeiterin A. scheint sich in ihrer Entscheidung nicht sicher zu sein. Vor allem beschäftigt sie das Thema der Zeit und der Produkte, was später auch erkennbar wird, indem sie die Jugendlichen darauf hinweist. Mit der Bitte des weiteren Jugendlichen lässt sie sich dennoch von deren *Initiative überzeugen* und stimmt dem Backen zu. Sie ermöglicht ihnen somit die *Partizipation* und die Umsetzung ihrer Initiative. Die Jugendarbeiterin A. gibt den Jugendlichen anschliessend Aufträge, die sie zu erledigen haben, bevor sie einkaufen gehen. Sie involviert sie somit in einen Prozess, in dem sie das Vorgehen und die Inhalte der Brownies vorbesprechen. Im gemeinsamen Planen des Einkaufs ergibt sich somit ein Bildungsmoment, in welchem Wissen über die Inhalte des Produktes und dessen Kosten abgeholt und begleitet werden. Sie werden gefordert, *mitzuwirken*, *mitzudenken* und somit *Verantwortung* für die Aufgabenstellung *zu übernehmen*. Die Jugendlichen scheinen sich gerne auf den Prozess einzulassen. Darauf weisen vor allem ihre Freude und die *aktive Beteiligung* hin.

*Als sie zurück sind, nimmt auch die weibliche Jugendliche, welche mit am Tisch sitzt, am Backen teil. So entsteht die Situation, dass drei Jugendliche und die Jugendarbeiterin A. in der Küche stehen. Während des Backens gibt es Diskussionen darüber, wer wie was machen muss. Die Jugendarbeiterin A. leitet den Prozess an und ist die ganze Zeit anwesend. Die Jungs fragen die Jugendarbeiterin A. immer wieder, ob das, was sie machen, auch richtig ist. Die weibliche Jugendliche nimmt sich eher zurück und beobachtet die Situation. Die zwei Jungs hingegen streiten sich um die Aufgaben.*

Nachdem die Jungs zurück vom Einkaufen sind, scheinen sie erstmal die Aufgaben zu teilen. Dabei entsteht eine Rivalität zwischen den zwei Jugendlichen, welche sie anscheinend untereinander zu lösen versuchen. Die weibliche Jugendliche nimmt sich hierbei zurück und beobachtet die Situation. Die Jugendarbeiterin A. greift nicht ein, sondern *begleitet* vielmehr den Prozess anhand von Rückmeldungen zur Richtigkeit der Ausführungen und ihrer aktiven Anwesenheit während des Prozesses. Die Jugendarbeiterin A. bringt sich erst aktiv in die Situa-

tion ein, als dies von den Jugendlichen gefordert wird. Dabei nimmt sie eine orientierende und unterstützende Rolle ein. Die Anwesenheit der Jugendarbeiterin A. scheint den Jugendlichen wichtig zu sein, da sie bei ihr Rückmeldungen einholen, um zu wissen, ob sie ihre Aufgabe richtig ausführen. Ihre Bestätigung zeigt sich im Prozess als relevant und weist wiederum auf die Unsicherheiten der Jugendlichen hin, welche durch die Bestätigungen überwunden werden sollen. Währenddessen sind die zwei Jugendlichen gefordert, sich auf einen *Aushandlungsprozess* bezüglich der Backaufgaben einzulassen und diesen zu bewältigen, um gemeinsam Brownies backen und konsumieren zu können. Diese Situation bildet demnach einen neuen informellen Bildungsprozess, in welchem unterschiedliche Fähigkeiten zu tragen kommen und den Jugendlichen abverlangt werden. Dieser Prozess kann dadurch zustande kommen, weil *Raum und die Möglichkeit zur Partizipation* geschaffen wurden. Die Jugendarbeiterin A. nimmt sich deshalb bewusst zurück und versucht, in diesem Konflikt nicht zu intervenieren. Sie spricht den Jugendlichen demnach die *Fähigkeiten zur Konfliktlösung* zu oder ermöglicht ihnen die Gelegenheit, neue Bewältigungsstrategien zu erwerben. Das *Nichtintervenieren* der Jugendarbeiterin A. erweist sich in dieser Situation als besonders wichtig, denn so entsteht nachfolgende Äusserung.

*Anschliessend sagt einer der Jungs zu dem Mädchen: „Geh du doch chillen. Wir machen das (kurze Pause) weil, wir sind Jungs. Wir haben mehr Ahnung als Frauen. Also nichts gegen dich, nichts gegen dich.“ Die Jugendarbeiterin A. hört dieses Gespräch mit und meint: „Ich wollte gerade sagen, wie kommst du jetzt auf diese Idee?“ Er erwidert unsicher: „Keine Ahnung, weiss auch nicht.“ Dann sagt der andere Jugendliche lächelnd zu ihm: „Das stimmt nicht. Das sage ich sogar.“ Dem Jugendlichen, der dies geäussert hat, wird es langsam unangenehm. Er meint, dass auch er nicht weiss, warum er dies gesagt hat.*

In der Situation der Aufgabenbewältigung scheint der Jugendliche eine mögliche Lösung gefunden zu haben. Er weist die Jugendliche darauf hin, dass sie sich von der Aufgabe distanzieren kann. Durch die Distanzierung ist sie kein Teil der Backgruppe mehr und hat dementsprechend auch keine Aufgaben zu übernehmen. Als Grund der Ausgrenzung aus der Backaufgabe wird ihr Geschlecht benannt. Er bewertet Frauen im Gegensatz zu Männern als weniger wissend. Er fügt mit „*nichts gegen dich*“ noch hinzu, dass das Mädchen die Aussage nicht persönlich nehmen soll. Hierbei verweist er allenfalls auf ihre Freundschaft. Anscheinend liegen beim Jugendlichen Rollenbilder vor, welche dem patriarchalischen Verständnis gleichen. Das weibliche Geschlecht sei demnach nicht gleichwertig und zu weniger fähig. Die weibliche Jugendliche erlebt in diesem Moment eine ihr bewusste oder unbewusste Benachteiligung oder Diskriminierungserfahrung. Im Protokoll ist nicht ersichtlich, wie sie darauf reagiert hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass keine Reaktion erfolgte, da das Protokoll sehr nah am Geschehen ist. Die fehlende Reaktion kann auf unterschiedliches hindeuten.

Möglicherweise sind ihr solche Vorurteile vertraut, bekannt oder sie hat sie bereits angenommen. Andererseits kann es auch sein, dass sie nicht den Mut hat, sich dazu zu äussern oder Versuche in dieser Richtung bereits gescheitert sind. Vielleicht hat sie dies nicht erwartet und ist demnach mit der Situation überfordert. Die Jugendarbeiterin A. greift jedoch das Thema umgehend auf, indem sie den Jugendlichen nach seiner Motivation zu dieser Behauptung fragt. Anhand dieser Rückfrage regt sie eine *Reflexion* an, gleichzeitig versucht sie, den Grund seiner Ansichten *zu verstehen*. Die Fragestellung der Jugendarbeiterin A. gibt ihm auch das Zeichen, dass sie mit seiner Aussage nicht einverstanden ist, da sie hinterfragt wird. Der Jugendliche hat darauf keine Antwort. Er scheint bemerkt zu haben, dass er etwas geäussert hat, was nicht anerkannt wird. Dies spiegelt ihm auch sein Freund zurück, indem er seiner Aussage ebenfalls nicht zustimmt. Somit erfährt der Jugendliche von beiden Seiten keine Anerkennung in Bezug auf seine Äusserung. Diese Situation kann als Bildungsmoment aufgenommen werden. Das Hinterfragen und die Ablehnung seiner Behauptung *fördern die Selbstbildung* des Jugendlichen. Es entsteht eine Reflexion. Mit „weiss auch nicht“ verweist er auf eine *Einsicht*, dass seine Aussage nicht in Ordnung war.

*Die Jugendarbeiterin A. meint dann: „Weisst du, was ich behaupte? Es kommt nicht darauf an, ob Jungs oder Mädchen, sondern einfach, ob etwas einen interessiert. Und dich interessieren offensichtlich so Sachen und darum hast du viel Ahnung von dem.“ Der Jugendliche erwidert bestimmt: „Nein, es interessiert mich eigentlich nicht, aber ich finde es geil.“ Die Jugendarbeiterin fragt verwundert nach und sagt: „Ja eben. Ist doch etwa das Gleiche oder nicht?“ Darauf gibt er keine direkte Antwort und das Gespräch endet so, dass die Jugendlichen sich wieder auf ihre Aufgaben konzentrieren und weiter darüber diskutieren, wer wie was machen muss und wer es besser macht. Nach ein paar Minuten wird es lauter und wilder im Raum, so dass man sich nicht unterhalten kann.*

Die Jugendarbeiterin A. greift das *Unwissen* über den Grund der Aussage des Jugendlichen auf, indem sie ihre Ansicht mit ihm teilt. Sie führt ihm eine neue *Perspektive* zum Thema Backen-Können auf. Dabei deutet sie darauf hin, dass das Interesse massgeblich für das Können ist und nicht das Geschlecht. Somit verweist sie auf die fehlende Argumentation des Jugendlichen hin. Sie bietet ihm somit eine andere Argumentation seiner Motivation am Backen. Sein Interesse am Backen führt demnach dazu, dass er mehr darüber weiss. Der Jugendliche erwidert daraufhin, dass ihn das Thema nicht interessiert und er es jedoch „geil“ findet. Anscheinend stellt er keinen Zusammenhang fest, obwohl er sich im zweiten Satz wiederum teilweise widerspricht. Diesen *Widerspruch* greift die Jugendarbeiterin A. wiederum auf, indem sie ihn auf die Ähnlichkeit hinweist. Diese Rückfrage wird nicht beantwortet und bleibt weiterhin offen. Allenfalls könnte dies bedeuten, dass er der Jugendarbeiterin A. indirekt zustimmt. Vielleicht hat er es überhört oder weiss nicht, wie er antworten sollen. Es könnte aber auch sein, dass

der Jugendliche das Thema nicht interessant findet, jedoch aber die Tätigkeit, was er dann als „geil“ bezeichnet. Dennoch kann festgestellt werden, dass der Hinweis auf einen anderen Zusammenhang einen Bildungsmoment ermöglicht hat. Die Reflexion des Jugendlichen wurde angeregt, ihm wurde eine Rückmeldung auf seine Äusserung gegeben und eine neue Perspektive eröffnet. Nebst dem konnten anhand dieses Beispiels auch die anderen Jugendlichen neue Erkenntnisse gewinnen.

### **Zusammenfassung**

Im Fall Backsituation kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Entstehung einer informellen Bildungsgelegenheit über den eigenen Antrieb der Jugendlichen entstanden ist. Die Jugendlichen weisen eine Eigeninitiative auf, entlang welcher unterschiedliche informelle Bildungsmomente aufkommen und informelle Bildungsprozesse angeregt werden. Über das Interesse an der Partizipation durch die Jugendlichen werden Bildungsthemen erkennbar gemacht und eingefordert. Nebst dem werden informelle Bildungsmomente von Jugendarbeitenden an der Entstehung und Stattfindung von Konfliktsituationen und Meinungsverschiedenheiten erkannt. Diese weisen wiederum eine explizite und sichtbare Bildungsgelegenheit auf. Auch Situationen, in welchen Vorurteile und Benachteiligungen aufkommen, ermöglichen eine umgehende Erkennung und Wahrnehmung von Bildungsthemen der Jugendlichen und der Begleitung und Bearbeitung durch Jugendarbeitende. Dabei bilden Momente der Irritation oder ungerechtfertigte Argumentationen und Bemerkungen wichtige Ansatzpunkte, anhand denen Jugendarbeitende gemeinsam mit den Jugendlichen informelle Bildungsprozesse eingehen können.

Die Jugendarbeitenden unterstützen informelle Bildungsgelegenheiten, indem sie die Initiative und Ideen der Jugendlichen aufnehmen und sich mit ihnen in einen informellen Bildungsprozess begeben. Sie binden die Jugendlichen dabei in die Planungs- und Umsetzungsphase mit ein und übergeben ihnen dabei Aufgaben, anhand welchen sie Verantwortung übernehmen lernen und mehr über selbstständiges Handeln erfahren. Über diese Mitwirkung werden neue informelle Bildungsprozesse angeregt. In Aushandlungsprozessen lassen Jugendarbeitende den Jugendlichen Raum für die Anwendung eigener Bewältigungsstrategien und ermöglichen somit neue Lernprozesse. Sie beobachten die Jugendlichen dabei aufmerksam und nehmen dabei relevante Themen wahr, sodass sie in wichtigen und notwendigen Momenten intervenieren können. Dabei erfolgt die Intervention über Rückfragen, eine Spiegelung des Verhaltens oder die Eröffnung von neuen Zusammenhängen und Perspektiven, welche Diskussionen und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln oder Denken anregen sollen. Über die Anregung von Reflexionsprozessen bieten sie Jugendlichen in Bildungsprozessen ihre Unterstützung und einen Orientierungsrahmen an, ohne dass sie sich aufdrängen oder bestimmend agieren. Jugendarbeitende ermöglichen ihnen durch ihre Unterstützung, Begleitung und Ori-

entierung Raum für Selbstentwicklung. Damit fördern sie bei den Jugendlichen deren Potenzial zur Selbstentfaltung.

## 4.2 Erstes Zwischenfazit

In den Zusammenfassungen der Fallanalysen wurden bereits erste Hinweise in Bezug auf die Frage, wie Jugendarbeitende informelle Bildungsgelegenheiten erkennen und informelle Bildungsprozesse unterstützen, aufgeführt und festgehalten. Bevor die zentralen Ergebnisse der Untersuchung im Kapitel 5 dargestellt werden, erfolgt anhand des Zwischenfazits eine erste Betrachtung hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden wie auch möglichen Bildungseffekten. Insgesamt wurde anhand der fünf Fälle ersichtlich, dass Jugendarbeitende über ein grosses Methodenrepertoire in Bezug auf die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen verfügen und sich dieses zunutze machen. Des Weiteren weisen die beschriebenen Situationen darauf hin, dass sich die Jugendarbeitenden im Praxisalltag der Offenen Jugendarbeit mit vielzähligen unterschiedlichen Themen auseinandersetzen und dementsprechend vielfältig gefordert werden. Auch Nick (2021) verweist in seinem Beitrag zum Thema „Anforderungen an Wissen und Können“ von Jugendarbeitenden auf die Komplexität des Arbeitsfeldes. Nebst dem dynamischen Berufsalltag wurde anhand der Fallanalysen erkennbar, dass eine professionelle Beziehung zu den Jugendlichen wichtig für die Unterstützung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen ist. Vor allem auch in Anbetracht des Freizeitcharakters und der Nähe zur Lebenswelt der Jugendlichen.

### 4.2.1 Gemeinsamkeiten

Im Hinblick auf die Interaktionsverläufe und das Handeln der Jugendarbeitenden lassen sich hierbei Gemeinsamkeiten erkennen. Es wurde ersichtlich, dass Jugendarbeitende bei der Art und Weise, wie sie informelle Bildungsgelegenheiten wahrnahmen und sie in informelle Bildungsprozess transformierten vielfältige Zugangsformen nutzten. Die Zugangsformen hingen jeweils vom Setting und Thema, von der Situation und Gruppendynamik wie auch von den Beziehungen zu den Jugendlichen ab. Die Jugendarbeitenden wiesen diesbezüglich eine hohe Sensibilität für Situationen auf, was wiederum dazu führte, dass sie die Gelegenheit zur Förderung und Unterstützung von informellen Bildungsprozessen nutzen konnten. In allen Fällen wurde erkennbar, dass die Jugendarbeitenden hierfür das Geschehen im Jugendtreff sehr aufmerksam beobachteten und wahrnahmen. Dadurch, dass sie in der Interaktion mit den Jugendlichen Aufmerksamkeit und Interesse schenkten, konnten sie einerseits informelle Bildungsgelegenheiten erkennen und andererseits diese fördern, sodass informelle Bildungsprozesse

zesse entstanden. In den Interaktionsverläufen wird dabei eine weitere Gemeinsamkeit ersichtlich.

In den Gesprächen mit den Jugendlichen wurden ihnen immer auch Fragen gestellt, um relevantes Wissen über das jeweilige Thema, ihre Gefühlswelt, Lebenslagen oder Erfahrungen wie auch über ihre Einstellungen und Weltbilder einzuholen. Darüber wurden die Gespräche vertieft, Missverständnisse abgebaut, die Gesprächsinhalte konkretisiert, vor allem wurden den Jugendlichen Interesse und Anerkennung gezeigt. In allen Fällen lassen sich dementsprechend unterschiedliche Fragestellungen der Jugendarbeitenden erkennen, welche informelle Bildungsgelegenheiten anregten und informelle Bildungsprozesse der Jugendlichen förderten. Nebst dem förderten die Jugendarbeitenden Bildungsgelegenheiten und -prozesse durch ihre offene und wertfreie Haltung gegenüber den Jugendlichen und ihren Themen. Dies liess sich in allen Fällen erkennen und stellt eine weitere Gemeinsamkeit dar. Die offene und wertfreie Haltung ermöglichte den Jugendlichen vor allem das Einbringen der eigenen Themen und eröffnete das Interesse an einem Austausch mit den Jugendarbeitenden.

Eine weitere Gemeinsamkeit, welche in den Interaktionsverläufen erkennbar wurde, ist die Anregung der Jugendlichen zur Reflexion und Auseinandersetzung mit ihren Bildungsthemen. Auch hier wurde in allen Fällen ersichtlich, dass die Jugendarbeitenden in den Gesprächen mit den Jugendlichen gezielt Reflexionsprozesse anregten, sodass sich die Jugendlichen mit den Themen auseinandersetzten und somit informelle Bildungsprozesse gefördert wurden. Als wichtige Ansatzpunkte zeigten sich hierfür erkennbare Ambivalenzen und Widersprüche wie auch Haltungen und Weltbilder, die die Jugendlichen direkt oder indirekt an die Jugendarbeitenden herantrugen. In der Auseinandersetzung mit diesen Themen, Erfahrungen und Einstellungen brachten in allen Fällen die Jugendarbeitenden neue Ansichten oder Perspektiven ein, wodurch wiederum informelle Bildungsprozesse gefördert wurden. Darüber hinaus wurde erkennbar, dass das Beziehungsangebot den Jugendarbeitenden als Grundlage für die Förderung und Unterstützung informeller Bildungsgelegenheiten und -prozesse diente. Über die Wahrnehmung des Beziehungsangebots gelang es den Jugendarbeitenden, die Jugendlichen abzuholen und einen Zugang zu ihren Bildungsthemen zu finden. Dies wiederum führte dazu, dass sie sich mit ihnen in einen informellen Bildungsprozess begaben, in welchem sie die Jugendlichen begleiteten.

#### **4.2.2 Unterschiede**

Nebst den Gemeinsamkeiten lassen sich auch Unterschiede in den Fällen erkennen. Einerseits in Bezug auf das Setting. Dabei weisen drei der fünf Fälle, Misstrauen, Gebetsrituale und Schulerlebnisse, bewusste Gesprächssituationen auf. Die anderen zwei Fälle, Wandbilder und Backinteresse, beinhalten Gesprächssituationen, welche spontan während Aktivitäten ent-

standen. Auch in Bezug auf die Länge, Intensität und Gruppengrösse der Gespräche lassen sich Unterschiede erkennen. Nur der Fall Misstrauen stellte ein Einzelgespräch dar. Alle anderen Fälle waren Gruppengespräche, welche wiederum unterschiedliche Gesprächsthemen und Gruppengrössen aufwiesen. Es zeigt sich, dass jeder Fall eine spezifische Situation einer informellen Bildungsgelegenheit darstellt und sich von den anderen Fällen unterscheidet.

