Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Olten

Hat Freiwilligenarbeit in Jugendverbänden einen Wert in unserer Gesellschaft?

—

Der Einbezug von Kompetenzen erfahrener Jugendlicher aus dem Jugendverband Pfadi in der professionellen Sozialen Arbeit

Bachelor Thesis

Noémie Oppliger

Eingereicht bei:
Dominik Schenker
Im Januar 2018

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Wichtigkeit der Kompetenzerlangung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (16 bis 20 Jahre) in der Schweiz. Diesbezüglich wird aufgezeigt, wie non-formale Bildung und die ausserschulische Kompetenzvermittlung gelingt.

Der Fokus liegt hierbei auf der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und dem Kompetenzerwerb durch Verantwortungsübernahme. Unter Einbezug des Wissens welches durch die Pfadibewegung Schweiz erarbeitet wurde, soll diese Arbeit aufzeigen, welche Kompetenzen Jugendliche als Leiterinnen und Leiter in Jugendverbänden wie der Pfadi erwerben und wie diese mit der professionellen Sozialen Arbeit verknüpft werden können. Es stellt sich heraus, dass sich in Jugendverbänden gute Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb ergeben. Auch durch informelle Bildungsprozesse wird den Kindern und Jugendlichen ein Zugang zu neuen Kompetenzen ermöglicht. Die Schweizerische Pfadibewegung gilt hierbei als Stellvertreterin von zahlreichen Jugendverbänden. Daraus ergibt sich ein unmittelbarer Bezug zur Sozialen Arbeit.

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1, S. 36: WAGGGS Abzeichen
URL:https://en.wikipedia.org/wiki/World_Association_of_Girl_Guides_and_Girl_Scouts#/media/File:World_Association_of_Girl_Guides_and_Girl_Scouts.svg
[Zugriffsdatum: 05.09.2017].

Abbildung 2, S. 36: WOSM Abzeichen
URL:https://de.wikipedia.org/wiki/World_Organization_of_the_Scout_Movement#/media/File:World_Organization_of_the_Scout_Movement_logo.svg
[Zugriffsdatum: 05.09.2017].

Abbildung 3, S. 42: Ausschnitt der Übersichtsgrafik in der Ausbildungsstruktur der Pfadibewegung Schweiz 2017: 15.
In: Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz (2017).

Tabelle 1, S. 18: Merkmale formeller und informeller/non-formaler Bildung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Rauschenbach et al. 2004: 29–35.
In: Rauschenbach, Thomas/ Leu, Hans Rudolf/ Lingenauber, Sabine/ Mack, Wolfgang/ Schilling, Matthias/ Schneider, Kornelia/ Züchner, Ivo (2004).

Tabelle 2, S. 23: Kompetenzen nach Textor. Eigene Darstellung in Anlehnung an Textor 2012: 70–71.
In: Textor, Martin R. (2012).

Tabelle 3, S. 24–25: Taxonomiestufen nach Bloom. Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Oppliger 2015: 4–5, Päda.logics! o. J.
In: Müller-Oppliger, Salomé (2015).
In: Päda.logics! (o. J.)

Tabelle 4, S. 43: Kompetenzen aus dem Basiskurs. Eigene Ausarbeitung und Darstellung in Anlehnung an das Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz 2017: 24–29.
In: Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz (2017).

Abkürzungen

J+S	Jugend und Sport
OKJA	Offene Kinder- und Jugendarbeit
PBS	Pfadibewegung Schweiz
Pfadi	Pfadi gilt als helvetisches Wort, welches sich mit dem hochdeutschen Wort „Pfadfinder“ gleichstellt. Die „Pfadi ist eine internationale Jugendbewegung mit ganzheitlicher, erzieherischer Zielsetzung“ (PBS – Leitbild der Pfadi in der Schweiz 2009: 2). Als Pfadi wird daher die Freizeitaktivität jeglicher Gruppen angeschaut, welche Teil der Schweizerischen Pfadibewegung sind. Das geschlechtsneutrale Wort Pfadi/-s steht für die Teilnehmenden.
Peers	Peers ist die Abkürzung von Peergroup und spricht die Mitglieder an. Als Peers gelten die Menschen einer Gruppe, welche gemeinsame Interessen, Alter, Herkunft oder sozialen Status teilen. Je nach Alter nimmt die Zeit in der Peergroup mehr oder weniger Raum ein.
TN	Teilnehmende

Inhalt

1 Einleitung 1

1.1 Ausgangslage 1

1.2 Begriffsdefinition 2

1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit 4

1.4 Fragestellung 6

1.5 Begründung des Vorgehens 7

2 Jugend und die Entwicklung der Kompetenzen 8

2.1 Lebensphase Jugend 8

2.1.1 Peers 9

2.1.2 Selbstwirksamkeit 10

2.1.3 Partizipation 11

2.1.4 Freiwilligkeit 12

2.2 (Ausser-)schulische Bildung 12

2.3 Non-formale und informelle Bildung 15

2.3.1 Bildungsorte 18

2.3.2 Rolle der Sozialisationsinstanzen 19

2.4 Kompetenzen 20

2.4.1 Handlungssituation 20

2.4.2 Situations- und Kontextbezug 21

2.4.3 Subjektgebundenheit 21

2.4.4 Veränderbarkeit von Kompetenz 21

2.4.5 Taxonomiestufen nach Bloom 24

3 Offene Kinder- und Jugendarbeit 28

3.1 Offenheit 29

3.2 Freiwilligkeit 29

3.3 Partizipation und Selbstorganisation 29

3.4 Gruppenorientierung 30

3.5 Lebenswelt- und Sozialraumorientierung 30

4 Jugendverbandsarbeit in der Schweiz 32

4.1 Rolle der Jugendverbandsarbeit in der Schweiz 32

4.2 Aktueller Diskurs in der Schweiz 34

5 Die Pfadibewegung 35
5.1 Pfadi in der Schweiz 36
5.2 Grundlagen, Strukturen 37
5.2.1 Pfadiprofil – die pädagogischen Grundlagen 38
5.2.2 Das Stufenmodell 41
5.2.3 Leiterausbildung 42
5.3 Kompetenzerwerb in der Pfadi 42
5.3.1 Die Bedeutung der Peers in der Pfadi 44
5.3.2 Die Selbstwirksamkeit und Partizipation in der Pfadi 45

6 Erkenntnisse für die Offene Kinder- und Jugendarbeit 50
6.1 Offenheit, Freiwilligkeit und Verantwortungsübernahme 50
6.2 Partizipation und Selbstorganisation 52
6.3 Peers und Gruppenorientierung 53
6.4 Lebenswelt- und Sozialraumorientierung 55

7 Schlussfolgerungen 59
7.1 Schlussfolgerungen für die Praxis 59
7.2 Beantwortung der Fragestellung 62
7.3 Persönliches Fazit 64

Literatur 66

Anhang 72

«Es ist nicht möglich zu lehren, aber es ist möglich, Situationen zu schaffen, in denen es unmöglich ist, nichts zu lernen.»
(ABA 2011: o. S.)

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Jugendliche der heutigen Zeit werden in etlichen Bereichen des Lebens gefordert, bessere und höhere Leistungen abzurufen. Aufgrund der Gesetze, Gesellschaftsbilder, bestehenden Moralvorstellungen und vorhandenen Regeln dürfen Jugendliche jedoch immer weniger selbständig sein als früher. Dieser Konflikt bringt Jugendliche in eine schwierige Lage, da während der Pubertät das Selbstbild, die eigenen Moral- und Wertvorstellungen noch nicht gefestigt sind (vgl. Largo/Czernin 2016: 169–170). Fakt ist, wir befinden uns in einer Wissens- und Informationsgesellschaft, welche an Jugendliche immer höhere Anforderungen und Erwartungen stellt. Zudem ist klar, dass die von der Gesellschaft geforderten elterlichen Erziehungs- und Bildungsarbeiten nicht ersetzt werden können. Daher müssen diese durch ausserschulische Aneignungen ergänzt werden (vgl. Textor 2012: 71). Dies kann durch die Offene Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht werden. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird als Erziehungs- und Bildungsinstitution verstanden, welche der jeweiligen Zielgruppe in unterschiedlichen Bereichen Befähigung, Integration, Betreuung, Begleitung und Schutz anbietet. Der Fokus liegt hierbei auf der Möglichkeit, Freiräume zu schaffen, Bildungsprozesse einzuleiten und die Werte und Normen unserer Gesellschaft weiterzugeben (vgl. Fimpler/Hannen 2016: 97; 105).

Auch Jugendverbände nehmen hierbei eine wichtige Rolle ein. Jugendverbände sind in der Schweiz weit verbreitet und bieten den Jugendlichen viele Möglichkeiten, sich Kompetenzen anzueignen. In der Schweiz gibt es rund 70 Kinder- und Jugendverbände, welche der Arbeitsgemeinschaft für Jugendverbände zugehörig sind und insgesamt rund eine halbe Million Mitglieder zählen. Die drei grössten Organisationen der Schweiz sind die Pfadi, der Cevi und Jungwacht/Blauring, deren Mitgliederzahlen sich auf etwa 120’000 Kinder und Jugendliche belaufen (vgl. Furger 2011: o. S.). Während der aktiven Zeit in einem Jugendverband erhalten die Jugendlichen viele Chancen, sich in ihren Kompetenzen weiterzuentwickeln. Ihnen wird die Möglichkeit zur Partizipation, Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeitserfahrung geboten. Im Rahmen ihres Engagements dürfen sie ihre Wirksamkeit erfahren, grundlegende Erfahrungen sammeln, Fehler machen und müssen sich mit den Bedürfnissen der jüngeren Teilnehmenden und der Mitleitenden auseinandersetzen. Die meisten Jugendverbände, Jugendorganisationen und Jugendclubs kommen ohne professionelle Begleitung von Sozialarbeitenden aus. Nachfolgend soll aufgezeigt werden, welche Kompetenzen und Fähigkeiten Jugendliche als Leiterinnen und Leiter in Jugendverbänden wie der Pfadi erwerben

und wie dieses vorhandene Wissen mit der professionellen Sozialen Arbeit verknüpft werden kann. In unserer Gesellschaft werden Jugendliche erst ab dem 18. Geburtstag als vollwertige Mitglieder wahrgenommen, in einem Jugendverein übernehmen sie bereits früher Verantwortung. Dass dies in einem Widerspruch zu den Anforderungen der Gesellschaft steht und die Jugendlichen durchaus früher ernst genommen werden müssen, wird in dieser Arbeit aufgezeigt (vgl. Steegmüller/Wenzl 2003: 9–13).
Um das Erkenntnisinteresse zielbringend bearbeiten zu können, ist eine spezifische Eingrenzung nötig. Die Pfadi hat in der Schweiz am meisten Mitglieder und wird in dieser Arbeit als Hauptkomponente der Jugendverbände angeschaut. Zudem stellt die Pfadibewegung Schweiz eine gesamtschweizerische, einheitliche Grundlage, welche Aufschluss über die Kompetenzaneignung der Jugendlichen geben soll. Somit ist auch klar, dass sich diese Arbeit auf die Schweiz begrenzt, da jegliches Übergreifen über die Landesgrenzen hinaus mit unzähligen neuen Komponenten verbunden wäre. Der Fokus legt sich auf die Jugendlichen im Alter von 16. bis 20. Jahren, welche eine Verantwortung als Leitende wahrnehmen.

1.2 Begriffsdefinition

Ziel der Begriffserklärung ist es, häufig verwendete Begriffe zu definieren, damit keine Missverständnisse entstehen. Die Begriffsdefinition soll eine bessere Lesbarkeit und ein gemeinsames Verständnis von Begriffen und deren Verwendung im Rahmen dieser Arbeit ermöglichen. Die unten stehenden Definitionen sind bewusst kurz gefasst und haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Der Fokus liegt lediglich auf der Skizzierung der inhaltlichen Beschaffenheit der Begriffe.

Jugendalter

Gemäss Hurrelmann und Quenzel (2012: 40) stellt die Lebensphase Jugend die Übergangsphase von der Abhängigkeit während der Kindheit und der Unabhängigkeit vom Erwachsenenleben dar. Die Jugendphase wird erst dann verlassen, wenn aus psychologischer und biologischer Sicht in allen relevanten Handlungsbereichen ein weitreichender oder sogar vollständiger Grad an Autonomie erreicht ist.
Folgende Untergliederung soll als Anhaltspunkt dienen (vgl. ebd.: 45):

- Pubertäre Phase: 13. bis 18. Lebensjahr
- Nachpubertäre Phase: 19. bis 22. Lebensjahr
- Späte Jugendphase / Übergangszeit: 23. bis 28. Lebensjahr

Kooperation

Es besteht keine allgemein anerkannte Definition von Kooperation. Nach Schweitzer (vgl. 1998: 25–26) ist professionelle Kooperation ein zweckgerichtetes Zusammenwirken zweier oder mehrerer Parteien (mindestens ein/-e Professionelle/-r beteiligt), die sich im Rahmen einer professionellen Dienstleistung auf dasselbe Problem beziehen mit dem Ziel, einen Arbeitsprozess zu gestalten, damit ein Arbeitsergebnis erzielt werden kann. Dabei können die Handlungen der jeweiligen Partei unabhängig oder auch koordiniert geschehen und aktiv oder passiv voneinander zur Kenntnis genommen werden. Das Hauptziel dabei ist, dass Fachleute im Sozialwesen mit Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, ihrer Klientel, mit Angehörigen und mit anderen Professionellen so arbeiten können, dass sie sich gegenseitig möglichst wenig beeinträchtigen und trotzdem das Maximum erreichen.

Partizipation

Das Prinzip der Partizipation steht dafür, dass das Feld (Programm, Aktivität, Raum etc.) nicht für die Kinder und Jugendlichen organisiert wird, sondern von Jugendlichen selbst gestaltet werden soll. Daher richtet sich dieses Ziel bewusst an die Jugendlichen und wird bei Kindern vereinfacht angewendet. Die Mitbestimmung kann von konkreten Einzelaktionen über Raumaneignung bis hin zu Leitungsstrukturen gehen. Partizipation stellt ein Arbeitsprinzip dar und wird ebenfalls als Lernziel wahrgenommen. Schwierig wird Partizipation dann, wenn niemand aktiv partizipieren will. Daher ist es umso wichtiger, „Selbstbestimmung nicht nur zu befähigen, sondern auch die Motivation dafür zu wecken, indem bei überschaubaren Projekten mit begrenztem Aufwand Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen geschaffen werden“ (vgl. Ilg 2013: 17–18).

Pfadibewegung Schweiz

Die Pfadibewegung Schweiz (PBS) bezeichnet sich als nationalen Verband der Pfadis. Die PBS stellt somit das Dach der insgesamt 22 Kantonalverbände dar, welche in rund 550 lokalen Abteilungen und Gruppen mit insgesamt über 42’000 Mitgliedern organisiert sind. Die Aktivitäten finden in den lokalen Gruppen statt, welche aus fünf Altersstufen bestehen. Die PBS ist Mitglied der weltweiten Pfadiorganisation WOSM (World Organization of Scout Movement) und der WAGGGS (World Association of Girl Guides and Girl Scouts) (vgl. PBS – Verband o. J., PBS – Pfadiorganisationen o. J.).

Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit beschreibt den Willen und die Überzeugung einer Person, sodass aufgrund eigener Fähigkeiten gesteckte Ziele erreicht werden können. Das „Selbst" definiert daher, wie Menschen fühlen, denken und handeln, und zeigt auf, wie sich eine Person in den unterschiedlichen Bereichen des Lebens wahrnimmt. Die Selbstwirksamkeit nimmt dabei einen zentralen Platz ein. Die Erwartungen und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit gehören hierbei „zu den wichtigsten Einflussfaktoren auf das menschliche Handeln" (vgl. Müller 2012: 4). So sagt dann auch Pscherer (2008: 172): „Selbstwirksamkeit ist Eigenstärke: Das Gefühl, kompetent zu sein, schafft aktive Hoffnung und hilft, eine passiv-abwartende Haltung zu vermeiden. ...Der Glaube an das eigene Können lässt Handlungen in Angriff nehmen und erfolgreich zu Ende führen."

Sozialisation

Sozialisation ist die Persönlichkeitsentwicklung als ständige Interaktion zwischen der individuellen Entwicklung und den vorhandenen sozialen Strukturen. Die gemachten Interaktionserfahrungen müssen aktiv und produktiv verarbeitet werden, mit den inneren körperlichen und psychischen und mit den äusseren sozialen und physischen Gegebenheiten stetig abgeglichen und angepasst werden (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015: 15). So konkretisieren Hurrelmann und Bauer (2015: 15–16): „Sozialisation umfasst alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung, unabhängig davon, ob sie geplant und beabsichtigt sind, und auch unabhängig davon, welche Dimension der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Gefühle, Bedürfnisse, Handlungskompetenzen) beeinflusst wird."

1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit

„Soziale Arbeit zielt auf das gegenseitig unterstützende Einwirken der Menschen auf die anderen Menschen ihrer sozialen Umfelder und damit auf soziale Integration" und „Soziale Arbeit hat Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren." (Avenir Social 2010: 6) Diese Auszüge aus dem Berufskodex der Sozialen Arbeit zeigen auf, dass die Soziale Arbeit einen Auftrag hat, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, zu begleiten und zu beschützen. Auch haben diese das Anrecht auf soziale Integrität und Integration. Mit dem Grundsatz der Ermächtigung: „Die eigenständige und autonome Mitwirkung an der Gestaltung der Sozialstruktur setzt voraus, dass Individuen, Gruppen und Gemeinwesen ihre Stärken entwickeln und zur Wahrung ihrer Rechte befähigt und ermächtigt sind" (Avenir Social 2010: 9) wird ein weiterer Schwerpunkt für Kinder und

Jugendliche gesetzt. So orientiert sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit an der Befähigung, der Integration, der Betreuung, der Begleitung und dem Schutz von Kindern und Jugendlichen (vgl. Fimpler/Hannen 2016: 97; 105). Die bewusste Auseinandersetzung und das Miteinbeziehen von Peergroups geschehen jedoch nicht nur in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, sondern sind im gesamten Auftrag der Sozialen Arbeit wie zum Beispiel im Heimkontext, in der Prävention etc. wiederzufinden. Durch diesen Grundsatz wird bewusst, dass auch Jugendverbände einen relevanten Arbeits- und Ermächtigungsschritt ermöglichen und somit die Ziele der Sozialen Arbeit stärken wie auch unterstützend fördern. Jugendverbände arbeiten mit Peergroups, bieten diesen unterschiedliche Lernfelder und ermöglichen Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit, Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln und weiterzubilden.

Auch die Schule leistet einen wichtigen Bestandteil der Entwicklung und der Befähigung. Der Schwerpunkt der schulischen Bildung liegt jedoch auf der Wissensvermittlung und bietet den Kindern und Jugendlichen dadurch ein grosses Allgemeinwissen. Da die Wissensvermittlung in der Schule meist durch ein standardisiertes Setting vermittelt wird und durch den gegebenen Lehrplan ein grosser Zeitdruck wie auch Leistungsdruck bestehen, stehen gewisse Lernziele und Entwicklungsschritte nicht im Vordergrund. So nehmen Entwicklungsziele wie zum Beispiel zwischenmenschliche Beziehungen, Empathiefähigkeit, körperliches und geistiges Wohlbefinden, Verantwortungsübernahme wie auch die soziale, kulturelle und politische Integration einen kleineren Stellenwert ein und bleiben daher teilweise auf der Strecke (vgl. Rauschenbach 2007: 439–443).

Diese Ausgangslage der Schule zeigt erneut die Wichtigkeit der Sozialen Arbeit und der Jugendverbände auf. Denn es geht bekanntlich nicht nur darum, Kinder und Jugendliche schulisch zu bilden, sondern auch darum, sie zu befähigen, sich für ihre Wünsche, Rechte und Bedürfnisse einzusetzen, und ihnen Möglichkeiten zur Entwicklung, Sozialisation, Selbstwirksamkeit und Partizipation zu bieten.

1.4 Fragestellung

Aus der geschilderten Ausgangslage ergab sich folgende Hauptfragestellung:

Welche Kompetenzen erwerben Leiterinnen und Leiter durch die Verantwortungsübernahme in Jugendverbänden und wie könnte dieser Kompetenzerwerb aus der Sicht der Sozialen Arbeit in andere Angebote für Jugendliche übertragen werden?

Aufgrund des aktuellen Wissensstandes und durch die Erarbeitung der in dieser Arbeit bereits beschriebenen Themen – sowie durch persönliche Erfahrungen im Jugendverband Pfadi – ergeben sich folgende Unterfragen:

- In welchen Bereichen der Sozialen Arbeit können Jugendliche durch die Übernahme von Verantwortung Kompetenzen erlernen? Wo sind die Schnittstellen zu den Jugendverbänden?
- Welche Kompetenzbereiche können durch Systeme wie Schule und Familie abgedeckt werden, welche nicht?
- Welche Vorteile bringt eine engere Zusammenarbeit zwischen der Sozialen Arbeit und den Jugendverbänden den Jugendlichen in Bezug auf das Aneignen von Kompetenzen?
- Wo liegen die Grenzen der Jugendverbände, bei denen die Soziale Arbeit ansetzen und ergänzen kann, und umgekehrt?
- Bieten die Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und die Arbeit der Jugendverbände eine non-formale Bildung und somit eine Ergänzung zur schulischen Bildung?

Die genannten Unterfragen dienen dazu, die Hauptfragestellung ausführlich und soweit möglich vollumfänglich zu beantworten. Die Unterfragen werden teilweise nicht erst in Kapitel 6, sondern bereits im Verlauf der Arbeit beantwortet.

1.5 Begründung des Vorgehens

Bei der vorliegenden Bachelor Thesis handelt es sich um eine Literaturarbeit. Die Bearbeitung des Themas erfolgt anhand von Fachliteratur, offiziellen Konzepten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wie auch anhand von Konzepten der Pfadibewegung Schweiz.

Um ein Grundverständnis über die Lebensphase Jugend und den damit verbundenen Kompetenzerwerb zu erhalten, wird im zweiten Kapitel bewusst auf die Lebensphase Jugend und die für diese Phase wichtigen Kompetenzen eingegangen. Im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung wird herauskristallisiert, welche relevanten Schritte durchlebt werden müssen, damit die entsprechenden Kompetenzen erreicht und beurteilt werden können.

Im dritten Kapitel wird auf den Auftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und die entsprechenden Prinzipien eingegangen. Diese werden für die Beantwortung der Fragestellung wie auch für den Verlauf der weiteren Arbeit relevant sein.

Im vierten Kapitel der Arbeit wird sowohl die Rolle wie auch der aktuelle Diskurs der Jugendverbandsarbeit in der Schweiz dargestellt. Die Schwerpunkte, die Möglichkeiten, die Schwierigkeiten und der politische Standpunkt der Jugendverbandsarbeit werden angeschaut und beleuchtet.

Im fünften Kapitel wird die Pfadibewegung Schweiz genauer beschrieben. Die Relevanz der Ausbildungsstruktur der Pfadibewegung und das vorhandene System werden erläutert, ebenso wird der für die Beantwortung der Fragestellung relevante Kompetenzerwerb beleuchtet.

Das sechste Kapitel zeigt die wichtigsten Erkenntnisse für die Offene Kinder- und Jugendarbeit auf. Diese basieren auf die erarbeiteten Kompetenzbereiche, spezifisch der Verantwortungsübernahme aus der Pfadi, auf die Herausforderungen und Möglichkeiten für die Offene Kinder- und Jugendarbeit eingegangen. Zudem wird eine mögliche Zusammenarbeit von Jugendlichen aus Jugendverbänden und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angeschaut.

Im siebten und somit letzten Kapitel werden die Ergebnisse, welche zur Beantwortung der Fragestellung führen, zusammengefasst und die Fragestellung wird beantwortet. Schlussfolgerungen bezüglich der Umsetzungsmöglichkeiten der Thematik werden gezogen und zu guter Letzt wird die Arbeit durch ein persönliches Fazit abgeschlossen.

2 Jugend und die Entwicklung der Kompetenzen

Die Lebensphase Jugend ist eine Zeit, in welcher viele Prozesse geschehen. Damit das nötige Verständnis für die folgenden Themen vorhanden ist, wird in diesem Kapitel auf die Jugend, die Bildung der Jugendlichen und die sich daraus entwickelnden Kompetenzen eingegangen. Das Ziel dieses Kapitels ist, ein Grundverständnis der Lebensphase Jugend zu erlangen und zu verstehen, warum die ausserschulische wie auch die non-formale und informelle Bildung für die sich entwickelnden Kompetenzen relevant ist. Auch die Frage, was eine Kompetenz ist und wovon kompetentes Handeln abhängig ist, wird beantwortet.

2.1 Lebensphase Jugend

Die Lebensphase Jugend stellt sich als Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsenenleben dar. Jeder Jugendliche befindet sich während dieser Zeit auf dem biografischen und gesellschaftlichen Weg vom Kind zum Erwachsenen. Während dieses Zeitabschnitts stehen die Unabhängigkeit und die Abhängigkeit in einem stetigen Wechselspiel. Diese Übergänge können weder klar definiert noch zeitlich fixiert werden (vgl. Hurrelmann 2004: 32; 36). Eine der Aufgaben von Jugendlichen besteht darin, sich neuen Situationen auszuliefern und diese zu meistern, die Welt verstehen zu lernen, sich Kompetenzen, soziales Verhalten und ethische Vorstellungen anzueignen und eine eigene Identität zu bilden. Dieser teilweise erschwerte Weg kann und soll von den Jugendlichen nicht allein bestritten werden. Hierfür werden sowohl Gleichaltrige als wichtige Verbündete wie auch Erwachsene als Berater und Bezugspersonen benötigt (vgl. Largo/Czernin 2016: 168). Laut Hurrelmann (2004: 27–28) gibt es vier zentrale Entwicklungsaufgaben, welche während des Jugendalters von den Jugendlichen zu bewältigen sind:

1. **Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz**

Mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit wahrzunehmen und die ökonomische Grundlage für die selbstständige Existenz als erwachsene Person zu legen, müssen die Jugendlichen selbstverantwortlich schulische und anschliessend auch berufliche Anforderungen bestehen.

2. **Entwicklung des inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit**

Um eine Basis für die Familiengründung aufzubauen und sich auf die Erziehung von Kindern vorzubereiten, müssen die Jugendlichen ihre veränderte körperliche Erscheinung akzeptieren, eine soziale Bindung zu Gleichaltrigen des eigenen wie auch des anderen Geschlechts aufbauen und sich in eine Partnerbeziehung einlassen.

3. **Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes**

Damit ein vernünftiger Umgang sowohl mit den Finanzen wie auch mit den Freizeitmöglichkeiten und -angeboten erlernt werden kann, müssen Jugendliche eigene Handlungsmuster erarbeiten.

4. **Entwicklung eines Werte- und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins**

Um die gesellschaftlichen Partizipationsrollen als Bürger in kulturellen wie auch politischen Fragen wahrnehmen zu können, müssen Jugendliche Verantwortung für ihre Handlungen und ihr Verhalten übernehmen. Dafür müssen die Jugendlichen ein Verständnis aufbauen, welches sich als kongruent erweist.

