



Jugendarbeit in Luxemburg –

von einem offenen Raum der freiwilligen Selbstbildung zu einem standardisierten Angebot der non-formalen Bildung?

Sandra Biewers-Grimm, Anette Schumacher & Helmut Willems

Die pädagogische Ausrichtung der Jugendarbeit in Luxemburg hat sich in den vergangenen Jahren verändert. Mit ihrer Charakterisierung als ein Feld der non-formalen Bildung wurde auch hierzulande das originär sozialpädagogische Handlungsfeld sowohl inhaltlich als auch strukturell näher an die luxemburgische Bildungslandschaft angegliedert. Diese Entwicklung geht u. a. auf die auch in Luxemburg viel diskutierte Krise des Bildungssystems zurück, die durch internationale Untersuchungen wie die PISA-Studie belegt wurde. Die Studien zeigen, dass schulischer Lernerfolg in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängig ist und somit längst nicht alle Schüler/innen im luxemburgischen Schulsystem über die gleichen Bildungschancen verfügen (MENFP & UL, 2013).

Aus diesen Ergebnissen leitet sich der bildungs- und jugendpolitische Auftrag ab, ein günstigeres Umfeld zu schaffen, in dem der Zugang zu Bildung und sozialer Teilhabe für alle jungen Menschen gleichermaßen sichergestellt werden kann. Es ist ein Auftrag, der nicht ausschließlich an die Schulen gerichtet wird, auch wenn die formale Bildung hierbei natürlich eine zentrale Position einnimmt; vielmehr sind auch außerschulische Orte der Bildung, wie die Jugendarbeit, Gegenstand dieser „neuen Bildungsdebatte“ (Rauschenbach & Otto, 2004, S. 1).

Die Ansätze der Jugendarbeit stehen traditionell für eine lebensweltbezogene Lernerfahrung und nicht für

die formale Wissensaneignung (Thiersch, 1992; Cloos et al., 2009). Ihr zentrales Ziel ist die Befähigung der Jugendlichen zu eigenverantwortlicher Selbstbestimmung und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung. Mit ihren Strukturmerkmalen der Offenheit, der Niedrigschwelligkeit und des Lebensweltbezugs vermittelt die Jugendarbeit „transversale Kompetenzen“ (Lippégaus-Grünau, 2009, S. 115), die für Jugendliche in den verschiedensten Lebensbereichen von Relevanz sein können. Hierzu gehören personale, soziale und (inter-)kulturelle Kompetenzen, aber auch Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien oder Demokratie- und Ausdruckskompetenzen. Aufgrund dieser Ausrichtung wird von der Jugendarbeit erwartet, dass sie besonders jenen Jugendlichen erweiterte Bildungs- und Teilhabechancen bereitstellen kann, die in einem curricularen Lehr-/Lernsetting an ihre Grenzen stoßen (Baumbast et al., 2012).

Doch was bedeuten diese Erwartungen und der „neue Bildungsauftrag“ für die Jugendarbeit und welche Auswirkungen ergeben sich daraus für ihr professionelles Selbstverständnis und ihr praktisches Handeln?

Veränderungen im Bildungssektor und ihre Auswirkungen auf die Jugendarbeit

Zunächst führte die gesetzliche Einführung des Nationalen Bildungsrahmenplans („*Cadre de Référence*“)¹

¹: Der Bildungsrahmenplan basiert auf den Bestimmungen des Jugendgesetzes und seiner Verordnung vom 26.04.2016 sowie dem *Règlement grand-ducal du 28 juillet 2017*, die auch die übergeordneten Ziele der Qualitätssicherung in den Bereichen der non-formalen Bildung definieren (Biewers et al., 2019).