Wiederum lassen sich auf dem ersten Blick viele Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Handeln, auf die Anregung und Förderung von informellen Bildungsprozessen durch die Jugendarbeitenden erkennen. Schaut man genauer hin, zeigen sich dabei unterschiedliche Handlungsnuancen, welche im Zusammenhang mit den Bedingungen der Situation stehen. Somit wird ersichtlich, dass beispielsweise im Fall Gebet die Beobachterin/Jugendarbeiterin sich Zeit nehmen konnte, um sich mit einem aktuellen Thema der Lebenswelt der Jugendlichen auseinanderzusetzen. Dieses Gespräch konnte aufgrund unterschiedlicher Bedingungen entstehen. Weil sie über die zeitlichen Ressourcen verfügte, die Jugendlichen gemeinsam als eine Gruppe auf den Sofas sassen, die Beobachterin/Jugendarbeiterin sich dazugesellte und den Jugendlichen das Thema zusagte, sodass sie selbst Interesse an einem längeren Gespräch hatten, entstand eine informelle Bildungsgelegenheit und ein informeller Bildungsprozess. Im Gegensatz dazu konnte im Fall Wandbilder oder auch Backinteresse kein intensiver Austausch stattfinden, da die Interaktionssituation unter anderen Bedingungen stattfand. Die Jugendlichen befanden sich hierbei in Aktion. Erst über die Ermöglichung der Raumeignung durch die Jugendarbeiterin A. entstanden informelle Bildungsgelegenheiten, welche im Verlauf durch die Jugendarbeiterin A. gefördert wurden. Es entstanden informelle Bildungsprozesse, welche wiederum durch die Jugendarbeiterin A. begleitet wurden.

Nebst dem gezielten Aufsuchen und Anregen und der begleiteten Ermöglichung und Unterstützung lassen sich auch weitere Unterschiede erkennen. Dazu zählt auch die Beziehung, die Gruppengrösse und die Gruppendynamik. Im Fall Misstrauen wurde ersichtlich, dass das Vertrauensverhältnis zwischen der Beobachterin/Jugendarbeiterin und der Jugendlichen eine Voraussetzung für die Entstehung des Gespräches war und dadurch informelle Bildungsprozesse gefördert werden konnten. Hingegen war ein solcher Austausch im Fall Schulerlebnisse nicht möglich, da die Gruppe sehr gross war und dementsprechend nicht alle das gleiche Vertrauensverhältnis untereinander und zu der Jugendarbeiterin A. hatten. Wiederum zeigte sich im Fall Backinteresse eine Gruppendynamik, welche sehr stark vom Mitwirkungs- und Selbstgestaltungsinteresse der Jugendlichen geprägt war. Aus diesem Grund legte die Jugendarbeiterin A. den Schwerpunkt ihres Handelns vielmehr auf die Begleitung der informellen Bildungsgelegenheiten und -prozesse, nicht auf die gezielte Anregung dieser. Zudem nahm sie eine beobachtende Haltung ein und brachte sich erst in die Situation ein, als es für sie wichtig erschien oder die Jugendlichen ihre Unterstützung aktiv einholten.

Zusammenfassend unterscheiden sich die Fälle in Bezug auf das Beziehungsverhältnis zu den Jugendlichen, die Stärke des Austauschinteresses, die Gruppengrösse und Gruppendynamik, die Thematik und das Wissen darüber wie auch die Settings und die zeitlichen Ressourcen. Aufgrund dieser Aspekte variierten die sozialpädagogischen Handlungen der Jugendarbeitenden in Bezug auf die Förderung und Unterstützung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen, jedoch wiesen sie in allen Fällen die gleichen Handlungsprinzipien auf, welche lediglich je nach Situation eine unterschiedliche Gewichtung erhielten.

### 4.2.3 Mögliche Bildungseffekte

Angesichts der Aufführung, wie informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse gefördert wurden, stellt sich die Frage, welche möglichen Bildungseffekte dabei entstehen konnten. Wie bereits in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema ersichtlich wurde, lassen sich informelle Bildungsprozesse nicht über Dritte steuern. Letztere können lediglich Anreize setzen, welche dann informelle Bildungsprozesse von Individuen fördern oder anregen. Dementsprechend lässt sich die Frage nicht abschliessend beantworten. Mögliche Bildungseffekte können lediglich vermutet werden. Somit stellt sich die Frage, was die Jugendlichen in den jeweiligen Fällen gelernt haben könnten.

Wird der Fall Misstrauen beigezogen, dann kann es sein, dass durch die Irritation und das Nachfragen der Beobachterin/Jugendarbeiterin in der Auseinandersetzung der Jugendlichen bewusst wurde, wie präsent das Thema Misstrauen bei ihr ist, und dass sie durchaus in der Lage ist, die Meinung und Äusserungen von anderen Personen abzuschätzen und einzuordnen. Dementsprechend könnten mögliche Bildungseffekte das Gewinnen von mehr Selbstsicherheit und Selbstvertrauen sein wie auch das Erkennen und die Stärkung der eigenen Einschätzungsfähigkeit. Zudem könnte die Austausch Erfahrung mit der Beobachterin/Jugendarbeiterin dazu geführt haben, dass besonders auch die Gespräche mit erwachsenen Personen für die Einordnung eigener Gedanken und Gefühle hilfreich sein können. Hingegen könnten im Fall Gebetsrituale die Jugendlichen erkannt haben, dass es im Gegensatz zu ihren Gebetspraktiken noch anderer Arten der Ausübung eines Gebetes gibt, welche sich nicht an festen Religionspraktiken orientieren. Somit könnte diese Perspektive auf den Glauben ihre eigene Sicht erweitert haben. Durch den Austausch über ein Thema aus ihrer Lebenswelt könnte ein weiterer möglicher Bildungseffekt die Erfahrung von Anerkennung und Bestätigung sein, welche ihnen zu mehr Selbstbewusstsein und Mitspracherecht verhilft. Auch könnten die Jugendlichen gelernt haben, wie man sich vorurteilsfrei und respektvoll begegnet und, obwohl unterschiedliche Haltungen und Interessen vorliegen, gute Gespräche und Diskussionen geführt werden können.

Im Fall Wandbilder könnte durch die Diskussion über das Bild und den Joint ein Lerneffekt entstanden sein, der den Jugendlichen hilft, die unterschiedlichen Erfahrungen voneinander wahrzunehmen und dadurch zu neuem Wissen zu kommen. Zudem haben die Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit der Jugendlichen A. über die Raumeignung möglicherweise gelernt, dass sie mitbestimmen und mitentscheiden und sich somit selbstentfalten können. Zudem könnte ein weiterer Bildungseffekte die Überzeugungsfähigkeit sein. Dadurch, dass sie die Jugendarbeiterin A. von ihrem Vorhaben überzeugen mussten, könnten sie gelernt haben, wie dies am besten gelingt und darüber hinaus, wie sie auch sonst für ihre Interessen eintreten können. Im Fall Schulerlebnisse könnte der Austausch in der Gruppe dazu geführt haben, dass die Jugendlichen bemerkt haben, dass auch andere Jugendliche in der Schule Herausforderungen begegnen, welche mit Vorurteilen zu tun haben. Andererseits könnte die Perspektivenerweiterung der Jugendarbeiterin A. dazu geführt haben, dass sie ihr eigenes Handeln reflektieren und bei sich Anteile in der Entstehung solcher Situationen suchen. Somit könnte ein möglicher Bildungseffekte die Förderung der Selbstwahrnehmungsfähigkeit sein.

Hingegen zeigen sich im Fall Backinteresse mögliche Bildungseffekte in der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung, die durch die Ermöglichung des Backens entstehen konnte. Zudem könnte der Jugendliche in der Auseinandersetzung mit Rollenzuschreibungen erkannt haben, dass seine Sichtweise keine Zustimmung in der Gruppe erfährt und er seine Sicht auf Rollenbilder doch überdenken muss. Diese Erfahrung könnte dazu geführt haben, dass er sich mit seiner Einstellung und Sichtweise auseinandersetzt und neue Erkenntnisse gewinnt. Wie anhand dieser Aufführungen erkennbar wird, können mögliche Bildungseffekte nur vermutet und nicht bestimmt werden. Dennoch wird ersichtlich, dass diese sehr vielfältig und vielzählig sein können. Damit diese bestimmt werden können, benötigt es eine empirische Studie, welche speziell darauf ausgerichtet ist. Für die vorliegende Untersuchung werden die möglichen Bildungseffekte lediglich als Hinweise auf informelle Bildungsprozesse aufgenommen und nicht weiter vertieft.

In diesem Kapitel konnte aufgeführt werden, wie Jugendarbeitende informelle Bildungsgelegenheiten wahrnehmen und erkennen und auch informelle Bildungsprozesse begleiten und unterstützen. Somit bleibt die Frage offen, wie solche informellen Bildungsgelegenheiten entstehen und informelle Bildungsprozesse gefördert werden können. Im nächsten Kapitel erfolgt daher die Benennung und Aufführung von begünstigenden Bedingungen, welche die bisherigen aufgeführten Ergebnisse aus dem Forschungsfeld aufnehmen und die Aspekte zur gelingenden Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen theoretisch aufarbeiten.

## 5 Zentrale Ergebnisse

Angesichts der ausführlichen Fallanalysen werden in diesem Kapitel die zentralen Ergebnisse zusammentragen, welche zur Förderung einer bildungsorientierten Jugendarbeit beigetragen haben. Dabei handelt es sich um fünf begünstigende Bedingungen, welche sich aus der übergeordneten Analyse der Ergebnisse herauskristallisiert haben. Die Bedingungen sind so zu verstehen, dass über sie die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen begünstigt wurden bzw. gelingen konnte. Die begünstigenden Bedingungen werden jeweils mit einer kurzen Beschreibung aufgeführt, erläutert und anschliessend mit Beispielen aus dem Feld veranschaulicht.

### 5.1 Irritationen und aktive Beteiligung

*Informelle Bildungsgelegenheiten entstehen über die Auslösung von Momenten der Irritation und ermöglichen anhand der Anregung zur aktiven Beteiligung der Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit ihnen informelle Bildungsprozesse.*

Irritationen lassen sich durch die Abweichungen von dem jeweiligem Normalitätsverständnis oder dem erwarteten Handeln von Jugendlichen oder Jugendarbeitenden erkennen. Diese werden im Diskurs, durch Fragestellungen und Rückfragen, anhand aufrichtigen Interesses, durch eigene Positionierung oder den Einbezug anderer Jugendlicher aufarbeitet. Anhand dessen werden Jugendliche zur aktiven Beteiligung in der Auseinandersetzung mit den entstandenen Irritationen angeregt, um informelle Bildungsprozesse zu fördern und zu unterstützen. Hierbei wird versucht, mehr über die Gründe des Denkens und Handelns, über die Zusammenhänge, Erfahrungswerte und das Erleben der Jugendlichen zu erfahren. Des Weiteren werden anhand der Anregung zur aktiven Beteiligung der Jugendlichen Reflexionsprozesse gefördert und unterstützt. Durch das Interesse an der Person respektiv der Jugendlichen und ihrer Weltanschauung entsteht ein urteilsfreies Gespräch auf Augenhöhe, wobei weitere informelle Bildungsgelegenheiten entdeckt und informelle Bildungsprozesse gefördert und begleitet werden.

In allen analysierten Fällen treten Situationen auf, in denen Irritationen und die aktive Beteiligung informelle Bildungsgelegenheiten anregen und informelle Bildungsprozesse ermöglichen. Die Irritationen entstanden in den beobachteten Situationen in Momenten, in welchen Ansichten, Bemerkungen, Äusserungen oder Handlungen eine Abweichung zu dem Erwarteten oder zu dem jeweiligen Normalitäts- oder Weltverständnis aufwiesen. Teilweise wurden sie auch bewusst durch die Jugendarbeitenden ausgelöst. Wie beispielsweise im Fall Gebetsrituale beim Gebetsverständnis der Jugendlichen. Das abweichende Verhalten der Jugendarbeitenden löste eine Irritation aus und führte zu einer Verunsicherung in Bezug auf das Normalitäts-

verständnis der Jugendlichen. Dieser Moment veranlasste die Jugendlichen dazu, sich Gedanken über ihr eigenes Verständnis zu machen. Dadurch entstand eine aktive Beteiligung im Auseinandersetzungsprozess und eine Reflexion des eigenen Handelns. Auch im Fall Misstrauen lösten die Antworten der Jugendlichen bei der Jugendarbeiterin Irritationsmomente aus, da sie nicht mit ihren fachlichen Konzepten (Theorien, Fachwissen) in Zusammenhang gebracht werden konnten und dadurch Bildungsprozesse ermöglichten. Hier zeigte sich, wie wichtig die aktive Beteiligung der Jugendlichen und deren Reflexion über ein Thema ist, um in Bildungsmomenten informelle Bildungsprozesse anzuregen.

Des Weiteren löste die Jugendarbeitende Irritationen aus, indem sie Widersprüche humorvoll aufgriff. Im Fall der Wandbilder sorgte das Bild der Mona Lisa für irritierende Momente, welche anschliessend im gemeinsamen Austausch aufarbeitet wurden. Das Aufhängen des Bildes kann als eine bewusste Motivation zur Auslösung von Irritationen verstanden werden. Dabei erfolgte eine kurze Auseinandersetzung zum Thema Joint, welche wiederum einen informellen Bildungsprozess darstellte. Hingegen war es im Fall Schulerlebnisse die Vermutung der Jugendarbeitenden über den allfälligen Zusammenhang zwischen dem Jugendlichen und der Schuldzuweisung der Lehrperson, welche beim Jugendlichen einen Moment der Irritation verursachte. Bei der Jugendarbeitenden sorgte es für eine Überraschung, welche anschliessend eine informelle Bildungsgelegenheit anregte. Auch im letzten Fall Backinteresse sorgte die Aussage des Jugendlichen für einen irritierenden Moment, welcher wiederum über Rückfragen und Interesse an den Gründen seiner Aussage eine aktive Beteiligung in der Auseinandersetzung förderte und somit einen informellen Bildungsprozess ansties.

Im Gespräch mit der Jugendarbeiterin A. wurde die Relevanz der irritierenden Momente erneut erkennbar, was der nachfolgende Auszug aus dem Gesprächsprotokoll beweist: *„Ermöglichen, und ich bin halt so ein wenig die neutrale erwachsene Bezugsperson, wo sie halt streiten dürfen, wo offensichtlich so (starke Betonung) anders ist. Ich meine, für viele bin ich der erste Mensch, den sie in ihrem Leben sehen, wo so (starke Betonung) andere Werte und Haltungen und sowieso entspricht, also ähm vertritt, und wo sie auch ziemlich häufig auch manchmal irritiert sind. (...) Also schon auch so eine Reibungsfläche und irgendwie so müssen sie damit umgehen, dass ich halt da bin und dass ich queer bin. (...) Als wo die Regenbogenflagge da hing, ist es immer wieder spannend gewesen“* (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 15). Sie macht hierbei deutlich, dass Irritationen auch bewusst zur Erzeugung von informellen Bildungsgelegenheiten ausgelöst werden, um wiederum informelle Bildungsprozesse zu fördern und diese über die Auseinandersetzung mit anderen Lebensweisen oder -einstellungen zu unterstützen. Wie in ihrem Beispiel anhand einer Regenbogenflagge oder anhand der sexuellen Orientierung. Irritationen entstehen demnach in vielzähligen Situationen und führen zu sichtbaren Bildungsmomenten, welche unterschiedlich aufarbeitet werden. Sie lösen dabei nicht automatisch in-

formelle Bildungsprozesse aus. Diese werden durch die aktive Beteiligung in der Auseinandersetzung mit den irritierenden Momenten und den Auslösern der Irritationen in informelle Bildungsprozesse umgewandelt. Erst durch die Anregung und Förderung dieser Auseinandersetzung werden informelle Bildungsprozesse angestoßen und ermöglicht.

## 5.2 Anerkennung und Positionsbezug

*Informelle Bildungsgelegenheiten werden über den Zuspruch von Anerkennung und das aufrichtige Interesse an der Lebenswelt der Jugendlichen wahrgenommen. Anhand der authentischen Auseinandersetzung mit Bildungsthemen über den Positionsbezug und die Selbstoffenbarung der Jugendarbeitenden werden dabei informelle Bildungsprozesse gefördert.*

Das aufrichtige Interesse an den Jugendlichen wie auch die Anerkennung der Jugendlichen und ihrer Lebenswelt ermöglichen einen Zugang zu deren Bildungsthemen und eröffnen neue informelle Bildungsgelegenheiten. Über die authentische, nicht pädagogisierende Auseinandersetzung mit ihren Themen werden informelle Bildungsprozesse angeregt und gefördert. Dabei unterstützen in der Auseinandersetzung die eigene Positionierung und Selbstoffenbarung der Jugendarbeitenden informelle Bildungsprozesse und regen diese auch an. Durch die Erfahrung, als Subjekt gehört und wahrgenommen zu werden, erhalten die Jugendliche Anerkennung, Relevanz und Zuspruch, welche sie darin bestärken, Themen einzubringen. Anhand von Gesprächen auf Augenhöhe werden sie als Personen respektiert. Den Jugendlichen wird die Bereitschaft vermittelt, sich auf eine andere gleichwertige Perspektive einzulassen, was wiederum die Aufrichtigkeit fördert. Der aufrichtige Austausch kann dabei für Bildungsgelegenheiten sorgen, welche in der Auseinandersetzung aufgearbeitet werden und Reflexionsprozesse anregen. Dabei spielt die Authentizität der Jugendarbeitenden in der Auseinandersetzung eine wichtige Rolle und kann einen Beitrag bezüglich der Anregung von Bildungsprozessen leisten. Durch das aufrichtige Interesse an Bildungsthemen der Jugendlichen können informelle Bildungsgelegenheiten angeregt und informelle Bildungsprozesse authentisch gefördert werden.

Im Fall Misstrauen war es das aufrichtige Interesse der Jugendarbeitenden, die Beweggründe der Jugendlichen in Bezug auf den Umgang mit Komplimenten zu verstehen und somit einen Einblick in ihre Lebenswelt zu erhalten. Sie schenkte der Jugendlichen dabei Aufmerksamkeit und sprach ihr ihre Anerkennung zu. Dabei zeigte sie sich authentisch, indem sie die Situation nicht pädagogisierte, ihre eigene Alltagssprache benutzte und die Jugendliche an ihrer Verwirrung teilhaben liess. Eine Jugendliche beschrieb das aufrichtige Interesse der Jugendarbeitenden in einem Gespräch im Jugendtreff K. wie folgt: *„So, das meinen wir. Das ist schön (bezieht sich auf die Verabschiedungssituation mit anderen Jugendlichen, welchen wir Tschüss sagen und ich ihnen zurufe, dass sie auf sich schauen sollen). Und so, du bist so*

offen mit uns.“ Es gibt eine kurze Pause. Ihre Freundin fügt hinzu und sagt: „Wie eine zweite Mutter“ (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 1). Die Verbindung mit der Mutterrolle scheint hierbei in Verbindung mit dem aufrichtigen Interesse an ihnen als Personen zu stehen. Des Weiteren weist sie auch auf die Relevanz der Beziehung zu der Jugendarbeitenden hin. Das Interesse wird dabei nicht an einer Bedingung geknüpft. Vielmehr zeigt es sich als eine grundlegende Haltung gegenüber den Jugendlichen. Die interessierte Haltung ermöglicht die Offenheit von beiden Seiten und schafft begünstigende Bedingungen für informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse.

Im Fall Wandbilder waren es das Interesse der Jugendarbeitenden an den Gestaltungsideen der Jugendlichen und der Zuspruch von Fähigkeiten und Anerkennung, welche informelle Bildungsprozesse ermöglichten. Die Jugendarbeitende bezog Position, indem sie Bedenken zur Wandgestaltung äusserte und auf Grenzen hinwies. Dies wiederum eröffnete neue Bildungsprozesse, wie die Befähigung zum Argumentieren oder zum Überzeugen. Im Fall Schulerlebnisse erfuhren die Jugendliche in der Tischrunde Anerkennung. Ihnen wurde zugehört, sie wurden wahr- und ernstgenommen. Über die aufrichtige und authentische Interaktion vermittelte die Jugendarbeitende Interesse an ihnen als vollwertige Personen. In Bezug auf das Thema Authentizität äusserte eine Jugendliche in einem spontanen Gespräch während einer teilnehmenden Beobachtung auf die Frage, warum sie in den Jugendtreff K. kommt, folgendes: „Ihr seid so offen, ihr seid nicht so versteckt, wie ein paar im Jugendtreff sind so voll ruhig, so (bedeutet mit der Gestik ein In-sich-gekehrt-sein).“ Und weiter sagte sie, „so, die reden nicht mal richtig mit dir. Sie antworten dir nur, wenn du etwas brauchst oder so, aber sie sind nicht so. Wir lachen zum Beispiel alle zusammen, reden über alles und so“ (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 1). Die Jugendliche verweist hierbei stark auf die Relevanz der Authentizität im Zusammenhang mit der Attraktivität des Jugendtreffes und der Beziehungsgestaltung. Dabei benennt sie das Wort „versteckt“, was als „sich hinter einer Rolle verstecken“ interpretiert werden kann. Das hohe Mass an Authentizität wurde auch während der ethnografischen Untersuchung stark erkennbar. Demnach stellen die Selbstoffenbarung und Positionierung eine Auflösung des Verstecktes dar und tragen nebst der Ermöglichung von informellen Bildungsgelegenheiten auch zur Beziehungsarbeit bei.

