

Wie kann man non-formaler Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit assistieren?

Im Nationalen Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010, S. 82 f.) kann man deutlich eine Orientierung der Jugendarbeit auf nonformale Bildung erkennen. Demnach zeichnet sich nonformale Bildung in der Offenen Jugendarbeit aus durch folgende Aspekte:

- teilnehmendes und aktives Lernen sowie Partizipation
- Das Lernen findet in einem freiwilligen Rahmen statt und
- baut auf den Interessen und den intrinsischen Motiven der Jugendlichen auf.
- Es geht darum, Erfahrungen zu machen, in denen sie sich als selbstbestimmte, erfolgreiche, selbstwirksame Individuen wahrnehmen und erleben können.
- Nur im Rahmen von Gruppenerfahrungen und kooperativen Aktivitäten ist Jugendarbeit denkbar.
- Die nonformale Bildung lässt gemeinsame Vergegenständlichungen der Motive Jugendlicher möglich werden.

Damit sind typische Elemente der aktuellen Fachkonzepte bildungsorientierter Jugendarbeit zu erkennen. Burkhard Müller (1996, S. 89) unterscheidet „zwischen Erziehen als dem Vermitteln (manchmal auch Einbläuen) von gesellschaftlichen Werten und Bildung als dem Vorgang, durch den ein Individuum zu einer eigenen Wertorientierung und Lebensform kommt (...)“. Bildende Jugendarbeit sei somit die Ermöglichung einer „Selbstinitiation“ von Kindern und Jugendlichen. Selbstbestimmung und Entwicklung eigenständiger Orientierungen sei in der Jugendarbeit besonders möglich in Konflikten, in denen die Jugendlichen Interessen und Handlungsweisen zeigten, die nicht ohne weiteres mit denen ihrer Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter übereinstimmen. Statt Bildung künstlich zu initiieren oder didaktisch zu organisieren, könne man dort ansetzen, wo sich der Eigensinn schon entfaltet: in den Themen und Motiven der Jugendlichen selbst. Der Ansatz der Jugendarbeit den Themen und Interessen der Jugendlichen und ihr Ziel diese in der Entwicklung zunehmend selbstbestimmter Individualität zu unterstützen wird hier erkennbar.

Das diese „Selbstinitiation“ immer im Rahmen von sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet (auch in Auseinandersetzungen mit der Behinderung von Selbstbildung durch diese Bedingungen) darauf haben z.B. Sting/Sturzenhecker (2005) hingewiesen. In den Luxemburgischen Konzepten findet sich dieser Gedanke als Betonung der Bedeutung von Gruppenerfahrungen (und das ist wohl auch als Bezug auf den pragmatistischen Erfahrungsbegriff¹ bezogen und meint nicht etwa Gruppen“erlebnisse“ in Konsumzusammenhängen).

¹ Für Dewey „ist ‚Erfahrung‘ nicht primär eine Angelegenheit des Wissens (knowledge). Alle Beziehungen, die ein lebendiger Organismus in seiner Umwelt unterhält, fallen unter den Begriff der ‚Erfahrung‘. Erfahrung ist zweitens immer *geteilte* Erfahrung und so intersubjektiv, ein öffentlicher Tatbestand und nicht lediglich ein privater geistiger Gehalt. Drittens ist die Gegenwart nicht der passive Eindruck der Erfahrung, sondern die Gelegenheit, aktiv zu werden“ (Oelkers 2009, S. 142f.).

Eine ästhetische Nuancierung (die sich etwa in Bezug auf Konzepte von Gerd E. Schäfer zur frühen Bildung begründen ließe) wird unter nonformaler Bildung auch eine „Vergegenständlichung“ von Selbstbildungsmotiven der Jugendlichen in der JA angestrebt.

Bildung kann als „ästhetisch“ verstanden werden, weil damit eine aktive wahrnehmende Gestaltung des Selbst und der Welt gemeint ist.