im Jahr 2016–2017 zu Veränderungen im Handlungsfeld. Dieser fachliche Orientierungsrahmen für die pädagogische Qualität in den Einrichtungen beinhaltet u. a. einen Katalog non-formaler Bildungsziele für die sieben zentralsten Themenbereiche der Jugendarbeit, wie etwa „Emotionen und soziale Beziehungen“, „Werteorientierung, Partizipation und Demokratie“ oder „Sprache, Kommunikation und Medien“ (MENJE et al., 2018). Während entsprechende Ansätze und Ziele bisher überwiegend situativ im Rahmen offener Settings umgesetzt wurden, gilt es nun, diese systematisch in einem Logbuch zu dokumentieren und auch die Qualität des professionellen Handelns über formale Regeln zu analysieren. Über diesen Weg soll das Bildungspotenzial der Jugendarbeit deutlicher hervorgehoben und effektiver genutzt sowie stärker in den Kontext institutionell vergleichbarer Bildungsqualität(en) gesetzt werden. Für die in der Jugendarbeit tätigen Fachkräfte beinhalten diese Vorgaben neue Herausforderungen, denn sie sind nun in ihrem Praxisalltag dazu aufgefordert, die oftmals spontanen und interaktiven Lernerfahrungen, die die Jugendlichen in den Angeboten der Jugendarbeit generieren, vor dem Hintergrund der neuen Bildungsstandards zu beschreiben und die Prozessqualität ihrer Arbeit u. a. in Form statistischer Daten nachzuweisen. Weil die Angebote jedoch freiwillig nutzbar sind und Lernprozesse hier häufig implizit verlaufen, ist das keine leichte Aufgabe.

Zu Veränderungen führte auch die Einführung neuer Jugendarbeitsstrukturen in den Schulen, wozu die Verabschiedung des Schulgesetzes vom 29.08.2017 einen wichtigen Grundstein legte. In diesem Diskurs rückt eine ganzheitliche Bildungsorganisation in den Mittelpunkt, in der neue Zugänge zu Bildung geschaffen und bestehende Barrieren zwischen Bildungsbereichen abgebaut werden sollen. Schulbezogene Ansätze der Jugendarbeit wie die *Démarche périscolaire et participative*², die Jugendtreffs *Services socio-éducatifs* (SSE) sowie die sozialpädagogischen Dienste (*Service psycho-social et d'accompagnement scolaires*, SePAS) ergänzen heute das formale Unterrichtssetting und sollen im Sinne des UNESCO „*whole school approach*“³ zu einer konzeptionellen Öffnung der Schulen hin zu einem „ganzheitlichen Lern- und Lebensraum“ bei-

tragen. Gerade die offenen Angebote der Jugendarbeit sollen hierbei mehr selbstbestimmte, partizipative Lernerfahrungen außerhalb des formalen Curriculums ermöglichen. Durch diese Komplementarität der Bildungsansätze sollen Antworten auf die unterschiedlichen Lernanforderungen und Bedürfnisse der heterogenen luxemburgischen Schülerschaft gegeben und langfristig Chancenungleichheiten reduziert werden (MENJE, 2020). Damit dies gelingt, bedarf es nach Einschätzung einiger Expert/innen allerdings einer weiteren kulturellen und organisatorischen Annäherung der bislang getrennt voneinander arbeitenden Akteure (Rancon, 2018). Ihrer Meinung nach ist der erfolgreiche Aufbau einer ganzheitlichen Bildungslandschaft besonders davon abhängig, inwiefern non-formale Lernprozesse eine formale Anerkennung erfahren und es der Schule gelingt, der Jugendarbeit als einem „Bildungspartner auf Augenhöhe“ zu begegnen (ebd.).