Der Positionsbezug und die Selbstoffenbarung in der Auseinandersetzung mit Themen ermöglicht den Jugendlichen einerseits die Erfahrung mit anderen oder gleichen Sichtweisen auf Dinge, andererseits auch den Zuspruch von Anerkennung der Jugendlichen gegenüber der Jugendarbeitenden. Das Beziehen von Positionen schafft Orientierung und kann neue Bildungsgelegenheiten eröffnen. Über Fragestellungen und Rückfragen wie auch durch die Selbstoffenbarung der Jugendarbeitenden werden Denkprozesse in Gang gesetzt, welche informelle Bildungsprozesse anregen. Es zeigt sich, dass Übereinstimmungen und Unterschiede gesucht

werden, welche wiederum mit den eigenen Auffassungen und Denkmustern wie auch Werten und Haltungen überprüft werden, um diese einordnen zu können. Hierzu ein Protokollauschnitt aus dem spontanen Gespräch im Feld mit der Jugendarbeiterin A.: *„Etwas was ich erreichen möchte, wo ich mir persönlich als Ziel nimm, sowohl menschlich wie auch jugendarbeiterisch (...) ist, dass sie durch mit wegen mir, trotz mir, was auch immer, einen, einen (...) einen offenen Blick auf die Welt bekommen. Also wie können (...) irgendwie (...) ja irgendwie toleranter werden, offener werden, können irgendwie Vorurteile abbauen über Menschen, die nicht so sind wie sie sind. Und ich sage jetzt ganz bewusst, so wie sie sind“* (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 15). In dieser Aussage wird erkennbar, dass die Jugendarbeiterin A. in Bezug auf die Weltanschauung Position bezieht und anhand ihrer Wertvorstellungen sich selbstoffenbart. Dadurch möchte sie den Jugendlichen neue Perspektiven aufzeigen und versuchen, einen Beitrag zur Selbstbildung der Jugendlichen zu leisten.

Die Selbstoffenbarung und der Positionsbezug in thematischen Auseinandersetzungen können für Zugehörigkeitsgefühle sorgen oder auch neue Perspektiven aufweisen, welche wiederum informelle Bildungsgelegenheiten ermöglichen und informelle Bildungsprozesse anregen. Das Zugehörigkeitsgefühl, wie beispielsweise im Fall Gebetsrituale die Religionszugehörigkeit der Jugendarbeitenden, kann auch das andere bedeuten, wie in diesem Fall das Ausleben der Gebetsrituale. In dieser Konstellation konnten die Jugendlichen Anerkennung erfahren, indem ihre Themen als wichtig erachtet wurden und sie in diesem Kontext nicht die Fremden waren, sondern sich unter Gleichen unterhielten. Die Parallelen der Lebenswelten dienten hierbei als Anlass für Bildungsgelegenheiten. Informelle Bildungsprozesse wurden angeregt, indem sich die Jugendlichen mit der Frage nach gültigen Gebetsritualen beschäftigten. Die andere Ansicht der Jugendarbeitenden als Glaubenszugehörige führte demnach zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen. Die neue Perspektive, welche über die Selbstoffenbarung der Jugendarbeitenden erfolgte, stellte die Jugendlichen vor neuen Fragen und regte Denkprozesse an. Durch die Selbstoffenbarung wurde ein vertrauensvolles Gegenüber erkennbar, welches die Lebenswelt der Jugendliche versteht, so dass die Jugendlichen ihre Themen einbringen können und diese abgeholt werden.

Die Suche nach Zugehörigkeit und Anerkennung lässt sich auch in der nachfolgenden Protokollsequenz feststellen. Dabei gab die Beobachterin/Jugendarbeiterin im Jugendtreff S. auf Rückfrage Auskunft über ihre Herkunft. *Ich bestätigte die Frage mit einem ja. Sie stellten mir dann überprüfende Fragen, wie „sag mal was auf Albanisch“ Ich fragte sie, warum sie mir nicht glauben würden. Einer der Jungs meinte: „Wir haben das nicht gedacht. Wir sind hier alles Albaner.“ Er sagte das voller Freude und zeigte auf alle Jungs auf dem Sofa. Zwei der Jungs standen dann auf und lehnten sich an das Sofa, so dass wir ein gemeinsames Gespräch auf Augenhöhe führten* (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 17).

Die Nationalitätszugehörigkeit löste bei den Jugendlichen Interesse aus und überraschte sie positiv. Sie suchten ein umgehendes Gespräch, in welchem sie Themen einbrachten, welche in Verbindung zu ihrer Herkunft standen. Das Gefühl von Anerkennung und Zugehörigkeit konnte in diesem Fall auch durch die Selbstoffenbarung der Jugendarbeitenden als Albanerin geschaffen werden. Das ermöglichte einen Zugang zu den Jugendlichen und begünstigte wiederum informelle Bildungsgelegenheiten. Im Fall Backinteresse war es hingegen nicht die Zugehörigkeit, die Bildungsmomente begünstigte, sondern der Positionsbezug der Jugendarbeitenden als eine Andersdenkende. Sie bezog Stellung zur Benachteiligung der Jugendlichen aufgrund ihres Geschlechtes, indem sie Fragen zur Äusserung des Jugendlichen in Bezug auf die abwertende Rolle der Frau stellte. Durch die andere Sicht auf die Rolle der Frau wurde der Jugendliche dazu angeregt, über seine Ansichten nachzudenken und diese zu reflektieren. Zusammenfassend zeigt sich, dass der Versuch, einen authentischen Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen herzustellen, verbunden mit dem aufrichtigen Interesse, die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen begünstigt.

### **5.3 Freiräume und Zuspruch von Fähigkeiten**

*Informelle Bildungsgelegenheiten werden über die Ermöglichung von Freiräumen und die partizipative Raumaneignung angeregt. Dabei werden anhand des Zuspruchs von Fähigkeiten informelle Bildungsprozesse gefördert.*

Die Ermöglichung von Freiräumen fördert informelle Bildungsgelegenheiten und ermöglicht über die Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Räume informelle Bildungsprozesse. Dabei legen Jugendarbeitende den Fokus auf den Austausch unter Peers und sehen sich in einer regulatorischen Rolle, welche im Bildungsprozess eine Orientierung schafft. Über den Zuspruch von Können und Wissen animieren Jugendarbeitende die informellen Bildungsprozesse der Jugendlichen. Dadurch wird versucht, die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zu fördern. Durch das Angebot an Freiräumen und der Aneignungsmöglichkeit von Räumen werden informelle Bildungsprozesse dahingehend angeregt, dass Jugendliche sich ausprobieren, Möglichkeiten und Grenzen austesten und sich selbst entfalten können. Die abwartende und beobachtende Haltung der Jugendarbeitenden in Bezug auf die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den Freiräumen und der Raumaneignung fördert die Möglichkeit von Selbstbildungsprozessen. Dabei sprechen die Jugendarbeitenden den Jugendlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zu, die es ihnen ermöglichen, Konflikte und Aushandlungsprozesse selbst auszutragen und zu regulieren. Des Weiteren werden informelle Bildungsprozesse angeregt, indem Jugendarbeitende den Jugendlichen Verantwortung für Räume und Aufgaben übergeben. Anhand der selbständigen Bewältigung dieser werden unterschiedliche informelle Bildungsgelegenheiten gefördert. Über die Selbstwirksamkeits- und Selbständigkeitserfahrung,

Partizipation wie auch über die Reflexion der gesammelten Erfahrungen werden informelle Bildungsprozesse angeregt und durch die Jugendarbeitenden begleitet und unterstützt.

Im Fall Wandbilder konnten sich die Jugendlichen in die Raumeinrichtung einbringen und diese mitgestalten. Die Möglichkeit zur Raumaneignung gab Anlass zur Partizipation und zum Austausch mit der Jugendarbeitenden und unter sich in der Gruppe. Die Jugendlichen haben bewusste Diskurse geführt, etwa in Bezug auf die Bilderauswahl, und Entscheidungen eingeholt oder gar selbst getroffen, wie beispielsweise mit dem Aufhängen des Besens in der Küche. Über die partizipative Raumaneignung entstanden Prozesse der Übernahme von Eigenverantwortung, in denen auch über Erfahrungen reflektiert wurde und im Gespräch mit der Jugendarbeitenden die Jugendlichen in eine erwachsenere Rolle geschlüpft sind. Sie konnten sich als handelnde Personen erleben, die Mitbestimmungsrechte haben. Der Jugendtreff stellt dabei einen geschützten Raum dar, wo sie sie selbst sein und sich weiterentwickeln können. Hierzu äussert ein Jugendlicher in einem Gespräch in Bezug auf ihre Raummiete ausserhalb der Treffzeit des Jugendtreffs S.: *„Man ist einfach allein, so unter Kollegen. Macht halt Spass so, man macht Pizza, man isst zusammen. Man kann über alles reden, weisst du, dass niemand da ist, so“* (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 11).

Die Ermöglichung der selbständigen Raumnutzung als Gemeinschaft eröffnet somit neue Erfahrungen und regt dabei informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse an, ohne dass Jugendarbeitende diese umgehend animieren oder fördern müssen. Dabei kommen unterschiedliche Bildungsthemen zum Vorschein. So berichtet der Jugendliche weiter *„Man muss halt sehr viel also Verantwortung dafür übernehmen“* (ebd.). Weiter im Gesprächsprotokoll führt er auf, dass es auch zu Konflikten innerhalb einer Gruppe kommt und sagt, dass ein Konflikt *„sehr anstrengend ist. Der eine ist wütend, weil du den Schlüssel nicht gegeben hast, weil er zu Hause ist“* (ebd.). Hier wird nochmals ersichtlich, dass diese Bildungsthemen über die Ermöglichung der selbständigen Raumnutzung entstehen können. Die Selbstbildung der Jugendlichen kann anhand des selbständigen Aneignungsprozesses gefördert werden. Die gesammelten Erfahrungen geben wiederum Anlass für Reflexionsprozesse und begünstigen informelle Bildungsprozesse, was anhand dieser Sequenz aus dem Gespräch mit dem Jugendlichen erkennbar wird: *Er habe erstens gelernt, Verantwortung zu übernehmen. Zweitens, dass man ehrlich sein muss und nichts verstecken soll. Drittens, dass „manchmal Leute anders werden, wegen einem Raum.“ Der Jugendliche erzählte hierbei über den Streit mit den anderen Jugendlichen und was da das Thema war* (ebd.).

Über den Zuspruch von Fähigkeiten und die Übergabe von Verantwortung ermöglichen Jugendarbeitende den Jugendlichen informelle Bildungsprozesse, ohne dass ihre Anwesenheit per se von Relevanz ist. Sie ermöglichen vielmehr diese Erfahrungen über das Angebot der Raumaneignung und Freiräume. Dabei begleiten und unterstützen sie die Jugendlichen, bie-

ten sich als Reflexionsgefäss an und fördern somit informelle Bildungsprozesse. Die Relevanz der Freiräume als Bildungsräume wird in folgender Protokollsequenz im Gespräch mit der Jugendarbeiterin A. ersichtlich: *Gemäss ihr brauchen sie viel mehr den Raum, „das Entfliehen von dieser sozialen Kontrolle“.* Und weiter im Protokoll: *Weiter führt sie auf, dass sie diese Kontrolle „krass“ findet und sich fragt, wo die Jugendlichen „eskalieren“ können, „wo können sie sich ausprobieren und blöd tun. Können sie das überhaupt irgendwann?“* (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 15). Die Aussage verweist nochmals darauf, wie wichtig der Jugendarbeiterin A. die Ermöglichung von Freiräumen im Jugendtreff ist. Anhand dieser versucht sie Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen, sodass Jugendliche sich entfalten oder „eskalieren“ und der „sozialen Kontrolle“ entziehen können.

Diese Wichtigkeit des Freiraums wird auch im Fall Schulerlebnisse erkennbar. Durch die Ermöglichung des Raumes erhalten Jugendliche einen Ort, wo sie sich untereinander offen austauschen können und gehört werden, ohne dass eine Bewertung oder Belehrung erfolgt. Der Freiraum, selbst zu entscheiden, was der Inhalt des Raumes sein kann, ermöglicht die Austauschrunde und fördert informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse. Während dieses Gespräches lässt sich zudem erkennen, dass der Jugendliche sich ein Gehör für die Ungerechtigkeit verschaffen will. Dies ist wiederum möglich, weil das Angebot des Raumes da ist und die Jugendarbeitende ein offenes Ohr für seine Anliegen hat. Auch im Fall Backinteresse wird ersichtlich, dass der Freiraum Möglichkeiten für Aktivitäten und Partizipation schafft. Die Offenheit der Jugendarbeitenden über den Inhalt des Raumes ermöglichte eine spontane Backinitiative, welche Bildungsgelegenheiten förderte. Nebst dem regte die Übergabe an Verantwortung im Backprozess informelle Bildungsprozesse an, welche durch die Jugendarbeitende begleitet wurden. Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die Ermöglichung von Freiräumen und Raumeignung, wie auch der Zuspruch von Fähigkeiten die Selbstwirksamkeitserfahrung fördert und somit informelle Bildungsprozesse begünstigen.

#### **5.4 Austausch über Alltagserlebnisse**

*Informelle Bildungsgelegenheiten werden durch den wiederkehrenden Austausch über die Alltagserfahrungen der Jugendlichen angeregt. Anhand der reflexiven Auseinandersetzung werden dabei informelle Bildungsprozesse gefördert.*

Durch den wiederkehrenden Austausch der Jugendarbeitenden mit den Jugendlichen über ihre aktuellen Alltagserfahrungen und -erlebnisse erhalten die Jugendarbeitenden einen Einblick in Themen, welche die Jugendlichen ihrer Lebensphase beschäftigen und über eine besondere Relevanz verfügen. Ihnen wird ein Interesse für ihre scheinbar banalen Themen zugesprochen, was wiederum die Benennung dieser Themen durch die Jugendlichen fördern kann. Der Austausch über alltägliches ermöglicht das Wahrnehmen von Bildungsthemen und

kann zur Anregung von informellen Bildungsgelegenheiten beitragen. Über die Auseinandersetzung mit Alltagserfahrungen und -themen können Reflexionsprozesse gefördert und unterstützt werden. Der wiederkehrende Austausch mit bereits benannten Themen und Erfahrungen wie auch die Bezugnahme und Erarbeitung von zugrundeliegenden Themen ermöglichen Reflexionsprozesse, welche wiederum informelle Bildungsprozesse fördern können. Jugendarbeitende sehen sich dabei als wertfreie Bezugspersonen, die den Jugendlichen in der Alltagsbewältigung zur Seite stehen, sie begleiten wie auch Rückmeldung und Orientierung geben. Durch gezielte Fragestellungen stossen sie des Weiteren Bildungsprozesse an. Auch führen sie ihnen andere Sichtweisen vor, die neue Perspektiven auf die Alltagserfahrungen ermöglichen. Der reflexive Austausch der Jugendarbeitenden mit Jugendlichen über die Alltagserfahrungen und -themen der Jugendlichen kann somit informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse begünstigen.

In vielen der Fälle erfolgte oftmals der Einstieg in Gespräche über die Berichterstattung aktueller Alltagserlebnisse. Dabei trat das Thema Schule besonders häufig auf. Eine Jugendliche im Jugendtreff S. beschrieb die Gesprächsinhalte wie folgt: *„Eigentlich über alles. Wir reden über das, was uns gerade einfällt.“ Ich wollte wissen, was dies nun bedeutet und meinte, ob aber das Hauptthema trotzdem die Schule sei. Dann meinte das andere Mädchen: „Also wir fangen immer so an“* (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 9). Sie benennt das Thema Schule zum Gesprächsstart und verweist dabei über die Ausbreitung auf andere Themen. Ein Beispiel davon wurde anhand des Falles Schulerlebnisse dargestellt. Die Jugendlichen unterhielten sich anfangs über unterschiedliche Schulerlebnisse. Während des Gespräches wurden anschließend unterschiedliche Themen sichtbar gemacht. Davon wurde das Thema Ungleichbehandlung aufgegriffen und reflektiert. Dies wurde während der teilnehmenden Beobachtung auch in anderen Fällen erkennbar. Überdies wird auch Auskunft über ihr aktuelles Wohlbefinden gegeben oder es wird auf einen Zusammenhang zwischen der Schule und ihrem Wohlbefinden hingedeutet.

Der Austausch über die Schulerfahrungen zeigt sich im Kontext des Treffbesuches als äusserst wichtig. Hier werden die Erlebnisse mitgeteilt, verarbeitet, bewertet und reflektiert. Dies wird auch im folgendem Gesprächsprotokoll aus dem Jugendtreff S. ersichtlich: *Die Jugendliche erzählte dann der Jugendarbeiterin A. von der Schule und dass sie für ein Theaterstück probten. Die Jugendarbeiterin A. fragte nach, was es für ein Stück sei und welche Rolle sie habe, wie auch, ob es ihr gefalle. Sie meinte dann: „Die Lehrerin sagt, ich bin mega gut.“ Die Jugendarbeiterin A. fragte nach und äussert: „Aha, ja. Und machst du es gerne? Findest du es gut?“ Von der Jugendlichen kam dann ein kurzes „ja“* (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 7). Die Jugendarbeitenden nehmen dabei eine wichtige begleitende und orientierende Rolle einer neutralen, erwachsenen Person ein.

Über den Austausch und die Auseinandersetzung in der Gruppe oder im Einzelgespräch erleben die Jugendlichen unterschiedliche informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse, welche sich im Jugendtreff als wiederkehrende Elemente zeigen. Nebst dem weist der Schulalltag einen hohen Stellenwert in der Lebensphase der Jugendlichen auf, welcher Anregung für unterschiedliche informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse bietet. Die reflexive Auseinandersetzung mit den Schulthemen zeigt sich auch im folgenden Protokollausschnitt aus dem Jugendtreff S.: *Die Jugendliche A. erzählt begeistert und strahlend, dass sie eine 5.3 in Mathe hatte. Die Jugendarbeiterin A. freut sich und meint lächelnd: „Wie hast du das geschafft? Welches Thema? Plus Minus?“ Die Jugendliche lächelt und sagt dann: „Nein, Umrechnen.“ Die Jugendarbeiterin A. lacht und fragt dann nach, was genau Umrechnen heisse, ob es sich dabei um Grössen umrechnen handelte. Die Jugendliche sagt mit einem Lächeln: „Hör auf man, ich bin weisst du wie schlecht gewesen in denen.“ Die Jugendarbeiterin A. meint dann erstaunt und etwas verwirrt: „Aha, ah, Entschuldigung, ich wollte nicht gemein sein. Hej, es freut mich mega. Wie hast du es geschafft, dass du so gut bist“ Darauf meint die Jugendliche „Gelernt“ und dass ihre Mutter sie gezwungen hat, zu lernen (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 8).*

Durch die Auseinandersetzung mit dem Erfolg konnte eine Reflexion angeregt und erste informelle Bildungsgelegenheiten wahrgenommen werden, anhand welchen informelle Bildungsprozesse gefördert und unterstützt werden können. Nebst dem Thema Schule lassen sich auch anderer alltägliche Themen erkennen, wie anhand des Falls Misstrauen das Erscheinungsbild. In der Situation war die Ausgangslage des Gespräches eine andere als die am Ende des Gespräches. Das Thema Schminken wurde als Einstiegsthema aufgenommen, entlang welchem eine Auseinandersetzung mit tiefgründigeren Thematiken stattfand. Dieser Austausch ermöglichte einen reflexiven Prozess, welcher wiederum informelle Bildungsprozesse förderte.