Zusammenfassend kann man sagen Selbstbildung wird verstanden als aktive Tätigkeit des Subjekts. Bildung ist reflexive Aneignung von Selbst und Welt/Gesellschaft in ihrem Zusammenhang, auch im Umgang mit gesellschaftlichen Bedingungen, gerade der Bildungsbe- und Verhinderung. Selbstbildung zielt auf Subjekthaftigkeit, auf Selbstbestimmung, auf reflexive Entwicklung und Verfügung über das Eigene. Bildung kann deshalb pädagogisch nicht von außen „gemacht“ werden, sondern es kann nur „Bildungsassistenz“ angeboten werden. Selbstbildung ist das, was die Subjekte tun (hier die Kinder und Jugendlichen), Erziehung ist das, was die Erwachsenen/Fachkräfte tun. Wollen sie nicht nur erziehen im Sinne der Qualifizierung und Normierung, sondern auch im Sinne der Förderung von (nonformaler) Selbstbildung kann man solche Handlungsweisen „Bildungsassistenz“ nennen.

Deutschsprachige Jugendarbeitstheorie hat seit den 1960er Jahren solche „Bildung in Freiheit zur Freiheit“ (Kentler 1964, S.51) immer auch als eine politische Selbstbildung verstanden: Jugendarbeit soll Jugendlichen Erfahrungsräume eröffnen, Gesellschaft und Politik kritisch wahrzunehmen und demokratisch mitzugestalten und mit zu verantworten. In der Jugendarbeit geht es für die Kinder und Jugendlichen „um eine partizipativ-demokratische Gestaltung ihres Alltagslebens, insbesondere in der Institution der Jugendarbeit selbst“, ...,sowie um politisch-kulturelle Lernprozesse, die Jugendliche zu einem bewusst gestalteten Leben, aber auch zur politischen Mitwirkung befähigen“ (Scherr 1997, S. 58).

Diese Aspekte des jugendarbeiterischen Bildungsanspruchs finden sich auch in Luxemburger Konzepten: Bodeving (2013) fasst die gesetzlichen Aufgaben der Jugendarbeit im Luxemburg so zusammen:

- „ Förderung der Selbstentfaltung der Jugendlichen; der aktiven, kritischen und verantwortlichen Bürgerschaft
- Beteiligung an der Prävention; an der sozialen und beruflichen Integration
- Förderung von Gruppenerlebnissen; Stärkung des Selbstwertes und der Solidarität
- Einen Beitrag zur demokratischen Entwicklung leisten mit Hilfe von Partizipationsmodellen, unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen welche durch ihre und soziale Lage benachteiligt sind
- Mittels eines breitgefächerten Angebotes, das die aktive Partizipation der Jugendlichen gewährleistet“.

Die selbstbildende Kombination der Selbstentfaltung mit der Integration in demokratische gesellschaftliche Entscheidungsprozesse ist hier klar erkennbar. Unterlegt wird ein partizipatives bzw. prozedurales Demokratiemodell (angelehnt etwa an die Konzepte von Habermas), das unter Demokratie ein gleich-berechtigtes, freies Diskutieren und Aushandeln von gemeinsamen Entscheidungen der Bürgerinnen und Bürger in Öffentlichkeiten und direkten wie repräsentativen Verfahren und Gremien versteht, die rechtsstaatlich geregelt und kontrolliert sind. Demokratiebegriff und Bildungstheorie treffen sich in der Unterstellung der Mündigkeit, der Selbst- und

Mitbestimmungsfähigkeit der BürgerInnen/Subjekte. Demokratie stellt keine Voraussetzungen an die Teilnahme, sondern gewährt Teilnahme als Recht. Es kann damit keine „Stufen“ der Gewähr von Teilnahmerecht geben, sondern Bürgerinnen und Bürger - und dazu gehören Jugendliche auch – haben das Recht auf Mitentscheidung und Mitgestaltung. Jugendarbeiterisch unterstützte Demokratiebildung wäre die Eröffnung von Rechten und Strukturen der Mitentscheidung für betroffene Kinder und Jugendliche in jugendarbeiterischen/pädagogischen Institutionen, in Kommune, Staat und Gesellschaft.