Etliche der oben dargestellten Übergänge vom Jugendalter ins Erwachsenenalter weichen stark von traditionellen und historischen Mustern ab. Die dadurch entstehenden Verschiebungen der Zeitpunkte sind nicht nur auf biologische oder psychologische Sachverhalte zurückzuführen. Sie sind vor allem aufgrund von ökonomischen, kulturellen oder anderen gesellschaftlichen Vorgaben festzustellen. Besonders der Faktor bezüglich der beruflichen Erwerbstätigkeit schiebt oder hebt sich zeitweise auf, da heutzutage häufig ein Bildungsweg der Tertiärstufe eingeschlagen wird (vgl. ebd. 2004: 38). Damit die angestrebte Selbstständigkeit und Selbstverantwortung erreicht werden kann, benötigt es etliche Auseinandersetzungen sowohl mit sich selbst als auch mit der Umwelt.
In den folgenden Unterkapiteln werden für Jugendliche relevante Themen aufgegriffen, welche im weiteren Verlauf der Arbeit erneut zur Sprache kommen und ausschlaggebend für die Beantwortung der Fragestellung sind.

2.1.1 Peers

Die Lebensphase Jugend ist eine Zwischenetappe, welche den Weg der Lösung von der Familie in die Gesellschaft beschreibt und mit Gleichaltrigen beschritten wird. Im Vergleich zu früheren Generationen beginnt die Orientierung an Gleichaltrigen deutlich früher. Jugendliche sind heute früher „freundschaftsreif“ und suchen daher den Kontakt zu Gleichaltrigen. Die Freundschaften im Jugendalter haben meist Gruppencharakter und werden häufig als Cliquen bezeichnet (vgl. Hurrelmann 2004: 126). Für die Jugendlichen ist die stetige Auseinandersetzung in der Clique sehr relevant, da hierbei vieles in Bezug auf die Gesellschaft gelernt werden kann, was in der Familie nicht oder nur begrenzt möglich ist. Jugendliche haben in einer Clique vor allem zwei Aufgaben zu bewältigen: „Erstens dazugehören und zweitens den richtigen Platz in der Clique zu

finden“ (vgl. Largo/Czernin 2016: 169). In der Familie besteht grundsätzlich ein Subordinationsverhältnis. Die Eltern sind oben, der Nachwuchs unten. In einem Verein oder einer Clique sind nicht alle gleich, aber alle werden mehr oder weniger gleichwertig behandelt. Dies stellt Jugendliche vor viele unbekannte und ungeklärte Fragen: Wie gehen wir miteinander um? Wer hat das Sagen? Welches Verhalten und welche Wertvorstellungen gibt es in der Gruppe? Was wird von den Mitgliedern toleriert und was nicht? Welche gemeinsamen Aktivitäten werden unternommen? All diese unbekannten Fragen müssen in der Gruppe ausgehandelt werden, damit ihre Gesellschaft weiterbestehen kann. In der Clique besteht die Möglichkeit, Sozialverhalten, Wertvorstellungen und zeitgemässe politische Ansichten intensiv zu diskutieren und zu leben (vgl. Largo/Czernin 2016: 169–170).

2.1.2 Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit gilt als eigene Einschätzung der persönlichen Wirksamkeit. Sie entsteht in der frühen Kindheit und entwickelt sich lebenslang anhand der erfahrenen Erlebnisse weiter. Als Grundlage zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit muss Folgendes gewährleistet sein:

– direkte Handlungserfahrungen (Mastery-Erfahrungen)
– stellvertretende Erfahrungen (Modelllernen)
– verbale Einflussnahme durch andere
– wahrgenommene physiologische Erregung und deren Verlauf

Die oben dargestellten Grundlagen, bei welchen die eigenen Erfahrungen von grosser Bedeutung sind, können auf die jeweiligen relevanten Lebenswelten projiziert werden:

– Im besten Fall stellt die Familie ein Umfeld dar, welches der/dem Heranwachsenden ermöglicht, sich aktiv mit Problemen auseinanderzusetzen und in welchem sie/er ermutigt wird, sich neuen Aufgaben anzunehmen.
– Peers sind wegen der gleichen Altersklasse eine geeignete Vergleichsgruppe, in welcher das Modelllernen einen wichtigen Platz einnimmt.
– Die Schule gibt häufige und fassbare Rückmeldungen zu den eigenen Fähigkeiten und Leistungen.

Zu Beginn der Pubertät findet in möglichst vielen Bereichen eine grosse Kontrolle statt, welche versucht, die eigene Wirksamkeit möglichst umfassend zu beweisen. Mit der Zeit vollzieht sich ein Wechsel zu einer qualitativen Vertiefung der eigenen Wirksamkeit in spezifischen Bereichen, welche persönlich als relevant eingestuft werden. Begründet wird dies aufgrund der Erkenntnis, dass es nicht möglich ist, in allen Bereichen des Lebens Bestleistung erbringen zu können (vgl. Müller 2012: 4).

2.1.3 Partizipation

Partizipation bedeutet die bewusste Mitwirkung an Entscheidungen, welche das eigene Leben wie auch die Gemeinschaft betreffen und von und für alle Menschen in jeglichen Lebensbereichen relevant sind. Es gibt kein Alter ohne eigene Entschlüsse und keine soziale Situation ohne Mitgestaltungsmöglichkeit. Konkret bedeutet dies, dass Partizipation eine Thematik ist, welche jede Person durchs gesamte Leben begleitet. Der Fokus von Partizipation steht jedoch häufig primär bei verschiedenen Gruppen wie Kindern, Jugendlichen, älteren Menschen, Migrierenden etc., deren gesellschaftliche Integration gefördert werden soll. Diese Fokussierung ist jedoch nicht korrekt. Denn alle Menschen haben die Möglichkeit, das Gemeinwesen aktiv mitzugestalten, indem sie ihre eigenen Interessen erkennen, sich (öffentlich) einbringen, gemeinsam nach Lösungen suchen, diese begründen, prüfen, entscheiden, verantworten und wenn nötig auch revidieren. Für Kinder und Jugendliche nimmt Partizipation eine wesentliche Stellung ein, sie spielt sich auf unterschiedlichen Ebenen ab und kann nicht isoliert betrachtet werden, da sie in einer stetigen wechselseitigen Beziehung stehen. So gibt es erstens die individuelle Ebene, welche für die pädagogische und entwicklungspsychologische Entwicklung ausschlaggebend ist. Es gilt zu berücksichtigen, dass Partizipation zwar erlernt, jedoch nicht gelehrt werden kann. Es geht um das Erleben von Beteiligung an sie betreffenden Entscheidungen und „um die Erfahrung, in demokratischen Strukturen zu handeln“. Zu partizipieren auf der Gruppenebene und somit zweiten Ebene bedeutet, Verantwortung zu übernehmen, zu lernen, eigene Interessen auszuarbeiten und auszuhandeln, Kompromisse zu finden, unterschiedliche Meinungen anzuhören und zu respektieren, zu akzeptieren, dass der eigene Wunsch nicht immer durchgesetzt werden kann, und demokratische Mehrheitsentscheidungen zu vertreten. Auf der dritten Ebene, der sogenannten Handlungsfeldebene, ist es wichtig, dass Jugendliche eine aktive Beteiligung in ihrer eigenen Lebenswelt erfahren. Dies kann in der Familie, der Schule oder der Freizeit sein. Hierbei nimmt die Jugendarbeit eine besondere Aufgabe ein. Partizipation gilt als zentrale Handlungsmaxime und eine Beteiligung der Teilnehmenden ist zu garantieren. Auf der zivilgesellschaftlichen Ebene geht es einerseits darum, die jungen Menschen zu Wort kommen zu lassen wie auch anzuhören, und andererseits darum, eine verbindliche Einflussnahme an Planungs- und Entscheidungsprozessen zu ermöglichen (vgl. Moser 2010: 71; 73–75).

2.1.4 Freiwilligkeit

Das Bedürfnis nach Freiwilligenarbeit ist seit Jahren tief in der Gesellschaft verankert. So wurde das Prinzip der Freiwilligkeit bereits als bürgerliches Engagement, als Ideal der Subsidiarität im Katholizismus oder auch als praktizierte Solidarität im Gemeinwesen bewertet. Freiwilligkeit trägt zum Lösen von Problemen bei. Probleme entstehen aufgrund des Ziels, eine möglichst hohe Produktivität zu erlangen (ohne Rücksichtnahme auf Einzelne), oder aufgrund von Formen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung (vgl. Ammann, Hesse, Jakobs, Riemer-Kafka 2008: 7–8). Freiwilligkeit beschränkt sich nicht nur auf die Gewährleistung von sozialen Diensten. Es geht auch um eine bewusste Übernahme von Ämtern und Mandaten, welche einem gesamtgesellschaftlichen Anliegen dienen und bei denen die eigenen Interessen somit nicht im Vordergrund stehen. Für Jugendliche bedeutet das freiwillige Engagement in einem Verein eine Möglichkeit der Identifikation wie auch der aktiven Mitwirkung. Durch das Engagement werden verschiedenste Themen, zum Beispiel das Sich-Auseinandersetzen mit Gleichaltrigen, das Erfahren von Selbstwirksamkeit, die Übernahme von Verantwortung und der aktive Miteinbezug in den Prozess der Partizipation, erlebt (vgl. ebd. 2008: 10). So baut auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit auf der freiwilligen Beteiligung der jeweiligen Zielgruppe an den entsprechenden Angeboten auf. Durch die Freiwilligkeit arbeiten sowohl die Jugendverbände wie auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit entgegen dem meist vorstrukturierten Tagesablauf (vgl. Ilg 2013: 17).

2.2 (Ausser-)schulische Bildung

Die Schule in der Schweiz strebt einen hohen Bildungsstandard an und zeichnet sich als Bildungsinstitution mit einer hohen Durchlässigkeit aus. Die Wege, wie eine Ausbildung oder eine Schule angegangen werden kann, sind vielfältig. Es gibt mehrere Möglichkeiten, Wechsel des Berufsfeldes vorzunehmen oder eine Ausbildung nachzuholen. Zudem besteht ein offener Zugang zu den verschiedenen Bildungsangeboten. Ist die notwendige Qualifikation vorhanden, kann sowohl die Ausbildung, die Hochschule wie auch der Ausbildungsort frei gewählt werden (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2017: o. S.). Diese Voraussetzungen gelten jedoch nur, wenn die geforderten Leistungen erbracht werden. Dementsprechend beginnt der Leistungsdruck bei den Schülerinnen und Schülern bereits im frühen Schulalter. Dadurch nimmt die schulische Bildung laut Rauschenbach (2007: 439–441) einen so hohen Anteil ein, dass jegliche weiteren Bildungsarten, wie zum Beispiel die Alltagsbildung, vernachlässigt, übersehen, unterschätzt oder ausgeblendet werden. So hinterfragt er die im Jahr 2000 eingeführte

PISA-Studie und deren Aussagekraft, da die Resultate „im Grunde nichts über Schule und Unterricht“ aussagen und die „kompetenzbasierte Leistungsstudie“ nicht ermittle, wo und wie das nötige Wissen angeeignet wurde. Die PISA-Studie ist eine internationale Schulleistungserfahrung, welche alle drei Jahre mit 15-jährigen Jugendlichen durchgeführt wird. Im Fokus steht die Erhebung der Fachbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. PISA 2017: o. S.).

Die Schulpflicht und das dazugehörige Bildungssystem gelten als Erfolgsmodell unserer Gesellschaft. So hat die Geschichte der Schule erkennbar gemacht, dass durch die allgemeine Zugänglichkeit von Bildung und die eingeführte Schulpflicht mehr Wohlstand, bessere Gesundheit und eine höhere Produktivität erzielt wurden. Trotz dieser Erkenntnis ist das Bildungssystem immer noch auf Vorleistungen anderer Bildungsakteure angewiesen. Aus diesem Grund ist die Schule unmittelbar davon abhängig, dass die Bildungswelten ausserhalb der Schule funktionieren, damit das Schulsystem selbst erfolgreich sein kann. Dadurch gewinnt die ausserschulische Bildungswelt, speziell die Familie, an Gewicht (vgl. Rauschenbach 2007: 442–443).

Die angesprochenen und von der Schule geforderten Vorleistungen von Bildungsprozessen finden grösstenteils in der Familie statt und hängen mit der Erziehung zusammen. So sagen denn auch Altenthan et al. (2008: 81): „Erziehung ist ein soziales Handeln, welches bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich herbeiführen und unterstützen will, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die bestimmten Erziehungszielen entsprechen, zu erreichen.“ So orientieren sich die Erziehungsziele an den gängigen Wert- und Normvorstellungen der Gesellschaft (vgl. Altenthan et al. 2008: 207). Die elementare Grundausstattung, welche bereits vor Schulbeginn angeeignet werden muss, ist einerseits der primäre Habitus (Werte, Normen, Verhaltensmuster etc.), aber auch das Erlernen der Muttersprache. Zudem müssen spezifische Kompetenzen wie Lernbereitschaft, Ausdauer oder Auffassungsgabe verinnerlicht werden. Durch die Erziehung bildet sich die Möglichkeit der Anschlussfähigkeit ab, welche jedoch davon abhängt, was Kinder in der Familie erfahren. Daher gilt die Familie als primäre Sozialisationsinstanz, welche durch viele andere Bildungseinrichtungen wie Kindergarten, Tagesstätte oder die Kinder- und Jugendförderung ergänzt wird. Die Ergänzungen werden als sekundäre Sozialisationsinstanzen bezeichnet, wobei auch die Schule dieser Kategorie zugeordnet wird. Als tertiäre Sozialisationsinstanzen gelten die Gleichaltrigen (Peers), die Medien und Freizeitorganisationen. So werden zum Beispiel dank den Peers Erfahrungen in Kommunikation, Interaktion und Reflexion gemacht. Durch die soeben dargestellten Sozialisationsinstanzen wird ersichtlich, dass es mehr als nur die schulisch-formale Bildung gibt und die Schule dementsprechend

stark von den Bildungsaspirationen der Familie, der Tagesschule und den ausserschulischen Akteuren vor und während der Schulzeit abhängig ist (vgl. Rauschenbach 2007: 443–444). Dies unterstreicht Dohmen (2001: 7) mit der Aussage, dass etwa 70 % aller menschlichen Lernprozesse ausserhalb von Bildungsinstitutionen erfolgen. Nun stellt sich die Frage, wie die ausserschulische Lernumgebung genannt werden kann, ohne dass sie auf den nicht schulischen Kontext reduziert wird. Die Antwort auf diese Frage lautet „Alltagsbildung". Rauschenbach (2007: 444–445) stellt hierfür drei Dimensionen vor, welche sich deutlich voneinander unterscheiden:

1. Bildungssettings, welche sich auf Bildungsorte fokussieren;
2. Bildungsprozesse, welche die unterschiedlichen Modalitäten des Lernens umfassen;
3. Dimensionen, welche die Inhalte, die von der Schule ausgelassen werden, thematisieren.

Das Bildungssetting definiert sich aufgrund des Grades der Standardisierung und des expliziten Bildungsauftrags. Hierbei wird zwischen formalen und non-formalen Settings unterschieden. Dies beinhaltet einerseits die Familie, welche weder einen standardisierten noch einen expliziten Bildungsauftrag verfolgt, und andererseits zum Beispiel den Kindergarten, welcher einen standardisierten und einen expliziten Bildungsauftrag innehat.

Die Bildungsprozesse thematisieren die Aneignung von Kompetenzen und Wissen nebst den klassischen Lehr- und Lernprozessen. Wird Wissen explizit in einem Lehrplan festgelegt oder wird es implizit und somit stillschweigend vorausgesetzt? Ist die Wissensaneignung beabsichtigt (intendiert) oder geschah die Aneignung durch das eigene Interesse (nicht intendiert)? Läuft die Wissensaufnahme direkt oder indirekt, zufällig oder geplant? Demzufolge stehen sich in dieser Dimension die formellen (standardisierten) und die informellen (selbstständige Aneignung und Anwendung) Bildungsprozesse gegenüber. Die dritte Dimension thematisiert „die anderen Inhalte der Bildung". Hierbei geht es um alles, was nicht in den Kernfächern der Schule vorkommt, was nicht im Lehrplan steht oder wofür es kein Unterrichtsfach gibt (vgl. ebd. 2007: 444–445). Dementsprechend wird Bildung – nebst der Unterteilung in schulische und ausserschulische Bildung – zudem in informelle und non-formale Bildung unterteilt. Bis zum momentanen Stand dieser Arbeit ist unklar, wie die Inhalte der informellen und der non-formalen Bildung festgelegt sind und was sie umfassen. Die Inhalte der übrigen Dimensionen von Bildung sind weitgehend durch die Unterrichtsfächer und Lehrpläne der Schule geklärt. Des Weiteren werden Kompetenzen für das zukünftige Erwachsenendasein erlernt, welche sich im

öffentlichen Auftreten, im Leiten und Organisieren zeigen. Gerade die zuletzt aufgezählten Kompetenzen werden nicht in Form eines Unterrichtsfaches erreicht, sondern durch den konstanten Aufbau und das stetige Weiterentwickeln dieser Kompetenzen wie zum Beispiel durch Referate und Einzel- wie auch Gruppenarbeiten. Da jedoch gerade diese Aneignungsmöglichkeiten in der Schule viel Zeit einnehmen, werden diese Sequenzen häufig kurz gehalten oder überhaupt nicht gefördert. Von daher erleben viele Schülerinnen und Schüler nur einen theoretischen Aneignungsprozess. Es lässt sich festhalten, dass die schulische Bildung den Fokus bei der Kompetenzaneignung primär auf die Wissensvermittlung und weniger auf die Anwendung und die Umsetzung der Lebensbewältigung und die spätere Berufstätigkeit legt (vgl. Rauschenbach 2007: 445–447).

2.3 Non-formale und informelle Bildung

Im Rahmen dieser Arbeit werden die non-formale und die informelle Bildung in der pubertären und nachpubertären Jugend von Jugendlichen angeschaut. Dies umfasst zwei relevante Veränderungen im Jugendalter: einerseits die Ablösung der direkten Bezugspersonen mit der damit verbundenen Verselbstständigung und andererseits das Beenden der offiziellen Schulzeit, die bislang als Ort der Wissensvermittlung diente. Bildung verfolgt das allgemeine Ziel der autonomen Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen. Dazu gehören die berufliche Existenz, das Führen von stabilen Partnerschaften sowie das Aufziehen der eigenen Kinder. Auch die soziale Teilhabe, der gesellschaftliche Zusammenhalt und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sind grundlegend. Bildung wird als autonomer und selbst verantworteter Prozess verstanden, welcher sich durch die Lebensführung und die Integration in die Gesellschaft vollendet. Die Person wird zu einem kritischen und solidarischen Mitglied der Gesellschaft, was bedeutet, dass die Bildung als fortlaufender Prozess verstanden werden muss. Dadurch wird auch der doppelte Anspruch der Bildung ersichtlich. Einerseits besteht der emanzipatorische Anspruch an Bildung des Subjekts, welcher die autonome Bildung ins Zentrum stellt und sich nicht nach den gesellschaftlichen Vorgaben richtet. Andererseits besteht der gesellschaftliche Anspruch an Bildung, welcher das Ziel verfolgt, das kulturelle Erbe wie Sprache, Schrift, Werte, Normen und die Geschichte zu sichern sowie die Kommunikation zu ermöglichen. Hierbei hat der gesellschaftliche Anspruch an der Bildung unter der Industrialisierung stark profitiert und einen Aufbau eines flächendeckenden Schulsystems einerseits ermöglicht, aber andererseits auch notwendig gemacht (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 21–22). Dank der Entwicklung im Laufe der Industrialisierung wurde die Wissensvermittlung stetig

weiter spezialisiert und kanalisiert. Dadurch wurden die gesellschaftlich anerkannten Formen der Bildung einerseits auf der institutionellen Ebene weitestgehend standardisiert und andererseits die Bildung der freien Entwicklung der eigenen Persönlichkeit stark beschränkt oder gar ausgeschlossen. Da jedoch die Mündigkeit jeder Person für die moderne demokratische Gesellschaft elementar ist, wird ersichtlich, dass eine Notwendigkeit für den emanzipatorischen Anspruch an Bildung besteht. Beim emanzipatorischen Bildungsansatz geht es weniger darum, punktuelle Verbesserungsvorschläge bei Problemen wie zum Beispiel Armut und Umweltzerstörung auszuarbeiten, vielmehr geht es um die Diskussion alternativer Gesellschaftsentwürfe. Dieser Ansatz hat zum Ziel, Menschen zusammenzubringen, damit aktuelle gesellschaftspolitische Themen bearbeitet werden. Nicht nur mit dem Blick in die Zukunft, sondern vielmehr mit Blick auch auf das momentane Geschehen. Hierbei wird ein Rahmen benötigt, in welchem Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbstständigen Lebensführung erprobt und erlernt werden können. Dementsprechend sind non-formale Bildungsprozesse, welche Erfahrungen wie die Eigentätigkeit, das gemeinsame Lernen und Handeln wie auch kulturelle und emotionale Bildung ermöglichen, unverzichtbar (vgl. ebd. 2004: 21–23, Flurschuetz 2004: o. S.). In den folgenden Abschnitten werden die typischen Charakteristika der non-formalen und der informellen Bildung des Jugendalters dargestellt:

Teilhabe und Verantwortung

Verfolgt die Pädagogik das Ziel der Teilhabe und der Verantwortung, hat dies bei Jugendlichen einerseits die Absicht, auf die spätere Lebensführung und Lebensgestaltung einzuwirken, und gilt andererseits als aktiver Leitsatz für pädagogische Institutionen, welcher zum Beispiel durch Partizipation erreicht und erlebt wird. Hierbei verfolgen sowohl die Schule wie auch alle Bereiche der Jugendarbeit den Anspruch, den Jugendlichen reale Situationen der Mitwirkung und der Solidarität anzubieten. Hierbei hat die Jugendarbeit einen grösseren Handlungsspielraum als die Schule, da sie auf Freiwilligkeit basiert (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 24).

Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse

Durch sie stetige Auseinandersetzung mit sich selber und der Umwelt können zwei Arten von Lernprozessen ermöglicht werden. Einerseits kann auf der Ebene der kognitiven Entwicklung, dank der Reflexion der eigenen Beziehung zur Welt, der eigene Standpunkt stetig überprüft oder revidiert werden. Andererseits sind auf der

Ebene der Selbstwirksamkeit die Auswirkungen des eigenen Handelns im Fokus, welche die Möglichkeiten der Mitgestaltung, aber auch deren Grenzen aufzeigen und dadurch für die Bedingungen zum erfolgreichen Handeln sensibilisieren (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 24).

Aneignung und Gestaltung von Räumen

Die Aneignung und aktive Gestaltung von Räumen ist für Jugendliche bedeutend. Hierbei spielt es keine Rolle, ob der Raum einen pädagogischen Kontext verfolgt oder ob der Raum halboffen ist und somit für andere Zwecke genutzt wird (zum Beispiel Kino, Theater, Einkaufszentrum, Dorfplatz etc.). Wichtig ist die Möglichkeit zur Gestaltung der Räume, die zu einem stabilen Selbstkonzept führt. Dies wird durch die Veränderbarkeit der Verhältnisse und die Wirksamkeit des Handelns ermöglicht. In einem angeeigneten Raum können sich Jugendliche mit unterschiedlichen Ethnien, dem sozialen Status, dem anderen Geschlecht und unterschiedlichen Altersgruppen auseinandersetzen. Zudem können sie sich in diesem Raum frei bewegen, sich präsentieren, einander ungezwungen treffen, miteinander kommunizieren und ihre Fragen und Themen einbringen (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 24–25).

Kulturelle Praxis

Die kulturelle Praxis verfolgt zum einen das Ziel des Weitergebens von anerkannter bildender Kunst, ebenso das Erlernen und das Verstehen von Gebräuchen und Gewohnheiten des Alltags. Künstlerisch-kreative Tätigkeiten fördern und fordern die bewusste Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt auf einer künstlerischen Ebene und können somit kulturelle Bildungsprozesse stimulieren. So entwickeln auch Jugendszenen in ihren Subkulturen künstlerische Ausdrucksformen, welche für sie in diesem Moment bildend sind (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 25).

Lebensbewältigung

Nach der Charakteristik der non-formalen und der informellen Bildung werden die autonome Bildung des Menschen und die möglichen Herausforderungen und Krisen in den Fokus genommen. Hierbei liegt das Augenmerk sowohl auf der „Bewältigung von allgemeinen Entwicklungsaufgaben, von Krisen im Alltag“, als auch auf der „Bewältigung der eigenen Lebensführung in riskanten Lebenslagen an den Grenzen der Arbeits- und Wohlfahrtsgesellschaft“ (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 25). Bildung mit dem Fokus auf der Lebensbewältigung orientiert sich an Stärken und den vorhandenen Ressourcen (vgl. ebd. 2004: 25).

Diese fünf typischen Charaktere der non-formalen und der informellen Bildung werden von jedem Jugendlichen individuell und zeitlich unabhängig erlebt. Hierbei ist das einzig Wichtige, dass jede und jeder Jugendliche eigene Erfahrungen in den jeweiligen Bereichen macht und sich bewusst wird, wie er oder sie sich für die Zukunft weiterentwickeln möchte.

2.3.1 Bildungsorte

Laut Rauschenbach et al. (2004: 28) finden die non-formale und die informelle Bildung der Kinder und Jugendlichen in „vielen Bereichen und Institutionen, in der Familie, im sozialen Nahraum, in Cliquen und Freundschaften, in Einrichtungen und im Rahmen von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in Vereinen und Verbänden sowie in der (virtuellen) Welt der Medien“ statt. Etliche der genannten Bildungsorte werden durch ehrenamtliche Tätigkeiten geführt und arbeiten somit ohne Profit. Kommerzielle Bildungsanbietende, welche ihre Leistungen mit einem finanziellen Gewinn erzielen, sind im Aufschwung. So gehören sowohl die Nutzung von Nachhilfeunterricht als auch Angebote in den Bereichen Sprache, Musik oder Sport dazu (vg. ebd. 2004: 28). Die folgende Übersicht ermöglicht eine visuelle Unterscheidung zwischen der formellen und der non-formalen/informellen Bildung:

Formelle Bildungsprozesse	**Informelle Bildungsprozesse**
• Intendierte und strukturierte Formen des Lernens mit hierarchischem Aufbau und systematischer Abfolge • Obligatorisch und vorgegeben durch Lehrplan und Unterrichtsfächer • Selektion durch Leistungsbeurteilung • Traditionell anerkannte Qualifikation (Zertifizierung)	• Alle Formen organisierter (Selbst-)Bildung und (un-)bewusst praktizierten Lernens • Freiwillig, interessenbasiert, zufällig, ungeplant • Fördert soziale Integration, Leistungen sind zum Teil schwer mess- und qualifizierbar • Aufkeimende Anerkennung durch integriertes Bildungsverständnis
Formale Lernorte	**Non-formale Lernorte**
• Standardisierte Settings in formalen Institutionen mit explizitem Bildungsauftrag: Schule, Ausbildung, Hochschule	• Unterschiedlich formalisierte Settings wie zum Beispiel Alltag, Familie, Nachbarschaft, Freizeit (lebensweltlicher Kontext und soziale Umwelt) ausserhalb formalisierter Bildungsinstitutionen

Tabelle 1: Merkmale formeller und informeller/non-formaler Bildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Rauschenbach et al. 2004: 29–35)

Betrachten wir nun die Darstellung, darf festgestellt werden, dass sich die ausserschulische Wissensaneignung auf den rechten Bereich „Informelle Bildungsprozesse/Non-formale Lernorte“ beschränkt. Dadurch muss festgehalten werden, dass sich Kinder und Jugendliche je länger, je mehr in einem stetigen Setting der Wissensvermittlung befinden, wobei das jeweilige Ziel, das Tempo wie auch der Weg vorgegeben sind.