## 5.5 Offener Diskurs und Mitwirkungsmöglichkeiten

*Informelle Bildungsgelegenheiten werden über den offenen Diskurs angeregt. Dabei werden informelle Bildungsprozesse anhand der Mitwirkungsmöglichkeit gefördert.*

Der offene Diskurs ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den Deutungs- und Handlungsmustern der Jugendlichen, deren Weltsicht und Wertorientierung. Zudem animiert der Diskurs die Mitwirkung und die Teilnahme am offenen Austausch. Anhand des offenen Diskurses werden auch Entscheidungsfindungsprozesse und Aushandlungsprozesse gefördert. Er ermöglicht das Einbringen von neuen oder anderen Perspektiven, etwa über Gruppenprozesse oder -diskussionen. Des Weiteren werden die aktive Beteiligung an Auseinandersetzungsprozessen angeregt und neue informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse ermöglicht. Dabei zeigt sich die Beteiligung auch in der aktiven Ausführung von Handlungen. Durch die Mitwir-

kung der Jugendlichen in Aktivitäten oder Projekten ergeben sich vielzählige informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse. Über den Prozess des Handelns, wie etwa die Mitbestimmung und Mitwirkung an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, lassen sich Bildungsthemen erkennen, welche durch die Jugendarbeitenden angeregt, begleitet, gefördert und unterstützt werden. Die Ermöglichung der Mitwirkung und der offene Diskurs, der Jugendlichen auch Mitbestimmungsrechte zuspricht, zeigen sich als begünstigende Bedingungen einer bildungsorientierten Jugendarbeit.

Im Fall Misstrauen war es der offene Austausch über die Haltung der Jugendlichen zum Thema Kompliment, der den Bildungsprozess ins Rollen brachte und förderte. Im Fall Gebetsrituale war es der offene Diskurs über das Beten im Islam. Hingegen war es im Fall Wandbilder der offene Diskurs über die Möglichkeiten der Wandgestaltung im Jugendtreff S.. Im Fall Schulerlebnisse war es ein offener Dialog über die Handlungsgründe der Lehrperson. Im letzten Fall Backinteresse war es ein offener Auseinandersetzungsprozess bezüglich des Ausschlussgrundes der weiblichen Jugendlichen. In allen Fällen wurde ersichtlich, dass Jugendarbeitende unabhängig vom Thema eine offene Kommunikation mit den Jugendlichen führten und diese auch den Jugendlichen ermöglichten. Hierbei wurde eine Reziprozität ersichtlich, die die offenen Diskurse wie auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten begünstigte. Dadurch konnten die Jugendlichen wie auch die Jugendarbeitenden ihre Meinungen und Perspektiven frei und direkt äussern, ohne dass sie Ablehnung erfuhren. Vor allem in den Fällen Misstrauen und Gebetsrituale wurde dies stark erkennbar. Überdies wurden Mitwirkungsmöglichkeiten, etwa bei der Raumgestaltung oder beim Backen, geschaffen, anhand derer Bildungsgelegenheiten und -prozesse angeregt und gefördert wurden.

Hierzu ein Verweis zum Gesprächsprotokoll mit der Jugendarbeiterin A.: *Ich frage nach, wie sie erkannt hat, dass das ein Thema war. Die Jugendarbeiterin A. sagt lächelnd: „Indem sie es gesagt haben“* (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 15). Dies verweist nochmals auf die Relevanz der Offenheit, welche dazu führen kann, dass Jugendliche selbst ihre Themen erkennbar machen und diese im Diskurs aufführen. Weiter äussert sie: *„Und (...) schon auch das klassische Jugendarbeit-Ding, das Partizipative. Was kommt von ihnen? Und wenn was von ihnen kommt, abholen, wahrnehmen und wenn möglich irgendwie umsetzen, erreichen, wie auch immer. Eben das beste Thema jetzt, Raumgestaltung (...) was hoffentlich nachhaltig in ihren Köpfen bleibt. Und das. glaube ich, ist so. Weil ich meine, das erste was der A. (Jugendliche) gesagt hat, ähm wo der M. (Jugendliche) gesagt hat, wo wir in das Auto eingestiegen sind am Mittwoch: Hej, danke vielmals, A. (Jugendarbeiterin), voll geil, können wir das machen“* (ebd.). Anhand dieser Sequenz wird erkennbar, wie aus dem offenen Diskurs ein Thema entstanden ist, welches als informelle Bildungsgelegenheit erkannt wurde und anschliessend über die Möglichkeit der Mitwirkung informelle Bildungsprozesse gefördert hat.

Hierbei wird das Potenzial des offenen Diskurses ersichtlich. Überdies beeinflusst auch die Motivation und das Eigeninteresse der Jugendlichen die Unterstützung und Begleitung von informellen Bildungsprozessen. Das Eigeninteresse der Jugendlichen am Diskurs und die Möglichkeit zur Beteiligung zeigen sich hierbei als wichtige Aspekte. Diese Relevanz wird auch im folgendem Gesprächsprotokoll mit zwei weiblichen Jugendlichen des Jugendtreffes S. erkennbar: *Ich frage sie dann, was nach ihrer Meinung passieren müsste, dass sie nicht mehr zu den Treffen kommen würde. Sie meint dasselbe wie ihre Freundin bereits gesagt hat. Es sei „nicht mehr so lustig, wenn man nichts machen darf“* (siehe Anhang 1, Protokoll Nr. 9). Die Ermöglichung, die Benennung von Bedürfnissen durch die Jugendlichen und die Einforderung der Mitwirkung durch die Jugendarbeitenden begünstigen informelle Bildungsprozesse. Im Fall Backinteresse führte das Eigeninteresse der Jugendlichen, Brownies zu backen, zu einem offenen Diskurs, anhand welchem die Zustimmung für das Backen gegeben wurde. Somit wurden eine Mitwirkung auf der Ebene des Dialoges wie auch das Handeln ermöglicht.

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Angesichts der Ergebnisse zeigt sich, dass unterschiedliche Bedingungen bildungsorientierte Jugendarbeit begünstigen. Um die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zu beurteilen, werden sie nachfolgend zusammengefasst und interpretiert. Hierfür wird eine Einordnung in die aktuelle Literatur und den Forschungsstand gemacht. In Folge der Diskussion erfolgt die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung. Im Anschluss wird die Untersuchung auf Möglichkeiten und Grenzen reflektiert und diskutiert. Abschliessend werden mögliche Implikationen der Ergebnisse in die Praxis aufgeführt.

### 6.1 Interpretation und Beurteilung

Die vorliegende Untersuchung ging der Frage nach, wie informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse durch die Jugendarbeitenden in der Praxis der Offenen Jugendarbeit wahrgenommen und gefördert werden. Weiterhin ging es darum, an welchem Bildungsverständnis und an welche Bildungsansätze sich das sozialpädagogische Handeln der Jugendarbeitenden orientiert. Die Untersuchung ging von der Annahme aus, dass aufgrund der Grund- und Arbeitsprinzipien wie auch dem Bildungsauftrag der OKJA Schweiz in der Praxis der Offenen Jugendarbeit durchaus bildungsorientierte Jugendarbeit stattfindet, jedoch Jugendarbeitende dies nicht explizit anhand von Methoden, Ansätzen oder Konzepten aufführen können. Auch angesichts des Forschungsstandes und Fachdiskurses wurde auf das fehlende Bildungsverständnis der Jugendarbeitenden hingewiesen, welches die Ausschöpfung des „Bildungspotenzials“ der Offenen Jugendarbeit verhindern würde. Dementsprechend war das Ziel der Forschung, Daten im Alltag der Offenen Jugendarbeit in Bezug auf das sozialpädagogische Handeln der Jugendarbeitenden hinsichtlich der Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen zu erheben, um daraus theoretische Bildungsansätze und Bildungsverständnisse der Jugendarbeitenden ableiten zu können. Das Datenmaterial wie auch die Analyse der Daten sollten neue Grundlagen für den wissenschaftlichen Diskurs und für die Praxis schaffen. Anhand der daraus resultierenden empirischen Ergebnisse sollten Arbeitsformen oder Ansätze aufgeführt werden können, die zur Ermöglichung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen beigetragen und somit das „Gelingen“ begünstigt haben.

Hierfür wurden anhand einer explorativen Studie mit einem ethnografischen Forschungsdesign in der Einrichtung einer Praxis der Offenen Jugendarbeit mittels teilnehmender Beobachtung und ethnografischen Feldinterviews Daten erhoben. Die Auswertung der Daten erfolgte in Kombination von Fallanalysen und offenem Kodieren nach dem Ansatz der Grounded Theory. Aufgrund der Fallanalysen konnten bereits erste detailreiche Ergebnisse in Bezug auf die

Art und Weise, wie Jugendarbeitende im Praxisalltag informelle Bildungsgelegenheiten wahrnehmen und erkennen, und auch wie informelle Bildungsprozesse gefördert und begleitet werden, aufgeführt werden. Ausgehend von dieser detailreichen Analyse konnten die zentralen Ergebnisse präsentiert werden. Dabei handelte es sich um folgende fünf begünstigende Bedingungen, welche informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse ermöglicht und gefördert haben.

- *Irritationen und aktive Beteiligung*
- *Anerkennung und Positionsbezug*
- *Freiräume und Zuspruch von Fähigkeiten*
- *Austausch über Alltagserlebnisse*
- *Offener Diskurs und Mitwirkungsmöglichkeiten*

Die begünstigenden Bedingungen führen auf, wie informelle Bildungsgelegenheiten von Jugendarbeitenden wahrgenommen und im jeweiligen Zusammenhang informelle Bildungsprozesse gefördert werden. Die Antwort auf die Frage, an welches Bildungsverständnis und an welchen Bildungsansätzen sich das sozialpädagogische Handeln der Jugendarbeitenden orientiert, bleibt dabei noch offen. Auf diese Frage wird teils während, vor allem aber im Anschluss der Diskussion eingegangen, da es sich um Ergebnisse der Gesamtbetrachtung handelt. In diesem Abschnitt werden dementsprechend die fünf begünstigenden Bedingungen nacheinander eingeordnet und interpretiert.

### **Irritationen & aktive Beteiligung**

Eines der fünf begünstigenden Bedingungen für informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse ist die Auslösung von Momenten der Irritation und die aktive Beteiligung der Jugendlichen. Hierbei wurde ersichtlich, dass Momente der Irritation als Anlass für informelle Bildungsprozesse wahrgenommen und genutzt werden. Diese Funktion der Irritation in Bezug auf Bildungsprozesse lässt sich auch in der Bildungstheorie wiederfinden. Bähr et al. (2019) führen hierzu auf, dass durch Irritationen Bedingungen für Bildungsprozesse entstehen können und daher die „Irritation als Chance“ (S.3) für die Ermöglichung von Bildungsprozessen zu betrachten ist. Unter Irritation wird dabei die „Infragestellung von Selbstverständlichkeiten oder Normalitätserwartungen“ (Koller et al., 2016b, o.S. zitiert nach Bähr et al., 2019, S. 10) verstanden, welche für die Entstehung von Bildungsprozessen notwendig ist. Die Autoren:innen weisen darauf hin, dass nebst formellen Bildungsorten wie Schulen auch im Alltag Irritationen stattfinden, die Bildungsprozesse ermöglichen (S. 17). Dabei kann es sich beispielsweise um Erlebnisse und Situationen handeln, welche „die vertrauten Deutungsmuster nachhaltig in Frage stellen“ (Bähr et al., 2019, S. 17). Dementsprechend zeigt sich, dass Momente der Irritation aus Sicht der Bildungstheorie eine grosse Relevanz bezüglich der Ermöglichung von Bildungs-

prozessen erhalten. Daher kann dieses Ergebnis an weitere theoretische Aspekte anknüpfen und sich auf andere Fälle übertragen lassen.

Die Untersuchung ergab zudem, dass Jugendarbeitende die Funktion der Irritation bewusst nutzen, um selbst irritierende Momente für die Anregung von informellen Bildungsprozesse zu erzeugen. Somit entstehen solche Situationen einerseits unbewusst im Verlauf von Gesprächen oder in Alltagssituationen, welche von den Jugendarbeitenden als informelle Bildungsgelegenheiten erkannt und genutzt wurden. Nebstdem werden sie bewusst durch die Jugendarbeitenden erzeugt, damit informelle Bildungsgelegenheiten geschaffen und informelle Bildungsprozesse gefördert werden können. Dies weist darauf hin, dass Jugendarbeitende durchaus über die nötige Sensibilität für informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse verfügen und ihnen überdies ihr Bildungsauftrag und ihre -funktion bewusst sind. Die Erzeugung von Irritationen kann demnach als Arbeitsform verstanden werden, die die Förderung von informellen Bildungsprozesse ermöglicht. Die Anregung zur aktiven Beteiligung in der Auseinandersetzung mit der Irritation kann auch als Erweiterung der Arbeitsform gesehen werden, welche die entstandene Bildungsgelegenheit aufnimmt und informelle Bildungsprozesse fördert. Auch Thole (2018) betont hierzu, dass die Beteiligung des Individuums als Bestandteil eines Bildungsprozesses zu sehen ist. Er weist drauf hin, dass Bildung „eine Aktivität des Subjektes“ (S. 195) verlangt. Gemäss Thole kann Bildung lediglich initiiert oder gefördert, jedoch nicht „implantiert oder injiziert werden“ (S. 195). Die Anregung zur aktiven Beteiligung der Jugendlichen setzt demnach hier an und nimmt somit die Relevanz der „Aktivität des Subjektes“ auf. Angesichts dessen lehnt sich hier die begünstigende Bedingung an theoretische Aspekte an und verdeutlicht nochmals die Wichtigkeit der aktiven Beteiligung für die Förderung von informellen Bildungsprozessen.

Dadurch lässt sich wie im Kapitel 2.2.1 aufgeführt wurde, ein subjektbezogenes Bildungsverständnis erkennen, das Bildung als „vom sich bildenden Subjekt aktiv betriebener Prozess“ (Sting, 2018, S. 404) versteht. Angesichts der Grund- und Arbeitsprinzipien, wie beispielsweise Freiwilligkeit oder Niederschwelligkeit, scheint die Anregung und Befähigung der Jugendlichen zur aktiven Teilnahme bereits eine integrierte Arbeitsform zu sein, die über eine bildungsspezifische Förderung hinausgeht und als Querschnittsaufgabe gesehen werden kann. Nebstdem lassen sich durch den Einbezug und die Begleitung der Jugendlichen im Auseinandersetzungsprozess Ansätze der subjektorientierten Jugendarbeit nach Scherr (2013, 2021) wiederfinden, welche im Kapitel 2.3.2 aufgeführt wurden. Da der Ansatz auf die Befähigung der Jugendlichen zu einem selbstbestimmten Leben zielt, kann die Anregung zur aktiven Beteiligung der Jugendlichen in ihrem Auseinandersetzungsprozess mit sich und der Umwelt als eine subjektorientierte Jugendarbeit betrachtet werden. Die Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen über die Auslösung von Momenten der Irritation und eine Anregung

zur aktiven Beteiligung in der Auseinandersetzung mit ihnen schliesst demnach an viele Aspekte aus der Theorie an. Dabei lässt sich besonders der Ansatz einer subjektorientierten Jugendarbeit nach Scherr (2013, 2021) erkennen. Nebst dem weist sie vielzählige Gesichtspunkte der Grund- und Arbeitsprinzipien der OKJA auf und könnte demnach als Arbeitsform in die Praxis implementiert werden.

### **Anerkennung & Positionsbezug**

Weitere begünstigende Bedingungen hinsichtlich der Förderung von Bildungsgelegenheiten und -prozessen bilden der Zuspruch von Anerkennung, das Interesse an der Lebenswelt der Jugendlichen und die authentische Auseinandersetzung anhand der eigenen Positionierung und Selbstoffenbarung der Jugendarbeitenden. Wird der Aspekt der Anerkennung betrachtet, so lässt sich dieser auch im Kapitel 2.3.1 im Bildungsansatz nach Müller (1996), „Kampf um Anerkennung“, wiederfinden. Müller führt auf, dass die gegenseitige Anerkennung als Basis der Bildungsarbeit verstanden werden kann. Er verweist dabei stärker auf die Austragung von „Kämpfen“, sprich Konflikten zwischen Jugendarbeitenden und Jugendlichen, über welche informelle Bildungsprozesse gefördert werden können. Die vorliegende Bedingung hingegen greift auf den Aspekt der Anerkennung zurück, jedoch führt sie vielmehr auf, dass Jugendarbeitende informelle Bildungsgelegenheiten ermöglichen, indem sie den Jugendlichen per se Anerkennung und Interesse zusprechen. Demnach gehen sie nicht in den „Kampf“, sondern vermitteln ihnen vorerst ohne Bedingung auf Gegenseitigkeit die Anerkennung ihrer Person und das Interesse an ihrer Lebenswelt. Somit werden nicht zwei Pole, Jugend- und Erwachsenenwelt, aufgestellt, sondern die Begegnung auf Augenhöhe gefördert.

Besonders in Bezug auf Jugendliche, welche Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund unterschiedlicher sozialer Kategorien erfahren haben, kann der Zuspruch an Anerkennung und Interesse relevante Bildungsprozesse ermöglichen. Diesbezüglich scheint in einer weiteren Forschung die Auseinandersetzung mit Konzepten der Intersektionalität wichtig zu sein. Die Stärke dieser Bedingung liegt demnach in der Förderung von informellen Bildungsprozessen, welche über die Anerkennung der Jugendlichen und das Interesse an ihren Lebenswelten das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein der Jugendlichen stärken und dabei informelle Bildungsgelegenheiten schaffen. Diese Arbeitsform in der Offenen Jugendarbeit weist somit Ansätze der subjektorientierten Jugendarbeit nach Scherr (2013, 2021) gemäss Kapitel 2.3.2 auf, in welchem das Verstehen der jeweiligen subjektiven Realitäten der Jugendlichen als eine Aufgabe der Jugendarbeit gesehen wird, wobei es Dimensionen der Subjekt-Bildung, wie beispielsweise eine Bildung des Selbstbewusstseins, beinhaltet. Dies allein könnte jedoch im Falle von fehlender gegenseitiger Anerkennung an Grenzen stossen. Hierbei scheint die Ergänzung der Arbeitsform anhand der authentischen Auseinandersetzung mit Bildungsthemen über den Positionsbezug und die Selbstoffenbarung wichtig zu sein.

Auch im Kapitel 2.3.1 verweist Müller (1996) in seinem Ansatz auf die notwendige „Ernsthaftigkeit“ (S. 93) der Jugendarbeitenden in der Ermöglichung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen. Dabei greift Müller (1996) die Relevanz der Selbstpositionierung auf und benennt diese als „aus ihrer institutionell gesicherten Rolle heraustreten können, damit sie um ihre Ansprüche glaubhaft kämpfen und darin als Person um Anerkennung ringen können“ (S. 96-97). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Jugendarbeitenden die Wichtigkeit der eigenen Authentizität in der Förderung von Bildungsprozessen bewusst ist und sie sich hierfür das Selbstoffenbaren und die Selbstpositionierung je nach Situation mehr oder weniger zunutze machen. Somit nehmen die Ergebnisse die notwendige „Ernsthaftigkeit“ nach Müller auf, wobei es jedoch nicht um ein Ringen um Macht geht. Vielmehr geht es darum, einen Zugang zu den Jugendlichen und ihren Themen herstellen zu können, dadurch informelle Bildungsgelegenheiten zu schaffen und informelle Bildungsprozesse zu fördern. Somit weisen die Ergebnisse auf eine anderer Schwerpunktsetzung hin, nämlich auf die Beziehungsherstellung über die Authentizität.

Cloos et al. (2009) verweisen in ihrer Untersuchung zum Thema Typen von Arbeitsbeziehungen auch auf die Dimension der Zugehörigkeits- und Abgrenzungsherstellung und deren Relevanz in der Beziehungsarbeit zwischen Jugendarbeitenden und Jugendlichen, zwischen den „Anderen unter Gleichen“ (S. 276-279). Dabei führen sie auf, dass die Herstellung von Zugehörigkeit, also das „Gleiche“, in erster Linie wichtig für die Auseinandersetzung mit Themen sein kann, auch wenn Jugendarbeitende darin nicht verbleiben können. Damit die Perspektiven erweitert und die Themen erarbeitet werden können, benötigt es eine Abgrenzung in das „Andere“, also in die Rolle der Jugendarbeitenden, um professionelle Jugendarbeit leisten zu können (S. 264). Dies beschreiben Cloos et. al. (2009) auch als „Übergang in eine professionelle Unterstützung“ (S.264). Demnach schliesst sich diese begünstigende Bedingung an die Relevanz der Herstellung von Zugehörigkeit und Abgrenzung an und erweitert sie anhand der Aufführung der Arbeitsform in der Praxis. Somit versuchen Jugendarbeitende über die Selbstoffenbarung Nähe herzustellen, um als „Gleiche“ neue Perspektiven auf Themen aufzeigen zu können und somit informelle Bildungsmöglichkeiten und -prozesse zu fördern.