Die Spezifik des Handlungsfeldes Offener Kinder- und Jugendarbeit und professionelle Kompetenzen der Bildungsassistenz

Offenen Jugendarbeit in der Kinder- und Jugendliche freiwillig teilnehmen, hat einen sehr vielfältigen Charakter. „Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist ... ein Urwald, ein Dschungel von Aufgaben und Zuständigkeiten: Sie ist ebenso sehr Verwaltungs- und Hausmeisterarbeit wie Wechselbad zwischen Kindergartenarbeit und Löwenbändigung, vermischt mit Anforderungen, wie sie sich ansonsten in so unterschiedlichen Berufen wie Kneipenwirten, Managern, Jugendsoziologinnen, Erziehungsberatern und Multimedia-Technikern stellen“ (Müller 2013). Sie verlangt entsprechend eine spezifische pädagogische Kompetenz: „Im Bild gesprochen muss es eine Kompetenz sein, die befähigt, sich in jenem Urwald der vielfältigen Anforderungen „offener“ Arbeit sicher zu bewegen und hier mit Augenmaß die bestmöglichen Wege und das jeweils Machbare herauszufinden. Nicht der „Siedler“, der sein Territorium unter Kontrolle hat, sondern der „Trapper“, der „Pfadfinder“ oder „die Bergführerin“ ist hier die passendere Metapher“ (Müller 2013).

Kinder und Jugendliche suchen und sehen

Diese „TrapperInnen-Kompetenz“ besteht besonders darin, Jugendliche im Dschungel der Lebenswelt suchen, sehen, kontakten und begleiten, sich mit ihnen im Ungewissen orientieren, neue Pfade ergoßen. Das heißt über Acker und Hof des Siedlers hinauszudenken und zu handeln, über die „Immobilie“ (die Unbeweglichkeit) des Jugendhauses hinauszugehen in die Sozialräume und dort Kontakt aufzunehmen. Das ist immer wieder nötig, weil die Zielgruppen anders als in den Luxemburgischen Maisons Relais nicht zur Teilnahme verpflichtet sind, sondern freiwillig kommen (also auch wegbleiben) können. Wer als Fachkraft im Haus „sitzenbleibt“ und hofft, dass „die Kindlein zu ihm/ihr kommen“, der geht das Risiko ein, bald allein zu sein oder immer nur bestimmte (begrenzte) Zielgruppen zu erreichen.

Aber wie geht das, Kinder und Jugendlichen „in der freien Wildbahn“ zu suchen, zu sehen und mit ihnen Kontakt aufzunehmen. Dabei kann man sich an einer Form der Kontaktaufnahme orientieren, die De Saint-Exupéry (1943) in seinem Buch „Der kleine Prinz“ entworfen hat. Der Prinz (hier stellvertretend für die Fachkräfte) trifft auf einen Fuchs (hier stellvertretend für Kinder und Jugendlichen). Der Fuchs erklärt dem Prinzen, wie er sich eine ideale Kontaktaufnahme zwischen den beiden Fremden vorstellt: *„Zähmen, das ist eine in Vergessenheit geratene Sache“, sagte der Fuchs. „Es bedeutet: sich vertraut machen....Der Fuchs verstummte und schaute den Prinzen lange an: „Bitte ... zähme mich!“ sagte er. „Ich möchte wohl“, antwortete der kleine Prinz, „aber ich habe nicht viel Zeit. Ich muss Freunde finden und viele Dinge kennenlernen.“ „Man kennt nur die Dinge, die man zähmt“, sagte der Fuchs. „Die Menschen haben keine Zeit mehr, irgend etwas kennenzulernen. Sie kaufen sich alles fertig in den Geschäften. Aber da es keine Kaufläden für Freunde gibt, haben die Leute keine Freunde mehr. Wenn du einen Freund willst, so zähme mich!“ „Was muss ich da tun?“ sagte der kleine Prinz. „Du mußt sehr geduldig sein“, antwortete der Fuchs. „Du setzt dich zuerst ein*

wenig abseits von mir ins Gras. Ich werde dich so verstohlen, so aus dem Augenwinkel anschauen, und du wirst nichts sagen. Die Sprache ist die Quelle der Missverständnisse. Aber jeden Tag wirst du dich ein bisschen näher setzen können ..."