2.3.2 Rolle der Sozialisationsinstanzen

Jugendliche werden durch Sozialisationsinstanzen in der Persönlichkeitsentwicklung gefördert und gefordert. Durch die geschichtliche Entwicklung und die Ausdehnung der Lebensphase Jugend haben jegliche Sozialisationsinstanzen an Wichtigkeit gewonnen. Ob und wie sich die Jugendlichen entwickeln, hängt nicht primär davon ab, ob Eltern, Erziehende, Lehrkräfte, Sozialarbeitende oder weitere Professionen ihre Arbeit gut oder nicht gut machen. Vielmehr stehen die möglichen Ressourcen und die Entwicklungsoffenheit sowie auch der menschliche Faktor im Vordergrund. So fehlt es oftmals an Ressourcen (Zeit, Geld, Material, Raum etc.) und Kompetenzen (Fachpersonen, Wissen zum Thema, Umsetzungsmöglichkeiten etc.), um den vorhandenen Anforderungen der Sozialisation von Jugendlichen gerecht werden zu können. Etliche Sozialisationsinstanzen nehmen dadurch gegenüber Jugendlichen eine belehrende und besserwisserische Haltung ein. Durch diese Einstellung wird den Jugendlichen die Partizipation unmöglich gemacht und die sich aufbauende Selbstständigkeit der Bedürfnisregulierung wird verhindert. Wenn sich Sozialisationsinstanzen vermehrt zu Lern- und Arbeitsstätten entwickeln, können Jugendliche selbstständig ihre Persönlichkeit, Bedürfnisse und Selbstständigkeit kennen lernen und anerkennen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 25–26).

Durch das bestehende Kinder- und Jugendförderungsgesetz wird die ausserschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gefördert. Auf Grundlage dieses Gesetzes steht Folgendes im Fokus:

– die Förderung vom körperlichen und geistigen Wohlbefinden der Zielgruppe;
– die Verantwortungsübernahme gegenüber sich und der Gemeinschaft;
– die soziale, kulturelle und politische Integration.

Für alle Kinder und Jugendlichen soll der Zugang zu ausserschulischen Aktivitäten unabhängig von Geschlecht, sozialer Zugehörigkeit, Aufenthaltsstatus, Herkunft, Rasse, religiöser wie auch politischer Überzeugung und Beeinträchtigung offenstehen. Somit umfasst die Zielgruppe dieses Gesetzes alle Kinder und Jugendlichen ab dem Kindergartenalter bis zum vollendeten 25. Lebensjahr, die in der Schweiz wohnhaft sind. Auch Jugendliche, welche eine ehrenamtliche Position innehaben und somit eine beratende, leitende oder betreuende Funktion in einer privaten Trägerschaft ausführen, unterstehen bis zum vollendeten 30. Altersjahr diesem Gesetz (vgl. Kinder- und Jugendförderungsgesetz 2017: 1–2).

2.4 Kompetenzen

Kinder und Jugendliche benötigen Kompetenzen, damit sie sowohl in der Gegenwart wie auch in der Zukunft erfolgreich und glücklich sein können. Dadurch können sie verschiedene Herausforderungen wie Familienformen, (Migranten-)Milieus, Vernachlässigung, Trennung und Scheidung, Reichtum, Armut oder Migrationsstatus bewältigen. Kinder wie Jugendliche müssen heutzutage früher selbstständig werden, sich zunehmend selbst versorgen und stetig mehr Verantwortung für ihre Schulleistungen und Freizeitaktivitäten übernehmen. Sie verbringen weniger Zeit mit Gleichaltrigen ausserhalb der Bildungseinrichtungen, sodass sich ihre Freundschaften auf die Kindertagesstätte oder die (Ganztages-)Schule konzentrieren. Da die Bindungen zu den Eltern stetig schwächer werden, müssen Kinder und Jugendliche bindungsähnliche Beziehungen aufbauen können. Auch die übermässigen Bildungsangebote der Schule, die Verschulung, die Pädagogisierung ihrer Lebenswelt und den stetigen Leistungsdruck wie auch die regelmässigen Prüfungen, müssen Kinder und Jugendliche regulieren können. Des Weiteren sollen sich die Kinder und Jugendlichen Kompetenzen für die Zukunft aneignen (vgl. Textor 2012: 71–72). In den vorherigen Kapiteln wurde ersichtlich, dass der sehr weite Bildungsbegriff konkretisiert werden muss. Da der Begriff Kompetenz sowohl beruflich wie auch privat allgegenwärtig ist, muss die Kompetenz genauer definiert werden. Da es weder eine einheitliche Definition noch eine genaue Einteilung der Kompetenzen gibt, wird auf die mehrheitlich akzeptierten und wesentlichen Grundmerkmale eingegangen.

2.4.1 Handlungssituation

Kompetenz an sich bezieht sich auf ein Handeln und Agieren in komplexen, nicht standardisierten Problemsituationen und führt dazu, dass die Kompetenz erst in der Bewältigung jener konkreten Handlungssituationen zutage kommt. In diesem Moment äussert sich die Kompetenz in der erforderlichen Handlung und kann dadurch auch nur in dieser beobachtet, erfasst wie auch bewertet werden (vgl. Flasse/Stieler-Lorenz 2000: 214). Um eine Kompetenz erfassen zu können, muss diese im Zusammenhang mit dem Handlungskontext betrachtet werden (vgl. Kaufhold 2006: 22). So sehen Erpenbeck und Heyse (vgl. 1996: 34) den Kompetenzbegriff als Konstrukt, welches „[…] im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen usw. die als Disposition vorhandene Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums auf den Begriff“ bringt.

2.4.2 Situations- und Kontextbezug

Der zuvor dargestellte Handlungsbezug zeigt auf, dass es für die Kompetenzentwicklung und die Kompetenzentfaltung eine Handlungssituation als Ausgangspunkt benötigt. Somit ist unser Handeln von unserer Wahrnehmung und Interpretation der Situation abhängig, wodurch diese zu einer subjektiven Konstruktionsleistung und zu einem Produkt des sozialen Handelns wird. Der handelnde Akteur der subjektiven Situation bestimmt, welche Kompetenzdimension für die Bewältigung notwendig ist. Somit steht die Kompetenz eines Akteurs stets in der Abhängigkeit der nötigen Anforderung und wird entsprechend mobilisiert und aktiviert. Damit man nun eine Kompetenz erfassen kann, muss die Erhebung in unterschiedlichen Situationen durchgeführt und in der entsprechenden Analyse genau beschrieben werden (vgl. Kaufhold 2006: 24).

2.4.3 Subjektgebundenheit

Die Kompetenz ist an ein Subjekt gekoppelt. Dadurch können Kompetenzen nur über gewisse „Umwege“ wie zum Beispiel eine Handlung oder auch durch Selbstoffenbarung zum Vorschein kommen (vgl. Kaufhold 2006: 24). Die Handlung einer Kompetenz besagt somit, was eine Person tatsächlich tut und nicht, was von ihr verlangt wird. Mit diesem Vorwissen wird deutlich, dass sich Kompetenzen „[...] nicht in dem Maße sachverhaltensorientiert und beschreibbar postulieren und auch nicht vollständig an objektiven Leistungsparametern prüfen bzw. zertifizieren, wie das bei Qualifikation der Fall ist“ (Bernien 1997: 30).

2.4.4 Veränderbarkeit von Kompetenz

Durch die Personengebundenheit einer Kompetenz stehen die Veränderbarkeit und die Entwicklung in einem direkten Zusammenhand mit der biografischen Entwicklung. Eine Veränderung kann dann entstehen, wenn sich die Person selbst oder durch äussere Anforderungen weiterentwickelt. Eine stetige Entwicklung der Kompetenzen vergrössert die Handlungsmöglichkeiten, in unterschiedlichen Situationen und Herausforderungen agieren zu können. Somit wird durch den Handlungs- und Situationsbezug deutlich, dass die Rahmenbedingungen die Entwicklung der Kompetenz beeinflussen (vgl. Kaufhold 2006: 24). So können durch nicht vorhandene Anwendungsmöglichkeiten Kompetenzverluste eintreten, da die vorhandenen Ressourcen weder benötigt noch weiterentwickelt werden. Mit diesem Wissen muss festgehalten werden, dass eine Kompetenzerfassung einen momentanen Zustand beschreibt (vgl. ebd. 2006: 25).

Mit dem Kennen der Grundmerkmale wird nun vertieft auf die unterschiedlichen Definitionen eingegangen, welche die oben aufgeführten Merkmale bestätigen. Heyse und Erpenbeck (2009: 6) definieren Kompetenzen wie folgt: „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert." So ergänzt Weinert (2001: 27–28) die Kompetenz als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." Nach Klieme et al. (2003: 74–75) kann dann von einer Kompetenz gesprochen werden,

a) „wenn gegebene Fähigkeiten (...) genutzt werden,
b) wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,
c) wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,
d) wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,
e) wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,
f) wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und
g) wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist."

Die Definitionen der unterschiedlichen Autoren zeigen deutlich auf, dass die individuelle Entwicklung von Kompetenz von unterschiedlichen Fähigkeiten, Wissen, Können, Handeln, Verstehen, Motivation und gemachten Erfahrungen abhängig ist. So zeigt Weinert (2001: 27) auf, dass sich eine Kompetenz ohne sachlogisches Wissen nicht entwickeln kann und eine Kompetenz nicht nur der Problemlösung dient. Vielmehr dient sie dem Verstehen von unterschiedlichen Phänomenen. Somit ist der Kompetenzerwerb mit einem tiefgründigen Verständnisprozess verankert, welcher Transferüberlegungen ermöglicht und dadurch das Lernen vereinfacht. Schulisch-formale Wissensvermittlung besteht nicht nur aus dem Faktenwissen und dem Qualifikationserwerb. Über die schulisch-formale Ebene kann auch der Erwerb von Fähigkeiten und Eigenschaften gefördert werden (vgl. Otto/Rauschenbach 2008: 17, Rauschenbach et al. 2004: 23). Die unten stehende Tabelle zeigt zwingende Aneignungen auf, welche in entsprechenden Kompetenzbereichen dargestellt werden. Das Ungewöhnliche an der Ausarbeitung und Darstellung von Textor (2012: 69) ist,

dass er sich an den Bedürfnissen und Anforderungen der Zukunft orientiert, welche er aufgrund von vorgestellten Zukunftstendenzen und aus den jeweiligen Trends ableitet. So ist auch seine Darstellung in den personalen/emotionalen, sozialen/kommunikativen und kognitiven/lernmethodischen Kompetenzbereichen zukunftsorientiert und sehr breit gefächert.

Kompetenz-bereiche	Kompetenzen
Personale und emotionale Kompetenz	• ausgeprägte Persönlichkeit, Charakterstärken, vielseitige Interessen • positives Selbstbild, -bewusstsein, -vertrauen, Mut, Optimismus • gesunde Lebensführung, sportliche Betätigung, Selbstmanagement, Selbstdisziplin, sinnvolle Freizeitgestaltung, Hobbys, Medienkompetenz • Flexibilität, Mobilität • Fähigkeit, Stress und Leistungsdruck zu ertragen und zu entspannen • Resilienz, Fähigkeit zur Bewältigung alltäglicher Belastungen und kritischer Lebensereignisse, Bereitschaft zu Selbsthilfe, Durchhaltevermögen • individuelles Wertesystem, Lebenssinn, Verantwortungsbereitschaft, positive Einstellung zu Partnerschaft und Familie • Fähigkeit, Familie und Beruf vereinbaren zu können • Akzeptanz der Grenzen des Wachstums, Bereitschaft zum Verzicht sowie zu einem energiesparenden und ressourcenschonenden Lebenswandel, Lebensqualität wichtiger als Konsum/Besitz • Liebe zur Natur, Umweltbewusstsein, Fähigkeit zum praktischen Umweltschutz
Soziale und kommuni-kative Kompetenz	• Kommunikationsfertigkeiten (klare/verständliche Sprache, grosser Wortschatz, zuhören können), Beherrschen der Schriftsprache • andere Menschen richtig wahrnehmen können, Sensibilität, Empathie • Team- und Kooperationsfähigkeiten, Integrations- und Anpassungs-bereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktlösefertigkeiten, Führungs-kompetenzen (insbesondere bei der Leitung heterogener Teams) • angemessener (beruflicher) Umgang mit älteren und jüngeren Kollegen, Vorgesetzten und Untergebenen, mit solchen des anderen Geschlechts oder aus anderen Kulturkreisen, mit Fachleuten in anderen Ländern • Kompetenz der "Selbstvermarktung" • Fähigkeit zum Aufbau eines funktionierenden Netzwerks (Freundeskreis, Geselligkeit, wechselseitige emotionale Unterstützung und praktische Hilfe) • positive Gestaltung von Paar- sowie Eltern-Kind-Beziehungen, erzieherische Kompetenzen • angemessener (privater) Umgang mit alten, behinderten und pflegebedürftigen Personen, mit Migrierenden, mit Menschen anderer Herkunft
Kognitive und lernmetho-dische Kompetenzen	• Reflexionsfähigkeit, Urteilsvermögen, kritische Haltung, Problemlöse-fertigkeiten, Systemdenken • Neugier, Forschungsdrang, Experimentierfreude, Kreativität, Produktivität • Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen • Lern- und Leistungsmotivation, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, zur Fort- und Weiterbildung, zum Umlernen und zur Umschulung • Lernen des Lernens, effektive und effiziente Verarbeitung von Informationen • relevante Computerprogramme und das Internet nutzen, mit Technik umgehen können • unternehmerische und organisatorische Fähigkeiten, Zeitmanagement

Tabelle 2: Kompetenzen nach Textor (eigene Darstellung in Anlehnung an Textor 2012: 70–71)

Nebst den in der Tabelle dargestellten Kompetenzen benötigen die Kinder und Jugendlichen in der sich anbahnenden Wissensgesellschaft weitere Kenntnisse. So werden ein breites Allgemeinwissen, das Wissen über aktuelle Probleme und Zukunftstendenzen, Fremdsprachen- und Computerkenntnisse, ein berufliches Grundlagenwissen und weiteres Spezialwissen gefordert sein. Die meisten Kompetenzen und Kenntnisse werden während der Kindheit und Jugend stetig und aufeinander aufbauend erworben. Das berufliche Grundlagenwissen und vertiefte Kenntnisse in individuellen Bereichen werden jedoch erst während der Ausbildung oder des Studiums angeeignet und während der Berufsausübung vertieft (vgl. ebd. 2012: 71–72). In einem späteren Teil wird diese Tabelle vereinfacht und themenspezifisch weiterverwendet.

2.4.5 Taxonomiestufen nach Bloom

Die Frage, wie Kompetenzen beurteilt werden, bleibt bis jetzt unbeantwortet. Die sechs Taxonomiestufen von Bloom (Gliederungssystem für kognitive Lehr- und Lernaspekte) ermöglichen einen Überblick und bieten eine entsprechende Antwort auf die gestellte Frage. Bei den Taxonomiestufen bauen alle Lernstufen auf der vorherigen Stufe auf und das effektive Lernen kann nur erfolgen, wenn die Basisfähigkeiten der vorherigen Stufen vorhanden sind. Die Stufen helfen bei Leistungszielen, das Anspruchsniveau zu bestimmen. In diesem Zusammenhang spricht man von sogenannten kognitiven Leistungszielen. So werden die Stufen in Erinnern (K1), Verstehen (K2), Anwenden (K3), Analysieren (K4), Evaluieren (K5) und Kreieren (K6) gegliedert. Durch diese Einstufung wird die Denkleistung der Auftragssituation gemessen. Damit die Handhabung vereinfacht werden kann, definierte Bloom entsprechende Verben, welche zu den jeweiligen Leistungszielen passen. Die Verben sind ein Hilfsmittel, worauf man sich jedoch nicht verlassen kann. So sollte vielmehr die kognitive Leistung, welche erbracht werden muss, um vom Ausgangspunkt das Ziel zu erreichen, im Vordergrund stehen. Dies bedeutet: Je anspruchsvoller der Weg ins Ziel ist, desto höher ist die Einstufung der Taxonomie (vgl. Müller-Oppliger 2015: 4–6, Hotel & Gastro formation Schweiz 2015: o. S.).

Taxonomie-stufe	**Beschreibung**
Erinnern (K1)	In der ersten Stufe geht es primär um das Erinnern von gehörtem, gelesenem und dazugelerntem Wissen. Es geht darum, Merkmale zu erkennen (Faktenwissen), Begriffe wiederzugeben (konzeptuelles Wissen) und Abläufe mechanisch durchzuführen (prozedurales Wissen). Hierbei steht weder das Verständnis des Lösungsweges noch dasjenige der Funktionsweise oder des Sinns im Vordergrund. Beschreibende Verben: aufschreiben, aufzählen, beschreiben, bezeichnen, darstellen, vervollständigen.

Verstehen (K2)	In der zweiten Stufe geht es darum sicherzugehen, ob die Person den ersten Schritt und das damit verbundene Wissen so weit verstanden hat, dass die Bedeutung des Gelernten erfasst wurde. Durch das bereits erworbene Basiswissen wird zwischen wichtigen und unwichtigen Merkmalen unterschieden. Zudem können Besonderheiten hervorgehoben werden. Erste Erkenntnisse können dargestellt werden, sind aber noch nicht abgeschlossen. Beschreibende Verben: begründen, beschreiben, erklären, interpretieren, umschreiben, unterscheiden, verdeutlichen, vergleichen, wiedergeben.
Anwenden (K3)	Bei der dritten Stufe steht die Anwendung des neuen Wissens im Vordergrund. Es wird möglich, das erworbene Wissen zu nutzen, Erkenntnisse für Handlungsentscheide abzuwägen und Probleme mit einem einfachen System anzugehen. Eigene Forschungen werden möglich und der eigene Erkenntnisprozess wie auch der eigene Lernstand können beobachtet werden. Beschreibende Verben: anknüpfen, anwenden, begründen, beweisen, durchführen, einordnen, entwickeln, interpretieren, modifizieren, unterscheiden, verdeutlichen.
Analysieren (K4)	In der vierten Stufe steht die Analyse der neuen Erkenntnisse im Fokus. Die erfassten Zusammenhänge, Ähnlichkeiten und Unterschiede werden in verschiedene Merkmale unterschieden, sich gegenübergestellt und unabhängig voneinander verglichen. Situationen werden in Teilaspekte zergliedert und es wird abgewogen, ob das Wissen verallgemeinert wie auch Prinzipien zugeordnet werden kann. Beschreibende Verben: ableiten, analysieren, auflösen, darlegen, einkreisen, erkennen, gegenüberstellen, gliedern, klassifizieren, nachweisen, untersuchen, vergleichen.
Evaluieren (K5)	Das Hinterfragen, Beurteilen und Bewerten von Situationen, Ergebnissen, Meinungen steht in der fünften Stufe im Vordergrund. So können Sinn wie auch Bedeutsamkeit erkannt werden und es wird in Bezug auf Kriterien abgewogen, ob etwas relevant ist oder nicht. Diese Einschätzung wird anschliessend logisch begründet. Beschreibende Verben: abfassen, aufbauen, aufstellen, ausarbeiten, definieren, entwerfen, entwickeln, erläutern, gestalten, kombinieren, konstruieren, lösen, optimieren, organisieren, verfassen, zusammenstellen.
Kreieren (K6)	Die sechste und somit letzte Stufe wird als Synthese bezeichnet. In dieser Stufe wird etwas Neues kreiert, weiterentwickelt oder überhaupt entwickelt. Durch den Einbezug der neuen Erkenntnisse wird eine andere Sichtweise geschaffen und neue Produkte können generiert werden. Beschreibende Verben: äussern, auswählen, auswerten, beurteilen, bewerten, differenzieren, entscheiden, folgern, gewichten, messen, prüfen, qualifizieren, urteilen, vereinfachen, vergleichen, vertreten, werten.

Tabelle 3: Taxonomiestufen nach Bloom (eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Oppliger 2015: 4–6, Päda.logics! o. J.)

Anhand dieser sechs Einstufungen wie auch unter Berücksichtigung der Definition von Kompetenz muss festgestellt werden, dass Kompetenz in allen Stufen vorkommt. Vielmehr muss darauf geachtet werden, in welcher Situation agiert wird. Kann die Situation mit den vorhandenen Mitteln und dem entsprechenden Wissen gehandhabt werden, konnte die Situation kompetent gemeistert werden.

Durch die Heranführung sowohl an die ausserschulische wie auch an die schulische Bildung wird die Komplexität der Bildung als Gesamtes aufgezeigt. So ist das Bildungswesen einerseits gefordert, die Vermittlung von Lebenskompetenzen und

lebenslanges Lernen voranzutreiben, und andererseits, dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung zu tragen. Da informelles Lernen weder planbar noch weitgehend kontrollierbar ist, wird dem informellen Lernen ein Bildungskonzept entgegengesetzt. Damit Kinder und Jugendliche an die Mündigkeit, das selbstbestimmte Handeln bei Arbeitsanforderungen und die Leistungsbereiche der Gesellschaft herangeführt werden, wird die Hauptwissensvermittlung an institutionalisierte Bildungseinrichtungen delegiert (vgl. Thiersch 2008: 237–241). Es ist erkennbar, dass die Schule nicht alle Lebenskompetenzen innerhalb des Bildungskonzeptes umsetzen und vermitteln kann. Damit die bestehende Lücke, soziale Spannungen und Bildungschancen ausgeglichen werden, wurden pädagogische Angebote wie der Kindergarten und die Offene Kinder- und Jugendarbeit geschaffen. Ursprünglich für Menschen in Notsituationen und Armutsverhältnissen angedacht, entwickelten sich diese mit dem zeitlichen Fortschritt zu gesellschaftlichen und institutionellen Angeboten. Die Identifikation von Bildung und vom schulischen Lernen entspricht somit den Anforderungen der Wissensgesellschaft, der Verknüpfung der Jugendphase mit der Schulzeit und der Professionalisierung der Arbeitsverhältnisse. Dadurch gewinnen weitere Optionen zur Aneignung von Lebenskompetenzen an Bedeutung. Mit der modernen Sozialpolitik im Hintergrund lassen sich durch die Soziale Arbeit Verbindungen zwischen pädagogischen Angeboten in Bildungs- und Lernprozessen wie auch spezifischen Angeboten der Sozialen Arbeit bezüglich der Sicherung von Lebensverhältnissen herstellen. Somit verknüpfen sich Aufgaben der Sozialen Arbeit mit pädagogisch bestimmten Zugängen, welche die Möglichkeit zu einer Gleichsetzung zu den weiteren Bildungsaufgaben ermöglichen. Dadurch erhält die Soziale Arbeit die Anerkennung und die Möglichkeit, ihr Potenzial durch vielfältige Kooperationen zu nutzen (vgl. ebd: 242–251). Zusammenfassend heisst das, dass sich die Lebensphase Jugend als vielschichtige und prägende Zeit herausstellt. So findet eine stetige Positionierung von sich selbst wie auch von dem Moral- und Wertedenken statt, welche sich gegen aussen verteidigen und beweisen muss. Zusätzlich schreitet die schulische wie die ausserschulische Bildung fort. Diese kann im non-formalen, informellen Kontext und an unterschiedlichen Bildungsorten und in unterschiedlichen Bildungsmodalitäten stattfinden.

Somit kann die Unterfrage, **Welche Kompetenzbereiche können durch Systeme wie Schule und Familie abgedeckt werden, welche nicht?**, wie folgt beantwortet werden: Die Schule übernimmt die formale Wissensvermittlung und bietet daher einen formalen Lernort, welcher sich am Lehrplan orientiert. Die Wissensvermittlung steht im Fokus. Dadurch erfahren die Kinder und Jugendlichen primär Selbstwirksamkeit durch

Rückmeldungen zu erbrachten Fähigkeiten und Leistungen. Die Schule ist abhängig von der Bildungswelt ausserhalb der Schule, da nicht alle Lebenskompetenzen in der Schule erlernt werden. So kann zum Beispiel das öffentliche Auftreten, Leiten und Organisieren nicht primär in der Schule erlernt werden, da dies bedeuten würde, dass vermehrt Referate, Einzel- wie auch Gruppenarbeiten verlangt werden. Da sich diese jedoch als sehr zeitintensiv herausstellen, werden diese Kompetenzen nicht intensiv gefördert. Auch kann die Schule kein Einzelsetting anbieten, damit alle Schülerinnen und Schüler die Lebensbewältigung anwenden und umsetzen können.

Die Familie übernimmt die Kompetenzvermittlung der Erziehung. Dadurch werden die Kinder auf die Schule vorbereitet, indem sie die Muttersprache, Werte, Normen und Verhaltensmuster vermittelt bekommen. Auch die Lernbereitschaft, die Ausdauer und die Auffassungsgabe sind relevante Themen. Die Familie kommt meist dann an ihre Grenze der Kompetenzvermittlung, sobald die Kompetenz ausserhalb des Familiensystems geschieht wie zum Beispiel Erfahrungen in Peergroups. Sowohl die Schule wie auch die Familie ermöglichen Kompetenzentwicklungen in den drei Kompetenzbereichen. Dies ist jedoch nur möglich, solange sich die Kinder und Jugendlichen in den entsprechenden Kreisen bewegen. Sobald diese Systeme verlassen werden, liegt die Kompetenzvermittlung und -weiterentwicklung ausserhalb der direkten Reichweite der Familie und der Schule.

3 Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit, von nun an auch OKJA genannt, wird als Erziehungs- und Bildungsinstitution verstanden, obschon die Struktur, die Funktion und der Aufbau nicht mit der Schule gleichzusetzen sind. Der Fokus liegt viel mehr darauf, Freiräume zu schaffen, Bildungsprozesse einzuleiten und die Werte und Normen unserer Gesellschaft weiterzugeben (vgl. Fimpler/Hannen 2016: 97; 105). Die OKJA ermöglicht der jeweiligen Zielgruppe eine hohe Flexibilität, wodurch ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln erlernt werden kann und ihr ein Raum geboten wird, worin sie gesellschaftsdemokratische Handlungsleitlinien nach eigenen Vorstellungen gestalten kann. Im Jahr 2002 wurde der Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit (DOJ) gegründet und im Jahr 2007 folgte das „Grundlagenpapier für Entscheidungsträger und Fachpersonen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“. Im Grundlagenpapier werden folgende Ziele für die Besuchenden festgehalten:

– „Kinder und Jugendliche haben ein hohes Selbstwertgefühl mit ausgeprägten Handlungs- und Sozialkompetenzen, sie sind gesund und fühlen sich wohl.“
– „Sie beteiligen sich aktiv und partnerschaftlich an den Prozessen des Gemeinwesens und sind altersgerecht in die Gesellschaft integriert.“ (vgl. DOJ – Grundlagen 2007: 3).

Des Weiteren definierte der DOJ drei Grundprinzipien: Offenheit, Freiwilligkeit und Partizipation. Die bewusste Schwerpunktsetzung zeigt den Auftrag und die Vielfalt der OKJA auf. Der Dachverband teilt klar mit, dass ohne festgelegte Prinzipien die OKJA an fachlicher Grundsubstanz verlieren würde (vgl. DOJ – Grundlagen 2007: 4). Der Berner Politiker Philippe Perrenoud (2011: 2) stellt die erwähnte Diversität an Möglichkeiten und Aufgaben der OKJA in einer Medienmitteilung wie folgt dar:

> Offene Kinder- und Jugendarbeit soll in den Bereichen Integration, Sozialisation, Mitwirkung, Gesundheitsförderung und Prävention wirken. Sie bezweckt die Stärkung von Jugendkultur und soll kinder- und jugendgerechte Rahmenbedingungen begünstigen. Aus sozialpolitischer Sicht ist die offene Kinder- und Jugendarbeit sowohl unter dem Aspekt der Bekämpfung von Armut als auch unter dem Gesichtspunkt einer ganzheitlichen Familienpolitik zentral.