Insgesamt weist das Ergebnis auf, dass die Selbstoffenbarung als Werkzeug zur Herstellung von Nähe und einem Zugang zu den Jugendlichen von den Jugendarbeitenden gezielt für die Förderung von informellen Bildungsprozessen genutzt wird. Dabei besteht die Herausforderung darin, in solchen Momenten den „Übergang in eine professionelle Unterstützung“ (Cloos et al., 2009, S. 264) zu finden und nicht auf dieser Perspektive unter „Gleichen“ zu verharren. Ansonsten kann die Gefahr des Verlustes der Authentizität in der Rolle des Jugendarbeitenden bestehen. Aus diesen Gründen sind eine hohe Sensibilität und gutes Reflexionsvermögen hinsichtlich der Nutzung dieser Arbeitsform wichtig, sodass weiterhin das Ziel der Förderung von

informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen erreicht werden kann. Allenfalls wäre hier auch denkbar, dass sich Jugendarbeitende gegenseitig in solchen Situationen beobachten und Rückmeldungen geben, um die Fähigkeit der Nutzung dieses Instrumentes zu fördern. Angesichts der Ausführung könnte sich diese Arbeitsform auch auf weitere Fälle übertragen lassen und in die Praxis der Offenen Jugendarbeit implementiert werden.

### **Freiräume & Zuspruch von Fähigkeiten**

Ein weiteres Ergebnis in Bezug auf begünstigende Bedingungen bildungsorientierter Jugendarbeit ist die Ermöglichung von Freiräumen und der Zuspruch von Fähigkeiten. Es wurde aufgezeigt, dass durch die partizipative Nutzung und Aneignung von Räumen in der Offenen Jugendarbeit informelle Bildungsmöglichkeiten geschaffen werden. Dabei sprechen Jugendarbeitende den Jugendlichen Fähigkeiten zu und fördern somit informelle Bildungsprozesse. Dieses Ergebnis lässt sich auch im Ansatz des sozialräumlichen Aneignungskonzeptes nach Deinet (2005) in Kapitel 2.3.3 und im ausgeführten Bildungsauftrag des DOJ unter dem Kapitel 2.1, in welchem Bildungsgelegenheiten vor allem über den Aspekt des Raumangebotes ermöglicht werden, wiederfinden. Dementsprechend kann das Ergebnis als ein typisches Merkmal für die Förderung von Bildungsprozessen in der Offenen Jugendarbeit interpretiert werden. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist hierbei, dass bereits die Einrichtung und somit die Räume der Offenen Jugendarbeit für diese Zielgruppe konzipiert wurden. Die Ermöglichung von Freiräumen kann demnach auch als Ziel verstanden werden. Des Weiteren ist das Angebot dahingehend ausgerichtet, dass Jugendliche in der Auseinandersetzung mit ihrer Lebensphase und dem Erwachsenwerden einen Ort haben, an dem diese Themen einen Platz erhalten und sie in ihrem Auseinandersetzungsprozess begleitet werden. Somit wird ihnen über den Raum eine Platzierung ihrer Bildungsthemen angeboten, welche dann von Jugendarbeitenden begleitet und gefördert werden. In diesem Sinne wird ein „geschützter Raum“ als informelle Bildungsgelegenheit ermöglicht.

Nebst diesem Merkmal weist das Ergebnis darauf hin, dass allein durch das Raumangebot nicht das volle Bildungspotenzial in der Offenen Jugendarbeit ausgeschöpft werden kann. Somit wird ersichtlich, dass für die Förderung von informellen Bildungsprozessen die partizipative Raumaneignung ebenso wichtig ist und dementsprechend Möglichkeiten dieser Nutzung geschaffen werden müssen. Das sozialpädagogische Handeln richtet sich demnach stark an den sozialräumlichen Aneignungsansatz nach Deinet (2005). Auch er verweist darauf, dass anhand der Mitwirkung und Mitgestaltung der Jugendlichen und der freien Nutzung nach den Interessen der Jugendlichen Selbstbildungsprozesse gefördert werden können. Die Aufgabe der Jugendarbeitenden wird lediglich in der Ermöglichung dieser Rahmenbedingungen gesehen. Dabei sollen Jugendarbeitende so wenig wie möglich in die Selbstbildungsprozesse der Jugendlichen eingreifen (S. 146-147). Das Ergebnis knüpft daher stark an diesem Ansatz an,

jedoch weicht es mit der zusätzlichen regulatorischen Rolle der Jugendarbeit etwas davon ab. Diese begünstigende Bedingung erweitert die Rolle der Jugendarbeitenden, indem Jugendarbeitende eben nicht nur die Selbstbildung über den Raum ermöglichen, sondern auch teilweise in diesem Prozess intervenieren, indem sie beispielsweise in Diskussionen oder hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Rauminhalten eingreifen.

Auch May (2011) weist darauf hin, dass selbstorganisatorische Ansätze wie beispielsweise die selbstverwaltenden Räume, grosses Potenzial für Bildungsprozesse der Jugendlichen haben. Hierbei betont er, dass es „spezielle professionellen Kompetenz“ (S. 195) benötigt, um „Konflikte und ihre Bewältigung zu demokratischen Bildungsprozessen transformieren“ (S. 195) zu können. Die vorliegenden Ergebnisse der Untersuchung führen lediglich auf, dass die Jugendarbeitenden den Jugendlichen Fähigkeiten zusprechen und davon ausgehen, dass diese fähig sind, Konflikte zu lösen oder sich Unterstützung zu holen. Da in der Untersuchung kein einziger Fall von einem Konflikt geprägt war, können keine weiteren Ergebnisse hierzu aufgeführt werden. Eine weitere Untersuchung könnte somit an diesem Aspekt anknüpfen und neue Erkenntnisse schaffen. Insgesamt weist die Diskussion darauf hin, dass eine Implementierung in die Praxis möglich wäre, jedoch in Bezug auf den Umgang mit konflikthafter Fällen mit weiteren Ansätzen ergänzt werden müsste.

### **Austausch über Alltagserlebnisse**

Der wiederkehrende Austausch über Alltagserfahrungen der Jugendlichen wie auch dessen Anregung zur reflexiven Auseinandersetzung bilden eine weitere begünstigende Bedingung zur Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen. Das Ergebnis führt auf, dass Jugendarbeitende auch in alltäglichen Situationen eine bildungsorientierte Haltung einnehmen. So werden über Berichte von Alltagserlebnissen der Jugendlichen Bildungsmomente entdeckt, an welchen sie anknüpfen und über den Austausch die Reflexion fördern. Auch Mayrhofer (2017) konnte in einer empirischen Studie zur Wirkungsevaluation mobiler Jugendarbeit aufführen, dass Alltagsgespräche besondere Funktionen in der Jugendarbeit erfüllen, wie die „in einer dezenten oder spielerischen Weise“ (S. 210) geschehende Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen (S. 210). Das vorliegende Ergebnis nimmt somit die Wichtigkeit des alltäglichen und wiederkehrenden Austausches auf und weist auf dessen Stärke in Bezug auf die Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen hin. Demnach scheint den Jugendarbeitenden das Bildungspotenzial solcher alltäglichen Gelegenheiten bewusst zu sein.

Dadurch, dass sie auf vorherige Erzählungen zurückgreifen, wiederkehrende Gespräche zu aktuellen Themen der Lebenswelt von Jugendlichen führen und auf Lernprozesse hinweisen, zeigt sich eine bewusste Begleitung von informellen Bildungsprozessen der Jugendlichen, wel-

che über Bildungsgelegenheiten und -themen innerhalb des Jugendtreffs hinausgehen. Ferner könnte dies als Begleitung in der Bewältigung ihrer Lebensphase gedeutet werden, indem sich Jugendarbeitende als erwachsenen Personen anbieten, welche den Jugendlichen Orientierung und Rückmeldung bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben geben können. Angesichts dessen lässt sich auch hier der subjektorientierte Bildungsansatz nach Scherr (2013, 2021) im Kapitel 2.3.2 wiederfinden. Vor allem hinsichtlich des Aspektes, dass Jugendliche sich in einer Lebensphase befinden, welche besonders von Widersprüchen geprägt ist. Auch Scherr verweist hierbei auf die Relevanz einer „dialogischen Praxis“ (2021, S. 649), um die Jugendlichen in ihrem Selbstentfaltungsprozess zu unterstützen und fördern.

Der natürliche Austausch über Alltagserlebnisse und die reflektive Auseinandersetzung auf Augenhöhe führen dazu, dass es den Jugendarbeitenden besonders wichtig ist, das Alltägliche aufrechtzuerhalten und eine Pädagogisierung der Situation zu vermeiden. Hierzu eine Anmerkung aus den teilnehmenden Beobachtungen im Feld. In den Gesprächen zwischen den Jugendarbeitenden und Jugendlichen wurde eine Sprache und Wortwahl der Jugendarbeitenden erkennbar, welche sehr nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen war. Auch der Umgang untereinander beruhte auf Reziprozität, sodass der Alltag nicht von Pädagogisierungsversuchen geprägt war, sondern von einem natürlichen Miteinander. Die Beziehungsgestaltung und Kommunikation zwischen den Jugendlichen und Jugendarbeitenden erhalten somit eine grosse Relevanz in Bildungsprozessen. Demnach tragen in der Interaktion mit Jugendlichen ein authentisches Verhalten der Jugendarbeitenden und eine Beziehung auf Augenhöhe positiv zur Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen bei.

Diese Transformierung von Alltagsgesprächen in informelle Bildungsprozesse, ohne dabei eine Überpädagogisierung zu erzeugen, wird bei Cloos und Köngeter (2021) auch als „Modulation“ bezeichnet. Die Autoren führen auf, dass die Modulation eine „zentrale Funktion“ (S. 180) im sozialpädagogischen Handeln der Jugendarbeitenden einnimmt, um dadurch den „alltäglichen Freizeitcharakter der sozialen Veranstaltung Jugendarbeit aufrechtzuerhalten und die bildungsorientierten Grundintentionen damit in Einklang zu bringen – ohne daraus eine pädagogische Veranstaltung zu machen“ (S. 180). Cloos et al. (2009) konnten zudem in ihrer Untersuchung feststellen, dass es den Jugendarbeitenden anhand der Modulation gelingt, im Rahmen von alltäglichen Gesprächen vielzählige Themen ohne pädagogische Aufbereitung mit den Jugendlichen anzuschauen (S. 187). Angesichts dieser Ausführung greift das vorliegende Ergebnis diese Erkenntnisse auf und hebt erneut hervor, dass das Bildungspotenzial der Offenen Jugendarbeit nicht durch die Überpädagogisierung von Jugendarbeitenden eingeschränkt wird. Ganz im Gegenteil. Das Ergebnis weist vielmehr darauf hin, dass Jugendarbeitende das Potenzial ihrer Bildungsaufgabe besonders in alltäglichen Momenten in der Offenen Jugendarbeit sehen. Die Erzählungen der Jugendlichen über ihre Alltagserlebnisse bil-

det eine alltägliche Situation, welche demnach als informelle Bildungsgelegenheit wahrgenommen und genutzt wird, um in einem authentischen und wiederkehrenden Austausch mit den Jugendlichen Reflexionsprozesse anzuregen und dabei informelle Bildungsprozesse zu fördern. In Anbetracht der Ausführung ist eine Übertragung der begünstigenden Bedingung auch auf andere Fälle denkbar.

### **Offener Diskurs & Mitwirkungsmöglichkeiten**

Die letzte der fünf begünstigenden Bedingungen ist die Anregung eines offenen Diskurses wie auch das Angebot an Mitwirkungsmöglichkeiten, welche informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse ermöglichen und fördern. Das Ergebnis führt auf, dass die Offenheit zentral für den Diskurs ist. Über die offene Haltung gelingt es Jugendarbeitenden, einen Zugang zu den Bildungsthemen der Jugendlichen zu finden und sie zu erkennen. Aufgrund dieser offenen Haltung sind die Jugendlichen wiederum bereit und daran interessiert, ihre Bildungsthemen einzubringen. Dementsprechend weist dieses Ergebnis darauf hin, dass das Interesse an einer Auseinandersetzung mit Bildungsthemen auf Gegenseitigkeit beruhen muss und diese Reziprozität informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse stark fördert. Der offene Diskurs wird durch die Jugendarbeitenden wie auch durch die Jugendlichen angeregt. Voraussetzung dafür ist das Vertrauen in die Jugendarbeitenden, die den Bildungsthemen von Jugendlichen offen und somit wertfrei begegnen. Aufgrund dessen gelingt es Jugendarbeitenden, den Jugendlichen Mitwirkungsmöglichkeiten anzubieten, sodass Entscheidungen oder Interessenkonflikte anhand eines offenen Diskurses bearbeitet werden, die dann wiederum informelle Bildungsprozesse fördern. Dabei lässt sich erkennen, dass die Mitwirkungsmöglichkeit überall anzutreffen ist, ob im Diskurs, in der Raumeignung, in der Ausführung von Aktivitäten oder Umsetzung von Ideen und Eigeninitiativen.

Des Weiteren deutet das Ergebnis darauf hin, dass Jugendarbeitende grundsätzlich mit einer offenen Haltung auf Jugendliche zugehen und diese Offenheit das Erkennen, Ansprechen und Bearbeiten von unterschiedlichen Bildungsthemen der jeweiligen Lebenswelt des Jugendlichen ermöglicht. Hierbei lässt sich wiederum ein Zusammenhang mit den zentralen Grund- und Arbeitsprinzipien der OKJA erkennen. Allenfalls könnte auch das Merkmal der Unvorhersehbarkeit des Arbeitsfeldes dazu beitragen, dass Jugendarbeitende grundsätzlich sehr ergebnis- und ereignisoffen auf die vorliegenden Gegebenheiten reagieren. Auch Sturzenhecker (2021) greift unter dem Ansatz der Bildungsassistenz diese begünstigende Bedingung auf und benennt das Führen von Dialogen als eines der vier methodischen Grundelemente der Bildungsassistenz. Hierbei wird ebenfalls die Relevanz des Dialogs in der Wahrnehmung, Erkennung und Benennung von Bildungsthemen aufgeführt. Gemäss Sturzenhecker benötigt es einen gemeinsamen Dialog um „zu klären und zu entfalten, was und wie die jeweils intrinsisch motivierenden Bildungsthemen sein könnten“ (S. 1235). Dafür müssen die Bildungsthemen in

einem gemeinsamen Auseinandersetzungsprozess mit den Jugendlichen ermittelt, bearbeitet und reflektiert werden. Nach Sturzenhecker kann nicht davon ausgegangen werden, dass die scheinbar wahrgenommenen Bildungsthemen mit den tatsächlichen und aktuellen Bildungsthemen der Jugendlichen übereinstimmen (S. 1233-1235). Dementsprechend werden Parallelen zwischen den vorliegenden Ergebnissen und der Bildungsassistenz nach Sturzenhecker erkennbar.

In dieser begünstigenden Bedingung lassen sich unterschiedliche Aspekte von bildungsorientierten Ansätzen wiederfinden. Einerseits werden Aspekte des Konfliktansatzes nach Müller (1996) anhand der offenen Austragung von Entscheidungen, Interessen und Diskussionen ersichtlich. Andererseits lassen sich aber auch Aspekte des subjektorientierten Ansatzes nach Scherr (2013, 2021) wiederfinden, in denen Jugendliche über den offenen Diskurs und die Mitwirkungsmöglichkeit befähigt werden, eigenen Entscheidungen zu treffen und für ihre Interessen einzustehen. Wiederum lassen sich auch Elemente des Aneignungskonzeptes nach Deinet (2005) anhand der Möglichkeit zur Aneignung von Räumen und dem offenen Diskurs in der Gruppe zu den Inhalten der Räume wiederfinden. Es zeigt sich, dass sich das sozialpädagogische Handeln der Jugendarbeitenden an unterschiedlichen bildungsorientierten Ansätzen ausrichtet und sie sich diese Ansätze je nach Situation unterschiedlich zunutze machen. Infolge dieser Diskussion wird nachgehend auf die übergeordnete Fragestellung eingegangen.

## 6.2 Beantwortung der Fragestellung

Die Ergebnisse führen auf, dass die Jugendarbeitenden eine hohe Sensibilität in Bezug auf Bildungsgelegenheiten aufweisen. So gelingt es ihnen, über unterschiedliche Ansatzpunkte und Zugangsformen informelle Bildungsgelegenheiten wahrzunehmen und informelle Bildungsprozesse zu fördern. Einerseits handelt es sich dabei um eher direktere Ansätze und Zugangsformen, wie etwa bei den Irritationen und der aktiven Beteiligung und beim offenen Diskurs und der Mitwirkungsmöglichkeit. Andererseits handelt es sich um indirekte Zugangsformen wie bei der Anerkennung und dem Positionsbezug, den Freiräumen und dem Zuspruch von Fähigkeiten wie auch dem Austausch über Alltagserlebnissen.

Nebst diesen Ergebnissen zeigt sich in Bezug auf die Frage, wie informelle Bildungsgelegenheiten wahrgenommen werden, dass die Wahrnehmungsfähigkeit selbst Grundvoraussetzung für das Erkennen von informellen Bildungsgelegenheiten ist. Erst durch das aufmerksame Beobachten und Wahrnehmen von Situationen, Personen, Gruppen, Themen, Dynamiken und Umständen können informelle Bildungsgelegenheit erkannt und angeregt werden. Auch Müller, Schmidt und Schulz (2008) benennen die Fähigkeit „Wahrnehmen können“ als eine Schlüsselkompetenz von Jugendarbeitenden im Feld der Jugendarbeit (S. 224). Gemäss ihnen beginnt die Förderung von informellen Bildungsprozessen beim „Wahrnehmen können“

(S. 36), welche sie auch als „Kunst des Wahrnehmens“ (S. 36) bezeichnen. Die Ergebnisse bestätigen somit, dass die Wahrnehmungskompetenz der Jugendarbeitenden zentral für die Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen ist. Die vorliegende Untersuchung konnte überdies anhand der Fallanalysen und begünstigenden Bedingungen aufführen, wie die Wahrnehmungskompetenz der Jugendarbeitenden im Feld ersichtlich wird, die praktische Ausübung im Praxisalltag erfolgt und diese zur gelingenden Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen beiträgt. Nebst dem wurde ersichtlich, dass durch die aufmerksame Wahrnehmung und Beobachtung vorschnelle Interventionen durch Jugendarbeitende vermieden werden, was wiederum Selbstbildungsprozesse der Jugendlichen wie auch das Erkennen von Bildungsthemen begünstigt. Ob die aufmerksame Wahrnehmung und Beobachtung auch in hektischen und dynamischen Praxissituationen den Jugendarbeitenden gelingen und informelle Bildungsprozesse fördern kann, ist aufgrund der fehlenden Datenlage nicht beurteilbar. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies von unterschiedlichen Faktoren abhängt, beispielsweise von Erfahrungen, dem Umgang in Stresssituation, zeitlichen Ressourcen, der Beziehung zu den Jugendlichen. Demnach scheint es wichtig zu sein, diese Kompetenz sich anzueignen und auszubauen, um dadurch informelle Bildungsmöglichkeiten und -prozesse wahrnehmen zu können.

Ausserdem wurde erkennbar, dass die Ansatzpunkte und Zugangsformen von den Gegebenheiten wie Person, Gruppengrösse und -konstellation, Situation, Dynamik, Thema, Zeit und Beziehung abhängig sind. Allenfalls müssten hier noch weitere Faktoren berücksichtigt werden, darauf lag jedoch nicht der Fokus der Untersuchung. Demnach sind die Jugendarbeitenden gefordert, Situationen und Handlungsmöglichkeiten einzuschätzen, um informelle Bildungsprozesse wahrnehmen und fördern zu können. Dies bedingt wiederum ein grosses Methodenrepertoire, welches sich angesichts der Ergebnisse, wie informelle Bildungsprozesse gefördert werden, zeigt. Dabei lässt sich erkennen, dass informelle Bildungsprozesse häufiger über die Kommunikation als über Aktivitäten angeregt und gefördert werden. Mögliche Zusammenhänge könnten dabei das Nutzungsangebot des Jugendtreffs, die Nutzungsart, das Bedürfnis und Interesse wie auch die Bildungsthemen der Jugendlichen sein.