Solche Suchbewegungen der TrapperInnen werden wahrscheinlich folgende Tätigkeiten beinhalten:

- Sich klar machen, was er schon über die Zielgruppe weiß und dass er nichts weiß.
- Neue Informationen sammeln, mit KollegInnen sprechen, die die Zielgruppe schon kennen, ...
- Wissen und Informationen dokumentieren, kartografieren,...
- Sich in die Zielgruppe hineinversetzen. Denken, wie sie denken; fühlen, wie sie fühlen.
- Selbst „im Wald“ herumstreichen und Zielgruppe(n) suchen.
- Und analog zur Lehre des Fuchses: *Sie aus dem Augenwinkel anschauen und nichts sagen. Aber sich jeden Tag ein bisschen näher setzen.*

Kinder und Jugendliche wahrnehmen, ihre Bildungsthemen entdecken und sie mit ihnen ästhetisch gestalten

Die Bildungsassistenz beginnt also eher passiv, sehend und zurückhaltend. Sie ist „vielmehr ein Nichttun, vielmehr Beobachten, Zusehen, Leben als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen“ (Bernfeld 1921/1996, S. 107). Ähnlich Müller u.a. in Bezug auf die Jugendarbeit: Aufgabe der JugendarbeiterInnen sei: „sehr viel genauer als üblich wahrzunehmen, was Jugendliche in Orten der Jugendarbeit tun, was der Umgang mit ihr für sie bedeutet, wobei sie sich wohl fühlen, welche Aktivitäten sie erkennbar stark involvieren und welche Formen und Themen des Selbstausdrucks dabei sichtbar werden...“ (Müller u.a. 2005, S.35). Bei solchem „wahrnehmenden Beobachten“ (G.E. Schäfer) wird den Fachkräften auffallen, wie viel und wie aktiv die Jugendlichen im Jugendhaus (und außerhalb) handeln. „Besonders die in den letzten Jahren erschienenen richtungsweisenden ethnographischen Studien über die Alltagspraxen von Kinder und Jugendlichen besonders in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit haben gezeigt (Müller u.a.2005; Rose/Schulz 2009), dass das alltägliche Handeln der Kinder und Jugendlichen in den „Arenen“ diesen Einrichtungen als ästhetische Aufführungspraxis, ja als „Performance“ (Schulz 2010) betrachtet werden kann. Performances sind situativ körperliche Aufführungshandlungen von Individuen und Gruppen vor und mit „Publikum“, die über ihre unmittelbar sinnliche Wirkung Sinn erzeugen, soziale Experimente wagen, die Handelnden „auf's Spiel stellen“, Irritation und Reflexivität ermöglichen u.v. m. Bei diesen „Vorführungen“ in Form von Tänzen, expressiven Äußerungen, Provokationen, Körperaktionen, Sing- und Musikeinlagen (z.B. in Raps und „Battles“), medialen Einspielungen, modischen Selbststilisierungen, Tattoos und Körperbemalungen usw. werden sowohl vorhandene Muster aus Pop- und Konsumprodukten aufgegriffen als auch lokal spezifische jugendkulturelle Stilelemente aufgenommen, gesampelt und variiert. Damit lassen sich verschiedene selbstbildende Funktionen dieser Performance sich erkennen: z.B. die Wirkung der Person in der Reaktion der Gegenüber wird erprobt; Gemeinschaft wird hergestellt, präsentiert und weiterentwickelt; inhaltliche Kommentare und Positionen werden ausgedrückt; Wertorientierungen befragt; Beziehungsmuster unter Peers und zu Erwachsenen getestet und erweitert, Raum wird besetzt und um-genutzt, Geschlechterkonstruktionen werden praktiziert und dekonstruiert, usw. Der spielerische Charakter dieser Inszenierungen eines „ernsten so tun als ob“ (Scheuerl) erlaubt den Akteuren sich nicht festzulegen oder festlegt zu werden, sondern offen Möglichkeiten der Person und ihrer Peergruppen im sozial-pädagogischen Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit durchzuspielen und