Das Vorstellen der Prinzipien des DOJ und zusätzlicher relevanter Prinzipien der Selbstorganisation, der Gruppenorientierung und der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung ermöglicht das Verständnis vom Auftrag der Offenen Kinder-

und Jugendarbeit und zeigt zudem die grosse Reichweite wie auch die Möglichkeiten der OKJA auf (vgl. Oppliger 2017: 22–23).

3.1 Offenheit

Die OKJA bietet eine niederschwellige Komm-Struktur, welche den Kindern und Jugendlichen das Konsumieren der Angebote ermöglicht und bei Bedarf die Möglichkeit bietet, sich einzubringen. Sowohl die Öffnungszeiten wie auch die Angebote und Methoden zur Umsetzung orientieren sich an den Interessen, Anforderungen und Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe. Sofern die Rahmenbedingungen wie Budget, Personal und Teilnehmende stimmen, können durch die Diversität aussergewöhnliche Aktivitäten und Projekte entstehen. Die strukturelle Offenheit der OKJA muss gegenüber Politik und Verwaltung regelmässig gerechtfertigt werden, denn durch die geforderte Flexibilität ist eine Formalisierung der Handlungsabläufe schwierig (vgl. Fimpler/Hannen 2016: 98–99, Oppliger 2017: 25). So stellt denn auch Thole (2000: 102) die Situation wie folgt dar: „[Die Offene Jugendarbeit stellt das] quantitativ grösste und wahrscheinlich auch qualitativ vielfältigste, aber zugleich auch heterogenste Feld der Kinder- und Jugendarbeit dar."

3.2 Freiwilligkeit

Kinder und Jugendliche dürfen selbstständig entscheiden, ob und wie oft sie die Angebote der OKJA wahrnehmen wollen. Somit beruht die Nutzung dieses Angebotes auf Freiwilligkeit. Mit diesem Prinzip arbeitet die OKJA entgegen einem durchstrukturierten Tagesablauf mit seinen unzähligen Vorgaben. Die zunehmend motivierten Teilnehmenden entscheiden sich bewusst dafür, die möglichen Angebote wahrzunehmen. Die Freiwilligkeit stellt jedoch auch eine Barriere für Kinder und Jugendliche dar, die sich nicht selbstständig dazu entschliessen können, die Angebote zu nutzen. Aus diesem Grund ist es elementar, dass die OKJA bewusst die Kooperation mit Schulen und weiteren Organisationen pflegt und somit potenzielle Hürden abgebaut werden (vgl. Ilg 2013: 17, Oppliger 2017: 25).

3.3 Partizipation und Selbstorganisation

Durch das Prinzip der Partizipation werden die Angebote nicht für die Teilnehmenden organisiert, vielmehr steht der Anspruch im Vordergrund, dass sich die Kinder und Jugendlichen selbst einbringen. Hierbei ist festzuhalten, dass Jugendliche einen grösseren Spielraum benötigen als Kinder, bei welchen eine gute Strukturierung relevanter ist. Partizipation ist einerseits ein Arbeitsprinzip, wird aber zudem als

Lernziel wahrgenommen. So können die Jugendlichen mitbestimmen, konkrete Einzelaktionen steuern, sich Räume aneignen und Leitungsstrukturen wahrnehmen.
Die Partizipation wird dann schwierig, wenn niemand partizipieren will. Somit muss zum Ziel der OKJA werden, dass nicht nur zur Selbstbestimmung befähigt, sondern auch die nötige Motivation geweckt wird. Durch überschaubare Projekte mit einem begrenzten Aufwand besteht die Möglichkeit zur Selbstwirksamkeitserfahrung (vgl. Ilg 2013: 17–18, Oppliger 2017: 25–26).

3.4 Gruppenorientierung

Durch die OKJA gelingt es den Jugendlichen oft, sich als Teil einer Peergroup wahrzunehmen. Gerade bei Jugendlichen ist dies sehr relevant, denn dadurch können Freundschaften aufgebaut werden und die Gruppe kann für gemeinsame Ziele mobilisiert werden. Aus diesem Grund ist die Gruppenarbeit elementar. Bei Gruppenarbeiten gilt jedoch zu beachten, dass oftmals die Jugendlichen, welche in Familie, Schule oder Freizeit eine vielfältige Form der Gemeinschaft erleben, von den Gruppenangeboten profitieren. Somit muss ein niederschwelliger Zugang bestehen, welcher den Erstkontakt mit eher isoliert lebenden Jugendlichen ermöglicht. Durch einen Mentalitätswechsel der bestehenden Gruppe kann sich eine bestehende Jugendgruppe für neue Milieus öffnen (vgl. Ilg 2013: 18, Oppliger 2017: 27).

3.5 Lebenswelt- und Sozialraumorientierung

Gute Kinder- und Jugendarbeit orientiert sich an der Lebensrealität der jeweiligen Zielgruppe. Somit stehen deren Wünsche, Potenziale, Fähigkeiten und Interessen im Vordergrund. Der sozialraumorientierte Ansatz nimmt konkrete Räume in den Fokus, analysiert deren Voraussetzungen und nimmt sich zum Ziel, die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, sich die entsprechenden Räume anzueignen. Durch die Lebensweltorientierung wird die Grenze der milieuübergreifenden Kinder- und Jugendarbeit erkennbar. Denn orientiert sich die OKJA an der Lebenswelt der entsprechenden Zielgruppe, schliesst sie diejenigen Kinder, Jugendlichen und Gruppen aus, welche nicht zur entsprechenden Gruppe gehören. Eine Arbeitsform der OKJA, bei welcher alle Gruppierungen gleichermassen angesprochen werden, ist aufgrund der Lebensweltorientierung praktisch nicht möglich. Dies gilt als Grenze und Herausforderung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Ilg 2013: 19, Oppliger 2017: 27).

Die vorgestellten Prinzipien erfassen den Auftrag und die Vielfältigkeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. So nimmt ein Teil der OKJA die „Animation und Begleitung“ ein. Die Teile „Information und Beratung“ wie auch „Entwicklung und Fachberatung“ werden bewusst ausgelassen, da diese für die weitere Arbeit nicht relevant sind. Im Steuerungskonzept der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Kanton Bern (2003: 12) wird der Animation/Begleitung ein Rahmen und eine Beschreibung gegeben. So stehen im Zentrum der Animation/Begleitung die aktive Freizeitgestaltung wie auch übergeordnete kinder- und jugendrelevante Brennpunkte, Problembereiche und Themen. Die Umsetzung der zielgerichteten Bearbeitung erfolgt durch gruppen- und gemeinwesenorientierte Methoden. So umfasst dieser Bereich folgende Schwerpunkte: Animation zur aktiven Freizeitgestaltung, Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei der Umsetzung ihrer Anliegen und Initiativen und das Durchführen von Freizeitanlässen und -projekten unter Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen. Ebenso die Bereitstellung von Ressourcen zur Ermöglichung von Freizeitaktivitäten, die Begleitung von Einzelnen und Gruppen sowie die Intervention in Konfliktsituationen und das Durchführen von Präventionsveranstaltungen (zum Beispiel Sucht- und Gewaltprävention). Des Weiteren stehen das Durchführen von Projekten zu kinder- und jugendspezifischen Themen, Durchführen von geschlechtsspezifischen Projekten, die Unterstützung von Kinder- und Jugendgruppen bei Konfliktlösungen, die Unterstützung und die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Betroffenen in Mitwirkungsprozessen auf der politischen Ebene oder bei der Gestaltung des Lebensraumes und das Motivieren von Kindern und Jugendlichen zur Mitwirkung im Fokus (vgl. ebd. 2003: 12).

4 Jugendverbandsarbeit in der Schweiz

Dieses Kapitel stellt einerseits dar, welche Rolle die Jugendverbandsarbeit in der Schweiz einnimmt, und geht andererseits auf den aktuellen Diskurs und die politische Situation ein.

4.1 Rolle der Jugendverbandsarbeit in der Schweiz

Jugendverbände bieten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, in ihrer Freizeit zusammen mit Gleichaltrigen gefordert und gefördert zu werden. Der Austausch und das Lernen voneinander sind für die psychische wie auch die physische Entwicklung elementar. Nebst dem, dass Kindern und Jugendlichen ein altersgerechtes, abwechslungsreiches und spannendes Programm geboten wird, bietet die Jugendverbandsarbeit vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Erfahrungsraum, eine Rolle in der Programmgestaltung und Mitwirkung wahrzunehmen. Dadurch wird ihnen die Chance geboten, meist noch als Minderjährige Verantwortung zu übernehmen und Führungserfahrungen zu sammeln. Da sich die Jugendverbandsarbeit mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen auseinandersetzen muss, kann im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der Diversität nicht auf jegliche Rahmenbedingungen eingegangen werden. Dennoch muss sich jeder Jugendverband mit ähnlichen Themen wie zum Beispiel Mitgliederzahlen, Rahmenbedingungen, Attraktivität und Legitimation beschäftigen, welche sich aufgrund der sich wandelnden Gesellschaft herauskristallisieren (vgl. Steegmüller/Wenzl 2003: 8–10; 12–17).

Jugendverbände erlebten in den 50er- und 60er-Jahren ihre Blütezeit. Zum damaligen Zeitpunkt hatten Jugendverbände eine Monopolstellung. Sie hatten die Funktion, junge Menschen in die Welt der Erwachsenen zu integrieren. Da sich jedoch Kinder und Jugendliche heute früher von der Familie lösen und sie sich von den ursprünglichen Milieus distanzieren (früher waren Jugendverbände immer in einem spezifischen Milieu wie zum Beispiel dem Arbeitermilieu, dem kirchlichen Milieu oder dem politischen Milieu angegliedert, wodurch diese Zugehörigkeit für Jugendliche die Identifikation bezüglich ihrer Werte- und Moralvorstellungen darstellte), geht die Monopolstellung verloren. Dadurch ist ein Jugendverband heutzutage ein Anbieter unter vielen. Aufgrund dieser Voraussetzung mussten sich viele Verbände öffnen, sich neue Kompetenzen aneignen, ihre Aufgaben neu definieren und einen leichteren Zugang schaffen, sodass sie weiterhin ein attraktives Angebot anbieten können. Zudem gilt es, Jugendliche, welche sich nicht automatisch mit dem „Milieu“ identifizieren, zu erreichen. Nebst der Identifizierung wird für ein Engagement eine hohe Flexibilität vom

Jugendverband erwartet. Da ein Überangebot an Möglichkeiten und Themen für Jugendliche und deren Freizeitgestaltung besteht, sind die Jugendlichen daran interessiert, dass sie sich möglichst flexibel in ihre Freizeitgestaltung einbringen können. Für Vereine, welche auf Freiwilligkeit und Ehrenamtlichkeit angewiesen sind, sind diese Veränderungen schwierig ins Konzept einbaubar (Steegmüller/Wenzel 2003: 8–17). Nebst den bereits dargestellten Schwierigkeiten kommt hinzu, dass sich die Jugendverbände gegenüber der Öffentlichkeit stetig in ihrer Effizienz und Effektivität beweisen müssen und dementsprechend die externen Anforderungen gegenüber der Verbandsarbeit steigen. Für die Jugendverbandsarbeit bedeutet dies, sich in ihrer Daseinsberechtigung immer neu und teilweise mit viel Aufwand zu begründen. Dies, obschon in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) unter dem Artikel 41 Absatz 1 festgehalten ist, dass „Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können“ und „Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden“ müssen (vgl. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 2017: 9, Steegmüller/Wenzl 2003: 11). Zum heutigen Zeitpunkt stehen vor allem die Bedürfnis- und Lebensweltorientierung, die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen, die Partizipation, die Sozialraumorientierung und die Jugendhilfeplanung im Fokus. Von externen Partnern wie auch der Öffentlichkeit wird erwartet, dass sich die Jugendverbände den oben genannten Themen entsprechend ausrichten und diese in ihrem Handeln aktiv einbringen. Auch werden Themen wie die öffentliche Skandalisierung sozialer Problemlagen (zum Beispiel Kriminalität und Sucht) oder gesellschaftliche Herausforderungen (zum Beispiel Migration, Rechtsextremismus oder bildungspolitische Defizite) in die Jugendverbandsarbeit eingebaut, um einen „Lösungsversuch“ auf pädagogischer Ebene zu erzielen (vgl. Steegmüller/Wenzl 2003: 11).

In der Schweiz wird die Jugendverbandsarbeit durch den Dachverband SAJV (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände) unterstützt und vertreten. Er zählt rund 60 Jugendverbände und Jugendorganisationen der Schweiz als Mitglieder. Der SAJV dient als Sprachrohr der Jugendverbände und ist auf Bundesebene anerkannt. Somit wird ein enger Kontakt mit dem Bundesamt für Sozialversicherung (BSV) gepflegt, welches für die Bedürfnisse und Anregungen der Jugendpolitik auf Bundesebene zuständig ist (vgl. SAJV – Aktuell o. J.).

4.2 Aktueller Diskurs in der Schweiz

Am 1. Januar 2013 ist das neue Kinder- und Jugendförderungsgesetz in Kraft getreten. Dieses Gesetz unterstützt die ausserschulischen Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und wurde in Kapitel 2.3.2 dieser Arbeit genauer dargestellt. Durch dieses Gesetz werden die Förderungsmassnahmen der Integrations- und der Präventionswirkung verstärkt. Was auffällt ist, dass dem niederschwelligen und diskriminierungsfreien Zugang zu ausserschulischen Aktivitäten ein eigener Artikel gewidmet ist (vgl. Kinder- und Jugendförderungsgesetz Art. 3; 2017: 2).

Im weiteren Sinn sind das gesamtschweizerische Präventionsprogramm „Jugend und Gewalt“ und das nationale Programm „Jugendmedienschutz und Medienkompetenzen“, welche vom Bund initiiert worden sind, zu beachten. Somit nimmt der Kinder- und Jugendschutz als Teil der nationalen Jugendförderung einen relevanten Platz in der aktuellen Jugendpolitik ein. Diese Massnahme zum Schutz von Kindern und Jugendlichen sowie die Stärkung der Kinderrechte der neuen Verordnung wird dadurch zum Ausdruck gebracht (vgl. Eidgenössisches Departement des Innern 2016: o. S.).

Die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (SAJV) ist davon überzeugt, dass die neue Gesetzeslage sinnvolle Rahmenbedingungen ermöglicht. Auch die Pfadi gab gemeinsam mit dem Cevi und Jungwacht/Blauring im Jahr 2011 ein Statement zum Kinder- und Jugendförderungsgesetz ab. Von den aufgeführten Verbänden wird die Erhöhung der Geldbeträge grundsätzlich begrüsst, jedoch stets mit dem Hinweis, dass die gesprochenen Beträge nicht genügen (vgl. Medienmitteilung PBS, Cevi, Blauring 2011: o. S., SAJV 2011: o. S.).

Mit dem Abschluss des vierten Kapitels ist die Heranführung an die Alltagsbildung abgeschlossen. In den bisherigen Kapiteln wurde festgehalten, welche Rollen und Akteure an den jeweiligen Orten Bildungsziele verfolgen. Des Weiteren wurde dargelegt, welche Veränderungen der heutigen Gesellschaft erforderlich sind und dass die non-formale Bildung an Wichtigkeit gewinnt. Auch die Jugendverbandsarbeit der Schweiz wurde vorgestellt und erläutert. Mit der Bearbeitung dieser Inhalte kann die Unterfrage, **Bietet die Arbeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und die Arbeit der Jugendverbände eine non-formale Bildung und somit eine Ergänzung zur schulischen Bildung?** beantwortet werden. Wenn wir den Abschnitt „Non-formale Lernorte“ der Tabelle 1 auf Seite 18 betrachten, ist klar festzustellen, dass sowohl die OKJA wie auch Jugendverbände relevante Orte der non-formalen Bildung sind. Dadurch bieten sie eine Ergänzung zur schulischen Bildung. Aus diesem Grund wird die Aufmerksamkeit im folgenden Kapitel auf den Jugendverband Pfadi gelegt.

5 Die Pfadibewegung

Im Anschluss an das vorherige Kapitel, welches einen allgemeinen Überblick über die Jugendverbandsarbeit der Schweiz verschafft, bezieht sich die Beobachtung und Vertiefung der Materie in diesem Kapitel bewusst auf den Jugendverband der Pfadibewegung Schweiz. Die Frage, warum genau dieser Jugendverband ausgewählt wurde, wird begründet dargelegt. In einem weiteren Schritt werden die Grundlagen wie auch die Kompetenzen, welche in der Pfadi erlangt werden, vertieft bearbeitet, erläutert und begründet.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Gesellschaft bewusst, dass die Erziehung der Kinder und Jugendlichen eine wichtigere und zielführendere Rolle einnehmen muss. In der Folge wurden das pädagogische System wie auch der traditionelle Schulunterricht hinterfragt. In den Fokus genommen wurden die Förderung der Spielaktivitäten, die Selbsterziehung und die Errichtung von Lebensgesellschaften unter Jugendlichen. Aufgrund dieser pädagogischen Revolution entwickelte sich die Pfadibewegung. Lord Robert Baden-Powell (BiPi) verfolgte das Ziel, Knaben spielerisch zu guten Bürgern zu erziehen, welche gemeinsam in Frieden leben. So nutzte er die Natur als Methode und stellte fest, dass das Lernen im Kontakt mit der Natur dazu beiträgt, dass Jugendliche in ihrer Verantwortungsübernahme und dem Ausschöpfen eigener Kapazitäten Fortschritte erzielen. Durch die Gründung der Pfadibewegung wollte er erreichen, dass Knaben ihren Charakter formen, einfallsreich, aufgeweckt und hilfsbereit werden, sich sportlich betätigen und nach Gott suchen.
Somit war das Hauptziel, dass durch das Miteinander in der Pfadi Kinder und Jugendliche ausgeglichene, fröhliche und verantwortungsvolle Erwachsene werden. 1907 fand auf Brownsea Island (GB) das erste Pfadilager statt. 1908 veröffentlichte BiPi aufgrund seiner gemachten Erfahrungen im Pfadilager das Handbuch „Scouting for Boys“. Dieses Handbuch führte dazu, dass sich die Pfadibewegung weiter ausdehnte. Dies geschah nicht durch professionelle Erziehende, die Regierung, die Kirche oder die Eltern. Es waren die Jugendlichen selbst, die dazu beitrugen, eine neue Bewegung aufzubauen. Somit wurde die Pfadi „von der Jugend für die Jugend“ gegründet.
1909 schlossen sich die Mädchen (Girl Guides) der Bewegung an, wodurch das Handbuch an ihre Bedürfnisse angepasst wurde. 1914 wurde der Zugang für Kinder ab 8 Jahren durch ein Handbuch für diese Altersklasse ermöglicht. Bereits im Jahr 1922 hatte die Pfadi in 32 Ländern über eine Million Mitglieder.

Heute wird die Pfadi in den zwei Weltverbänden World Association of Girl Guides and Girl Scouts (WAGGGS) und World Organisation of the Scout Movement (WOSM) organisiert (vgl. Pfadi Kanton Solothurn o. J., PBS – Gründung der Pfadi o. J.).

Abb. 1: WAGGGS Abzeichen

Abb. 2: WOSM Abzeichen

5.1 Pfadi in der Schweiz

Die Ideale von Baden-Powell erreichten und inspirierten im Jahr 1910 die Schweiz, woraufhin die ersten Pfadigruppen für Knaben gegründet wurden. Kurz darauf folgten die Mädchengruppen. Hierbei wurden etliche Pfadigruppen durch bereits bestehende Organisationen ins Leben gerufen. Besonders in den Städten fand die Pfadi Zuspruch. Aktivitäten in der Natur zu erleben, mit Gleichaltrigen Abenteuer und sportliche Wettkämpfe auszutragen und ohne Eltern in Lager zu gehen, bot einen Reiz der Unabhängigkeit und verschaffte den Pfadis in der Schweiz einen grossen Zulauf. Heute gilt die Pfadi als verbreitetste Jugendorganisation weltweit und zählt über 14 Millionen Mitglieder in 216 Ländern.

Für die ersten 77 Jahre waren die Pfader und Pfadessen in der Schweiz in eigenen Verbänden, analog zu den Weltverbänden, organisiert. 1987 schlossen sich die beiden Verbände zusammen und die Pfadibewegung Schweiz (PBS) wurde gegründet. Die PBS ist Mitglied von beiden Weltverbänden, WAGGGS und WOSM, und orientiert sich an deren Inhalten und Programmen. Aufgrund der Tatsache, dass die Schweiz als mehrsprachiges und politisch neutrales Land gilt, wurde die Schweiz zu einer wichtigen Begegnungsstätte der weltweiten Pfadibewegung. So steht das älteste internationale Pfadizentrum in Kandersteg (BE), es ist bis heute Treffpunkt für internationale Zusammenkommen und kulturellen Austausch. Die Schweiz gilt allgemein als Pfadihochburg, da über 45’000 Mitglieder aus 600 Abteilungen und etwa 8000 junge Erwachsene als Leiterinnen und Leiter tätig sind. Wenn man dies mit den zwei weiteren erfolgreichen Jugendvereinen der Schweiz vergleicht, wird der Unterschied

ersichtlich: Der Cevi (Christlicher Verein Junger Menschen – CVJM) ist mit 45 Millionen Mitgliedern weltweit die grösste Jugendorganisation. In der Schweiz hat er etwa 14'000 Mitglieder. Die Jungwacht/Blauring (JuBla) ist mit 31'000 Mitgliedern und 400 lokalen Gruppen der grösste katholische Jugendverband der Deutschschweiz. Pfadi, Cevi und Jungwacht Blauring gehören der Sportart Lagersport/Trekking an und wird in der Schweiz von der Gesellschaft (durch Gelder aus dem eidgenössischen Sportförderungsprogramm Jugend und Sport) unterstützt, während sich in Entwicklungsländern die Pfadi mit gemeinnützigen Projekten für die Gesellschaft einsetzt. Dies bedeutet nicht, dass sich die Pfadi in der Schweiz aus der Gesellschaft raushält. Vielmehr stehen hierbei das soziale Engagement und die Verbreitung der demokratischen Werte im Vordergrund. Auch verfolgt sie den Leitsatz „Jeden Tag eine gute Tat". In etlichen totalitären, kommunistischen Staaten ist die Pfadi verboten. Damit auf diese Gefälle zwischen den Staaten aufmerksam gemacht wird, gibt es partnerschaftliche Kooperationsprojekte. So engagiert sich auch die PBS mit internationalen Partnerschaften und übernimmt damit Verantwortung innerhalb der internationalen Gesellschaft (vgl. Furger 2011: o. S., PBS – Geschichte der Pfadibewegung o. J., PBS – Geschichte der Pfadibewegung in der Schweiz o. J., PBS – Gründung der Pfadi o. J., PBS – Pfadi das sind wird 2013: 6–8).

5.2 Grundlagen, Strukturen

Die Pfadi bietet Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine sinnvolle und abwechslungsreiche Freizeitbeschäftigung. Sätze wie „Pfadi gestalten die Welt", „In attraktiven, für alle offenen Aktivitäten erwerben die Pfadis vielfältige Kompetenzen" oder „Pfadi ist, wenn Werte mehr sind als nur Worte" lassen sich im Leitbild der PBS finden (vgl. PBS – Leitbild der Pfadi in der Schweiz 2009: 1–2). Hinter solchen Aussagen steht ein ausgearbeitetes pädagogisches Konzept. Dies ist vielen aber nicht bewusst. Die Pfadi beschäftigt sich mit der Erziehung der Kindheit und der Jugend und verfolgt stets das Ziel der ganzheitlichen Entwicklung. Dank dem gebotenen Freiraum kann sich jede Gruppe selbst definieren, eine eigene Identität aufbauen und das Umfeld aktiv mitgestalten. Dieses Konzept kann nur mithilfe der zentralen Grundlagen und Strukturen der PBS verstanden werden. In den folgenden Unterkapiteln wird auf diese anhand der Originaldokumente der PBS eingegangen. Die dargestellten Grundlagendokumente werden anschliessend an das Kapitel 5.3.2 kritisch reflektiert.

5.2.1 Pfadiprofil – die pädagogischen Grundlagen

Die Pfadi orientiert sich an dem Fokus, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in jeglichen Entwicklungsbereichen ganzheitlich zu fördern. Hierbei dienen die von Lord Baden-Powell erarbeiteten Grundlagen als Orientierung. So steht die Förderung zum selbst- und verantwortungsbewussten, kritisch denkenden, engagierten und offenen Menschen im Vordergrund. Damit dies erreicht werden kann, erarbeitet die PBS mit dem Pfadiprofil verbindliche Vorgaben zu Ziel, Absicht und Vorgehen in der Pfadi und zu deren Arbeit. Dementsprechend bedeutet Pfadi nicht nur Spiel und Spass. Auch der persönliche Fortschritt steht im Fokus. Die Pfadibewegung arbeitet nach entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und orientiert sich bewusst an altersspezifischen Bedürfnissen, worauf die fünf voneinander abgetrennten Altersstufen basieren. Die persönliche Entwicklung jedes Menschen steht in einem direkten und ganzheitlichen Zusammenhang mit der familiären, gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt wie auch mit ethischen und religiösen Einflüssen. Aus diesem Grund steht jeder Mensch mit seiner individuellen Entwicklung und seinen Bedürfnissen als Individuum im Zentrum. Dadurch werden Bedingungen ermöglicht, das eigene Potenzial zu entdecken. Damit diese Ziele erreicht werden, hat die PBS eine Grundlage erarbeitet, welche auf fünf Beziehungen und sieben Methoden basiert und somit die Möglichkeit darstellt, in allen Lebensbereichen Erfahrungen zu sammeln. Durch diese gesamtheitliche Orientierung differenziert sich die Pfadi von den meisten anderen Jugendverbänden. Durch den ganzheitlichen Ansatz orientiert sie sich anhand der Erlebnispädagogik, sie verfolgt eine polyvalente Zielsetzung und spricht dadurch das ganze Potenzial des Menschen an (PBS – Pfadiprofil 2010: 5; 9). Die fünf Beziehungen ergänzen sich gegenseitig, sind einander gleichwertig und stellen die Entwicklungsbereiche dar, welche durch die Pfadi ganzheitlich gefördert werden. Die einzelnen Bereiche betreffen entweder den Menschen an sich oder aber den Menschen als Existenz in der Welt. Dadurch bilden die Beziehungen das inhaltliche Gerüst aller Aktivitäten. Mit den Beziehungen wird auf spezifische Zielvorstellungen hingearbeitet (vgl. ebd. 2010: 6).

Beziehung zur Persönlichkeit: selbstbewusst und selbstkritisch sein

In der Beziehung zur Persönlichkeit geht es darum, Verantwortung zu übernehmen, sich eine eigene Meinung zu bilden und das eigene Leben und die unmittelbare Umgebung bewusst zu gestalten. Dazu gehören auch die stetige Reflexion der eigenen Handlungen, das Sich-Auseinandersetzen mit eigenen Stärken und Schwächen und die Entwicklung des eigenen Selbstbewusstseins (vgl. PBS – Pfadiprofil 2010: 6).

Beziehung zum Körper: sich annehmen und sich ausdrücken
Hier liegt der Fokus auf der positiven Einstellung zum Körper und zur Gefühlswelt. Die eigenen körperlichen und emotionalen Bedürfnisse, Möglichkeiten und Grenzen wahrzunehmen, kennenzulernen und mit ihnen umzugehen, trägt dazu bei, dass sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Körper wohlfühlen und sie ihre körperlichen Grenzen kennen (vgl. ebd. 2010: 6).