In Bezug auf die Förderung von informellen Bildungsprozessen wird erkennbar, dass Jugendarbeitende diese auf unterschiedliche Weise begleiten und anregen, jedoch nicht überpädagogisieren oder den Jugendlichen aufdrängen. Bei der Förderung von informellen Bildungsprozessen zeigt sich auch, dass sie sich zudem von ihren Grund- und Arbeitsprinzipien (siehe Kapitel 2.1.2) leiten lassen, wie beispielsweise die Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit oder Bedürfnisorientierung. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass das Angebot und die Herstellung einer professionellen Beziehung zu den Jugendlichen als Grundlagen für die Förderung von informellen Bildungsprozessen gesehen werden können. Über das Angebot an Beziehung und de-

ren Wahrnehmung durch die Jugendlichen gelang es den Jugendarbeitenden, die Jugendlichen abzuholen und einen Zugang zu ihren Bildungsthemen zu finden. Die Beziehungsarbeit bildet demnach eine weitere Grundvoraussetzung für die gelingende Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen. Dementsprechend muss es den Jugendarbeitenden gelingen, eine professionelle Beziehung zu den Jugendlichen herzustellen, um informelle Bildungsmöglichkeiten nicht nur wahrnehmen, sondern auch informelle Bildungsprozesse fördern zu können.

### **Bildungsverständnis und -ansätze**

In Bezug auf das Bildungsverständnis der Jugendarbeitenden führen die Ergebnisse auf, dass sich dieses stark an das humanistische Bildungsverständnis anlehnt (siehe Kapitel 2.2.1). Dabei wird erkennbar, dass die Jugendarbeitenden ihren Bildungsauftrag in der Förderung der Selbstbildung von Jugendlichen sehen. Sie gehen diesem nach, indem sie sich an den Interessen der Jugendlichen orientieren und sich nicht von gesellschaftlichen Ansprüchen leiten lassen. Hierbei lassen sich auch die Kernziele der OKJA Schweiz (siehe Kapitel 2.1.1) erkennen, wie die Chance der freien Entscheidung und Verwirklichung eines „individuellen Lebensentwurfs“ (DOJ, 2018, S.3) oder auch die Ermöglichung der „Entfaltung von individuellen körperlichen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten“ (S. 3). Dabei lassen sie jedoch den gesellschaftlichen Aspekt nicht unberücksichtigt. Indem sie die soziale Integration und Partizipation innerhalb des Jugendtreffs und der Gruppen wie etwa über das Angebot an Freiraum fördern, nehmen sie auch die gemäss Sting (2018) „Subjekt-Gesellschaft-Relation“ (S. 404) auf. Des Weiteren zeigt sich eine ausgeprägte Förderung von reflektiven Auseinandersetzungen der Jugendlichen mit ihren Lebenswelten, Einstellungen und Weltbildern. Dies lässt sich wiederum im humanistischen Bildungsverständnis wiederfinden und wird von Sting (2018) als „reflexive Auseinandersetzung mit der umgebenen Welt und Gesellschaft“ (S.404) bezeichnet.

Angesichts der Ergebnisse unterscheidet sich das Bildungsverständnis von Jugendarbeitenden klar vom schulischen Bildungsverständnis und distanziert sich somit von formalen Bildungsansprüchen. Auf die Frage, an welchen bildungsorientierten Ansatz sich das sozialpädagogische Handeln der Jugendarbeitenden ausrichtet, führen die Interpretationen und Beurteilungen der Ergebnisse auf, dass im Grunde alle drei Ansätze der vorliegenden theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 2.3) wiederzufinden sind. Je nach vorliegender Bildungsgelegenheit und -möglichkeit, wie etwa bei der Gruppendynamik oder Gruppengrösse oder auch dem jeweils vorliegenden Bildungsthema, greifen die Jugendarbeitenden auf unterschiedliche Ansätze zurück. Auch hierbei wird das humanistische Bildungsverständnis erkennbar, da sich alle drei aufgeführten Ansätze zur bildungsorientierten Jugendarbeit (siehe Kapitel 2.3) auf das humanistische Bildungsverständnis, welches von der klassischen Bildungstheorie nach Humboldt (1980) geprägt ist, stützen. Nebst dem lässt sich erkennen, dass sich das sozialpä-

dagogische Handeln der Jugendarbeitenden an weiteren bildungsorientierten Ansätzen anlehnt, wie beispielsweise an die Bildungsassistenz nach Sturzenhecker (2021) und an weiteren theoretischen Aspekten wie beispielsweise der „Modulationsfunktion“ gemäss Cloos und Königter (2021) anknüpft.

Gesamtbetrachtet lässt sich erkennen, dass sich die Jugendarbeitenden grundsätzlich am Subjekt respektiv am Bildungsinteresse und -thema der Jugendlichen orientieren und dabei nach unterschiedlichen theoretischen Methoden, Konzepten und Ansätzen der Sozialen Arbeit wie auch nach den Grund- und Arbeitsprinzipien der OKJA handeln. Ob sich das sozialpädagogische Handeln in Bezug auf die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen über die Auseinandersetzung und Austragung von Konflikten, das Aufgreifen von Widersprüchen und Ambivalenzen oder über die Ermöglichung von Freiräumen und der Rauman eignung entfaltet, scheint von den Gegebenheiten abzuhängen und eher zweitrangig zu sein.

Nebst dem wird erkennbar, dass sich die Ansätze ergänzen und zur Methodenvielfalt der Jugendarbeitenden beitragen, welche sich diese in der Praxis zunutze machen. Angesichts dessen zeigt sich, dass die Bildungsorientierung ein Grundprinzip der Offenen Jugendarbeit darstellt, welches in der Untersuchung während des alltäglichen Handelns der Jugendarbeitenden erkennbar wird. Die Hypothese, dass obwohl Jugendarbeitende keine theoretischen Ansätze, Konzepte oder Methoden benennen können, dennoch bildungsorientierte Jugendarbeit stattfindet, lässt sich in Rahmen der vorliegenden Untersuchung bestätigen. Ob sich dies auch auf andere Fälle übertragen lässt, müsste anhand einer grösseren Studie erforscht werden. Dadurch, dass die vorliegende Untersuchung einen explorativen Charakter aufweist, können die Ergebnisse als erste Hinweise auf mögliche verallgemeinerbare Erkenntnisse betrachtet werden.

Demnach kann angesichts der Ergebnisse aus dem Feld ein implizites humanistisches Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit in der untersuchten Praxis der Jugendarbeit festgestellt werden. Wie stark dieses Bildungsverständnis den Jugendarbeitenden bewusst ist und wie sie ihr Bildungsverständnis theoretisch definieren würden, kann aufgrund der Datenlage und der Forschungsfrage nicht endgültig beantwortet werden. Die Untersuchung konnte lediglich Datengrundlagen und Hinweise liefern, welche die vorliegenden Interpretationen und die Erkennung von Zusammenhängen ermöglichen.

### 6.3 Möglichkeiten und Grenzen

Im vorherigen Kapitel wurde bereits ersichtlich, was mit der vorliegenden Untersuchung beantwortet werden konnte und welche Fragen weiterhin offenbleiben. Nachgehend werden weitere Beschränkungen wie auch Möglichkeiten des gewählten Forschungsdesigns beschrieben und reflektiert.

#### Beschränkung der Forschung

In Anbetracht der Forschungsfragen konnte in der vorliegenden Untersuchung anhand der Fallanalysen veranschaulicht werden, wie die Jugendarbeitenden im Praxisalltag der Offenen Jugendarbeit informelle Bildungsgelegenheiten wahrnehmen, erkennen, anregen wie auch informelle Bildungsprozesse fördern, begleiten und unterstützen. Mithilfe der teilnehmenden Beobachtungen und ethnografischen Interviews konnten dabei Beobachtungsprotokolle der Situationen gesichert werden, welche als Datengrundlagen für die Analyse und Datenauswertung fungierten und einen direkten Einblick in die Alltagspraxis der Offenen Jugendarbeit ermöglichten. Mit der sequenziellen Ausrichtung der Fallanalysen konnten dabei Interaktionsverläufe rekonstruiert und interpretiert werden, um somit Schlüsselkategorien zu erarbeiten. Die Ausarbeitung von Schlüsselkategorien anhand der Grounded Theory ermöglichte die Erkennung von begünstigenden Bedingungen einer „gelingenden“, bildungsorientierten Jugendarbeit. Darüber hinaus konnten auch Hinweise auf das zugrundeliegende Bildungsverständnis der Jugendarbeitenden erkannt, wie auch bildungsorientierte Ansätze auf Grundlage des sozialpädagogischen Handelns der Jugendarbeitenden abgeleitet werden.

Es wurde ersichtlich, dass sich das sozialpädagogische Handeln der Jugendarbeitenden an unterschiedlichen theoretischen Ansätzen, an vielzähligen Methoden und Konzepten der Sozialen Arbeit und an den Grund- und Arbeitsprinzipien der OKJA Schweiz orientiert. Ob sich die Jugendarbeitenden über ihr eigenes Bildungsverständnis und Bildungsorientierung bewusst sind, konnte nicht beantwortet werden. Anhand des vorliegenden Untersuchungsdesigns war die Gewinnung solcher Daten nicht möglich. Es konnten lediglich Hinweise gesichert werden, mit denen Zusammenhänge erkannt und Interpretation ermöglicht wurden. Daher ist es empfehlenswert, diese Untersuchungsform mit Experten- und Expertinnen-Interviews zu ergänzen, um mehr über das Bildungsverständnis und die Bildungsorientierung der Jugendarbeitenden zu erfahren. Auch wäre eine breitere ethnografische Studie in mehreren unterschiedlichen Praxen der Offenen Jugendarbeit und mit einem Forschungsteam lohnend. Aufgrund dessen bleibt die Frage, welches Bildungsverständnis und welche Handlungsansätze Jugendarbeitende explizit bezüglich der Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen benennen können, offen.

Angesichts der Ergebnisse zu den begünstigenden Bedingungen einer bildungsorientierten Jugendarbeit wurde zudem ersichtlich, dass im Gegensatz der Erkenntnisse von Müller et al. (2005) keine „Überpädagogisierung“ (S. 60) der informellen Bildungsgelegenheiten und -prozesse stattfand. Da jedoch in der vorliegenden Untersuchung nur in einer Praxis der Offenen Jugendarbeit geforscht wurde, was eine explorative Forschungsmethode darstellt, lassen sich die Ergebnisse nicht genügend kontrastieren. Es wäre empfehlenswert, hierfür Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit zu vergleichen, die sich hinsichtlich der Grösse, der personellen Ressourcen, räumlichen Gegebenheiten, finanziellen Trägerschaft und der konzeptionellen Ausrichtung wie auch der geografischen Umgebung (Stadt – Land) unterscheiden. Daher wird die Möglichkeit zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse eher als gering eingeschätzt, obwohl die Ergebnisse durchaus an viele Theorien und Erkenntnisse anderer Studien anknüpfen, diese teilweise erweitern und ergänzen oder zu gleichen Ergebnissen gelangen und diese mit Beispielen aus dem Praxisalltag verdeutlichen.

Somit liefern die Ergebnisse neue Informationen und Hinweise wie auch empirische Daten aus der Praxis, um eine weitere und umfangreichere Studie anzulegen, die eine grössere Reichweite der Verallgemeinerbarkeit von Erkenntnissen erzielen kann. Die begünstigenden Bedingungen als Arbeits- und Zugangsformen hinsichtlich der Wahrnehmung und Förderung informeller Bildungsgelegenheiten und -prozesse führen daher Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung und Erforschung der laut Lüder und Riedler (2018) „erfolgsversprechenden Arbeitsformen“ (S. 555) auf. In diesem Zusammenhang wäre es lohnend, in zukünftiger Forschung vermehrt zu untersuchen, wie auch die Jugendlichen die Förderung informeller Bildungsgelegenheiten und -prozesse wahrnehmen, und welche Arbeitsformen sie als förderlich betrachten.

### **Reflexion des Forschungsdesigns**

Mithilfe des ethnografischen Forschungsdesigns konnten Daten unter „natürlichen“ Bedingungen gewonnen werden (siehe Kapitel 3.1). Dabei zeigte sich die Untersuchung im Feld besonders zeit- und ressourcenintensiv. Aufgrund der zeitlichen Einschränkung zur Erarbeitung der Masterthesis mussten die Beobachtungseinheiten gut eingeplant werden. Dies wiederum schränkte die allfällige Beobachtung von weiteren Aspekten und Prozessen ein und ermöglichte nur einen überschaubaren Einblick in das Feld. Daher konnten keine Konfliktsituationen oder das Handeln eines männlichen Jugendarbeiters beobachtet und als Daten erhoben werden. Eine längere Beobachtung im Feld hätte dementsprechend das Erfassen von weiteren kontrastierbaren Situationen ermöglicht. Auch die personellen Ressourcen grenzten die teilnehmenden Beobachtungen im Feld ein. Aufgrund dessen, dass die Autorin allein die teilnehmenden Beobachtungen durchführte und selbst als Mitwirkende im Feld unter Beobachtung stand, beschränkten diese Faktoren die Aufnahmefähigkeit von Situationen im Feld. Zudem

zeigte sich die Dynamik des Feldes besonders herausfordernd, sodass die Autorin gefordert war, die Beobachtung von Situationen zu priorisieren. Für die Auswahl eines ethnografischen Forschungsstiles ist es dementsprechend empfehlenswert, mehr zeitliche wie auch personelle Ressourcen zur Verfügung zu haben.

Hinsichtlich der Beeinflussung des Feldes durch die offene teilnehmende Beobachtung wurde dies anhand der Aufenthaltsdauer, der Nähe zum Feld und mittels der aktiven Beteiligung im Feld durch die Autorin reduziert. Zugleich zeigten sich die letzten zwei Faktoren auch als Stärken, welche den ethnografischen Forschungsstil begünstigten. Die Natürlichkeit des alltäglichen Geschehens wie auch der sozialen Praktiken im Feld konnten über die Mitwirkung der Autorin in ihrer Rolle als Jugendarbeiterin aufrechterhalten werden. Eine teilnehmende Beobachtung in einer unbekanntem Einrichtung hätte mehr Eingewöhnungszeit benötigt, um den Faktor der Beeinflussung so gering wie möglich zu halten. Dennoch kann eine mögliche Beeinflussung aufgrund der Untersuchungssituation nicht ganz ausgeschlossen werden.

In Bezug auf die teilnehmende Beobachtung der Situationen und deren Interpretationen schaffte die Nähe zum Feld einerseits ein besseres Verständnis für das Geschehen und die sozialen Praktiken, jedoch bestand auch die Gefahr des eingeschränkten Forschungsblickes durch die Mitgliedschaft und Mitwirkung der Autorin im Feld. Für die Förderung der Objektivität zeigten sich die bewussten Reflexionen der Autorin, die Audioaufnahmen wie auch das Führen von Feldnotizen und Memos besonders hilfreich. Nebst dem wurde über die Erarbeitung der Situationsprotokolle eine Distanz zum Feld geschaffen. Die Analyse der Daten folgte zudem mit einem zeitlichen Abstand zur Forschung im Feld. Obwohl diese Strategien praktiziert wurden, kann die Beibehaltung der Objektivität beziehungsweise die Distanzierung vom Feld als eine Herausforderung der ethnografischen Forschungsstrategie betrachtet werden. Für die Bewältigung dieses Aspektes wäre demnach ein Team von Forschenden empfehlenswert. Dadurch könnte ein Austausch stattfinden, der eine vielzählige Reflexion der eigenen Rolle im Feld, vielfältige Interpretationen des Geschehens im Feld und die Aufnahme von anderweitigen Perspektiven ermöglicht und somit die Objektivität fördert.

Grundsätzlich muss beachtet werden, dass die Autorin während der Untersuchung sich in einer Doppelrolle befand und zudem ein Mitglied des untersuchten Feldes war. Das Insider-Wissen der Autorin brachte Chancen wie auch Herausforderungen mit sich. Die Chancen bestanden darin, dass die Autorin durch ihre Doppelrolle eine natürliche Verbindung zum beforschten Feld herstellen konnte und ihr daher ein umgehender Zugang ermöglicht wurde. Durch die Vertrautheit und die Beobachtung ihrer eigenen Person in der Rolle der Jugendarbeiterin war es ihr möglich, einen tieferen Einblick in den Praxisalltag der Offenen Jugendarbeit zu erlangen und diesen mit der Erhebung von Daten zu veranschaulichen. Zudem verschaffte ihr das Insider-Wissen ein besseres Verständnis für Situationen, wie beispielsweise das Wis-

sen über die Lebensumstände oder die gewohnten Verhaltensweisen von Jugendlichen, welche eine differenziertere Interpretation und das Erkennen von weiteren Zusammenhängen möglich machte. So war es ihr möglich, „abweichendes“ Verhalten der Akteure und Akteurinnen im Feld im Sinne einer möglichen Beeinflussung des Verhaltens durch die Beobachtungssituation wahrzunehmen und zu reflektieren.

Die Herausforderung hingegen lag darin, dass ihr einerseits von den Jugendlichen und den Mitarbeitenden viel Wissen zugesprochen wurde und somit gezielte Fragestellungen mit Bezug auf die Forschungsfrage teilweise als irritierend erlebt wurden. Zugleich erschwerte die Nähe zum Feld, vor allem auch in der Funktion der Leitung des Jugendtreffs K., die teilnehmende Beobachtung, da die Jugendlichen die Autorin in der Rolle der Jugendarbeiterin ansprachen und sie daher sehr gefordert war. Eine weitere Herausforderung bestand, nebst der zeitlichen Ressource für die Wahrnehmung, Reflexion und Verschriftlichung von Situationen, auch in der Auswertung und Interpretation des Datenmaterials. Eine subjektiv gefärbte Perspektive und Wahrnehmung können aufgrund der Doppelrolle trotz Reflexion und Distanzierung nicht vollkommen ausgeschlossen werden. Angesichts dessen generieren die Ergebnisse Insider-Wissen, welche über die Doppelrolle ermöglicht wurde. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass die Doppelrolle der Autorin die Aufnahme von weiteren relevanten Aspekten eingeschränkt hat.

## **6.4 Implikation der Ergebnisse**

Im Anschluss an die Diskussion erfolgt die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis der Offenen Jugendarbeit. Dabei wird auf den Aspekt des Bildungsverständnisses und die Grundhaltung von Jugendarbeitenden wie auch die Rahmenbedingungen der Praxis eingegangen.

### **Schaffung eines Bildungsverständnisses**

In Anbetracht der Ergebnisse wurde ersichtlich, dass Jugendarbeitende durchaus informelle Bildungsgelegenheiten im Alltag der Offenen Jugendarbeit nutzen und dabei informelle Bildungsprozesse fördern. Dennoch zeigt sich angesichts der fehlenden konzeptionellen Verankerung und expliziten Benennung in der untersuchten Praxis ein mangelndes Bewusstsein über das eigene Bildungsverständnis. Damit Jugendarbeitende das Bildungspotenzial der Offenen Jugendarbeit erkennen und ausschöpfen können, kann eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff, Bildungsauftrag und Bildungsanspruch wie auch mit Theorien, Konzepten und Ansätzen bildungsorientierter Jugendarbeit förderlich sein. Die vorliegenden Ergebnisse können somit als Ausgangslage für die Erarbeitung eines Konzeptes zur bildungsorientierten Jugendarbeit genutzt werden. Die Benennung und konzeptionelle Verankerung des eigenen Bildungsanspruches kann zudem zur Professionalisierung des Arbeitsfel-

des der Offenen Jugendarbeit und zu einem Selbstbewusstsein über die eigene Bildungsfunktion, letzteres auch zur Abgrenzung von politischen oder gesellschaftlichen Instrumentalisierungsversuchen, beitragen. Die Schaffung von Bildungsbewusstsein, -orientierung und -ansätzen in der Praxis der Offenen Jugendarbeit kann zudem Jugendarbeitenden ermöglichen, ihr sozialpädagogisches Handeln in Bezug auf ihre Bildungsorientierung zu reflektieren und dementsprechend zur Förderung des Bildungspotenzials der Offenen Jugendarbeit beizutragen.

### **Grundhaltung und Handlungsansätze**

Anhand der fünf begünstigenden Bedingungen konnte aufgeführt werden, wie die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen im Praxisalltag der Offenen Jugendarbeit gelingen können. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass ein grosses Methodenrepertoire der Jugendarbeitenden die Förderung von informellen Bildungsprozessen begünstigen kann. Dementsprechend können die begünstigenden Bedingungen zur Erweiterung des Handlungsrepertoires und zur Ausschöpfung des Bildungspotenzials in der Praxis beitragen. Folglich lassen sie sich als praxisbezogene Handlungsansätze zur Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen für die Praxis ableiten.