Herausforderungen aufgrund relevanter empirischer Studien

Aus zwei rezenten empirischen Studien zur Jugendarbeit in Luxemburg lassen sich Erkenntnisse dazu ableiten, wie die Jugendarbeit ihrerseits die angedeuteten Herausforderungen wahrnimmt. So zeigen die Ergebnisse einer Evaluationsstudie der Universität Luxemburg aus dem Jahr 2019, dass viele professionelle Jugendarbeiter/innen die Einführung des Bildungsrahmenplans als „einen wichtigen Schritt in der Professionalisierung ihres Handlungsfeldes“ beurteilen (Biewers et al., 2019, S. 63). Sie sind der Meinung, dass eine standardisierte Leistungsbeschreibung den Wert, den die Jugendarbeit für die Jugendlichen hat, in der Politik und der Gesellschaft sichtbarer macht und den Fachkräften nun zudem ein Instrumentarium an die Hand gegeben wird, mit dem sie ihr professionelles pädagogisches Handeln zielgerichteter reflektieren und kommunizieren können (ebd.). Diese Aspekte werden auch im Hinblick auf die künftige Zusammenarbeit mit der Schule für bedeutend gehalten. Andere gehen aber davon aus, dass die Jugendarbeit aufgrund der Einführung des Bildungsrahmenplans insgesamt stärker unter Druck gerät, jene Aspekte ihrer pädagogischen Arbeit in den Vordergrund zu rücken, die sich auf der Grund-

2: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/politique-jeunesse/info-generales-offre/180726-jugendarbeit/de.pdf>.

3: https://www.bneportal.de/sites/default/files/BNE_Handreichungen%20Bildungsbereich%202018_Nachhaltigkeit_Schule_web.pdf.



lage statistischer Daten evaluieren lassen, während die traditionellen, niedrigschwelligen Bildungsgelegenheiten an Aufmerksamkeit verlieren (ebd., S. 80). Laut der Studie nehmen einige Jugendarbeiter/innen schon jetzt einen „latenten Anstieg des Wettbewerbsdrucks“ (ebd., S. 79) um Teilnahme- und Aktivitätszahlen wahr und beklagen einen Mangel an Zeit für die niedrigschwellige Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen. Sie äußern die Sorge, das Prädikat „gute Jugendarbeit“ werde künftig mit nominellen Kennzahlen verbunden und die Einrichtungen gerieten miteinander in Konkurrenz um Fördermittel und Anerkennung. Die Standardisierung von professionellen Leistungen wird hierbei als eine „der Jugendarbeit fremde Qualitätskultur“ (ebd., S. 81) interpretiert, die nicht mit dem eigenen sozialpädagogischen Selbstverständnis in Einklang steht und die das Bildungs- und Unterstützungspotenzial der Jugendarbeit mit Blick auf sozial benachteiligte Jugendliche im schlechtesten Fall sogar eher konterkariert. Im Gegensatz zu anderen außerschulischen Institutionen wie etwa den „Maisons Relais“ oder den „Crèches“, die ihre Bildungsarbeit aufgrund der geschlossenen Strukturen strukturierter planen und durchführen können, zeichne sich die Jugendarbeit in den Jugendhäusern und ihren offenen Strukturen durch eine besondere Komplexität aus, die durch die jeweiligen regionalen und sozialen Gegebenheiten vor Ort mitgeprägt sei (ebd.). Als Lösung schlagen diese Jugendarbeiter/innen vor, wieder mehr auf den Wert interaktiver, nicht standardisierter Lernerfahrungen als Gelingensbedingungen der Jugendarbeit zu vertrauen und die Autonomie des professionellen Handelns anzuerkennen (ebd.).

Dieser Vorschlag schließt an die Ergebnisse einer weiteren luxemburgischen Studie zur pädagogischen Qualität der Jugendarbeit aus dem Jahr 2018 an, wonach sozialpädagogische Lernprozesse im Jugendhaus durchaus einer „professionellen Rationalität“ (Biewers, 2020, S. 171) folgen. Der Studie nach lassen sich niedrigschwellig eingeleitete Lernprozesse in einer kasuistischen und reflexiven Arbeitsweise im Jugendarbeiterteam systematisch erschließen, indem sie vom spezifischen Fall abstrahiert und in generalisierbare Schlüsselsituationen eingruppiert werden. Dies wird als ein praktikabler Weg betrachtet, wie professionelles Wissen und praktisches Handeln in der Jugendarbeit

ohne den Verlust von relevanten Informationen reflexiv miteinander verbunden und dokumentiert werden kann (ebd.).