Beziehung zum Mitmenschen: anderen begegnen und sie respektieren
Durch die Beziehung zum Mitmenschen stehen jegliche Interaktionen im Fokus. Man anerkennt sich selbst als Teil von Gruppen, wobei das Gelingen von jedem einzelnen Mitglied abhängt. Zu teilen, offen gegenüber anderen Meinungen sein, gegenseitiger Respekt und gemeinsame Entscheidungen zu treffen, trägt zum Erfolg bei (vgl. ebd. 2010: 6).

Beziehung zur Umwelt: kreativ sein und umweltbewusst handeln
Sich bewusst mit der Umwelt und deren Ressourcen, Herausforderungen, Schönheiten und Geheimnissen auseinanderzusetzen und mit praktischen, einfachen und kreativen Mitteln Neues zu schaffen, steht im Fokus dieser Beziehung. Immer im Wissen der Erhaltung der Natur und der wertvollen Ressourcen der Erde (vgl. ebd. 2010: 6).

Beziehung zum Spirituellen: offen sein und nachdenken
Durch das Pfadigesetz orientieren sich die Pfadis an den Werten, welche ihnen als Anhaltspunkt dienen und dem Leben einen Sinn und eine Richtung geben. Die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Werthaltung und dem Glauben fördert den Respekt von den unterschiedlichen Formen der Spiritualität und vor der Religiosität aller Menschen (vgl. ebd. 2010: 6).

Das Pfadileben im Allgemeinen und besonders die einzelnen Aktivitäten bauen auf dem Grundgerüst der sieben Methoden auf. Die Methoden bauen auf den Beziehungen auf und bieten ein methodisches Vorgehen, die Mitglieder der Pfadi in den Beziehungen zu fördern.

Persönlichen Fortschritt fördern
Die Methode der Förderung des persönlichen Fortschritts beinhaltet den Erwerb von Fähigkeiten, das Lernen, Verantwortung zu übernehmen, und setzt sich mit Werten auseinander. Es geht darum, sich kontinuierlich neue Ziele zu setzen, diese anzustreben und zu erreichen. Der persönliche Fortschritt wird in der Gruppe anerkannt und motiviert für weitere Entwicklungen (vgl. PBS – Pfadiprofil 2010: 7).

Gesetz und Versprechen

Durch das Pfadigesetz werden die Werte und die Spielregeln fürs Zusammenleben festgehalten. Das Pfadiversprechen, welches auf freiwilliger Basis geschieht, erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Pfadigesetz und verpflichtet beim Ablegen, diese Werte zu respektieren. Das Nachdenken und das Diskutieren über die Spielregeln der Gesellschaft wie auch die eigenen Vorstellungen fokussieren diese Methode (vgl. ebd. 2010: 7).

Leben in der Gruppe

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene lernen in der Pfadi das Leben in der Gruppe, eine aktive Rolle einzunehmen und Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen. Durch das gemeinsame Erleben wird die Toleranz und Offenheit gegenüber anderen gefördert. Auch können bereits junge Menschen Leitungsaufgaben und Verantwortung wahrnehmen (vgl. ebd. 2010: 7).

Rituale und Traditionen

Rituale und Traditionen ermöglichen ein Zugehörigkeitsbewusstsein und visualisieren den persönlichen Fortschritt von jedem einzelnen Pfadi. Rituale und Traditionen zeigen die Wichtigkeit und den Sinn von gemeinsamen Aktivitäten auf und geben dem Pfadileben einen Rahmen und einen Rhythmus. Traditionen und Rituale können auch abgeworfen oder neu erfunden werden, wenn sie keinen Sinn mehr ergeben (vgl. ebd. 2010: 7).

Mitbestimmung und Verantwortung tragen

Aktivitäten orientieren sich anhand der Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und ermöglichen der jeweiligen Zielgruppe, Verantwortung für sich und die Gruppe wahrzunehmen. Die Aktivitäten werden hierbei durch eine demokratische und mitbestimmende Art erarbeitet und nach dem Grundsatz „Learning by doing“ umgesetzt. Hierbei steht nicht primär das Ziel im Fokus, sondern vielmehr der Weg dorthin. Diese Arbeitsweise wird im pädagogischen Bereich „Projektunterricht“ genannt (vgl. ebd. 2010: 7).

Draussen leben

Die meisten Pfadiaktivitäten werden im Freien durchgeführt. Dies ermöglicht den Pfadis Abwechslung zum Alltag und sie entdecken Neues in der Natur. Durch das Draussensein wird ihnen ein Raum geboten, sich auszutoben und Abenteuer zu erleben. Durch die Nähe zur Natur werden das Umweltbewusstsein und das nachhaltige Handeln gefördert (vgl. ebd. 2010: 8).

Spielen

Spielerisches Lernen erleichtert einerseits die Wissensvermittlung und ermöglicht andererseits die Entwicklung und Festigung des Gruppenlebens. Durch thematische Einkleidungen werden sowohl die Fantasie wie auch die Kreativität der Teilnehmenden gefördert, was den Pfadis ermöglicht, einen vereinfachten Zugang zu neuen Rollen zu finden und Neues auszuprobieren (vgl. ebd. 2010: 8).

Während der praktischen Umsetzung steht dieser theoretische Hintergrund so weit im Fokus, dass sich jede Aktivität an einer oder mehreren Beziehungen anlehnt, wobei sich diese durch die unterschiedlichen Methoden nicht in einem Frontalunterricht wiederfinden. Die Theorie der Beziehung und der Methoden bietet den Leitenden Orientierungspunkte zum Erarbeiten von möglichen Inhalten und konkreten Zielen der Aktivitäten, wodurch die ganzheitliche Entwicklung der Person ermöglicht wird. Die Wahl der Beziehung definiert den Entwicklungsbereich, welcher durch eine Aktivität gefördert wird. Die anschliessende Wahl der geeigneten und möglichen Methode(n) gibt vor, wie diese Beziehung gebildet wird. Sind diese zwei Eckpunkte definiert, werden Ziele erarbeitet, damit während der gesamten Planung, Durchführung und Auswertung die Zielorientierung kontrolliert werden kann. Dank diesem landesweiten Modell bringt die PBS Struktur in den Pfadibetrieb und setzt zudem einen einheitlichen Massstab für die qualitativ hochwertige Pfadiarbeit (vgl. PBS – Pfadiprofil. 2010: 9–10).

5.2.2 Das Stufenmodell

Durch das Stufenmodell legt die Pfadi die Altersstruktur der jeweiligen Stufen fest und stellt dabei sicher, dass alle Altersgruppen ganzheitlich gefördert werden und ihnen die Möglichkeit geboten wird, zu selbstbewussten, engagierten und offenen Menschen heranzuwachsen. Damit die altersgerechte, bedürfnis- und interessensorientierte Förderung gewährleistet werden kann, gibt es fünf Altersstufen: Biber, Wölfe, Pfader, Pios und Rover. Die maximale Dauer pro Stufe beträgt vier Jahre. Diese Begrenzung steuert einerseits die jeweiligen Stufen und gewährleistet andererseits die Sicherstellung der individuellen Bedürfnisse und die entsprechende Entwicklung der jeweiligen Altersgruppe. Die Biberstufe kann nicht von allen Abteilungen gewährleistet werden und gilt daher als Fakultativangebot. Das Stufenmodell bietet eine gewisse Flexibilität und kann nicht stur durchgesetzt werden. So werden zum Beispiel die Übergänge von der Wolfsstufe zu der Pfadistufe und von der Pfadistufe zu der Piostufe von den jeweiligen Abteilungen selbst festgelegt (vgl. PBS, Pfadiprofil 2010: 11–13, PBS, Pfadi – das sind wir 2013: 14).

5.2.3 Leiterausbildung

Die Leiterausbildung nimmt in der Pfadi einen hohen Stellenwert ein und beginnt ab dem 13. Lebensjahr. Die meist einwöchigen Kurse orientieren sich am Entwicklungsstand und an den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe. Die Kurse werden von bereits erfahrenen Pfadileitenden geplant, durchgeführt und ausgewertet, immer mit dem Ziel, den Kursteilnehmenden Werkzeuge und die nötige Handlungskompetenz zu vermitteln. Im Ausbildungsmodell der PBS wird für jeden Kurs die Mindestanforderung für die Teilnehmenden definiert. Einerseits werden das Mindestalter, vorgängig zu besuchende Kurse und gewisse Erfahrungen vorgegeben. Ausnahmen können bewilligt werden, damit Quer- wie auch Wiedereinsteigende den für ihre Funktion geeigneten Kurs besuchen können (vgl. Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz 2017: 11).

5.3 Kompetenzerwerb in der Pfadi

Während der gesamten Pfadizeit stehen, wie bereits in den letzten Kapiteln ausführlich geschildert, die Ressourcen von jedem Einzelnen im Vordergrund. Durch diese Ressourcenorientierung werden die jeweiligen Kompetenzen der Jugendlichen individuell gefördert und gefordert. Da die Pfadilaufbahn unterschiedlich verlaufen kann, orientieren wir uns für die kommenden Anforderungen der Kompetenzen an der Stufe des Lagerleiters (Basiskurs), welcher in der nebenstehenden Darstellung rot umrundet dargestellt ist (siehe Anhang 1). Diese Stufe wurde bewusst ausgewählt, da das Mindestalter für die Kursteilnahme 17 Jahre ist und somit die in dieser Arbeit im Fokus stehende Altersgruppe umfasst. In Bezug auf den Basiskurs sind bereits erste Kriterien vorgegeben: Das Mindestalter der Teilnehmenden beträgt 17 Jahre, ein Futurakurs muss bestanden sowie ein Nothelferkurs absolviert sein. Des Weiteren ist das erfolgreiche Bestehen der Technikprüfung (Überprüfung der sportarttechnischen Mindestkenntnisse Lagersport/Trekking) Voraussetzung. Die künftige Funktion nach dem erfolgreichen Abschliessen dieses Kurses ist die Rolle eines aktiven Mitglieds eines Leitungsteams

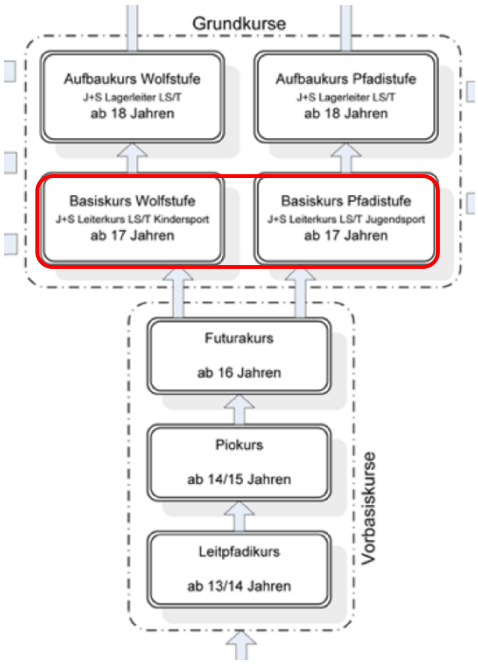


Abb. 3: Ausschnitt der Übersichtsgrafik (vgl. Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz 2017: 15).

der Wolfs- oder Pfadistufe. Die Bedürfnisse der Teilnehmenden werden für diesen Kurs von der PBS wie folgt definiert:

- Einführung in die langfristige Planung;
- Erwerb von Wissen über den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder der Wolfsstufe/Pfadistufe;
- Austausch von Ideen;
- Kennenlernen der Arbeit in anderen Abteilungen;
- vielfältige Erlebnisse mit Gleichaltrigen;
- Kennenlernen der Wolfsstufenmethodik/Pfadistufenmethodik;
- Betreuung von Leitpfadis (nur im Basiskurs Pfadistufe)

(vgl. Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz 2017: 24, 27).

Auf der Stufe des Lagerleiters (Basiskurs) sind sowohl von der PBS wie auch von J+S sogenannte Ausbildungsinhalte definiert. Diese werden als Mindestanforderungen angesehen und müssen zum Bestehen des Kurses vorhanden sein. Basierend auf den von der PBS und J+S definierten Ausbildungsinhalte des Basiskurses für Pfadi- und Wölflileiter (siehe Anhänge 2 und 3) werden nun die für den Kompetenzerwerb relevanten Kursziele und Inhalte in Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz aufgeschlüsselt:

Kompetenz-bereiche	**Selbstkompetenz**	**Sozialkompetenz**	**Fachkompetenz**
Kompeten-zen aus dem Basiskurs	• Selbstvertrauen • Eigeninitiative • Entschlusskraft • Widerstandsfähigkeit • Flexibilität • Reflexionsfähigkeit • Kritikfähigkeit • Selbstdisziplin • Motivation • Verantwortungs-übernahme	• Teamfähigkeit • Kommunikationsfähigkeit • Leitungsqualität • Kritik-/Konfliktfähigkeit • Kooperationsbereitschaft • Empathie • Anpassungsfähigkeit • Durchsetzungsfähigkeit • Delegationsfähigkeit	• Fachliche Fertigkeiten • Fachliche Kenntnisse • Fachliches Engagement

Tabelle 4: Kompetenzen aus dem Basiskurs. Eigene Ausarbeitung und Darstellung (vgl. Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz 2017: 24–29)

Die Absolventinnen und Absolventen eines Basiskurses haben unterschiedliche Stärken und somit auch unterschiedlich entwickelte Kompetenzen. Aus diesem Grund spielen der Zusammenhalt und die gemeinsame Arbeit in einem Team eine relevante Rolle. Da es unmöglich ist, vertieft auf alle Kompetenzen einzugehen, beschränken wir uns auf die Überthemen Peers, Selbstwirksamkeit und Partizipation. Diese Kompetenzen wurden spezifisch ausgewählt, da sie auch in der OKJA einen hohen

Stellenwert haben und so anschliessend ein Vergleich gezogen werden kann. Ab dem 17. Lebensjahr sind grundsätzlich alle Pfadis Rover und gehören somit der letzten Stufe von dem Stufenprofil an. Dementsprechend orientiert sich die folgende Ausarbeitung an den fünf Beziehungen und sieben Methoden der Roverstufe (vgl. PBS – Pfadiprofil 2010: 39–44). Hierbei ist zu beachten, dass sich die folgenden Ausarbeitungen einzig auf die Pfadi beziehen und als Hilfestellung die in Kapitel 5.2.1 vorgestellten Beziehungen und Methoden, die Dokumente Ausbildungsinhalte Basiskurs Wolfsstufe (Anhang 2), Ausbildungsinhalte Basiskurs Pfadistufe (Anhang 3), Leitziele Basiskurs Wolfstufe (Anhang 4), Leitziele Basiskurs Pfadistufe (Anhang 5) und das Stufenprofil der Roverstufe beigezogen wurden.

5.3.1 Die Bedeutung der Peers in der Pfadi

In Kapitel 2.1.1 wurden die Peers und deren Relevanz vorgestellt. Dementsprechend ist die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen sehr wichtig. So stellen sich auch in der Pfadi die Fragen: Wie gehen wir miteinander um?, Wer hat das Sagen?, Welches Verhalten und welche Wertvorstellungen gibt es im Leitungsteam?, Was wird von den Mitgliedern des Leitungsteams toleriert und was nicht?, Welche gemeinsamen Aktivitäten werden unternommen?.

Durch das Pfadiprofil, das Stufenmodell und die Leiterausbildung wird ersichtlich, dass sich die Pfadi an den entsprechenden Altersgruppen und deren Bedürfnissen orientiert. So ist auch das Hauptziel im Basiskurs, das im Vordergrund steht: Der Kurs bildet die Teilnehmenden zu verantwortungsbewussten Mitgliedern eines Leitungsteams aus. Zudem werden diesbezüglich die folgenden Ausbildungsziele vertieft bearbeitet: „...kennen ihre Funktion sowie ihre Rechte und Pflichten als Mitglieder eines Leitungsteams der Wolfsstufe [oder Pfadistufe]“, „...setzen sich mit ihrer Leitungspersönlichkeit und ihrer Rolle im Team auseinander“ und „...kennen Regeln für ein konstruktives Gespräch und können diese anwenden“ (vgl. Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz 2017: 26, 32, PBS – Pfadiprofil 2010: 5; 9–10, PBS – Ausbildungsinhalte Basiskurs Wolfsstufe 2016a: o. S., PBS – Ausbildungsinhalte Basiskurs Pfadistufe 2016b: o. S.). Nebst diesen Zielen erleben die Teilnehmenden vielfältige Erlebnisse mit Gleichaltrigen, können Ideen austauschen und müssen sich als Gruppe finden, organisieren und zusammenarbeiten. Dies wird durch die Methoden „Leben in der Gruppe“ und „Rituale und Traditionen“ unterstützt (vgl. ebd. 2010: 42–43, ebd. 2017: 24; 27, ebd. 2016a: o. S., ebd. 2016b: o. S.). Damit das gemeinsame Leben in der Kursgruppe funktioniert, müssen alle Teilnehmenden eine aktive Rolle einnehmen und Verantwortung für sich selbst und die Gemeinschaft übernehmen. Gemeinsame Rituale und Traditionen verstärken einerseits das

Zugehörigkeitsbewusstsein, andererseits bestehen dadurch gemeinsame Rahmenbedingungen. Diese verstärken das Wir-Gefühl. Dementsprechend findet bei jedem Teilnehmenden eine Stärkung der „Beziehung zu den Mitmenschen“ statt (vgl. ebd. 2010: 39; 41, ebd. 2017: 26; 29, ebd. 2016a: o. S., ebd. 2016b: o. S.). Das Sich-selbst-Anerkennen als Teil einer Gruppe, die Fähigkeit zu teilen, offen gegenüber anderen Meinungen zu sein, einander zu respektieren und gemeinsame Entscheidungen zu treffen: All das wird auch gerade in einem Kurssetting bewusst gefordert und gefördert. Durch diese Heranführung kann festgehalten werden, dass gerade die Selbst- und Sozialkompetenz bezüglich den Peers gefördert werden: Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Flexibilität, Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsübernahme um nur einige zu nennen (vgl. ebd. 2010: 39–44, ebd. 2017: 24–29, ebd. 2016a: o. S., ebd. 2016b: o. S.).

5.3.2 Die Selbstwirksamkeit und Partizipation in der Pfadi

In den Kapiteln 2.1.2 und 2.1.3 wurden die Selbstwirksamkeit und die Partizipation genauer vorgestellt. Unter den Mottos ‚Jeden Tag eine gute Tat’ und „Pfadi gestalten die Welt“ erleben die Pfadis ihre Selbstwirksamkeit (vgl. PBS – Leitbild der Pfadi in der Schweiz 2009: 1–2). Durch direkte Handlungserfahrungen (Mastery-Erfahrungen), stellvertretende Erfahrungen (Modelllernen), verbale Einflussnahme von anderen und wahrgenommene physiologische Erregung und deren Verlauf wird die Selbstwirksamkeit aufgebaut und gefestigt. Mit diesen Erfahrungen wissen Pfadis und Leitende, dass sie mit ihren Handlungen etwas bewirken können. Dies kann etwas Kleines sein, wie etwa einer alten Dame die Einkäufe zu tragen, oder aber etwas Grösseres, wie in der Gemeinde den Wald aufzuräumen (vgl. PBS – Pfadiprofil 2010: 39; 41, Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz 2017: 25–29). Im Basiskurs steht hierbei vor allem die Programmgestaltung im Vordergrund. So stehen mit dem Leitziel „Der Kurs bildet die TN aus, ein Programm für die Wolfsstufe [oder Pfadistufe] zu planen, durchzuführen und auszuwerten“ die Selbstwirksamkeitserfahrung und auch die Partizipation im Vordergrund. Hierbei müssen die Teilnehmenden zum Beispiel zu zweit ein stufengerechtes Programm erarbeiten und dieses im Anschluss mit der Kursgruppe durchführen. Nach der Durchführung geben alle Teilnehmenden entsprechende Rückmeldungen zu Programm, Auftreten, Sicherheit, Management und zur Stufengerechtigkeit (vgl. ebd. 2010: 41–43, ebd. 2017: 25–26; 28–29). Nach der Methode „Mitbestimmen und Verantwortung tragen“ werden Aktivitäten in der Pfadi auf demokratische und mitbestimmende Art erarbeitet. Durch den Austausch von Ideen, Erlebnissen und Herausforderungen mit Gleichaltrigen und das Aushandeln von Möglichkeiten und Visionen lernen die Teilnehmenden, wichtige persönliche Anliegen

(auch in der Öffentlichkeit) zu artikulieren (vgl. ebd. 2010: 43, ebd. 2017: 26; 29, PBS – Ausbildungsinhalte Basiskurs Wolfsstufe 2016a: o. S., PBS – Ausbildungsinhalte Basiskurs Pfadistufe 2016b: o. S.). Dies kann dem Partizipieren zugeordnet werden. Diesen Entwicklungsschritt nimmt die Pfadi in der Methode „Persönlichen Fortschritt fördern“ auf. Selbstwirksamkeit wie auch Partizipation wird auf der Gruppenebene gefordert und gefördert. In der Übernahme von Verantwortung, im Darstellen der eigenen Interessen, im gemeinsamen Finden von Kompromissen, im Respektieren anderer Meinungen und in der Akzeptanz von Mehrheiten lassen sich Inhalte von allen fünf Beziehungen feststellen (vgl. ebd. 2010: 41, ebd. 2017: 26; 29, ebd. 2016a: o. S., ebd. 2016b: o. S.). Auch die restlichen Methoden finden ihre Wichtigkeit in der Selbstwirksamkeit und der Partizipation. Zum Beispiel kann sich das „Leben in der Gruppe“ nur durch Partizipation erfolgreich gestalten und „Rituale und Traditionen“ verbinden alle Teilnehmenden und bieten ihnen die Gelegenheit, neue Rituale und Traditionen auszuarbeiten und zu erfahren (vgl. ebd. 2010: 42–43).
Durch diese Ausarbeitung kann festgehalten werden, dass sowohl die Selbst- wie auch die Sozialkompetenz in einem Basiskurs im Vordergrund steht. Durch die Partizipation werden die Teamfähigkeit, die Kritikfähigkeit, die Kooperationsbereitschaft, die Kommunikationsfähigkeit, die Anpassungs-, aber auch die Durchsetzungsfähigkeit gefördert. Gefordert werden ebenso die Reflexionsfähigkeit und die Verantwortungsübernahme. Durch die Selbstwirksamkeit wird das Selbstvertrauen gestärkt, die Eigeninitiative gefördert, die Verantwortungsübernahme gefordert und die Leitungsqualität erfahren (vgl. ebd. 2010: 39–44, ebd. 2017: 24–29, ebd. 2016a: o. S., ebd. 2016b: o. S.).

Die dargestellten Kapitel über die Pfadibewegung bilden eine gezielte Grundlage für die Beantwortung der Fragestellung und gelten als Verallgemeinerung für weitere Jugendverbände und Jugendvereine. Auf weitere Themen der Pfadiarbeit wie zum Beispiel Internationalität, Symbolik, Rituale oder Strukturelemente wird aufgrund des vorgegebenen Rahmens nicht eingegangen. Es ist festzuhalten, dass die Reflexion auf dem Hintergrund der PBS-Vorgaben basiert und somit dem Ideal gleichkommt. Fakt ist, dass sich die Pfadi von Abteilung zu Abteilung unterscheidet und die personellen Ressourcen darüber bestimmen, wie viele Stufen es gibt und wie lange die jeweiligen Stufen besucht werden. Diese Diversität und Flexibilität fordert, dass sich die Pfadi als Organisation stetig neu erfinden und ihre Einzigartigkeit diesbezüglich betonen muss. Die Pfadi differenziert sich durch ihren polysportiven Ansatz, den niederschwelligen Zugang und durch das Qualitätsmanagement der Pfadibewegung Schweiz von anderen Freizeitangeboten. Durch die Einführung der Grundlagen kann man

feststellen, dass die Pfadi eine wenig formalisierte erlebnispädagogische Grundlage verfolgt. Durch die Entwicklungsziele mit den fünf ausformulierten Beziehungen bietet die Pfadi einen geeigneten Rahmen für das „Learning by Doing“ und das damit verbundene nicht intendierte Lernen (vgl. PBS – Pfadiprofil 2010: 6, Rauschenbach et al. 2004: 28–35). Das ganzheitliche Lernen jeder Person steht im Fokus und es werden sowohl kognitiv-intellektuelle wie auch körperliche und affektiv-emotionale Aspekte berücksichtigt und gefördert. Unter Beachtung der aufgeführten Punkte lässt sich festhalten, dass die Pfadi den ganzheitlichen Ansatz verfolgt und mit den fünf Beziehungen und sieben Methoden einen relevanten Teil der Entwicklungsbereiche abdeckt und diese auf das Kindes-, das Jugend- und das junge Erwachsenenalter anpasst. Mit dem Beenden der Theorieinhalte lassen sich zwei weitere Unterfragen beantworten.

In welchen Bereichen der Sozialen Arbeit können Jugendliche durch die Übernahme von Verantwortung Kompetenzen erlernen? Wo sind die Schnittstellen zu den Jugendverbänden?

Grundsätzlich können Jugendliche in allen Bereichen der Sozialen Arbeit Verantwortung übernehmen und sich somit Kompetenzen aneignen und sich weiterentwickeln. Dennoch kommt es stark auf das jeweilige Setting an. In einem Heimkontext liegt die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme primär bei sich selbst (und der Gruppe) und ist meist in einem kleinen Rahmen möglich, da die Rahmenbedingungen durch konkrete Regeln vorgegeben sind. In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind die Möglichkeiten vielfältiger (vgl. Perrenoud 2011: 2, eigene Erkenntnisse). Durch die Nichtstandardisierbarkeit der OKJA ist die Aneignung und Anwendung von Kompetenzen durch die Verantwortungsübernahme in mehreren Bereichen möglich. So können Gruppenarbeiten, Projekte jeglicher Grösse, Seminare, offene Angebote, Präventionsangebote, Themenabende, genderspezifische Angebote und Weiteres ermöglicht werden. Dennoch gibt es auch hier Einschränkungen. So darf die Freiwilligkeit nicht tangiert werden und keine Diskriminierung geschehen (vgl. Ammann et al. 2008: 7–10, Ilg 2013: 17, PBS – Pfadiprofil 2010: 7). Jugendverbände arbeiten mit einer homogeneren Gruppe zusammen. Die gemeinsame Freizeitbeschäftigung schweisst die Gruppe durch Erlebnisse, Abenteuer, Siege, Niederlagen, Traditionen, Rituale und Freundschaften zusammen. Verbindlichkeit ist trotz der Freiwilligkeit gefordert. Dies unterscheidet die Verbandsarbeit von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. ebd. 2013: 18, ebd. 2010: 7).

Die Schnittstelle beider Parteien ist die Aneignung und Gestaltung von Räumen. Dadurch ermöglichen sowohl die OKJA wie auch die Jugendverbandsarbeit der

jeweiligen Zielgruppe die Erfahrung der Veränderbarkeit der Verhältnisse und der Wirksamkeit des Handelns. Durch die Aneignung eines Raumes können sich die Jugendlichen frei bewegen, sich miteinander auseinandersetzen, kommunizieren und sich präsentieren und können aktuelle Themen und Fragen einbringen. Zudem orientieren sich sowohl die OKJA wie auch die Jugendverbände an den Bedürfnissen und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd. 2013: 19, ebd. 2010: 6).

Wo liegen die Grenzen der Jugendverbände, bei denen die Soziale Arbeit ansetzen und ergänzen kann, und umgekehrt?