Um informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse anregen und unterstützen zu können, ist es wichtig, eine Beziehung zu den Jugendlichen herzustellen und an der Beziehungsgestaltung zu arbeiten. Die Ergebnisse führen auf, dass das Angebot von *konstanten und vertrauensvollen Beziehungen* eine grundlegende Voraussetzung für die Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen darstellt und somit die Begleitung und Unterstützung begünstigt. Des Weiteren zeigt sich, dass vor allem in Fällen, in welchen eine vertrauensvolle und konstante Beziehung zu den Jugendlichen vorherrschte, ein positiver Effekt in Bezug auf den Zugang zu den Bildungsthemen von Jugendlichen wie auch auf die Anregung und Begleitung von informellen Bildungsprozessen erkennbar wurde. Daher ist es empfehlenswert, unabhängig von den Bildungsansprüchen, den Kontakt zu den Jugendlichen zu suchen, ihnen ein Beziehungsangebot zu machen, mit ihnen eine Beziehung aufzubauen und sich als verlässliche Vertrauensperson anzubieten. Die Beziehungsarbeit kann somit einen wichtigen Beitrag zur Förderung von informellen Bildungsprozessen leisten.

Ausserdem zeigt sich, dass ein *authentisches Auftreten und aufrichtiges Interesse* an den Jugendlichen und ihrer Lebenswelt zur Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen beitragen können. Dabei werden Jugendarbeitende gefordert, sich auch mal bewusst selbst zu offenbaren, um nahbarer zu sein und sich so einen Zugang zu Bildungsthemen der Jugendlichen zu ermöglichen. Zudem ist es empfehlenswert, wenn Jugendarbeitende sich ein Bewusstsein für ihr eigenes Auftreten schaffen und dieses reflek-

tieren. Besonders in puncto Nähe und Distanz zeigt sich angesichts des Arbeitsfeldes, das von einem Freizeitcharakter geprägt ist, dass ein professioneller Umgang mit der Thematik wichtig für die Förderung von informellen Bildungsprozessen ist. Hierfür zeigen sich die gegenseitige Beobachtung, die Einholung von Rückmeldungen und der Austausch im Team hilfreich. Um das aufrichtige Interesse sichtbar zu machen, kann das bewusste Aufsuchen von Gesprächen mit den Jugendlichen, das direkte Ansprechen und aktive Zuhören wie auch die intensive Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt förderlich sein und somit zur Erkennung von Bildungsthemen und zur Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen beitragen.

Die Ergebnisse führen des Weiteren auf, dass die Erkennung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen auch von der *Wahrnehmungskompetenz* der Jugendarbeitenden und deren *Sensibilität für Bildungsthemen* von Jugendlichen abhängt. Dementsprechend ist es empfehlenswert, wenn Jugendarbeitende ihr Wahrnehmungskompetenz gezielt fördern und sich eine bildungsorientierte Haltung aneignen. Hierfür kann es hilfreich sein, einen ethnografischen Forschungsblick im Alltag einzunehmen und einzuüben, um alltägliche Situationen im Offenen Treff mit dem Schwerpunkt auf Bildungsgelegenheiten, -themen und -prozessen zu beobachten und zu protokollieren und sie anschliessend gemeinsam im Team reflektieren und diskutieren zu können.

Nebstdem führen die Ergebnisse auf, dass durch die aktive Beteiligung der Jugendlichen die Selbstbildungsprozesse der Jugendlichen angeregt werden können. Hierbei zeigte sich, dass sich die *Orientierung an den Bildungsthemen und Bildungsinteressen der Jugendlichen* positiv auf die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen auswirken kann. Dabei kann die offene Haltung für unterschiedliche Weltbilder, Wertvorstellungen oder auch Lebensentwürfe und deren Anerkennung zur Wahrnehmung von Bildungsthemen beitragen. Hilfreich hierfür zeigt sich ein reflektiver Austausch mit den Jugendlichen, der über Verständnis- und Klärungsfragen angeregt werden kann. Die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen kann somit positiv zur Förderung von informellen Bildungsprozessen beitragen.

### **Schaffung von Rahmenbedingungen**

In Bezug auf die Rahmenbedingungen in der Praxis der Offenen Jugendarbeit führen die Ergebnisse auf, dass sie einen Einfluss auf die Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen haben. Dabei zeigt sich, dass die Faktoren Zeit, Raum und Fachpersonal wichtig für die Förderungsmöglichkeiten sind. Anhand der vorhandenen *zeitlichen und personellen Ressourcen* war es den Jugendarbeitenden möglich, sich auf informelle Bildungsprozesse von Jugendlichen einzulassen, sich mit ihren Bildungsthemen auseinanderzusetzen

und sie subjektorientiert zu fördern. Da die zeitlichen Ressourcen im Praxisalltag eng mit den personellen Ressourcen in Verbindung stehen, ist es empfehlenswert in der Praxis genügend Fachpersonal zur Verfügung zu haben, damit sich Jugendarbeitende Zeit für die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen nehmen können. Vor allem angesichts der Dynamik im Feld und der möglichen Anzahl von Treffbesuchenden können die zeitlichen und personellen Ressourcen Auswirkung auf die Förderung und Begleitung von informellen Bildungsprozessen haben. Da in der Praxis üblicherweise, je nach Grösse, zwei bis drei Fachpersonen während den Trefföffnungszeiten tätig sind, könnte es hilfreich sein, dass jeweils eine Person im Team den Fokus auf die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen legt.

Des Weiteren führen die Ergebnisse auf, dass das Angebot an Freiräumen informelle Bildungsprozesse fördert. Dabei handelt es sich um die Ermöglichung von Räumen für die partizipative Aneignung, die selbständige Nutzung und letztlich auch eine Mitbestimmung und Mitwirkung. Der Aspekt des Raumes ist im Zusammenhang mit informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen sehr wichtig. Erst entlang des vielfältigen und offenen Raumangebotes wurden unterschiedliche Bildungsthemen der Jugendlichen wahrgenommen, angeregt und gefördert. Infolgedessen ist es wichtig, dass in der Praxis der Offenen Jugendarbeit nicht nur die Möglichkeiten zur Nutzung von vorhanden Räumen geschaffen werden, sondern den Jugendlichen auch vermehrt die selbständige Aneignung, partizipative Mitwirkung wie auch die selbständige Verwaltung und Gestaltung der Räume ermöglicht wird, um dabei einen gemeinsamen Bildungsprozess anzustossen und diesen fördern zu können. Der *offene Raum* leistet somit einen zentralen Beitrag zur Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen. Um diese Bildungschancen aufgreifen und ausbauen zu können, ist ein Blick auf die konzeptionelle Ausrichtung der jeweiligen Einrichtung und die damit verbundene Möglichkeiten der Raumnutzung durch die Jugendlichen besonders ratsam.

## 7 Fazit und Ausblick

Aufgrund des Diskurses über den Bildungsanspruch, das Bildungsverständnis und die Bildungsaufgabe der Offenen Jugendarbeit ging die vorliegende Untersuchung der Frage nach, wie Jugendarbeitende informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse wahrnehmen und fördern. Nebst dem stellte sich die Frage, welches Bildungsverständnis und welche Bildungsansätze aufgrund des sozialpädagogischen Handelns von Jugendarbeitenden erkennbar werden. Die Ergebnisse führen auf, dass, trotz des fehlenden theoretischen Bildungsverständnisses und der Bildungsorientierung, im Alltag der Offenen Jugendarbeit durchaus informelle Bildungsgelegenheiten und -prozesse von Jugendarbeitenden wahrgenommen und gefördert werden. Angesichts dessen konnte die Annahme bestätigt werden, dass bewusst oder unbewusst bildungsorientierte Jugendarbeit in der Praxis stattfindet. Darüber hinaus wurde veranschaulicht, wie die Wahrnehmung, Förderung und Begleitung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen in der Alltagspraxis der Offenen Jugendarbeit gelingen können. Es wurde erkennbar, dass die Beziehungsarbeit, die Wahrnehmungsfähigkeit, die Sensibilität für Bildungsmöglichkeiten, die Orientierung an Bildungsthemen und -interessen der Jugendlichen wie auch eine offene und wertfrei Haltung der Jugendarbeitenden grundlegende Voraussetzungen für eine gelingende Bildungsförderung darstellen. Welche Bildungseffekte dabei erzielt werden konnten, lässt sich nicht sicher sagen. Hierfür könnte eine weitere Studie mit dieser Ausrichtung lohnend sein. Dennoch bestätigen die Ergebnisse gemäss Sting und Sturzenhecker (2013) das Potenzial der „Alltagsbildung“ (S. 378).

Des Weiteren konnten die Ergebnisse begünstigende Bedingungen für eine gelingende Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen aufzählen. Um sie als Methoden aufnehmen zu können, müssten sie noch weiter untersucht werden. Hierfür wäre eine Forschung mit dem Schwerpunkt auf die Entwicklung von förderlichen Methoden in der Praxis angezeigt. Somit sind sie vielmehr als mögliche Handlungsansätze zu betrachten. Nebst dem wurde erkennbar, dass auch die Rahmenbedingungen der Praxis, wie die Raummöglichkeiten und zeitliche und personelle Ressourcen, Einfluss auf die Wahrnehmung und Förderung informeller Bildungsgelegenheiten und -prozesse haben können. Um die Einflussnahme dieser Faktoren genauer zu untersuchen, ist es ratsam, eine weitere Studie mit dem Fokus auf die strukturelle Ebene in der Praxis durchzuführen. Hinsichtlich des Bildungsverständnisses und den bildungsorientierten Ansätzen führten die Ergebnisse auf, dass im sozialpädagogischen Handeln der Jugendarbeitenden eine Orientierung an der Selbstbildung des Subjektes erkennbar wird. Dabei greifen die Jugendarbeitenden auf unterschiedliche theoretische Bildungsansätze der Jugendarbeit zurück, welchen das humanistische Bildungsverständnis zugrunde liegt. Inwiefern sich die Jugendarbeitenden auch an gesellschaftlichen Ansprüchen in der Förderung von Bildungsprozessen orientieren, kann nicht beurteilt werden.

Aufgrund der erkennbaren Subjektorientierung und des Angebots an Frei-Räumen kann davon ausgegangen werden, dass sich Jugendarbeitende bewusst mit den gesellschaftlichen Ansprüchen auseinandersetzen. Das Angebot an Raum kann demnach als Zwischenweg betrachtet werden, über welchen den Jugendlichen ermöglicht wird, sich selbst zu entfalten und sich ein eigenes Weltbild und einen eigenen Lebensentwurf zu schaffen. Die Frage nach dem Bildungsverständnis bleibt somit weiterhin offen. Die Hinweise führen jedoch auf, dass dieser Thematik in der Praxis eine grössere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

## **Ausblick**

Im Hinblick auf die Ergebnisse konnte die vorliegende Untersuchung einen Beitrag zur Sicherung von empirischem Datenmaterial in Bezug auf die Wahrnehmung und Förderung von informellen Bildungsgelegenheiten und -prozessen aus dem Feld der Offenen Jugendarbeit leisten. Auch konnte sie Daten zu gelingenden Arbeitsformen zur Förderung von informellen Bildungsprozessen aus dem Praxisalltag der Jugendarbeiten aufführen und diese anhand von Beispielen aus dem Feld veranschaulichen. Des Weiteren wurden in Anbetracht des sozialpädagogischen Handelns Hinweise und Zusammenhänge auf implizite Bildungsverständnisse und Bildungsansätze der Jugendarbeitenden ersichtlich gemacht. Es konnte gezeigt werden, dass die Alltagsstrukturen der Offenen Jugendarbeit vielzählige Möglichkeiten für informelle Bildungsprozesse schaffen und Jugendarbeitende sich diese zunutze machen. Um jedoch das eigene Bildungspotenzial ausschöpfen zu können, bestätigen die Ergebnisse einmal mehr, dass die Praxis ihrem Bildungsauftrag mehr Aufmerksamkeit schenken muss. Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsverständnis, -auftrag und -anspruch kann nicht nur die Professionalität des Arbeitsfeldes und das Bewusstsein über die eigene Bildungsförderung begünstigen, sondern auch zur Positionierung in der Bildungsdebatte und zur Abgrenzung von äusseren sozialpolitischen Ansprüchen beitragen.

Daher ist die Offenen Jugendarbeit gefordert, sich mehr Selbstbewusstsein für die eigene Bildungsfunktion und -leistung anzueignen, sich stark für die Relevanz der Förderung von informellen Bildungsprozesse zu machen, sich als ebenbürtige Partnerin in der Bildungsdebatte einzubringen und sich für non-formale Bildungsorte einzusetzen. Die Offenen Jugendarbeit als non-formaler Bildungsort ist nicht zweitrangig zu formalen Bildungsorten wie der Schule zu betrachten. Vielmehr leistet sie einen genau so wichtigen und gleichwertigen Beitrag in der Förderung von Bildungsprozessen der Jugendlichen. Die theoretisch fundierte und konzeptionelle Verankerung des eigenen Bildungsanspruches wäre ein erster Schritt in diese Richtung. Die vorliegende Untersuchung kann für die Praxis der Offenen Jugendarbeit als eine Veranschaulichung und Bewusstmachung ihrer Bildungsleistung in der Alltagspraxis dienen und darüber hinaus zur Weiterentwicklung ihres Bildungspotenzials.

---

Bildung findet täglich statt. Und sie kann von Jugendlichen als ein Weiterkommen oder Ankommen wahrgenommen werden, wenn sie ausserhalb der eigenen Clique, beispielsweise in der offenen Kommunikation mit Erwachsenen oder Jugendarbeitenden, auf Augenhöhe neue Lebens- und Zukunftsperspektiven aufzeigt. Das in der Offenen Jugendarbeit durch Freiräume und Beziehung „unpädagogisch“ erlangte Vertrauen führt dann zu einem nachhaltigen Vertrauen ins Leben und dessen Möglichkeiten. Hierfür bietet die Offene Jugendarbeit „ein *Gelände mit Bildungschancen*, einen beziehungsreichen Raum von nutzbaren Gelegenheiten für Selbstbildungsprozesse“ (Müller et al., 2008, S. 59).

## Literaturverzeichnis

- Bähr, Ingrid, Gebhard, Ulrich, Krieger, Claus, Lübke, Britta, Pfeiffer, Malte, Regenbrecht, Tobias, Sabisch, Andrea & Sting, Wolfgang. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch & Wolfgang Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3 – 40). Wiesbaden: Springer VS.
- Bock, Karin. (2008). Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In Hans-Uwe Otto & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 91 – 106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, Karin. (2008). Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. Zur Bildungsidee des 11. Kinder- und Jugendberichts. In Hans-Uwe Otto & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 209 – 222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München: UVK Verlag.
- Budde, Jürgen & Meier, Michael. (2015). *Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale- Methodologische Reflexionen*. Gefunden unter <https://budrich-journals.de/index.php/zqf/article/download/22850/19982>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Gefunden unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Cloos, Peter & Köngeter, Stefan. (2021). Was tun die Pädagog\*innen? Muster pädagogischen Handelns im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel & Moritz Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 175 – 186). Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, Peter, Köngeter, Stefan, Burkhard, Müller & Thole, Werner. (2007). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloos, Peter, Köngeter, Stefan, Müller, Burkhard & Thole, Werner. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Cloos, Peter & Schulz, Marc. (2011). Forschende Zugänge zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Methodologie und Methoden empirischer Forschung. In Holger Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 239 – 268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloos, Peter & Thole, Werner. (2006). Pädagogische Forschung im Kontext von Ethnografie und Biografie. In Peter Cloos & Werner Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 9 – 18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz [DOJ]. (2018). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. GRUNDLAGEN für Entscheidungsträger\*innen und Fachpersonen*. Gefunden unter [https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbro-sch.DOJ\\_2018\\_web.pdf](https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbro-sch.DOJ_2018_web.pdf)
- Deinet, Ulrich. (2005). Aneignung als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In Ulrich Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (S. 143 – 160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich & Reutlinger, Christian. (2004). Einführung. In Ulrich Deinet & Christian Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik* (S. 7 – 15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Delmas, Nanine. (2005). *Offene Jugendarbeit als Bildungsort*. Gefunden unter <http://eundc.de/pdf/36018.pdf>
- Delmas, Nanine, Reichert, Julia & Scherr, Albert. (2004). Bildungsprozesse in der Jugendarbeit – Evaluation von Praxiseinrichtungen der Jugendarbeit. In Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.), *Jugendarbeit ist Bildung! Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003-2004. Materialien: Berichte, Expertisen, empirische Studien* (S. 86 – 107). Stuttgart: Burkhard Fehrlen Verlag.
- Delmas, Nanine & Scherr, Albert. (2005). Bildungspotentiale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. *Deutsche Jugend*, 53(3), S. 105 – 109.
- Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber Verlag.
- Herriger, Norbert. (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Huber, Sven & Rieker, Peter. (2013). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven – Jugendpolitische Herausforderungen – Empirische Befunde*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Kern-Scheffeldt, Walter. (2005). *Grundlagen. Peer-Education und Suchtprävention*. Gefunden unter [https://www.suchtmagazin.ch/tl\\_files/templates/Suchtmagazin/user\\_upload/texte\\_old/Text5-05.pdf](https://www.suchtmagazin.ch/tl_files/templates/Suchtmagazin/user_upload/texte_old/Text5-05.pdf)
- Legewie, Heiner. (1995). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 189 – 192). München: PsychologieVerlagsUnion.
- Linsser, Janine. (2011). *Bildung in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Qualitative Interviews mit Leitungskräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, Christian & Riedle, Stephanie. (2018). Außerschulische Jugendbildung. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 549 – 564). Wiesbaden: Springer VS.
- May, Michael. (2011). Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In Holger Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 189 – 202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayrhofer, Hemma. (2017). Mobile Jugendarbeit im Spannungsfeld sozialräumlicher und kommunalpolitischer Interessensaushandlungen: Fallstudie zu Outreach-Angebot im ländlichen Raum. In Hemma Mayrhofer (Hrsg.), *Wirkungsevaluation mobiler Jugendarbeit. Methodische Zugänge und empirische Ergebnisse* (S. 203 – 240). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Müller, Burkhard. (1996). Bildungsansprüche der Jugendarbeit. In Gerd Brenner & Benno Hafener (Hrsg.), *Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung* (S. 89 – 96). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Müller, Burkhard. (2003). Bildung und Jugendarbeit – Zwischen Grössenwahn und Selbstverleugnung. In Werner Lindner, Werner Thole & Jochen Weber (Hrsg.), *Kinder und Jugendarbeit als Bildungsprojekt* (S. 235 – 245). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Müller, Burkhard, Schmidt, Susanne & Schulz, Marc. (2005). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Müller, Burkhard, Schmidt, Susanne & Schulz, Marc. (2008). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Nick, Peter. (2021). Anforderungen an Wissen und Können der Fachkräfte der Jugendarbeit und ihre Ausbildung. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel & Moritz Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 139 – 159). Wiesbaden: Springer VS.