auszuloten und so sozial wie ästhetisch selbstbildende Erfahrungen zu sammeln. Ein solcher Begriff von Ästhetik geht über ein Verständnis von Wahrnehmen als passiv hinaus und bezeichnet den konstruierenden Charakter von Wahrnehmung. Ästhetik ist dann eine wahrnehmende, aktive aneignende und erzeugende Tätigkeit, wie sie auch schon in der Wortbedeutung von „Bildung“ als Schaffung, Entstehung, Herausbildung, Formung, Gestalt enthalten ist. Eine pädagogische Assistenz solcher ästhetischen Bildung müsste diese Praxen der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen und anerkennend widerspiegeln, ihre Medien und Inhalte aufgreifen und ihnen die Möglichkeit eröffnen, aus dem sporadisch Situativen in reflexive Bildungsprozesse der Gestaltung ästhetischer Produktionen zu gelangen. Denn Selbstbildung besteht nicht in „Erlebnissen“ (bei denen gerade eine auf „Spaß“ reduzierte Erlebnisorientierung kulturellen Konsums in der Jugendarbeit zu häufig stecken bleibt), sondern in einer selbstreflexiven und mit anderen befragten Erzeugung und Verdichtung von Erfahrungen. Die Vergegenständlichung in ästhetischen Produkten ermöglicht gerade solche Reflexion auf das Eigene/Soziale: was habe ich/wir wie geschaffen? Was zeigt mir/uns das über mich/uns? Wer bin ich/wir, wer könnte ich, wer könnten wir sein? Wie könnte es (anders) sein? Die sozialen Rückmeldungen auf ästhetische Gestaltungen eröffnen: Wer bin ich/wir in den Augen der Anderen? Wer könnte ich mit ihnen, für sie sein?“ (Sturzenhecker 2012 i.E.).

Ein Projekt, das im Prinzip dieser Orientierung einer ästhetischen (also gestaltenden) Bildungsassistenz folgt berichten Röhrig/Sturzenhecker (2004):

„Im Klo stinkt’s! Die Scheiße hängt an der Wand. Nach den Winterferien Anfang 2002 war dies ein fast alltäglicher Zustand in der Jungentoilette des Jugendzentrums. Was zunächst mit mutwillig verstopften Toiletten, zerstörten Toilettenpapierhaltern und Seifeschmierereien begann, entwickelte sich zu einer nahezu unerträglichen Situation: Die Toiletten wurden mit Handtüchern zugesperrt und zugekotet. Die Exkremamente, die sich auf den verstopften Toiletten befanden, wurden mit Hilfe der Toilettenbürste großflächig an die Wand geschmiert.

Die Situation im Jugendzentrum war außer Kontrolle, aggressiv aufgeladen und gekennzeichnet von ungeahnter Destruktivität. Auch das Team sah keinen Sinn mehr darin, ständig Ermahnungen auszusprechen, vorübergehende Hausschließungen anzudrohen, JUZ-Vollversammlungen einzuberufen, an Verantwortlichkeit zu appellieren oder den Zustand der Toiletten nach jedem „Klogang“ zu kontrollieren. Zudem verlangte das nicht-pädagogische Personal eine schnelle Lösung des Konfliktes, die Reinigungskraft weigerte sich, die Toilette überhaupt noch zu betreten, geschweige denn zu reinigen, die Hausmeisterin monierte die Geruchsbelästigung. Eine befriedigende Lösung des Konfliktes war nicht in Sicht und zu allem Überfluss hing die Scheiße noch immer buchstäblich an der Wand. In dieser Situation schien der Ausweg in einer unüblicheren Herangehensweise zu liegen. Das Team entwickelte die Grundidee des Projektes KLO. Der „Un-Ort“ Toilette sollte wieder positiv besetzt werden, nicht durch die Bemühungen der Hauptamtlichen, sondern durch die Jugendlichen selbst. Bei der Entscheidung für eine unkonventionelle Umgangsweise spielten die Erfahrungen der Pädagogin in Playing Arts eine wichtige Rolle. Playing Arts setzt an die Stelle einer pädagogischen Anleitungssituation Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortlichkeit und tut dies besonders durch ästhetisch-gestalterischen Ausdruck der eigenen Lebensbewegung. Den Jugendlichen sollte angeboten werden, ihren „Selbstaussdruck“ auf andere Weise gestaltend umzusetzen. Sie sollten die Möglichkeit bekommen, ihre „zugeschissene“ Toilette neu zu markieren. Das Team verstand sich nach diesem Ansatz ausschließlich als Begleiter und nicht als Anleiter, als Impulsgeber und nicht als „Vorturner“. Die angebotenen Impulse konnten, mussten aber nicht durch die Teilnehmenden aufgegriffen werden, was den Ausgang und Endpunkt des Prozesses offen hielt. KLO als Playing Arts

verfolgte also nicht eine „Säuberung“ der Toiletten, sondern die Bereitstellung eines Impulsfeldes, in dem die Jugendlichen, ausgehend von ihren eigenen Themen, agieren und bestimmen konnten.