Letztlich weisen beide Studien im Ergebnis ihrer Personalbefragung in den Jugendhäusern darauf hin, dass die Jugendarbeiter/innen ihre Arbeit trotz der jüngeren Entwicklungen im Feld selbst kaum als non-formale Bildungsarbeit verstehen, sondern sie zunehmend in die Nähe der klassischen sozialen Arbeit rücken. Sie sprechen etwa von einer „Katalysatorfunktion“, die die Jugendarbeit im Umgang mit steigendem schulischem Leistungsdruck übernehmen müsse sowie vom „Erziehungersatz“, der immer öfter aufgrund sich zurückbildender familiärer und sozialer Orientierungsstrukturen übernommen werden müsse (Biewers et al., 2019, S. 110).

Fazit und Ausblick

Die ordnungspolitische Einordnung der Jugendarbeit als ein Akteur der non-formalen Bildung in Luxemburg hat im Handlungsfeld zu neuen Herausforderungen geführt. Inwiefern aus ihnen positive Entwicklungen und Gewinne für einen ganzheitlicheren Bildungssektor entstehen, hängt auch davon ab, wie die Jugendarbeit sich selbst als Bildungsakteur definiert und als solcher von ihren Bildungspartnern wahrgenommen wird. Dabei spielt es eine entscheidende Rolle, wie es trotz ihrer Strukturmerkmale gelingt, jene für sie typischen und kaum standardisierbaren non-formalen Lernprozesse nach außen hin zu kommunizieren. Aus den dargestellten empirischen Ergebnissen lässt sich jedoch ableiten, dass der neue Bildungsauftrag der Jugendarbeit nicht ausschließlich mit Fragen nach Qualität und der Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten verbunden werden sollte, sondern auch mit der prinzipiellen Frage nach der gesellschaftspolitischen Funktion der Jugendarbeit als ein sozialpädagogisches Handlungsfeld. Nicht zuletzt interessiert, welches Bildungspotenzial die Jugendlichen selbst der Jugendarbeit als ein Akteur einer ganzheitlichen Bildungslandschaft zuerkennen. Dieser Frage wird noch bis Mitte 2022 im Rahmen einer laufenden Jugendstudie an der Universität Luxemburg nachgegangen (Scheier & Biewers, 2020).



Literatur

- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F. & Lüders, C. (2012). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Biewers, S., Schmeier, D. & Willems, H. (2019). *Assurance Qualité in der Jugendarbeit- Konzeption, Rahmenbedingungen und erste Praxiserfahrungen. Abschlussbericht*. Luxemburg: Universität Luxemburg.
- Biewers, S. (2020). *Qualitätskonstruktionen: Zur Verarbeitung divergierender Qualitätsanforderungen in der Jugendarbeit. Mit einem Vorwort von Franz Hamburger*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Lippegaus-Grünau, P. (2009). *Kompetenzen erkennen und entwickeln: Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche*. Offenbach: INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH.
- MENJE. (2018). *Jugendhäuser Luxemburgs: Einige typische Merkmale*. Luxemburg: MENJE.
- MENJE & SNJ. (2018). *Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Luxemburg: MENJE & SNJ.
- MENFP & UL. (2013). *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP & UL.
- MENJE. (2020). *Jugendarbeit und non-formale Bildung im luxemburgischen Bildungssystem*. In Youth@School. Heft 1 Ausgabe 2/20, 9–13. <https://youthatschool.lu>.
- Rancon, S. (2018). Schule und Freizeit – ein neues Verhältnis? In DJFW et al. (Hrsg.). *Non-formale Bildung: Chance oder Herausforderung für die Jugendarbeit? Erkenntnisse einer deutsch-französischen Fachtagung*. [Arbeitstexte 30/2018] Paris/Berlin: OFAJ/DFJW.
- Rauschenbach T. & Otto, H.-U. (2004). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheier, E. & Biewers, S. (2020). *Bildungsgelegenheiten in non-formalen Settings – Eine empirische Jugendstudie über das Potenzial und den Wert bildungsorientierter Jugendarbeit. Forschungskonzept*. Luxemburg: Universität Luxemburg.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim/München: Beltz Verlag.