Eine Grenze bildet die stetige Legitimation gegenüber der Gesellschaft und der Politik, welche viel Zeit und Ressourcen in Anspruch nimmt. So muss sich die OKJA regelmässig mit Auswertungen, Besucherzahlen, Optimierungsmöglichkeiten, Zielen und Finanzen herumschlagen. Dies ist gerade in der Pfadiabteilung von sekundärem Interesse. Dennoch ist die Pfadi wie auch die OKJA bezüglich der Finanzen, welche gesprochen werden, von der Politik abhängig. Beide Bereiche müssen sich gegen aussen rechtfertigen und stetig positionieren. Hierbei haben Jugendverbände deutlich mehr Freiräume und Möglichkeiten als die Offene Kinder- und Jugendarbeit, welche einen gesellschaftlichen wie auch politischen Auftrag zu erfüllen hat (vgl. Steegmüller/Wenzl 2003: 26–27, vgl. Fimpler/Hannen 2016: 98–99). Grundsätzlich gilt jedoch: Je komplexer die Organisation aufgebaut ist, desto klarer müssen die Rahmenbedingungen und die Zuständigkeiten definiert sein. Dies klärt die diffuse Allzuständigkeit und bietet eine Grundlage für professionelles Arbeiten. Bedingungen, welche durch eine gesetzliche Grundlage geschaffen werden, beeinflussen die Rahmenbedingungen der Fälle in einer Organisation. Sind die entsprechenden Zuständigkeiten geklärt, kann ein zielgerichtetes Handeln legitimiert werden. Dadurch besteht jedoch auch die Gefahr, dass das Erfüllung des Auftrages zentraler, als die Bedürfnisse der Klientel, werden. Daraus kann Folgendes erfasst werden: Die Legitimation über eine gesetzliche Grundlage führt zu mehr Handlungsspielraum im Alltag, da die Basis für das professionelle Arbeiten gegeben ist und nicht immer wieder von Grund auf legitimiert werden muss (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2013: 45–48). Die Offene Kinder- und Jugendarbeit passiert im Spannungsfeld der Ansprüche von Gesellschaft, Organisation und Klientel (Tripelmandat). Dabei ist zentral, dass man sich dessen bewusst ist und immer wieder situationsbedingt Schwerpunkte setzt. Eine standardisierte Handhabung ist entsprechend nicht möglich (vgl. ebd. 2013: 48–51). Nun müsste wohl zudem die Frage der Professionalität behandelt werden. Denn was unterscheidet die Professionellen der Sozialen Arbeit von den „Professionellen“ der Jugendverbände? Ab wann gilt man als Fachperson, wird ein Bachelorabschluss, ein

Diplom oder eine Auszeichnung benötigt? Diese Fragen abschliessend zu beantworten, ist leider unmöglich. Dennoch kann Folgendes festgehalten werden: Sowohl Jugendverbände wie auch die Soziale Arbeit stossen dann an ihre Grenzen, wenn die Fragen, Themen und Situationen das fachspezifische Gebiet verlassen und das entsprechende Fachwissen fehlt. So kann zum Beispiel die Pfadileiterin eine Mobbingsituation nicht selbstständig meistern, ist mit der aktuellen Gruppenkonstellation überfordert oder weiss nicht wie sie den Präventionsteil für das kommende Lager gestalten soll und kann von der Hilfe, dem Fachwissen und der Beteiligung der Sozialen Arbeit profitieren. Aber auch die Soziale Arbeit kann von dem Fachwissen aus den Verbänden profitieren. So kann zum Beispiel in einem Jugendtreff ein spannendes Abenteuerwochenende organisiert und durchgeführt, ein Unihockeyturnier organisiert oder ein spezifischer Themenabend ausgerichtet werden.

6 Erkenntnisse für die Offene Kinder- und Jugendarbeit

Im diesem Kapitel wird, basierend auf den erarbeiteten Erkenntnissen der Kompetenzbereiche, spezifisch auf die Verantwortungsübernahme bei der Pfadi und auf die Herausforderungen und Möglichkeiten für die Offene Kinder- und Jugendarbeit eingegangen. Diesbezüglich werden Herausforderungen für die OKJA ausgearbeitet und dargestellt, welche auf den Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit basieren. Zudem wird eine mögliche Zusammenarbeit von Jugendlichen aus Jugendverbänden und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit angeschaut. Wie bereits geschildert, hat die Soziale Arbeit mit dem Fokus der Kinder- und Jugendanimation den Auftrag, die jeweilige Zielgruppe zu begleiten, zu unterstützen und ihr die Möglichkeit zur Partizipation zu bieten. Doch welche Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme bestehen in der OKJA? Betrachten wir den Auftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit dem Fokus auf der Animation und der Begleitung sowie den Auftrag der Pfadibewegung Schweiz, darf Folgendes festgestellt werden: Sowohl die Offene Kinder- und Jugendarbeit wie auch die Pfadi wollen, dass eine altersentsprechende Methodenvielfalt besteht, der persönliche Fortschritt im Vordergrund steht, Bildungsprozesse eingeleitet werden und den Zielgruppen Werte und Moral wie auch Grundregeln fürs Leben in der Gruppe vermittelt werden. Auch sollen die Strukturen so flexibel bleiben, dass sie sich stetig an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren können, ein niederschwelliger Zugang besteht, sodass alle Interessierten ohne Druck und Zwang teilnehmen können, und dass durch die partizipative Arbeit jede teilnehmende Person sich einbringen, Verantwortung übernehmen, sich mitteilen, reflektieren und die eigene Umgebung aktiv gestalten kann. Dementsprechend müssten sich Handlungs- und Umsetzungsansätze von der Pfadi für die OKJA ableiten lassen.

6.1 Offenheit, Freiwilligkeit und Verantwortungsübernahme

Durch das Prinzip der Offenheit und der Freiwilligkeit besteht bei der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine niederschwellige Zugangsmöglichkeit. Dies ermöglicht den Jugendlichen, dass sie nach Lust und Laune an den Angeboten teilnehmen können und die Möglichkeit besteht, sich entsprechend einzubringen. Gerade durch die Freiwilligkeit gestaltet es sich als kompliziert, die Jugendlichen in der Verantwortungsübernahme zu fördern. Denn durch die Offenheit und Freiwilligkeit wird es schwierig, dass Jugendliche Ämter übernehmen, welche der OKJA dienen. Dies, da jedes Amt eine Erwartungshaltung beider Seiten mit sich bringt und somit die

Freiwilligkeit nicht mehr gewährt ist. Dennoch bietet ein freiwilliges Engagement den Jugendlichen die Gelegenheit der Identifizierung, der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und Jüngeren und zudem die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme. Hierbei sieht sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit mit einer paradoxen Situation konfrontiert und muss sich folgende Frage stellen:

– Wie kann den Jugendlichen, welche sich in der OKJA engagieren wollen, eine Plattform geboten werden? Wie wird die Freiwilligkeit dabei nicht tangiert?

Auch die Pfadi beruht auf Freiwilligkeit, jedoch weniger stark als die OKJA. Es ist klar jedem frei überlassen, ob er in die Pfadi ein- oder austreten will. Sobald die Kinder und Jugendlichen dem Verein beitreten, besteht aber auch eine entsprechende Erwartungshaltung vonseiten der Abteilung. Durch die Mitgliedschaft wird die Verbindlichkeit hergestellt. So wird erwartet, dass die Pfadis an den Aktivitäten teilnehmen, beim Programm aktiv mitmachen und die unterschiedlichen Lager, Kurse und Anlässe besuchen. Dementsprechend wird jede und jeder Teilnehmende von Beginn an in die Verantwortung einbezogen. Beachten wir allgemeine Vereinsprinzipien, macht dies sicherlich Sinn. Denn eine Art von Beziehung ermöglicht ein funktionierendes Arbeitsbündnis, welches für die Jugendverbandsarbeit relevant ist. Das Tragen von Verantwortung in verschiedenen Ausprägungen und Zusammenhängen kommt in den Methoden der Pfadi gleich mehrfach zum Ausdruck und bietet die Möglichkeit zur Gestaltung sowohl für die Teilnehmenden wie auch für die Leitenden. Die Motivation der Leitenden entsteht durch die Freude am Engagement, die regelmässigen Herausforderungen sowie die Begegnungen und Freundschaften. Im freiwilligen Engagement wird die Übernahme von Verantwortung grundsätzlich vorausgesetzt, geübt und entfaltet. Dadurch erhalten Jugendliche die Möglichkeit, Verantwortung für sich wie auch für andere sowie für Inhalte, Abläufe und Programme zu übernehmen. Sie können dabei wichtige Erfahrungen sammeln und erhalten die Anerkennung der Gesellschaft. Durch dieses Engagement erfahren sie die direkte Wirkung ihrer Beteiligung. In der Pfadi erziehen sich die gleichaltrigen Leitenden grundsätzlich untereinander. Obschon sich die Jugendlichen selbst noch in der Orientierungsphase befinden, bedeutet dies viel Verantwortung für jeden Jugendlichen.

Diese Verantwortung treibt gewisse Jugendliche voran, andere belastet und überfordert sie. Wichtig ist, dass die jeweilige Erfahrung besprochen und allenfalls angepasst werden kann, damit die Belastung wie auch die Überforderung nicht zu einem negativen Erlebnis wird. Denn mit der Erfahrung, dem Wissen und dem Können wachsen die Anforderungen und die Verantwortung. Dadurch gewinnen die Leitenden

an Sicherheit im Umgang mit den Anforderungen und den Verantwortungen. Die Offenheit, Freiwilligkeit und Verantwortungsübernahme stellt auch die Pfadi vor Herausforderungen. Diesbezüglich müssen sich Jugendverbände und die Pfadi im spezifischen folgende Fragen stellen:

– Wie kann die Freiwilligkeit des Engagements mit den Verpflichtungen vereinbart werden? Was sind die Erwartungen von den jugendlichen Freiwilligen bezüglich des Engagements?
– Wie kann eine Überbelastung oder Überforderung der Verantwortungsübernahme von einzelnen Leitenden wie auch von einem Team umgangen werden? Was wird benötigt, damit es nicht zu einer solchen Situation und Herausforderung kommt?
– Wie offen und niederschwellig ist der Zugang zum Jugendverband tatsächlich? Was wird gemacht, damit möglichst alle Kinder und Jugendliche vom Angebot angesprochen werden?

6.2 Partizipation und Selbstorganisation

Partizipation gilt als wichtiges Prinzip der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Durch die Partizipation können die Jugendlichen gesellschaftliche Integration und Selbstwirksamkeit erleben, damit wirken sie auf die spätere Lebensführung und Lebensgestaltung ein. Hierbei ist es wichtig, dass die Jugendlichen sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der Gruppenebene und auf der Handlungsfeldebene Partizipation erfahren. Wesentlich sind hierbei alle drei Ebenen. Durch die Gruppenorientierung und die Möglichkeit zur Partizipation in der Gruppe wird den Jugendlichen Folgendes ermöglicht: Verantwortung für sich und andere übernehmen, eigene Interessen ausarbeiten und aushandeln, Kompromisse finden, andere Meinungen respektieren, eigene Wünsche der Mehrheit untergliedern. Die Handlungsebene baut auf der aktiven Beteiligung der Teilnehmenden auf und ist aus diesem Grund für die OKJA elementar. Hierbei ist wichtig, dass die Jugendlichen angehört werden und sie sich in entscheidenden Situationen einbringen und somit die jeweilige Situation beeinflussen, aber auch die Grenzen ihres Einflusses erkennen können. Auch dies zu thematisieren und zu lernen, wie man damit umgeht, kann als Lernfeld in der OKJA betrachtet werden. Mit der Partizipation kann den Jugendlichen zudem die Raumaneignung wie auch die Raumgestaltung ermöglicht werden. Dies wiederum führt zu einem stabilen Selbstkonzept.

Wird die Theorie in die Praxis umgesetzt, erleben die Jugendlichen Teilhabe und Verantwortung, die Wirksamkeit des eigenen Handelns, die entsprechende Veränderbarkeit der Verhältnisse, sie erleben die Aneignung und die Gestaltung von

Räumen. Dies wäre jedoch zu einfach, denn es muss festgehalten werden, dass die Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nur wenig Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme in dem Prinzip der Partizipation erhalten. Dies einerseits aufgrund der heterogenen Gruppe und andererseits aufgrund der nicht verpflichtenden und somit meist unregelmässigen Teilnahme.
So sieht sich die OKJA mit den folgenden zwei Herausforderungen konfrontiert:

– Wie kann die OKJA die Verantwortungsübernahme der teilnehmenden Jugendlichen durch die Partizipation fördern?
– Welche Strukturen und Rahmenbedingungen werden benötigt, damit Situationen der Verantwortungsübernahme in der Partizipation entstehen?

In der Pfadi werden die Kinder und Jugendlichen bereits früh an die Selbstwirksamkeit und die Partizipation herangeführt. Im Basiskurs werden die Teilnehmenden zusätzlich aufgefordert, mit anderen Teilnehmenden zu partizipieren und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Dadurch erhalten die Durchführenden direkte Handlungserfahrungen, verbale Einflussnahme von anderen und physiologische Erregung. Die Teilnehmenden erleben stellvertretende Erfahrungen, welche sie wiederum im eigenen Programm beachten können. Durch die unterschiedlichen Methoden und Beziehungen wird den Pfadis die Mitwirkung und Selbstwirksamkeit ermöglicht. In einem Basiskurs werden durch Partizipation und Selbstwirksamkeit die Kompetenzen der Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kommunikations-, Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit gefördert. Diese entstehen aufgrund der Reflexionsfähigkeit und der Verantwortungsübernahme. Zudem wird aufgrund der Erfahrung von Selbstwirksamkeit das Selbstvertrauen gestärkt und die Eigeninitiative gefördert, was sich wiederum positiv auf die Verantwortungsübernahme auswirkt.

– Welche Rahmenbedingungen benötigen Teilnehmende im Jugendverband, damit die Partizipation aktiv wahrgenommen wird?
– Wie kann die Verantwortungsübernahme durch die Partizipation an Teilnehmende übergeben werden?
– Wie viel Verantwortung und Selbstorganisation kann den Teilnehmenden zugemutet werden? Wie können die Teilnehmenden in diesem Prozess unterstützt werden?

6.3 Peers und Gruppenorientierung

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich als Teil einer Peergroup wahrzunehmen. Dadurch können Freundschaften aufgebaut und gemeinsame Ziele geschmiedet werden. Die stetige Auseinandersetzung in einem

Freundeskreis ist für jedes einzelne Mitglied der Gruppe sehr wichtig. Dadurch wird vieles in Bezug auf die Anforderungen und das Verhalten in der Gesellschaft gelernt, wodurch die Jugendlichen zwei relevante Aufgaben bewältigen. Einerseits zu einer Gemeinschaft zu gehören und anderseits sich selbst als Teil einer Gruppe zu finden. Mit dem Sich-Auseinandersetzen in einer Gruppe lernen die Jugendliche wichtige Fragen zu beantworten. So muss sich zum Beispiel jedes Gruppenmitglied mit der Zeit positionieren, eine Meinung bilden, Entscheidungen treffen, Ideen und Visionen einbringen, unterstützen und sich weiterentwickeln und sich somit in der Gruppe eingliedern. Die unterschiedlichen Gruppenprozesse fordern die Jugendlichen dazu auf, Umgangs- und Verhaltensregeln zu definieren, Erwartungshaltungen zu definieren und gemeinsam zu klären, was in der Gruppe unternommen wird. Dadurch erweitern sie ihr Sozialverhalten, ihre Wertvorstellungen wie auch ihren Zugang zu gesellschaftliche Fragen. Zudem stärkt diese Entwicklung die Übernahme von Verantwortung für sich selbst als Teil einer Gruppe, aber auch für die Gruppe. Somit ist die Arbeit mit Gruppen ein zentrales Element der OKJA. Das daraus entstehende Wir-Gefühl ist hierbei ein wesentlicher Fortschritt und darf nicht negativ angesehen werden. Dennoch muss beachtet werden, dass es im Rahmen der Angebote keine Ausschliessung oder Diskriminierung gibt. Auch muss es gelingen, gerade wegen des aus der Freiwilligkeit entstehenden Wechsels der Besucher, dass neue Besuchende in die Gruppe integriert werden können. Dies stellt die OKJA vor eine weitere Herausforderung, diese muss sich daher folgende Fragen stellen:

– Wie kann die OKJA auf die unterschiedlichen Gruppen reagieren und ihnen die Möglichkeit zur Gruppenfindung bieten?
– Wie kann eine Diskriminierung und Ausgrenzung Einzelner ausgeschlossen werden?

Auch in der Pfadi finden Peers untereinander zu sich und es findet eine Gruppenorientierung statt. Durch Rituale und Traditionen ist zum Beispiel von Kursbeginn an klar, dass es sich um Pfadis handelt. So wissen alle, dass sich jede Person in der Pfadi mit der linken Hand grüsst, jede Abteilung eine unterschiedliche Krawatte als Erkennungszeichen trägt, jeder einen Pfadinamen hat und dass es gemeinsame Rituale gibt, obschon man nicht aus derselben Abteilung kommt. Peers aus Jugendverbänden müssen sich grundsätzlich intensiv miteinander auseinandersetzen, da der Sieg und die Niederlage relevante Bezugspunkte der Gruppe darstellen. Wenn man zum Beispiel in einem Unihockeyturnier gewonnen hat, hat das gesamte Team dazu beigetragen. Resultiert jedoch aus einem Unihockeyturnier eine Niederlage, können schnell Schuldzuweisungen geschehen,

ohne dass beachtet wird, dass das gesamte Team für die Niederlage verantwortlich ist. Die Verantwortung kann nicht nur in glorreichen Zeiten übernommen werden. Vielmehr zeigt sich bei Niederlagen und in schwierigen Situationen, ob die Verantwortung übernommen werden kann und dementsprechend die nötigen Handlungskompetenzen vorhanden sind. Dieses Wissen verbindet und ermöglicht ein rasches Zusammenfinden in der Gruppe, da die relevanten Grundsätze vorhanden sind. Jugendverbände müssen dementsprechend nur bedingt auf unterschiedliche Gruppen reagieren, da sie meist aus einer Gruppe bestehen und eine gewisse Homogenität vorhanden ist. Dennoch finden sich auch in homogenen Gruppen Untergruppen. Dies stellt Jugendverbände vor folgende Herausforderungen:

– Wie kann der Jugendverband auf eine homogene Gruppe reagieren? Wie kann die Diversität jedes einzelnen Peers bewusst gefördert werden, so dass eine möglichst grosse Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenbild geschieht?
– Wie können Rituale und Traditionen hinterfragt und optimiert werden? Können sie auf die momentane Gruppe und die individuellen Bedürfnisse angepasst werden?

6.4 Lebenswelt- und Sozialraumorientierung

Die Orientierung an der Lebenswelt und dem Sozialraum findet (meist) an einem non-formalen Lernort statt und fokussiert sich somit auf den Alltag, die Familie, die Nachbarschaft und die Freizeit. Dieser Ansatz ist für die Entwicklung von Heranwachsenden und auch für die Offene Kinder- und Jugendarbeit zentral. Durch die Lebensweltorientierung stehen die Wünsche, Potenziale, Fähigkeiten und Interessen der jeweiligen Zielgruppe im Vordergrund. Die Sozialraumorientierung ermöglicht den Kindern und Jugendlichen die Aneignung von unterschiedlichen Räumen, wodurch reale Orte für Begegnungen und Beziehungen geschaffen werden. So orientiert sich die Sozialraumorientierung als Arbeitsprinzip an der inhaltlich-methodischen Ausrichtung des professionellen Handelns innerhalb des entsprechenden Sozialraums. Diesbezüglich als Beispiel folgendes Zitat aus dem Bereich der Gewaltpräventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen:

> In sozialraumorientierten Präventionsangeboten arbeitet man mit Fachkräften, Jugendlichen oder Peergruppen, Familien, organisierten Gruppen, Quartieren, Einrichtungen oder Institutionen sowie Verwaltungsstellen und vielen mehr. Kennzeichnend für solche Präventionsangebote ist, dass alle relevanten Akteure möglichst umfassend einbezogen werden und so die Ressourcen und Potenziale des Sozialraums aktiv genutzt werden. Durch sozialraumorientierte Präventionsmassnahmen sollen die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen so

> gestaltet werden, dass sie Schutzfaktoren entwickeln können und äussere Risikofaktoren reduziert werden. (Fabian et al. 2014: 12)

Durch dieses Zitat wird ersichtlich, dass sich die Sozialraumorientierung nicht nur auf die OKJA beziehen kann. Vielmehr muss der Sozialraum als Ganzes in die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen miteinbezogen werden, sodass der gewünschte Effekt der Aneignung von Räumen geschehen kann. Wird dies so umgesetzt, besteht im Anschluss der Aneignung eine höhere Möglichkeit zur Bereitschaft zur Mitgestaltung und somit auch zur Verantwortungsübernahme. Erst dann wird die Erfahrung der Verantwortungsübernahme im Sozialraum möglich. Die Lebensweltorientierung bewegt sich innerhalb der Sozialraumorientierung, wird durch die Arbeit mit den Peers und die damit erfahrene Selbstwirksamkeit wie auch durch die Partizipation auf der dritten Ebene (Handlungsfeldebene) unterstützt und wirkt sich dadurch positiv auf die Verantwortungsübernahme aus. Dennoch steht die OKJA bezüglich der Lebenswelt- und der Sozialraumorientierung vor der Schwierigkeit, Kinder, Jugendliche und Gruppen nicht auszuschliessen, welche sich nicht in der entsprechenden Lebenswelt befinden. So muss sich die OKJA folgende Frage stellen:

– Wie kann die Sozialraumorientierung in der OKJA so gestaltet werden, dass möglichst viele Kinder und/oder Jugendliche in ihrer Lebenswelt angesprochen werden und die entsprechenden Fachkräfte, Jugendlichen, Peergruppen, Familien, organisierten Gruppen, Quartiere, Einrichtungen, Institutionen sowie Verwaltungsstellen sinnvoll miteinbezogen werden?

Auch die Pfadi orientiert sich an den Sozialräumen und ermöglicht den Kindern und Jugendlichen die Raumaneignung. Typische Sozialräume in der Pfadi sind der Wald, das Pfadiheim, Dorf- und Fussballplätze, die Natur, der Park, die Stadt, Räumlichkeiten der (Kirch-)Gemeinden und weitere. Die Pfadi orientiert sich primär an den Lebenswelten der jeweiligen Zielgruppe. Durch die Grundlage der Beziehungen und Methoden wird den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten, Erfahrungen in allen Lebensbereichen zu sammeln. Dies wirkt der Verschulung und Pädagogisierung der Lebenswelten entgegen und bietet den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich entsprechend (neu) zu entdecken und sich in den entsprechenden Sozialräumen zurechtzufinden. Für Pfadileitende bedeutet dies eine hohe Verantwortungsübernahme. Dementsprechend nimmt diese Thematik einen wichtigen Teil im Basiskurs ein. So setzen sich die Teilnehmenden vertieft mit der entsprechenden Lebenswelt, der Zielgruppe und den dazugehörigen Bedürfnissen und Schwerpunkten auseinander. Zudem wird auf mögliche Strategien bei

herausforderndem Verhalten von Teilnehmenden, sexuelle Ausbeutung und mögliche heikle Situationen im Pfadialltag und die Gesundheitsförderung mit dem psychischen, physischen und sozialen Wohlbefinden der jeweiligen Zielgruppe eingegangen. Hierbei geht es primär darum, die Leitenden für diese Themen zu sensibilisieren und entsprechende Anlaufstellen anzugeben. Auch bezüglich des Sozialraums besteht eine erhöhte Verantwortungsübernahme vonseiten der Leitungsperson. So muss zum Beispiel darauf geachtet werden, dass der Sozialraum weiterhin genutzt werden kann, und aus diesem Grund muss nach der Aneignung der entsprechende Raum gepflegt werden. Ganz simpel bedeutet dies: Der Müll wird mitgenommen, auf dem Dorfplatz wird die Lautstärke gedrosselt, bei Seilbauten wird ein Baumschutz verwendet, die Räumlichkeiten der Gemeinde werden wiederhergerichtet und das Pfadiheim wird aufgeräumt und geputzt. Wird dies so nicht gemacht, verliert die Gruppe mit der Zeit angeeignete Sozialräume.

– Wie kann die Sozialraumorientierung im Jugendverband gestaltet werden, dass möglichst viele Kinder und/oder Jugendliche in ihrer Lebenswelt angesprochen werden?
– Wie können die entsprechenden Fachkräfte, Jugendlichen, Peergruppen, Familien, organisierten Gruppen, Quartiere, Einrichtungen, Institutionen sowie Verwaltungsstellen sinnvoll miteinbezogen werden?

Über dieses Kapitel kann zusammengefasst gesagt werden, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit durch die dargestellten Erkenntnisse, gewonnen aus den Prinzipien der OKJA und den Methoden wie auch Beziehungen der Pfadi, weder standardisiert noch verallgemeinert werden kann. Dennoch müsste sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit dafür einsetzen, dass sie Rahmenbedingungen schaffen kann, welche den Jugendlichen vermehrt die Möglichkeit bieten, bei spezifischen und aktuellen Projekten mitzuwirken und entsprechende Verantwortlichkeiten an die Jugendlichen delegieren zu können. So, dass die Jugendlichen untereinander partizipieren und unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen und somit Selbstwirksamkeit erfahren dürfen. Nur wenn die Jugendlichen in die Verantwortung einbezogen werden, können sie sich in der Partizipation und der Selbstorganisation weiterentwickeln. Dies kann als Beispiel durch eine Kooperation mit Leitenden aus Jugendverbänden zustande kommen. Denn nebst den Herausforderungen gibt es definitiv auch Möglichkeiten für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, wenn Leitende aus Jugendverbänden in der OKJA aktiv miteinbezogen werden. So haben die Leitenden ein grosses Fachwissen in ihrer Sportart, wissen, was die jeweilige Altersstufe momentan beschäftigt, welche Themen aktuell sind und was bei der Zielgruppe ankommt. Dadurch können sie die

entsprechenden Themen ausrichten und die Gruppe abholen. Da die Leiterinnen und Leiter wissen, wie ein Programm zu gliedern, aufzubauen und zu optimieren ist, können sie einen grossen Beitrag zur Planung und Vorbereitung beisteuern. Zudem besteht zwischen den Teilnehmenden und den Leitenden eine kleinere Altersdifferenz, was die Identifizierung und die Möglichkeit, eine Vorbildfunktion einzunehmen, vereinfacht.

Die grössten Herausforderungen für eine mögliche Zusammenarbeit zwischen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und den Leiterinnen und Leitern von Jugendverbänden sind die Kooperation und die Frage nach dem gemeinsamen Ziel. So lässt sich die Unterfrage, **Welche Vorteile bringt eine engere Zusammenarbeit zwischen der Sozialen Arbeit und den Jugendverbänden den Jugendlichen in Bezug auf das Aneignen von Kompetenzen?**, wie folgt beantworten:
In der Sozialen Arbeit wurde die Kooperation zu einer nötigen Kompetenz, da diese auf eine zielgerichtete Kooperation angewiesen ist (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2013: 84). Laut Oevermann (2009: 121) benötigt es die Freiwilligkeit und/oder den Willen von beiden Seiten dazu, ein gemeinsames Arbeitsbündnis einzugehen. Abhängig vom Interesse, vom Programm, vom Ziel und von den Finanzen kann eine Kooperation gelingen oder auch nicht. „Das Aushandeln gemeinsamer Ziele braucht gegenseitiges Verständnis. Ein konstruktives, kreatives Zusammenspiel im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel ist umso mehr möglich, je mehr den einzelnen Beteiligten der Verzicht auf ein ‚Sagen wo's langgeht' gelingt, und sie sich auf einen Weg begeben können, dessen Ziel nicht von vornherein einseitig festgelegt ist" (vgl. Kalter 2004: 592). Nebst den Herausforderungen gibt es definitiv auch Möglichkeiten für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, wenn Leitende aus Jugendverbänden in der OKJA aktiv miteinbezogen werden. Für die Aneignung von Kompetenzen bietet die Kooperation mit Jugendverbänden viele Möglichkeiten. So können unterschiedliche Aktivitäten wie zum Beispiel eine Schnitzeljagd, das Abseilen von einer Felswand, ein Unihockeyturnier oder eine Halloweenparty mit einem Gruselweg die Kinder und Jugendlichen so weit herausfordern, dass sie durch die Teilnahme und die Beteiligung unterschiedliche Kompetenzen entfalten und/oder weiterentwickeln.