Das Projekt KLO

Nach einer einwöchigen Schließzeit des Jugendzentrums, in der die Toiletten generalgereinigt wurden und Türen und Wände einen neuen Anstrich erhielten (beides durch die Pädagogin), bekamen die Jugendlichen eine erste Möglichkeit, andere „Spuren“ auf den Toiletten zu hinterlassen. Im Raum waren weiße Kacheln, Eddings und Lackmalfarben ausgelegt, und das Team forderte die Jungen und Mädchen auf, die Kacheln für die Klos zu gestalten. Die Aktion fand unter zwei Vorgaben statt: 1. Die Jungen hängen ihre Kacheln ins Jungenklo, die Mädchen ihre ins Mädchenklo und 2. alle bemalen Kacheln werden aufgehängt (egal welchen „Inhalt“ sie haben). Nach anfänglicher Überraschung über die fehlende Verärgerung angesichts der Zustände in den Toiletten und der Sauberkeit derselben widmeten sich die Jugendlichen zügig dem ausgelegten Material.

Sie begannen, sich einen großen „Arbeitsplatz“ einzurichten, so dass jeder und jede einen guten Zugang zum „Arbeitsmaterial“ hatte. Es bildete sich eine Gruppe von ca. 20 Jugendlichen (davon 3 Mädchen), die einträchtig nebeneinander sitzend und ausdauernd Kacheln bemalten.

Die Mädchen bemalten ihre Kacheln vorwiegend mit ihren Namen und Ornamenten, die Jungen verzierten ihre Kacheln häufig mit sexualisierten Worten und Zeichnungen. Auf den Kacheln war z. B. zu lesen „Wichser, Wichsen verboten – du Wichser! Schwanz lutschen verboten, Mafia WC, GGB – Großauheim Ghetto Brothers, Ugly WC, Break Ya Neck“. Zum Teil sind die Sprüche mit kleinen verbotschilderartigen Icons illustriert, es sind spritzende Schwänze zu sehen, eine grobe Skizze einer nackten langhaarigen Frau, eine Art naïv-rudimentärer Selbstporträts („Ich bin der Björn“), und ornamental gemeinte Schmier- und Kritzelbilder.

Am Ende des Abends waren so ca. 50 gestaltete Kacheln zustande gekommen.

Nach dem Brennen der Kacheln zur Farbfixierung ging es nun an das Aufhängen der Kacheln in den Toiletten mit Hilfe von Silikonpistolen. Die Jugendlichen schlossen nahtlos an den Gestaltungsabend an und auch Jugendliche, die neu dazukamen, wurden von den anderen eingewiesen und bekamen die Möglichkeit, mit einzusteigen. Nach einer letzten Rückversicherung, ob sie wirklich alle Kacheln aufhängen dürften, verlagerte sich der Offene Treff in die Toiletten. Zwischenzeitlich befanden sich bis zu 20 Jugendliche in den engen Toiletten-räumen, lachten, diskutierten, ob beispielsweise eine Kachel mit „Italy“-Schriftzug direkt über das Pissoir gehängt werden dürfe, und hatten offensichtlich eine Menge Spaß. Mit großem Stolz bewunderten sie am Ende des Abends ihr Werk und würdigten jede Kachel.

Jedoch waren nicht alle von den neu gestalteten Toiletten begeistert. Die türkische Reinigungskraft war entsetzt, peinlich berührt und weigerte sich erneut, die Toiletten zu betreten. Die Toiletten waren zwar von den Exkrementen befreit, aber nach ihrer Meinung auf eine andere Art und Weise beschmutzt. Bei dieser Auseinandersetzung wurde geäußert, dass man die besonders „schlimmen“ Kacheln zuhängen müsse. Dies geschah dann auch: Kleine, mit Saugnäpfen versehene, rote Samtvorhänge verdeckten fortan die besonders drastischen Kacheln. Je nach Stimmungslage wurden die Vorhänge von den Jugendlichen umgehängt, auf-gemacht oder zugezogen.