- Pothmann, Jens & Deinet, Ulrich. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit im Wandel. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel & Moritz Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 79 – 93). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, Albert. (2013). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 297 – 310). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, Albert. (2021). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel & Moritz Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 639 – 652). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Holger. (2011). Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Sekundäranalyse. In Holger Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 13 – 130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sting, Stefan. (2018). Bildung. In Gunther Graßhoff, Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 399 – 412). Wiesbaden: Springer VS.
- Sting, Stephan & Sturzenhecker, Benedikt. (2013). Bildung und Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S. 375 – 388). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sting, Stephan & Sturzenhecker, Benedikt. (2021). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel & Moritz Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 675 – 669). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, Anselm L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: W. Fink.
- Strübing, Jörg. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, Benedikt. (2008). Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In Hans-Uwe Otto & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 147 – 166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sturzenhecker, Benedikt. (2021). Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwänenflügel & Moritz Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl., S. 1227 – 1244). Wiesbaden: Springer VS.
- Täubig, Vicki. (2018). Informelle Bildung. In Gunther Graßhoff, Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 413 – 428). Wiesbaden: Springer VS.
- Thelen, Tatjana. (2015). Ethnographische Methoden. In Raj Kollmorgen, Wolfgang Merkel & Hans-Jürgen Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (S. 255 – 264). Wiesbaden: Springer VS.
- Thole, Werner. (2018). Ermöglichung von Bildung. Erinnerungen und Vergewisserungen. In Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft: FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.), *jugendarbeit: bildung zur selbstbildung. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung* (S. 189 – 200). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Thomas, Stefan. (2010). Ethnografie. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 462 – 475). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Anhang

### 1. Fallliste der Beobachtungsprotokolle

Nr.	Ort	Situation mit Zitat	Akteure & Akteurinnen	Themen	Beurteilung der Auswahlkriterien	Einfluss im Analyseprozess
1	Treff K.	<b>Ihr seid so offen, ihr seid nicht so versteckt:</b> Die Jugendlichen und die Jugendarbeiterinnen essen gemeinsam und kommen ins Gespräch. Die Jugendliche A. nimmt eine Hauptrolle in der Situation ein und wird zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen im Jugendtreff gefragt, sie äussert sich auch zu ihren Erfahrungen mit den Jugendarbeitenden vor Ort. Sie benennt einen expliziten Bildungsprozess im Jugendtreff, welchen sie durchgemacht hat.	drei weibliche Jugendliche, Beobachterin/Jugendarbeiterin, Praktikantin und im Anschluss der Jugendarbeiter C.	Bedeutung des Jugendtreffs, Erfahrungen, Beziehungsgestaltung zu den Jugendarbeitenden, Offenheit und Authentizität, Lernerfahrung	Aufgrund Datenqualität und Relevanz zeigt sich hier der Fall relevant	Eine vollständige Analyse fällt aus, da es sich um ein ethnografisches Interview handelt. Die Aussagen werden allenfalls für die Theoretisierung beigezogen
2	Treff K.	<b>Der Verrat kommt immer von den Engsten:</b> Gespräch mit der Jugendlichen T., welches über eine sehr direkte Fragestellung entsteht. Dabei wird mit ihr vertiefter über den Umgang mit Komplimenten und ihrem Misstrauen gesprochen. Das Thema Erscheinungsbild ist die Ausgangslage des weiteren Gespräches.	zwei weibliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Freundschaften, Vertrauensverhältnis, Beziehungsgestaltung, Selbstwertgefühl, Geschlecht, Irritation durch Beobachtung	Aufgrund der Irritation und der hohen Qualität der Daten zeigt sich der Fall als geeignet für die Fallanalyse	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>
3	Treff K.	<b>Nur das war geil, sein Six-pack:</b> Im Gespräch mit der Beobachterin/Jugendarbeiterin und der Praktikantin erzählt die Jugendliche T. mehr über ihr Verhältnis zu einem ehemaligen Bekannten, mit welchem sie eine kurze unverbindliche Beziehung geführt hat.	eine weibliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin und die Praktikantin	Beziehungsgestaltung, Erscheinungsbilder, Rollenerwartungen, Vertrauensverhältnis, Sexualität, Geschlecht	Datenmaterial enthält eine Irritation und ist dicht. Der Fall Nr. 2 wird ihm vorgezogen, da er eine höhere Qualität aufweist und ähnliche Themen aufnimmt	Allenfalls Einbezug von Aussagen oder Sequenzen bei der Theoretisierung, um gewisse Phänomene zu verdeutlichen oder zu verdichten
4	Treff K.	<b>Hier kann ich nicht anders:</b> Die Beobachterin/Jugendarbeiterin führt ein Gespräch mit zwei männlichen Jugendlichen beim Feuermachen. Dabei erzählt einer der Jugendlichen mehr über den Wohnortwechsel, über seine Anzeigen und nicht legalen Tätigkeiten. Zudem wird auch über die Ausbildung und Arbeit gesprochen.	zwei männliche Jugendliche und die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Wohnsituation, Wohnortwechsel, Herkunft, Macht, Toleranz, Stadt-Land-Vergleich, Ausbildung und Schule, Grenzen, Straftaten und Anzeigen, Gewalt, nicht legale Handlungen	Datenmaterial enthält auch eine Irritation und bietet viele Themen, jedoch ist es weniger dicht, da sie nur angeschnitten werden und nicht mehr in Erfahrung gebracht werden kann. Die Qualität ist nicht besonders hoch. Der Fall kann allenfalls ergänzend hinzugezogen werden, da er eine grosse Themenvielfalt aufführt.	Allenfalls Einbezug von Aussagen oder Sequenzen bei der Theoretisierung, um gewisse Phänomene zu verdeutlichen oder zu verdichten

5	<b>Treff S.</b>	<b>Nein, ich bin der Präsident von der Schule:</b> In einer grossen Gesprächsrunde am Tisch erzählten die männlichen Jugendlichen über ihre Erlebnisse und Erfahrungen in der Schule. Dabei wird über das Verhalten der Lehrpersonen gesprochen und über die Ungerechtigkeiten, welche sie aufgrund ihrer Einstufung (Sekundarschule A oder B) erfahren.	fünf männliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin und die Jugendarbeiterin A.	Konsum von E-Zigaretten, Erfahrungen mit Stigmatisierung, Schulerlebnisse, Bewertung von Lehrpersonen, Rolle der Schule, Ungleichbehandlung, Benachteiligung, Umgang mit Vorurteilen, Selbstwahrnehmung	Der Fall weist eine Typizität auf, da noch weitere Fälle das Thema der Schule und Schulerlebnisse aufnehmen und behandeln. Dieser Fall weist die höchste Dichte zu dieser Thematik auf. Daher ist eine gute Datenqualität gegeben.	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>
6	<b>Treff K.</b>	<b>Mir geht es schlecht:</b> Die Jugendliche Ta. berichtet über ihr Wohlbefinden und dass dies mit den Erlebnissen in der Schule zusammenhängt. Hierbei wird sie konkret und erzählt von ihrem weniger gutem Verhältnis zu ihrer Lehrperson.	die Jugendliche Ta., die Beobachterin/Jugendarbeiterin und der Jugendarbeiter C.	Schule, Wohlbefinden, Ausgleich im Treff, Bewertung der Lehrperson, schwierige Beziehungen zu Lehrperson, Einfluss der Schule	Der Fall weist eine Typizität auf, da noch weitere Fälle das Thema der Schule und Schulerlebnisse aufnehmen und behandeln. Dieser Fall ist jedoch weniger dicht und die Protagonistin ist bereits in anderen Fällen involviert, sodass diese Situation zu wenig zum Spektrum der Analyse beitragen kann.	Allenfalls Einbezug von Aussagen oder Sequenzen bei der Theoretisierung, um gewisse Phänomene zu verdeutlichen oder zu verdichten
7	<b>Treff S.</b>	<b>Die Lehrerin sagt, ich bin mega gut:</b> Eine Jugendliche erzählt von ihrem Erlebnis in der Schule und davon, dass sie ein Theaterstück aufführen. Sie hat dabei eine wichtige Rolle. Dabei berichtet sie, dass ihre Lehrperson ihr ein positives Feedback gegeben hat.	die Jugendliche A., die Jugendarbeiterin A. und die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Schule, Anerkennung, Fähigkeiten, Selbstwert, Relevanz der Lehrperson	Der Fall nimmt ein häufig genanntes Thema auf, jedoch ist er wenig dicht und verfügt nicht über genügend Datenmaterial. Daher wird er nicht für eine vertiefte Analyse in Betracht gezogen.	Allenfalls Einbezug von Aussagen oder Sequenzen bei der Theoretisierung, um gewisse Phänomene zu verdeutlichen oder zu verdichten
8	<b>Treff S.</b>	<b>Wie hast du das geschafft?</b> Während eines Gesellschaftsspiels berichtet eine Jugendliche von ihrer Schulleistung in der Schule und dass sie selbst über ihre Leistung erstaunt war. Dabei wird über das Thema Lernen und dessen Relevanz gesprochen.	die Jugendliche, ein kleiner Junge, die Jugendarbeiterin A. und die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Schulleistung, Schule, Unterstützungserfahrung, Lernzwang, Erfolgserlebnis, Reflexion	Der Fall nimmt ein häufig genanntes Thema auf, jedoch ist er wenig dicht und verfügt nicht über genügend Datenmaterial. Daher wird er nicht für eine vertiefte Analyse in Betracht gezogen.	Allenfalls Einbezug von Aussagen oder Sequenzen bei der Theoretisierung, um gewisse Phänomene zu verdeutlichen oder zu verdichten
9	<b>Treff S.</b>	<b>Also wir fangen immer so an:</b> Die Beobachterin/Jugendarbeiterin versuchte in einem spontanen Gespräch am Tisch zwei anwesende weibliche Jugendliche einzubinden und sie nach ihren Erfahrungen im Treff zu fragen. Dabei entstand ein Frage-Antwort-Muster. Die weiblichen Jugendlichen erzählten, dass sie sich vor allem über Schulerfahrungen mit der Jugendarbeiterin A. unterhalten. Dabei wurde auch über die Rolle der Jugendarbeiterin A. gesprochen.	zwei weibliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin und die Jugendarbeiterin A.	Erfahrungen im Jugendtreff, Beweggründe für den Besuch des Treffs, Rolle der Jugendarbeiterin A., Schule und Schulerlebnisse	Der Fall nimmt ein häufig genanntes Thema auf, jedoch ist er wenig dicht und verfügt nicht über genügend Datenmaterial. Zudem stellt er ein ethnografisches Interview dar. Daher wird er nicht für eine vertiefte Analyse in Betracht gezogen.	Allenfalls Einbezug von Aussagen oder Sequenzen bei der Theoretisierung, um gewisse Phänomene zu verdeutlichen oder zu verdichten

10	<b>Treff S.</b>	<b>Ja, das ist ein riesiger Joint:</b> Es handelt sich um einen Austausch bezüglich der Raumgestaltung. Ideen und Vorschläge werden dabei diskutiert und die Meinung der Jugendarbeiterin A. eingeholt. Dabei entstehen auch Aufgaben, welche im Anschluss aufgenommen werden.	zwei weibliche Jugendliche, zwei männliche Jugendliche, die Jugendarbeiterin A. und die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Raumaneignung, Raumgestaltung, Einholen von Einverständnis, Einholen von Meinungen, Partizipation, Verantwortungsübernahme, Aufgabenerteilung, Selbsterfahrung, Selbstbestimmung, offener Diskurs	Der Fall stellt ein häufiges und alltägliches Phänomen dar, welches sich als Typizität des Falles zeigt. Der Fall weist zudem eine hohe Qualität und Dichte auf, daher eignet er sich sehr gut für eine gesamte Analyse des Ereignisses.	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>
11	<b>Treff S.</b>	<b>Stolz auf uns, weil wir alles selbst machen:</b> Hierbei handelt es sich um ein Gespräch mit einem männlichen Jugendlichen, welcher einen selbstverwaltenden Raum nutzt. Er berichtet von seinen Erfahrungen und Erlebnissen während der Nutzung. Dabei berichtet er auch über seine Lernerfahrung, die Bedeutung des Raums und die Rolle der Jugendarbeiterin.	männlicher Jugendlicher und die Beobachterin und sein jüngerer Bruder	Raumaneignung, Raumgestaltung, Partizipation, Verantwortungsübernahme, Aufgabenerteilung, Selbsterfahrung, Rolle der Jugendarbeiterin, Lernprozesse, Eigenverantwortung, Selbstbestimmung, Anerkennung	Der Fall stellt ein häufiges und alltägliches Phänomen dar, welches sich als Typizität des Falles zeigt. Der Fall weist zudem eine hohe Qualität und Dichte auf. Da es sich um ethnografisches Interview handelt, wird es nicht als ganze Situation analysiert. Es kann vielmehr zur Verdichtung von Situationen anhand einzelner Sequenzen beitragen.	Eine vollständige Analyse fällt aus, da es sich vielmehr um ein Interview handelt. Die Aussagen werden allenfalls in der Theoretisierung beigezogen.
12	<b>Treff K.</b>	<b>Ausser, wenn die Grossen kommen:</b> In dieser Situation wird eine geplante Besprechung dokumentiert. Dabei handelt es sich um ein Evaluationsgespräch der Nutzung des selbstverwalteten Raumes durch eine männliche Jugendgruppe. Sie werden nach ihren Erfahrungen und der Gruppendynamik gefragt. Dabei entstehen weitere Themen, welche kurz besprochen werden. Im Anschluss entsteht eine Verlängerung des Vertrages.	vier männliche Jugendliche, Beobachterin/Jugendarbeiterin und die Praktikantin	Raumaneignung, Erfahrungen, Gruppendynamik, Gruppenkonstellation, Regelung der Raumnutzung, Beziehungen und Freundschaften, Liebe und Partnerschaft, Bedeutung des Raumes	Der Fall stellt ein häufiges und alltägliches Phänomen dar, welches sich als Typizität des Falles zeigt. Da das Gespräch geplant war und nicht ein natürliches Interaktionsereignis darstellt, werden nur Ausschnitte für die Verdichtung in Betracht gezogen.	Allenfalls Einbezug von Aussagen oder Sequenzen bei der Theoretisierung, um gewisse Phänomene zu verdeutlichen oder zu verdichten
13	<b>Treff S.</b>	<b>Reparatur Vorhang:</b> Dieses Protokoll beschreibt eine kurze Situation, in welcher ein Vorhang repariert wird und ein Jugendliche eine Bemerkung zur Rolle der Frau macht.	unspezifisch, ausser männlicher Jugendlicher, welcher eine Äusserung macht	Geschlecht und Rollenzuschreibungen	Das Protokoll der teilnehmenden Beobachtung ist sehr kurz und bietet keine hohe Qualität an und wird daher nicht in der Analyse verwendet.	kein Einbezug der Situation
14	<b>Treff S.</b>	<b>Kaputte Vase:</b> In dieser Beobachtung tauschen sich Jugendliche mit der Jugendarbeiterin über eine kaputte Vase aus, welche sie als mögliche Dekoration des Raumes betrachten.	zwei männliche Jugendliche und die Jugendarbeiterin	Raumgestaltung, Mitbestimmung, Einverständnis einholung	Das Protokoll der teilnehmenden Beobachtung ist sehr kurz und bietet keine hohe Qualität an und wird daher nicht in der Analyse verwendet.	kein Einbezug der Situation

15	<b>Treff S.</b>	<b>Ich ermögliche es, dass sie sich ausprobieren:</b> Es handelt sich um ein Gespräch, welches während des Essens mit der Jugendarbeiterin A. entsteht. Dabei erzählt sie von ihren Erkenntnissen und Erfahrungen mit den Jugendlichen und ihren Themen wie auch ihrer Haltung und ihren Arbeitsprinzipien. Dabei erläutert sie auch ihren Bildungsauftrag und ihr Bildungsverständnis. Sie bildet im Gespräch Hypothesen und deutet auf Zusammenhänge oder Unterschiede hin.	die Jugendarbeiterin A. und die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Selbstverständnis der Jugendarbeit, Themen der Jugend, Auftrag und Prinzipien, Verständnis von Bildung, Diskrepanzen Theorie und Praxis, Bedürfnisse und Bedarf der Jugendlichen, soziale Kontrolle, Raum, Rolle der Jugendarbeit	Das Protokoll weist eine sehr hohe Qualität und Dichte auf. Zudem erschliesst sich aus den Daten die Relevanz in Bezug auf das Thema. Aufgrund dessen, dass es sich um ein ethnografisches Interview handelt, wird es zur Verdichtung und Erläuterung im Analyseverfahren verwendet.	Eine vollständige Analyse fällt aus, da es sich um ein ethnografisches Interview handelt. Die Aussagen werden allenfalls in der Theoretisierung beigezogen.
16	<b>Treff K.</b>	<b>Aber Abdest brauchst du schon:</b> In dieser Situation wird mit drei männlichen Jugendlichen über das Thema Fasten und Ramadan gesprochen. Dabei wird über die Bedeutung der Religion gesprochen und über unterschiedliche religiöse Praktiken. Auch die Beobachterin/Jugendarbeiterin positioniert sich hierbei, was bei den Jugendlichen Fragen auslöst.	drei männliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin, der Jugendarbeiter C.	Zugehörigkeit, Identität, Anerkennung, Religion, Wertvorstellungen, Geschlecht, Vorbilder, Gruppendynamik, Andersartigkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Normalitätsverständnis, Austausch über Einstellungen und Gebetspraktiken	Das Material weist eine hohe Dichte, Qualität, grosses Spektrum, Typizität und Relevanz auf. Es erfüllt alle Kriterien im Auswahlverfahren. Daher wird es für die ausführliche Analyse ausgewählt.	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>
17	<b>Treff S.</b>	<b>Sag mal was auf Albanisch:</b> Diese Situation führt einen Erstkontakt mit der Beobachterin/Jugendarbeiterin auf. Hierbei zeigen sich zwei Jugendliche neugierig, als sie erfahren, dass sie die gleiche Herkunft hat. Dabei entsteht ein Gespräch über Gemeinsamkeiten, das Herkunftsland und ihre Erfahrungen.	zwei männliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Herkunft, Religion, Lebenswelt, Berichte aus dem Herkunftsland, Ferienerlebnisse, Zugehörigkeitsgefühl	Das Material weist keine besonders hohe Dichte und Qualität auf. Das Protokoll ist nicht besonders lang. Es wird entschieden, dass gewisse Sequenzen allenfalls für die Konkretisierung beigezogen werden, jedoch nicht der Fall als solches analysiert wird.	Allenfalls Einbezug von Aussagen oder Sequenzen bei der Theoretisierung, um gewisse Phänomene zu verdeutlichen oder zu verdichten
18	<b>Treff S.</b>	<b>BMW oder Merc?</b> Drei Jungs unterhalten sich am Tisch über ihre Fahrzeugvorlieben. Dabei tauschen sie sich über die Stärken der Fahrzeuge aus, wie auch berichten sie von ihren bereits gesammelten Erfahrungen damit. Sie vergleichen die Fahrzeuge und stehen für ihre Lieblingsmodelle ein. Es wird anschliessend über die Bedeutung eines Fahrzeugs gesprochen.	drei männliche Jugendliche, die Beobachterin/Jugendarbeiterin	Fahrzeuge, Vergleiche, Bewertung, Prestige und Statussymbole, Fahrerlebnisse, Haltung, Werte, Bedeutung der Familie	Das Material beinhaltet vor allem Interaktion unter Jugendlichen. Es sind kaum Interaktionen zwischen Jugendarbeitenden und Jugendlichen erkennbar. Daher fällt die Entscheidung, das Material nicht für eine weitere Analyse aufzunehmen.	kein Einbezug in die Analyse
19	<b>Treff S.</b>	<b>Ist irgendein Nationaltag?</b> In dieser Situation entsteht ein kurzer Austausch zwischen der Jugendarbeiterin A. und der Beobachterin/Jugendarbeiterin, da Jugendliche eine Flagge ihrer Nationalität in den Raum bringen.	Ungenau Anzahl Jugendliche, die Jugendarbeiterin A. und Beobachterin/Jugendarbeiterin	Herkunft, Positionierung, Abgrenzung, Aufmerksamkeit, Demonstration Gruppenzugehörigkeit	Das Material ist nicht besonders dicht und weist auch keine hohe Qualität auf. Es ist eine kurze Szene, welche auf das Thema Herkunft und Zugehörigkeitsgefühl hinweist. Daher zeigt es sich spannend, dies als Verdichtung aufzunehmen.	Allenfalls Einbezug von Aussagen oder Sequenzen bei der Theoretisierung, um gewisse Phänomene zu verdeutlichen oder zu verdichten

20	<b>Treff S.</b>	<b>Rennt, Rennt:</b> Zwei männliche Jugendliche und eine weibliche Jugendliche machen gemeinsam Brownies. Dabei werden sie von der Jugendarbeiterin A. unterstützt. Hierbei ergeben sich Diskussionen zur Aufgabenverteilung. Ein Jugendlicher macht eine Bemerkung und Äusserung zur Rolle der Frau, welche nicht von den anderen geteilt wird. Dabei entsteht eine Diskussion.	eine weibliche Jugendliche, zwei männliche Jugendliche, Jugendarbeiterin A. und Beobachterin/Jugendarbeiterin	Gender, Rollenzuschreibungen, Partizipation, Diskussion, Aufgabenteilung, Machtanspruch, Irritation durch Äusserung, Gruppendynamik, Interessenskonflikte	Das Datenmaterial enthält ein Partizipationsmoment, welches besonders zum Fallspektrum beiträgt. Zudem weist der Fall eine dichte Beschreibung und eine Irritation im Feld auf.	<b>vollständige Analyse des Beobachtungsprotokolls</b>
----	-----------------	---	---	---	---	--