7 Schlussfolgerungen

Zu Beginn des Kapitels werden Schlussfolgerungen in Bezug auf die Praxis gezogen. Anschliessend werden die herausgearbeiteten Erkenntnisse zur Beantwortung der Fragestellung zusammengefasst und der letzte Teil wird durch ein persönliches Fazit beendet.

7.1 Schlussfolgerungen für die Praxis

Die herausgearbeiteten Möglichkeiten und Herausforderungen für die Soziale Arbeit dürfen nicht als vollständig betrachtet werden. Hierbei handelt es sich um eine Auswahl, welche mit Hilfsmitteln der Fachliteratur erarbeitet, jedoch auch aus dem Blickwinkel einer einzigen Person belichtet, betrachtet und zusammengestellt wurde.
Zudem ist es utopisch einen einheitlichen Lösungssatz zur Thematik erstellen zu wollen, da die Angebote, Rahmenbedingungen und Möglichkeiten stets individuell an die Problematiken, Ressourcen und Lebenslagen angepasst werden müssen.
So ist zu bedenken, dass in jedem Feld der Sozialen Arbeit und somit auch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ein gewisser Rahmen existieren muss. Dementsprechend existieren auch zeitliche, personelle oder finanzielle Grenzen und stehen somit nicht unbegrenzt zur Verfügung. Diese Ressourcen wurden in dieser Arbeit bewusst ausgelassen, da die Möglichkeiten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit dem Bereich Animation und Begleitung im Vordergrund stehen sollten. Auch die oftmals zu Unrecht minimierten Leistungen der Jugendverbandsarbeit sollten im Zentrum stehen. In der Schweiz engagieren sich sehr viele Menschen, Alte wie auch Junge, freiwillig und erbringen einen wesentlichen Beitrag für die Gesellschaft und das Gemeinwesen der Schweiz. Sich hierbei bewusst auf Jugendliche und junge Erwachsene zu fokussieren, die eine hohe Verantwortungsübernahme auf sich nehmen, trägt dazu bei, den Wert des Einsatzes aufzuzeigen und das Engagement als nicht selbstverständlich zu bewerten.
Erfreulich und überraschend zugleich ist die Erkenntnis, dass durch die genaue Betrachtung von einem Jugendverband die Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme für Jugendliche und junge Erwachsene dargestellt werden konnte. Durch Jugendverbände erhalten sie eine Plattform Kompetenzen zu erwerben und sich zu sozialisieren. Mit dem Fokus des persönlichen Fortschrittes wird auf jedes Mitglied des Jugendverbands Pfadi, sowohl Teilnehmende wie auch Leitende, möglichst individuell eingegangen. Jede Person steht als eigene Persönlichkeit im Fokus der Möglichkeiten. Es muss erneut festgehalten werden, dass sich die Ausarbeitungen von Jugendverband zu Jugendverband unterscheiden können und

somit nicht als vollständig betrachtet werden darf. Auch müssen sich Jugendverbände mit den in Kapitel 6 erarbeiteten Fragen auseinandersetzen, so dass diesbezüglich entsprechende Entwicklungen vorgenommen werden können.

Es ist festzuhalten, dass sowohl die Jugendverbandsarbeit wie auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit non-formale Lernorte mit informellen Bildungsprozessen ermöglichen. Durch die Prinzipien wird der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ein flexibler Rahmen geboten, welcher ermöglicht, dass sich die jeweilige OKJA an den Bedürfnissen und Lebenswelten der jeweiligen Zielgruppe orientieren und anpassen kann. Nach meiner Einschätzung wird der Fokus in der OKJA leider zu oft auf die Legitimation gelegt, wodurch die Lebensweltorientierung wie auch die Bedürfnisse der Teilnehmenden verloren gehen und somit nicht mehr im Zentrum stehen. Es wäre jedoch falsch zu behaupten, dass dies von allen Offenen Kinder- und Jugendarbeiten so gemacht wird. Es ist festzuhalten, dass die OKJA in gewissen Bereichen das Erlernen, das Einüben und das Erleben ermöglichen und somit die Kompetenzen Teamfähigkeit, Kooperation, Rücksichtnahme, Wertschätzung und Anerkennung fördern. Jedoch kann nicht bewiesen werden, dass diese Kompetenzen einzig durch die OKJA erlangt wurden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass bereits entsprechende Erfahrungen und Kompetenzen vorhanden waren. Somit muss die OKJA die Angebote für die jeweilige Zielgruppe an den entsprechenden Kompetenzniveaus anknüpfen. Dies erfordert einerseits eine Einstufung und andererseits eine „Zurechenbarkeit auf die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit“ (Baumbast et al. 2014: 56–57). Da diesbezüglich viele Unsicherheiten bestehen, ist es wohl wichtig, zu fokussieren, indem man sich auf spezifische Ausschnitte der OKJA konzentriert. Wenn Kompetenzen im Vordergrund stehen, ist es relevant, diese genau zu beschreiben und die Möglichkeit vom Erwerb der Kompetenz als mögliche Aneignung darzustellen. Dieses Vorgehen würde der Sozialen Arbeit ermöglichen, den Kompetenzerwerb für Aussenstehende nachvollziehbar darzustellen und die Wichtigkeit des Bestehens der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufzuzeigen. Grundsätzlich muss sich die OKJA die Frage stellen, welchen Stellenwert die Kompetenzen einnehmen sollen und diese allenfalls vertieft bearbeitet werden können.

Die dargelegte Arbeit zeigt bestens auf, dass durch das Strukturmerkmal der Nichtstandardisierbarkeit Grenzen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit bestehen. So bringen auch die ausgereiftesten Rahmenbedingungen und Hilfestellungen nichts, wenn sie nicht situativ angepasst werden. Denn die Erwartungshaltung von der Gesellschaft bezüglich der Aneignung von Kompetenzen ist sehr hoch und wird mit grösster Wahrscheinlichkeit in der Zukunft weiter zunehmen.

Die Soziale Arbeit muss sich bewusst mit folgenden Fragen auseinandersetzen, damit sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit weiterentwickeln kann:

– Wie kann den Jugendlichen, welche sich in der OKJA engagieren wollen, eine Plattform geboten werden? Wie wird die Freiwilligkeit dabei nicht tangiert?
– Wie kann die OKJA die Verantwortungsübernahme der teilnehmenden Jugendlichen durch die Partizipation fördern?
– Welche Strukturen und Rahmenbedingungen werden benötigt, damit Situationen der Verantwortungsübernahme in der Partizipation entstehen?
– Wie kann die OKJA auf die unterschiedlichen Gruppen reagieren und ihnen die Möglichkeit zur Gruppenfindung bieten?
– Wie kann eine Diskriminierung und Ausgrenzung Einzelner ausgeschlossen werden?
– Wie kann die Sozialraumorientierung in der OKJA so gestaltet werden, dass möglichst viele Kinder und/oder Jugendliche in ihrer Lebenswelt angesprochen und die entsprechenden Fachkräfte, Jugendlichen, Peergruppen, Familien, organisierten Gruppen, Quartiere, Einrichtungen, Institutionen sowie Verwaltungsstellen sinnvoll miteinbezogen werden?

Auch muss sich die Soziale Arbeit mit der Frage auseinandersetzen, was als professionelles Handeln angeschaut werden kann und wie Fachkräfte, Jugendliche, Peergruppen, Familien, organisierte Gruppen, Quartiere, Einrichtungen, Institutionen sowie Verwaltungsstellen bewusster in die Arbeit miteinbezogen werden. Durch entsprechende Kooperation kann der jeweiligen Zielgruppe neue Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb und zur Verantwortungsübernahme geboten werden. Würde eine Kooperation angestrebt, müsste grundsätzlich nachweislich dargestellt werden, dass die entsprechenden und angestrebten Kompetenzen erreicht werden. Dies würde als Legitimation der Kooperation dienen. Für die OKJA bedeutet dies jedoch eine erneute Herausforderung, denn die Sichtbarmachung und die Anerkennung von non-formaler und informeller Bildung ist für die Lern- und Bildungsprozesse relevant. Dennoch steht die OKJA diesbezüglich vor der Schwierigkeit, dass der Nachweis über erworbene Kompetenzen schwierig ist. Zudem ist es beinahe unmöglich, nachweislich darzustellen, dass eine erworbene Kompetenz durch das Angebot der OKJA erworben wurde. Auch wäre es anmassend zu behaupten, dass jene Kompetenz ausschliesslich durch die Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht wurde (vgl. Baumbast et al. 2014:56). Diese Darstellung soll jedoch weder die Soziale Arbeit noch mögliche Kooperationspartner vor einer Kooperation abschrecken. Vielmehr sollten gemeinsame

Projekte, die zeitlich begrenzt und mit klaren Rahmenbedingungen umrandet sind, bewusst angegangen werden.

Persönliche Erfahrungen durch die Kooperation zwischen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und dem Jugendverband Pfadi zeigen, dass man durch Kooperation in der Gemeinde und dadurch im Sozialraum sichtbar wird. Gemeinsame Projekte ermöglichen sich sowohl als OKJA wie auch als Jugendverband zu positionieren und Selbstwirksamkeit als OKJA und als Verband zu erlangen. Zum Beispiel kann durch einen gemeinsamen ‚Clean up Day' das gesamte Dorf gesäubert werden, bietet der Dorfbevölkerung einen niederschwelligen Zugang, animiert zum Mithelfen, bietet die Möglichkeit entweder die Offene Kinder- und Jugendarbeit und/oder den Jugendverband kennenzulernen und hat den Effekt, dass das ganze Dorf vom Müll befreit wird.

Das Ziel aufzuzeigen, dass Leiterinnen und Leiter durch die Verantwortungsübernahme in Jugendverbänden Kompetenzen erwerben und dass diese für die Soziale Arbeit eingesetzt werden können, ist der eigenen Auffassung nach in der vorliegenden Arbeit gelungen. Die zu Beginn gestellten Unterfragen, konnten durch die herausgearbeiteten Theorieinhalte beantwortet werden und boten eine bewusste Herleitung zur Beantwortung der Fragestellung. Diesbezüglich lautet die persönliche Schlussfolgerung: Je kompetenter man ist, desto mehr Verantwortung kann übernommen werden – je mehr Verantwortung übernommen wird, desto kompetenter wird/ist man.

7.2 Beantwortung der Fragestellung

Der erste Teil der Frage, **Welche Kompetenzen erwerben Leiterinnen und Leiter durch die Verantwortungsübernahme in Jugendverbänden?**, kann wie folgt beantwortet werden: Jugendliche die sich in Jugendverbänden engagieren, setzen sich vermehrt mit den Entwicklungsaufgaben, welche die Jugendlichen während des Jugendalters zu bewältigen haben, auseinander. So wird bei der Verantwortungsübernahme in einem Jugendverband sowohl die intellektuelle wie auch die soziale Kompetenz gefördert. Sich in einem Jugendverband zu engagieren, bedeutet sich zu verpflichten und sich bewusst für ein Amt zu entscheiden. Dadurch müssen die entsprechende Verantwortung, der nötige Einsatz und der Wille zur Arbeit im Team vorhanden sein. Durch die meist sehr enge Teamarbeit setzen sich Jugendliche sowohl mit dem eigenen wie auch mit dem Rollenbild anderer auseinander. Sich in einer Peergroup zu bewegen, fördert die Stabilisierung des eigenen inneren Bildes, welches für die weitere Entwicklung relevant ist. Wer bin ich

und wer will ich sein? Diese Frage wird bewusst als auch unbewusst bearbeitet. Durch die Auseinandersetzung mit der Verantwortung lernen die Jugendlichen Handlungsmuster aufzubauen und entwickeln ein eigenes Werte- und Normsystem, damit sie Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen können. Mit der Erfahrung werden sich Einstellungen und Moralvorausstellungen ausrichten und weiterentwickeln. Somit bietet der Jugendverband Pfadi den jugendlichen Leiterinnen und Leitern die Möglichkeit, sich sowohl in der Selbst- und der Sozialkompetenz wie auch in der Fachkompetenz zu entwickeln und Fortschritte zu erzielen. Es ist jedoch unmöglich, einen Katalog darzulegen, welcher aufzeigt, welche Kompetenz wie weit und zu welchem Zeitpunkt erlangt wird. Auch können nicht alle Leitungspersonen dieselben Kompetenzen in derselben Taxonomiestufe haben. Aus diesem Grund spielt die Teamzusammenarbeit die wesentliche Rolle in Jugendverbänden. Das Leitungsteam muss sich gegenseitig so weit ergänzen, dass Schwächen oder auch nicht fertig entwickelte Kompetenzen von allen getragen werden und dadurch keine Lücken entstehen. Dennoch lassen sich gewisse Tendenzen festhalten. So entwickeln Leiterinnen und Leiter durch die Verantwortungsübernahme ein Verantwortungsbewusstsein, wodurch sie Verantwortung für ihr Handeln, für ihre Teilnehmenden, für ihr Team und gegenüber der Pfadiabteilung wahrnehmen. Dadurch können sie ein Verantwortungsbewusstsein aufbauen, welches nicht nur auf sie selbst gerichtet ist, sondern vielmehr auf bestimmte Teilbereiche, welche in ihrer Verantwortung liegen. Durch die Verantwortung werden gewisse Jugendliche belastet, überfordert oder aber gefördert. Den jeweiligen Zustand zu erkennen, anzusprechen und eine entsprechende Lösung zu suchen, ist ein wichtiger Schritt bezüglich der Selbstwirksamkeit und der Selbstwahrnehmung und kann als Lernfeld betrachtet werden. Durch die Erfahrung, das Wissen und das Können wachsen die Anforderungen und somit auch die Verantwortungen. Dadurch gewinnen die Leitenden an Sicherheit mit den Anforderungen und Verantwortungen. Es ist festzuhalten, dass Jugendverbände wie die Pfadi ein grosses und optimales Übungsfeld für Kinder und Jugendliche bilden, da diese ohne Leistungsdruck oder Zwangskontext die Gelegenheit erhalten, sich Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen und diese im Anschluss zu Kompetenzen weiterzuentwickeln. Hierbei können Jugendliche sicherlich unterschiedlich stark von der Freiwilligenarbeit in der Pfadi profitieren. Auch gibt es keine Garantie, dass die in der Pfadi erworbenen Kompetenzen auf das Leben ausserhalb der Pfadi erfolgreich transferiert werden.

Der zweite Teil der Frage, **Wie könnte dieser Kompetenzerwerb aus der Sicht der Sozialen Arbeit in andere Angebote für Jugendliche übertragen werden?**, lässt sich wie folgt beantworten: Um einen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, muss den

Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, zu partizipieren und mitzuwirken. Somit müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche den Jugendlichen erlauben, Verantwortungen zu übernehmen und somit Selbstwirksamkeit zu erfahren. Denn nur wenn die Jugendlichen in die Verantwortung gezogen werden, können sie sich in der Partizipation und der Selbstorganisation weiterentwickeln. Diesbezüglich hat die Soziale Arbeit die Möglichkeit, mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit diese Thematik anzugehen. Jedoch kann hierbei möglicherweise ein Konflikt mit den vorhandenen Prinzipien Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation und Selbstorganisation, Gruppenorientierung wie auch Lebenswelt- und Sozialraumorientierung entstehen. Diesbezüglich kann der emanzipatorische Bildungsansatz beigezogen werden. Der Ansatz verfolgt das Ziel, Menschen zusammenzubringen, damit aktuelle Themen bearbeitet werden. Die Bearbeitung beschäftigt sich mit dem momentanen Geschehen und blendet bewusst die Zukunft aus. Dieser Ansatz benötigt Rahmenbedingungen, welche die Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit, der Kritikfähigkeit, der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbstständigen Lebensführung ermöglichen, erproben und erlernen lassen. Damit dies ermöglicht werden kann, müssen von der Sozialen Arbeit Kooperationsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden, um einen möglichst zielgerichteten Kompetenzerwerb über eine bestimmte Zeit zu ermöglichen. Denn non-formale Lernorte müssen sich weiterentwickeln und neue Möglichkeiten konstruieren, dem Problem der Verbindlichkeit zu begegnen. Zum Beispiel in der Vernetzung mit den staatlichen Schulen. Das trifft auf die familienergänzenden Angebote wie zum Beispiel den Kindergarten oder die Ganztagesschulen zu, aber auch auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit oder die Schulsozialarbeit. So können zum Beispiel auch Leitende aus Jugendverbänden miteinbezogen werden, die ein grosses Fachwissen in ihrer jeweiligen Sportart mitbringen und wissen, was die jeweilige Altersstufe beschäftigt, welche Themen aktuell sind und wie sie die jeweilige Zielgruppe abholen können.

7.3 Persönliches Fazit

Betrachte ich nun die vollendete Thesis, wird mir bewusst, welche Vielzahl von Aufgaben Kinder und Jugendliche während des Aufwachsens meistern müssen. Dass Jugendverbände Kinder und Jugendliche begleiten und fördern, ohne dass der Aspekt des Lernens im Vordergrund steht, sehe ich als Bereicherung des bestehenden Systems der Bildung. Bedenkt man den faszinierenden, gigantischen Auftrag, welchen die Offene Kinder- und Jugendarbeit zu meistern hat, relativiert dies die Nichtstandardisierbarkeit und die vorhandenen Herausforderungen der OKJA. Unzählige Faktoren, Individuen, Problematiken, Ressourcen, Professionen, Themen,

Theorien, Hilfestellungen und Methoden müssen beachtet und wahrgenommen werden, damit die Lebenslage, die Kompetenzentwicklung und die Verantwortungsübernahme von Jugendlichen erfasst und gefördert werden. Somit war die Beschränkung auf die Pfadi elementar, um eine entsprechende Reduzierung der Themen zu ermöglichen.

Mit den Ergebnissen und der Qualität der Arbeit bin ich zufrieden. Ich habe in der Auseinandersetzung mit den Quellen viel gelernt und mein Wissen vertiefen können. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Definition von Kompetenz, mit der ich mich lange Zeit schwertat. Ich hatte eine Vorstellung davon, was es beinhaltet, wusste aber nicht, wie dieser Begriff wissenschaftlich zu fassen war. Erst im Verlauf der Arbeit und durch die vertieften Kenntnisse von Bildung erkannte ich die Bedeutung und konnte rückblickend die Zuordnung im gesamten System der Bildung herstellen. Die erarbeiteten Erkenntnisse wie auch die weiterführenden Fragen dürfen weder als komplett, vollkommen und standardisierbar noch als Rezept angesehen werden, da die Situation immer individuell und von Neuem betrachtet werden muss.

Persönlich hat mir das Erstellen eines Konzeptes sehr geholfen. So hatte ich einen Orientierungspunkt. Die Gliederung wie auch die Abfolge der Kapitel hat sich während des Schreibprozesses stetig verändert. Auch die Quellen, welche nach und nach in die Arbeit einflossen, beeinflussten die Arbeit stets von Neuem. So schaue ich meine Thesis als ein „sich stetig wandelndes Projekt“ an. Spannend wie auch nervenaufreibend war für mich der Umgang mit der Ungewissheit. So blockierte mich teilweise das Nichtwissen, was als Nächstes geschieht und wie die Arbeit am Schluss aussehen wird. Trotz dieser Unwissenheit und des langen Arbeitsprozesses blieb meine Motivation für die Arbeit grundsätzlich vorhanden.

Literatur

ABA Fachverband Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen e.V. (2011). NAGEL-Redaktion. Die Bildungsseiten im ABA-Netz. Stand: 29.04.2011. URL: http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=2 [12.11.2017].

Altenthan, Sophia/ Betscher-Ott, Sylvia/ Gotthardt, Wilfried/ Hobmair, Hermann (Hrsg.)/ Höhlein, Reiner/ Ott, Wilhelm/ Pöll, Rosemarie/ Schneider, Karl-Heinz (2008). Pädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH

Ammann, Herbert/ Hesse, Raimund/ Jakobs, Monika/ Riemer-Kafka, Gabriela (Hrsg.) (2008). Freiwilligkeit. Ursprünge, Erscheinungsformen, Perspektiven. Zürich: Seismo Verlag

Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz (2017). Allgemeine Bestimmungen, Ausbildungsstruktur und Kursbeschreibungen. Version 2017. Referenznummer: 3007.06.de URL: https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjbxtG2psHYAhVCOxQKHSFZBVcQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.scout.ch%2Fde%2Fverband%2Fdownloads%2Fausbildung%2Fallgemein%2Fausbildungsmodell-reglementarischer-teil%2Fview&usg=AOvVaw06ohigZQ4GlT2-QglOxMb6 [Zugriffsdatum: 02.09.2017].

Avenir Social (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. URL: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf [Zugriffsdatum: 02.10.2017].

Baumbast, Stephanie/ Hofmann-van de Poll, Frederike/ Lüders, Christian (2014). Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. Deutsches Jugendinstitut. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Bernien, Maritta (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations--Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ’97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen (17-84). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2017). Vom 18. April 1999. Stand: 12.02.2017. URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/201702120000/101.pdf [Zugriffsdatum: 02.10.2017].

Dohmen, Günther (2001). Das informelle Lernen. Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

DOJ, Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (2007). Grundlagen. Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen. URL: https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagen-Fachpersonen.pdf
[Zugriffsdatum: 02.10.2017].

Eidgenössisches Departement des Innern (2016). Bundesrat startet zwei Programme zum Kinder- und Jugendschutz. Stand: 15.09.2016. URL: https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-33665.html
[Zugriffsdatum: 02.10.2017].

Erpenbeck, John/ Heyse, Volker (1996). Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: AG QUEM 1996. S.15-152

Fabian, Carlo/ Käser, Nadine/ Klöti, Tanja/ Bachmann, Nicole (2014). Leitfaden. Good-Practice-Kriterien Prävention von Jugendgewalt in Familie, Schule und Sozialraum. Im Auftrag des Bundesamts für Sozialversicherungen (BSV) Nationales Programm Jugend und Gewalt. Erste Auflage, Juni 2014. Gossau: Cavelti AG

Fimpler, Tobias/ Hannen, Philipp (2016). Kernaufgaben der Offenen Jugendarbeit. Auseinandersetzung mit Selbstverständnis und eigenständiger Legitimation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flasse, Maritte/Stieler-Lorenz, Brigitte (2000). Berufliche Weiterbildungsstatistik im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- Entwicklungsmanagement (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen (185-224). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH

Flurschuetz, Uwe (2004). Emanzipatorische Bildung – Bildung zur Emanzipation. Thesen zu politischer Bildung und dem Versuch der Verwirklichung in der Praxis. Veröffentlicht am 12.05.2004 im Forum Recht auf Linksnet. URL: https://www.linksnet.de/artikel/18698
[Zugriffsdatum: 12.11.2017].

Furger, Michael (2011). Die grössten Jugendverbände. 19.06.2011. URL: https://www.nzz.ch/die_groessten_jugendverbaende-1.10970366
[Zugriffsdatum: 02.06.2017].

Heyse, Volker/ Erpenbeck, John (2009). Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Hochuli Freund, Ursula/ Stotz, Walter (2013). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Hotel & Gastro formation Schweiz (2015). Taxonomiestufen K1 – K6 (nach Bloom ab 1972). URL: https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiCktmq2unXAhWNHRQKHVdBBW4QFggrMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.hotelgastro.ch%2Fdynasite.cfm%3Fcmd%3Dcdownload_download_download_download%26dsmid%3D511916%26id%3D418%26skipfurl%3D1&usg=AOvVaw0Hxe2-asDh3-c3d9R4RkSC
[Zugriffsdatum: 26.10.2017].

Hurrelmann, Klaus (2004). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim und München: Juventa Verlag

Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun (2012). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Hurrelmann, Klaus/ Bauer, Ullrich (2015). Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag

Ilg, Wolfgang (2013). Jugendarbeit – Grundlagen, Prinzipien und Arbeitsformen In: Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (Hg.). Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kalter, Birgit (2004). Unterschiede verstehen und auf das Gemeinsame bauen. Kooperationsfördernde Rahmungen von Aus- und Weiterbildung. In: Fegert, Jörg/ Schrapper, Christian (Hrsg.). Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation (S. 591-597). Weinheim: Juventa.

Kaufhold, Marisa (2006). Kompetenz- und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kinder- und Jugendförderungsgesetz, KJFG (2017). Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vom 30. September 2011 (Stand am 1. Januar 2017) URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20092618/201701010000/446.1.pdf
[Zugriffsdatum: 26.10.2017].

Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner/ Döbrich, Peter/ Gruber, Hans/ Prenzel, Manfred/ Reiss, Kristina/ Riquarts, Kurt/ Rost, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Vollmer, Helmut J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Frankfurt a.M.

Largo, Remo/ Czernin, Monika (2016). Jugendjahre. 4. Auflage München/Berlin: Piper Verlag GmbH

Medienmitteilung PBS, Cevi, Blauring (2011). Gemeinsame Medienmitteilung von Pfadibewegung Schweiz, Jungwacht Blauring Schweiz und Cevi Schweiz – 30. September 2011. Gutes Gesetz – ohne Mittel geht's aber nicht! URL: http://www.scout.ch/de/verband/downloads/kommunikation/medienmitteilungen/medienmitteilung-ja-zum-neuen-kjfg/view?searchterm=kinder-und%20jugendf%C3%B6rderungsgesetz
[Zugriffsdatum: 31.10.2017].

Moser, Sonja (2010). Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Müller, Eva (2012). „Ich kann das!". Selbstwirksamkeit bei Kindern fördern. URL: http://www.mmi.ch/files/downloads/03a4315cda2789faa2a268d7e4680053/Selbstwirksamkeit_EM.pdf
[Zugriffsdatum: 08.06.2017].

Müller-Oppliger, Salomé (2015). Lehrplan 21: Mit den Bloom-Taxonomien Kompetenzen erreichen. Von der Kompetenzorientierung zu differenzierten Lernzielen. In: die neue schulpraxis. Erschienen am 10. Juni 2015. URL: http://www.begabungsfoerderung-schweiz.ch/sites/default/files/publications/lehrplan_21_mit_den_bloom-taxonomien_kompetenzen_erreichen_neue_schulpraxis_2015_sml.pdf [Zugriffsdatum: 30.11.2017].

Oevermann, Ulrich (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gebenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke. Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. S. 113-142. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Oppliger, Noémie (2017). Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bedürfnisse sowie Entwicklungsschritte der Kindheit und Jugend, mit folglichen Herausforderungen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Studium in Allgemeiner Sozialer Arbeit. Olten.

Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (2008). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Päda.logics! (o. J.). Taxonomiestufen nach BLOOM. Ausbildungsmethoden – Methodik und Didaktik für Lehrbetriebe. URL: https://paeda-logics.ch/wp-content/uploads/2014/10/Taxonomiestufen_Bloom.pdf [Zugriffsdatum: 26.10.2017].

PBS, Pfadibewegung Schweiz (o. J.). Geschichte der Pfadibewegung. URL: http://www.scout.ch/de/das-ist-pfadi/geschichte [Zugriffsdatum: 03.09.2017].