Die Installation einer festen Videokamera und eines Mikrofons mit Aktivbox markierte den letzten Schritt des Projektes. Die Jugendlichen feierten einen Abend lang in ihren neuen Toiletten, sie rappten,

tanzten und produzierten sich vor der Kamera. Das so entstandene Video wurde in den darauf folgenden Offenen Treffs immer wieder abgespielt Die Jugendlichen wollten diese Bilder von sich selbst immer wieder sehen. Sie kommentierten sich und andere, auch positiv.

Das Projekt KLO lief über einen Monat. Bereits während der einzelnen Aktionen kam es in den Toiletten zu keinerlei Verwüstungen mehr. Die roten Samtvorhänge wurden ca. einen Monat nach Beendigung des Projektes von den Jugendlichen selbst entfernt. Niemand im Haus störte sich mehr an den „Sex-Kacheln“. Rund vier Monate später „verabschiedete“ sich die Migrantenclique aus dem „Teehaus“. Während der Öffnungszeiten wurde das Haus immer schlechter besucht, nach den Sommerferien kam schließlich keiner mehr. Einige wenige suchen den Kontakt noch innerhalb der Bürozeiten zum Gespräch“.

Folgende pädagogische Arbeitsweisen von Bildungsassistenz lassen sich im Klo-Projekt erkennen:

Die Handlungen der Jugendlichen wurden als Angebot verstanden (nicht als Attacke). Es wurde mit der Gruppe gearbeitet und nicht mit einzelnen Personen (und schon gar nicht mit Sanktionen etwa gegen einzelne Jungen). Das inhaltliche Angebot der Jugendlichen wurde beantwortet als Bereitstellung von Gestaltungsmedien (hier in Form „funktionaler Äquivalente“ bzw. als „Sublimierung“: Farbe statt Scheiße; Kultur statt Aggression). Die gestalterischen Produkte wurden „öffentlich“ sehbar, reflektierbar gemacht und es wurde Resonanz von anderen eröffnet. Die Gestaltungen und die Diskussionen ermöglichten den Jugendlichen reflexive Begriffe zu bilden in Symbolen, Sprache und Ausdrucksweisen der Beteiligten – also sich und ihre Entwicklung in den Produkten und im Prozess zu erkennen und weiter zu entwickeln. Die Pädagogin lernte von jedem neuen Produkt und Prozessschritt, und leitete ihre nächsten Inputs jeweils daraus ab (statt sie „didaktisch“ vorzuplanen). Es entstand ein Bildungsprozess der Selbst-Aneignung, des Selbstausdrucks, der Selbstveränderung und der Selbstreflexion als das Erkennen und Benennen dieser Prozesse und ihrer Zwischen-Ergebnisse.

Demokratiebildung

„Nicht nur das jugendarbeiterische Ziel der Förderung von Selbstbestimmung, sondern auch das der gesellschaftlichen Mitverantwortung lässt sich hervorragend über die Möglichkeiten ästhetischer Bildung(sassistenz) angehen. Ästhetischer Selbsta Ausdruck von Kindern und Jugendlichen thematisiert immer auch ihre Personen und Gruppen im Verhältnis zu sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, er erzeugt Positionen und Kritiken. Damit lässt sich den Teilnehmenden auch über ästhetische Gestaltungen der Einstieg in eine politisch-demokratische Artikulation eröffnen. Politisches Handeln beginnt nicht erst mit differenziert ausgearbeiteten (Gegen-)Vorschlägen, sondern bereits mit einem „Nein“, das sich mit einer Kritik an Verhältnissen an eine Öffentlichkeit wendet und damit eine gemeinsame Auseinandersetzung sucht. So könnte die Kinder- und Jugendarbeit ihrer Teilnehmenden ermutigen und befähigen, ihre auf die „Polis“, das (kommunale) Gemeinwesen bezogenen Positionen (nach ihrem „Geschmack“) ästhetisch zu gestalten und sie in demokratische Diskurse einzubringen (vgl. Sturzenhecker 2008)“ (Sturzenhecker 2012 i.E.).

Solche Demokratiebildung startet wie Bildungsassistenz, es geht darum, Themen/Motive der Jugendlichen zu sehen, sie ästhetisch zu gestalten und weiter zu entwickeln.

Ein demokratisches Handeln beginnt zunächst als politisches Handeln; das wird hier verstanden als ein Handeln des Subjekts, das das Private überschreitet, sich auf (lokale) Öffentlichkeit bezieht und

dort Kritiken, Positionen, Interessen oder Konflikte (der Betroffenen, hier der Kinder und Jugendlichen) in Bezug auf ein Gemeinwesen einbringt – letzteres kann z.B. das Jugendhaus sein, der Stadtteil, die Kommune. Wenn dann mit anderen über die Inhalte verhandelt wird, und gleichberechtigte Diskurse zur Lösungsfindung und gemeinsamen Entscheidung geführt werden, entsteht demokratische Praxis. Aufgaben der Fachkräfte wären dann:

- Themen und Interessen erkennen, die Jugendliche an „Öffentlichkeit“ richten – in Jugendhaus und Kommune.
- Unterstützung einer ästhetisch-medialen Gestaltung ihres Interesses, ihrer Position oder Kritik, ihres Vorschlags
- Konfrontation der Gestaltung/Gestalter mit Öffentlichkeit“ – in Jugendhaus und Kommune
- Eröffnung von Resonanz und Diskurs (auch ästhetisch-gestalterisch...)
- Gemeinsam Suche nach „Lösungen“ suchen: streiten, argumentieren, verhandeln, entscheiden, umsetzen, prüfen, revidieren...

Details zu solcher Demokratiebildung mit Benachteiligten Jugendlichen finden sich in den Texten: Sturzenhecker 2013, 2012, 2010, 2008.

Wie man gar in Kindertageseinrichtungen den jungen Kindern Rechte und Strukturen demokratischer Mitentscheidung und Verantwortung sichert, zeigen: Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011 und Knauer/Sturzenhecker/ 2011.

Hier werden die zentralen Elemente der Assistenz jugendlicher Bildung in der Offenen Kinder und Jugendarbeit, wie sie in diesem Text dargestellt wurden nocheinmal formelhaft zusammengefasst:

- Suchen und sehen - Kontakt aufnehmen
- Vom Sehen zum Erkennen von Bildungsthemen und -motiven - Angebote aufgreifen
- Ästhetische Gestaltung der Themen und Motive der Kinder und Jugendlichen - Produkt- und Prozessorientierung
- Mit Bildungsthemen und -motiven in die Öffentlichkeit gehen - Demokratiebildung in Jugendhaus und Kommune

Literatur

Bernfeld, Siegfried: Kinderheim Baumgarten - Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (Original von 1921). In: Bernfeld, Siegfried: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften in drei Bänden. Darmstadt 1969

Bodeving, Claude: Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Luxemburg. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2013 (i.E.)

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2013 (i.E.)

- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar, Berlin 2011 (2. Auflage 2012)
- Kentler, Helmut: Versuch 2. In: Müller, C.W. , Kentler, Helmut, Mollenhauer, Klaus, Giesecke, Herrmann: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie (S. 37-88). München 1964
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt/Hansen, Rüdiger: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Zur Förderung Gesellschaftlichen Engagements in Kindertageseinrichtungen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh 2011
- Ministère de la Famille et de l'Intégration: Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg. Luxemburg 2010
- Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg 2005
- Oelkers, Jürgen: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim 2009
- Röhrig, Nicole/ Sturzenhecker, Benedikt: Bildungsprozesse an einem Un-Ort - Offene Jugendarbeit mit marginalisierten Jugendlichen im „KLO-Projekt“ . In: Lindner, Werner/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/München. 2004, S. 181-197
- Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt: Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. (3. völlig überarbeitete Neu-Auflage), Wiesbaden 2005, S. 230-247
- Scherr, Albert: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim, München 1997
- Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich /Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 4. völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. VS Verlag, Wiesbaden 2013 (i.E.)
- Sturzenhecker, Benedikt: Ästhetische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang(Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012 i.E.
- Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung als Antwort auf "Bildungsverweigerung". In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. Wiesbaden 2010, S. 39-52
- Sturzenhecker, Benedikt: Die Stimme erheben und mitbestimmen. Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H7-8/2008, S. 308-315
- Schulz, Marc: Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Wiesbaden 2010