PBS, Pfadibewegung Schweiz (o. J.). Geschichte der Pfadibewegung in der Schweiz. URL: http://www.scout.ch/de/das-ist-pfadi/geschichte/pfadi-in-der-schweiz [Zugriffsdatum: 03.09.2017].

PBS, Pfadibewegung Schweiz (o. J.). Gründung der Pfadi. URL: http://www.scout.ch/de/das-ist-pfadi/geschichte/gruendung-der-pfadi [Zugriffsdatum: 03.09.2017].

PBS, Pfadibewegung Schweiz (o. J.). Pfadiorganisationen. URL: https://www.scout.ch/de/verband/partner/pfadiorganisationen [Zugriffsdatum: 03.09.2017].

PBS, Pfadibewegung Schweiz (o. J.). Verband. URL: https://www.scout.ch/de/verband [Zugriffsdatum: 03.09.2017].

PBS, Pfadibewegung Schweiz (2009). Leitbild der Pfadi in der Schweiz. URL: http://www.scout.ch/de/verband/downloads/verband/strategie-und-ziele/leitbild-der-pfadi-in-der-schweiz/view?searchterm=leitbild [Zugriffsdatum: 03.10.2017].

PBS, Pfadibewegung Schweiz (2010). Pfadiprofil. Referenz: 2120.01.de. Kriens: Brunner Druck und Medien

PBS, Pfadibewegung Schweiz (2013). Pfadi das sind wir. Referenz: PBS.3033.02.de. Toffen: Druckform

PBS, Pfadibewegung Schweiz (2016a). Ausbildungsinhalte Basiskurs Wolfsstufe. URL: http://www.scout.ch/de/verband/downloads/ausbildung/kurse/adminstration/checklisten/checkliste-basiskurs-1.-stufe/view?searchterm=checkliste [Zugriffsdatum: 31.10.2017].

PBS, Pfadibewegung Schweiz (2016b). Ausbildungsinhalte Basiskurs Pfadistufe. URL: http://www.scout.ch/de/verband/downloads/ausbildung/kurse/adminstration/checklisten/checkliste-basiskurs-2.-stufe/view?searchterm=checkliste [Zugriffsdatum: 31.10.2017].

Perrenoud, Philippe (2011). Inkraftsetzung der revidierten Verordnung über die Angebote zur sozialen Integration (ASIV). Medienkonferenz des Regierungsrates vom 11. November 2011 in Bern. URL: http://www.be.ch/portal/de/index/mediencenter/medienmitteilungen/suche.assetref/dam/documents/portal/Medienmitteilungen/de/2011/11/2011-11-11-referat-perrenoud-de.pdf [Zugriffsdatum: 05.09.2017].

Pfadi Kanton Solothurn (o. J.). Die Geschichte der Pfadi. URL: http://old.pfadi.org/content/portrait/geschichte.php [Zugriffsdatum: 05.09.2017].

PISA (2017). PISA 2018. URL: http://pisa.educa.ch/de/ [Zugriffsdatum: 13.12.2017].

Pscherer, Jörg (2008). Der Glaube an die eigene Kraft versetzt Berge. Psychologie heute, 31 (11), 24-27. In: Altenthan, Sophia/Betscher-Ott, Sylvia/Gotthardt, Wilfried/Hobmair, Hermann (Hg.) /Höhlein, Reiner/Ott, Wihelm/Pöll, Rosemarie/Schneider, Karl-Heinz (2008). Pädagogik. 4. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Rauschenbach, Thomas/ Leu, Hans Rudolf/ Lingenauber, Sabine/ Mack, Wolfgang/ Schilling, Matthias/ Schneider, Kornelia/ Züchner, Ivo (2004). Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform Band 6. URL: http://d-nb.info/971374708/34 [Zugriffsdatum: 28.09.2017].

Rauschenbach, Thomas (2007). Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (2007). Heft 4-2007.

SAJV, Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (o. J.). Aktuell. URL: http://www.sajv.ch/aktuell/ [Zugriffsdatum: 28.09.2017].

SAJV, Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (2011). Das Kinder- und Jugendförderungsgesetz ist unter Dach und Fach! URL: http://www.sajv.ch/2011/10/04/das-kinder-und-jugendfoerderungsgesetz-ist-unter-dach-und-fach/
[Zugriffsdatum: 31.10.2017].

Schweitzer, Jochen (1998). Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen. Weinheim/München: Juventa.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2017). Bildungssystem Schweiz. Das Bildungswesen in einem mehrsprachigen und föderalistischen Land. Stand: März 2017. URL: http://www.edk.ch/dyn/14798.php [Zugriffsdatum: 31.10.2017].

Steegmüller, Sibylle/ Wenzl, Udo (2003). Landesjugendring Baden-Württemberg e.V. Diskussionspapier. Jugendverbände und Jugendringe – Aufbruch zu neuen Ufern? Stuttgart: Kurz und Co.

Steuerungskonzept der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Kanton Bern (2003). Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF). Durch den Regierungsrat des Kantons Bern genehmigt. Stand: 19.11.2013. URL: https://www.gef.be.ch/gef/de/index/familie/familie/rechtliche_grundlagen.assetref/dam/documents/GEF/SOA/de/Familie/OKJA/Steuerungskonzept_d.pdf
[Zugriffsdatum: 12.08.2017].

Textor, Martin R. (2012). Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und Bilden für die Welt von morgen. Wie Kinder in Familie, Kita und Schule zukunftsfähig werden. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

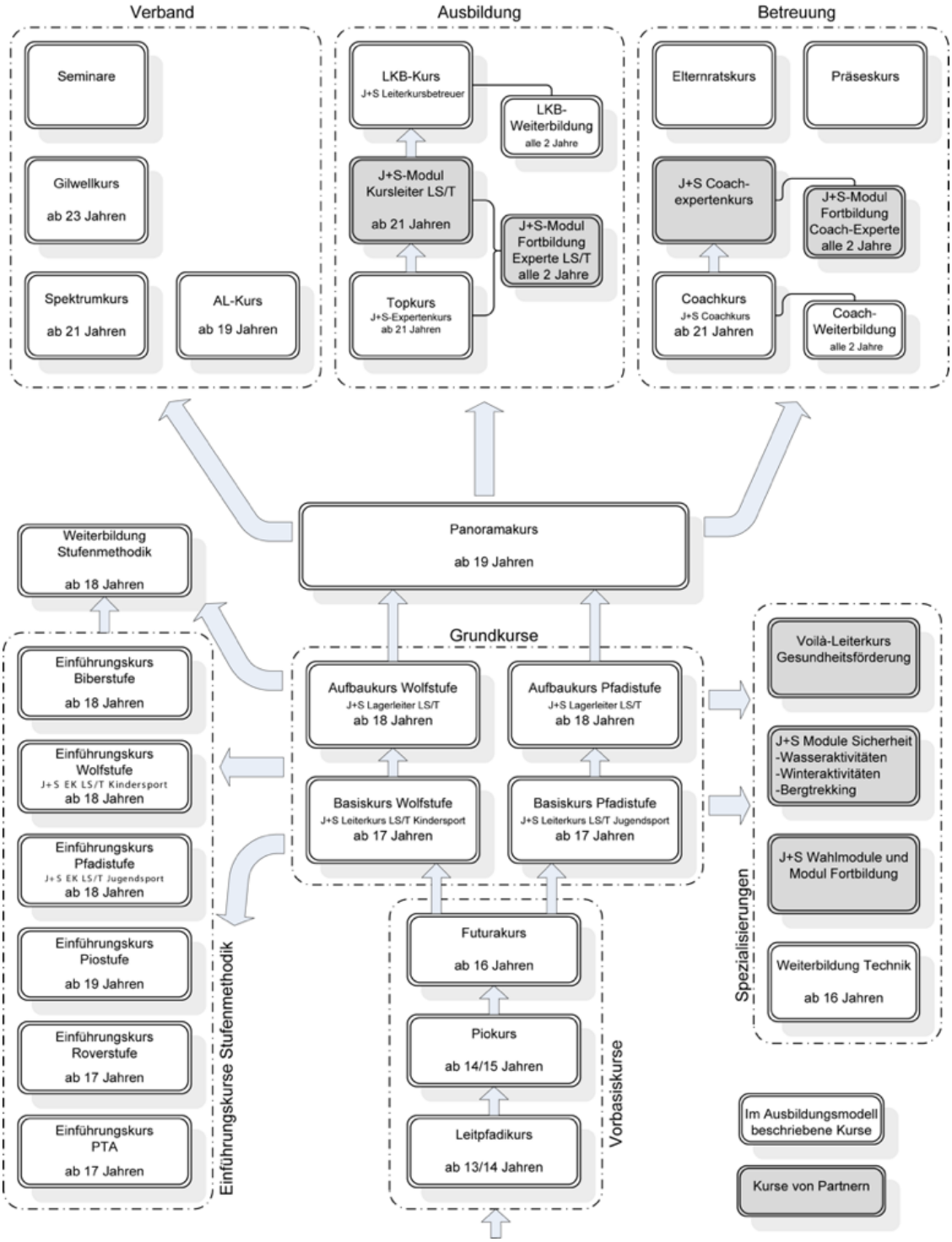
Thiersch, Hans (2008). Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (2008). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Thole, Werner (2000). Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Winheim: Juventa Verlag.

Weinert, Franz Emanuel (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert/ Franz Emanuel (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Anhang

Anhang 1: Übersichtsgrafik
In: Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz (2017)



Anhang 2: Ausbildungsinhalte Basiskurs Wolfsstufe
In: PBS, Pfadibewegung Schweiz (2016a).

Ausbildungsinhalte

Die nachfolgenden Ausbildungsinhalte sind aus dem Ausbildungsmodell der PBS und dem J+S-Rahmenlehrplan abgeleitet.
Das Kursteam kann Priorisierungen vornehmen und falls nötig einzelne Ausbildungsinhalte weglassen (bitte am Ende der Checkliste begründen).

Der/die Hauptkursleiter/in füllt die Blocknummern aus dem Grobprogramm in der entsprechenden Spalte ein.

Der/die LKB kreuzt in der LKB-Checkbox an, wenn der Ausbildungsinhalt behandelt wird und die Blocknummern mit dem Grobprogramm übereinstimmen.

A Achtung: Dieses Thema wird auch im Aufbaukurs behandelt und muss inhaltlich abgegrenzt werden!

LKB-Checkbox		*Literaturhinweise Ausbildungsinhalte PBS*	*Blocknummern aus Grobprogramm*	*Ausbildungsinhalte J+S Literaturhinweise*	*LKB-Checkbox*
1 | Der Kurs vermittelt den TN die Pfadigrundlagen.					
☐	A	Entwicklungsstand und Bedürfnisse der Kinder der Wolfsstufe cudesch, Brosch. "Pfadi", 16 // Brosch. "Pfadiprofil", 21/22 // Brosch. "Die Wolfsstufe", 2 - 4		Altersgruppe von LS/T Kindersport: Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Grenzen von Kindern im Kindersport-Alter kennen Brosch. "J+S-Kindersport – Theoretische Grundlagen"	☐
☐	A	Wolfsstufensymbolik Brosch. "Die Wolfsstufe", 8 - 17 // www.woelfe.pbs.ch > Symbolik			
☐		persönliche Auseinandersetzung mit Gesetz und Versprechen der Roverstufe VKP Brosch. "Wir Pfadi wollen ... ", 20/21, 37 - 39 // VKP Hilfsmittel "Roverwache"			
☐	A	Bezug der Pfadigrundlagen zum Pfadialltag Brosch. "Pfadiprofil", 5 - 10 // cudesch, Brosch. "Pfadi", 9 - 13			
☐		Stufenmodell und Abgrenzung zw. Biber-, Wolfs- und Pfadistufe Brosch. "Pfadiprofil", 11 - 13, 16 - 32			
☐	A	Ausgestaltung der sieben Pfadimethoden auf der Wolfsstufe Brosch. "Pfadiprofil", 23 - 25 // Brosch. "Die Wolfsstufe", 18 - 64			

LKB-Checkbox		*Literaturhinweise Ausbildungsinhalte PBS*	*Blocknummern aus Grobprogramm*	*Ausbildungsinhalte J+S Literaturhinweise*	*LKB-Checkbox*
2 | Der Kurs bildet die TN aus, ein Programm für die Wolfsstufe zu planen, durchzuführen und auszuwerten.					
☐		Einkleidung von Aktivitäten und Quartalsprogrammen cudesch, Brosch. "Programm", 8 - 12			
☐		Methoden zur Planung, Durchführung und Auswertung von Programmen cudesch, Brosch. "Programm", 3 - 21			
☐		Quartalsprogramm planen cudesch, Brosch. "Programm", 22 - 27			
☐		Abenteuer als Alternative zum Quartalsprogramm und als Form der Mitbestimmung auf der Wolfsstufe Brosch. "Die Wolfsstufe", 63/64			
☐		wesentliche Punkte beim Planen von Weekends cudesch, Brosch. "Programm", 28/29			
☐	A	Planen, Durchführen und Auswerten von sportlichen Aktivitäten für die Wolfsstufe		stufengerechte J+S-Aktvitäten (LS, LA) planen, durchführen und auswerten; Spielleiter/in sein; verschiedene stufengerechte Aktivitäten kennen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 20 - 31 // J+S-Handbuch, Brosch. "Spiel und Sport", 22 - 28 // J+S-Merkblatt "J+S-Kindersport: Vielfältige Spiel- und Sportblöcke" // J+S-Brosch. "J+S-Kindersport: Praktische Beispiele" // J+S-Merkblatt "J+S-Kindersport: Das Spielfest" // J+S-Musterblock "Spielfest"	☐
				Musteraktivität erleben und reflektieren (LS oder LA)	☐
☐	A	Planen, Durchführen und Auswerten von Wanderungen für die Wolfsstufe cudesch, Brosch. "Sicherheit", 18 - 19, 38, 43 - 46 // J+S-Handbuch, Brosch. "Berg"		Karten lesen; Gelände beurteilen, sich orientieren J+S-Merkblatt "Orientierung"	☐
				NORDA anwenden, Orientierungshilfen nutzen (Kompass, Kroki, Plan, Wegbeschreibung, etc.) J+S-Merkblatt "Orientierung"// J+S-Handbuch, Brosch. "Berg", 27 - 30	☐
				stufengerechte Unternehmung mit auswärtiger Übernachtung nach 3x3 planen durchführen und auswerten (Routenwahl, Routenplanung, Zeitberechnung, Unternehmungsleitung, etc.) J+S-Merkblatt "3x3 Unterwegs sein" // J+S-Handbuch, Brosch. "Berg", 4 - 30 // J+S-Merkblatt "J+S-Kindersport: Wandern mit Kindern"	☐
				Sicherheitskonzept für Unternehmung erstellen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 14 - 18 // J+S-Handbuch, Brosch. "Berg", 14 - 17	☐
☐		Mitleitenden in der Auswertung eine Rückmeldung zu einzelnen Programmteilen geben können cudeschin-Karte "Auswertung und Feedback"			

LKB-Checkbox		*Literaturhinweise Ausbildungsinhalte PBS*	*Blocknummern aus Grobprogramm*	*Ausbildungsinhalte J+S Literaturhinweise*	*LKB-Checkbox*
3 | Der Kurs bildet die TN zu verantwortungsbewussten Mitgliedern eines Leitungsteams aus.					
☐		Funktion sowie Rechte und Pflichten als Mitglied eines Leitungsteams der Wolfsstufe cudesch, Brosch. "Sicherheit", 4 - 12		Verantwortung und Vorbildfunktion gegenüber Kindern im Kindersport-Alter wahrnehmen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 11 - 13	☐
				Verantwortung gegenüber dem Leitungsteam wahrnehmen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 11 - 13	☐
☐		Leitwölfe betreuen Brosch. "Die Wolfsstufe", 61/62			

☐	A	Umgang mit Wölfen mit herausforderndem Verhalten cudesch, Brosch. "Leiten", 35 - 39 // Brosch. "Füchsli fordert heraus" (KV AG/SO)			
☐		Sicherheitskonzepte für sicherheitsrelevante Aktivitäten, Umsetzung und Anpassung während Aktivitäten cudesch, Brosch. "Sicherheit", 16 - 25, 30 - 38, 47 - 51		Massnahmen zur Unfallprävention ergreifen	☐
				Risiken einschätzen; Gefahren erkennen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 14 - 17	☐
				Sicherheitskonzepte für Aktivitäten erstellen; in Notfällen richtig handeln J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 14 - 19 // J+S-Handbuch, Brosch. "Lager", 37 - 39	☐
☐	A	Angebote und Anlaufstellen des Kantonalverbands/ der Region (inkl. Krisenkonzept sowie Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten) kantonale Hilfsmittel			
☐		eigene Leiterpersönlichkeit und Rolle im Team cudesch, Brosch. "Leiten", 3 - 7, 12 - 16		Leiterpersönlichkeit entwickeln	☐
☐		Regeln für konstruktive Gespräche im Leitungsteam			
☐	A	Gesundheitsförderung: psychisches, physisches und soziales Wohlbefinden positiv beeinflussen Haltungspapier "Gesundheitsförderung"			
☐	A	Sexuelle Ausbeutung und mögliche heikle Situationen in Aktivitäten cudesch, Brosch. "Leiten", 33 - 35 // www.praevention.pbs.ch // Haltungspapier "Sexuelle Ausbeutung"			

LKB-Checkbox	*Literaturhinweise Ausbildungsinhalte PBS*	*Blocknummern aus Grobprogramm*	*Ausbildungsinhalte J+S Literaturhinweise*	*LKB-Checkbox*
4 | Der Kurs befähigt die TN, Aktivitäten wolfsstufengerecht zu gestalten.				
☐	A Pfadimethode „Persönlicher Fortschritt fördern": Inhalte der Etappen und Spezialitäten in Aktivitäten der Wolfsstufe einbauen Brosch. "Die Wolfsstufe", 18 - 25			
☐	Arbeiten mit Gesetz und Versprechen auf der Wolfsstufe Brosch. "Die Wolfsstufe", 26 - 32 // VKP Brosch. "Wir Pfadi wollen...", 9 - 11, 16 - 18, 22 - 29			
☐	Gestaltung von Lagerfeuern auf der Wolfsstufe Brosch. "Die Wolfsstufe", 48/49			
☐	Vertiefen der Kenntnisse und stufengerechtes Vermitteln der Wolfsstufentechnik Brosch. "Die Wolfsstufe", 49 - 52		Lagerbauten und Pioniertechnik stufengerecht und sicher umsetzen	☐

LKB-Checkbox	*Literaturhinweise Ausbildungsinhalte PBS*	*Blocknummern aus Grobprogramm*	*Ausbildungsinhalte J+S Literaturhinweise*	*LKB-Checkbox*
Zusätzliche Ausbildungsinhalte				
			Grundlagen J+S allgemein kennen; Bedingungen und Leistungen von LS/T kennen; Abgrenzung zu Sicherheitsaktivitäten kennen; J+S-Kindersport und dessen Umsetzung in der Pfadi kennen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen" // J+S-Merkblatt "Sicherheits-anforderungen in den Bereichen Berg, Winter, Wasser"	☐
			Kernlehrmittel kennen (sportmotorisches Konzept, methodisches Konzept, pädagogisches Konzept) J+S-Handbuch, Brosch. "Kernlehrmittel Jugend+Sport"	☐
			Animationslektion in anderer J+S-Sportart (fakultativ): Spezialist/in einladen und die Sportart ausprobieren und erleben	☐

LKB-Checkbox	*Literaturhinweise Ausbildungsinhalte PBS*	*Blocknummern aus Grobprogramm*	*Ausbildungsinhalte J+S Literaturhinweise*	*LKB-Checkbox*
Weitere Kursinhalte				
☐	Kennenlernen; Informationen zum Kurs		Kennenlernen; Informationen zum Kurs	☐
☐	Reflexion und Transferüberlegungen		Reflexion und Transferüberlegungen	☐
☐	Kursauswertung mit TN		Kursauswertung mit TN	☐
☐	Lernrückblick			
☐	Ziellisten			
☐	TN-Gespräch			

Begründung, falls ein Ausbildungsinhalt nicht vermittelt wird im Kurs

Anhang 3: Ausbildungsinhalte Basiskurs Pfadistufe
In: PBS, Pfadibewegung Schweiz (2016b).

Ausbildungsinhalte

Die nachfolgenden Ausbildungsinhalte sind aus dem Ausbildungsmodell der PBS und dem J+S-Rahmenlehrplan abgeleitet.
Das Kursteam kann Priorisierungen vornehmen und falls nötig einzelne Ausbildungsinhalte weglassen (bitte am Ende der Checkliste begründen).

Der/die Hauptkursleiter/in füllt die Blocknummern aus dem Grobprogramm in der entsprechenden Spalte ein.

Der/die LKB kreuzt in der LKB-Checkbox an, wenn der Ausbildungsinhalt behandelt wird und die Blocknummern mit dem Grobprogramm übereinstimmen.

A Achtung: Dieses Thema wird auch im Aufbaukurs behandelt und muss inhaltlich abgegrenzt werden!

LKB-Checkbox		Literaturhinweise Ausbildungsinhalte PBS	Blocknummern aus Grobprogramm	Ausbildungsinhalte J+S Literaturhinweise	LKB-Checkbox
1 | Der Kurs vermittelt den TN die Pfadigrundlagen.					
☐	A	Entwicklungsstand und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen der Pfadistufe cudesch, Brosch. "Pfadi", 17/18 // Brosch. "Pfadiprofil", 27/28 // Brosch. "Die Pfadistufe", 4/5		Altersgruppe von LS/T Jugendsport: Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Grenzen von Kindern und Jugendlichen im Jugendsport-Alter kennen	☐
☐		Persönliche Auseinandersetzung mit Gesetz und Versprechen der Roverstufe VKP Brosch. "Wir Pfadi wollen ... ", 20 /21, 37 - 39 // VKP Hilfsmittel "Roverwache"			
☐	A	Bezug der Pfadigrundlagen zum Pfadialltag Brosch. "Pfadiprofil", 5 - 10 // cudesch, Brosch. "Pfadi", 9 - 13			
☐		Stufenmodell und Abgrenzung zw. Wolfs-, Pfadi- und Piostufe Brosch. "Pfadiprofil", 11 - 13, 21 - 38			
☐	A	Ausgestaltung der sieben Pfadimethoden auf der Pfadistufe Brosch. "Pfadiprofil", 29 - 31 // Brosch. "Die Pfadistufe", 11/12, 35 - 61			

LKB-Checkbox		Literaturhinweise Ausbildungsinhalte PBS	Blocknummern aus Grobprogramm	Ausbildungsinhalte J+S Literaturhinweise	LKB-Checkbox
2 | Der Kurs bildet die TN aus, ein Programm für die Pfadistufe zu planen, durchzuführen und auszuwerten.					
☐		Einkleidung von Aktivitäten und Quartalsprogrammen cudesch, Brosch. "Programm", 8 - 12			
☐		Methoden zur Planung, Durchführung und Auswertung von Programmen cudesch, Brosch. "Programm", 3 - 21			
☐		Quartalsprogramm planen (inkl. Integration von Fähnliaktivitäten in geeigneter Weise) cudesch, Brosch. "Programm", 22 - 27 // Brosch. "Die Pfadistufe", 25 - 30 // Factsheet "Leitpfadi"			
☐		Projekt als Alternative zum Quartalsprogramm und als Form der Mitbestimmung auf der Pfadistufe Brosch. "Die Pfadistufe", 36 - 40			
☐		wesentliche Punkte beim Planen von Weekends cudesch, Brosch. "Programm", 28/29			
☐	A	Planen, Durchführen und Auswerten von sportlichen Aktivitäten für die Pfadistufe		stufengerechte J+S-Aktvitäten (LS, LA) planen, durchführen und auswerten; Spielleiter/in sein; verschiedene stufengerechte Aktivitäten kennen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 20 - 31 // J+S-Handbuch, Brosch. "Spiel und Sport", 22 - 28	☐
				Musteraktivität erleben und reflektieren (LS oder LA)	☐
☐	A	Planen, Durchführen und Auswerten von Wanderungen für die Pfadistufe cudesch, Brosch. "Sicherheit", 18 - 19, 38, 43 - 46 // J+S-Handbuch, Brosch. "Berg"		Karten lesen; Gelände beurteilen; sich orientieren J+S-Merkblatt "Orientierung"	☐
				NORDA anwenden; Orientierungshilfen nutzen (Kompass, Kroki, Plan, Wegbeschreibung, etc.) J+S-Merkblatt "Orientierung" // J+S-Handbuch, Brosch. "Berg", 27 - 30	☐
				stufengerechte Unternehmung (z.B. Wanderungen, Velotouren, etc.) mit auswärtiger Übernachtung nach 3x3 planen, durchführen und auswerten (Routenwahl, Routenplanung, Zeitberechnung, Unternehmungsleitung, etc.) J+S-Merkblatt "3x3 Unterwegs sein" // J+S-Handbuch, Brosch. "Berg", 4 - 30 // Merkblatt "Velotouren"	☐
				Sicherheitskonzept für Unternehmung erstellen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 14 - 18 // J+S-Handbuch, Brosch. "Berg", 14 - 17	☐
☐		Mitleitenden in der Auswertung eine Rückmeldung zu einzelnen Programmteilen geben können cudeschin-Karte "Auswertung und Feedback"			

LKB-Checkbox		Literaturhinweise Ausbildungsinhalte PBS	Blocknummern aus Grobprogramm	Ausbildungsinhalte J+S Literaturhinweise	LKB-Checkbox
3 | Der Kurs bildet die TN zu verantwortungsbewussten Mitgliedern eines Leitungsteams und zu Betreuenden von Leitpfadis aus.					
☐		Funktion sowie Rechte und Pflichten als Mitglied eines Leitungsteams der Pfadistufe cudesch, Brosch. "Sicherheit", 4 - 12		Verantwortung und Vorbildfunktion gegenüber Kindern und Jugendlichen im Jugendsport-Alter wahrnehmen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 11 - 13	☐
				Verantwortung gegenüber dem Leitungsteam wahrnehmen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 11 - 13	☐
☐		Rolle der Leitpfadis und ihre Betreuung, insbesondere bei Fähnliaktivitäten Factsheet "Leitpfadi" // Brosch. "Die Pfadistufe", 17 - 22, 25 - 30			
☐	A	Umgang mit Pfadis mit herausforderndem Verhalten cudesch, Brosch. "Leiten", 35 - 39			

☐		Sicherheitskonzepte für sicherheitsrelevante Aktivitäten (inkl. herausfordernde Fähnliaktivitäten), Umsetzung und Anpassung während Aktivitäten cudesch, Brosch. "Sicherheit", 16 - 25, 30 - 38, 47 - 51 // Brosch. "Die Pfadistufe", 29/30		Massnahmen zur Unfallprävention ergreifen	☐
				Risiken einschätzen; Gefahren erkennen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 14 - 17	☐
				Sicherheitskonzepte für Aktivitäten erstellen; in Notfällen richtig handeln J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen", 14 - 19 // J+S-Handbuch, Brosch. "Lager", 37 - 39	☐
☐	A	Angebote und Anlaufstellen des Kantonalverbands/ der Region (inkl. Krisenkonzept sowie Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten) kantonale Hilfsmittel			
☐		eigene Leiterpersönlichkeit und Rolle im Team cudesch, Brosch. "Leiten", 3 - 7, 12 - 16		Leiterpersönlichkeit entwickeln	☐
☐		Regeln für konstruktive Gespräche im Leitungsteam			
☐	A	Gesundheitsförderung: psychisches, physisches und soziales Wohlbefinden positiv beeinflussen Haltungspapier "Gesundheitsförderung"			
☐	A	Sexuelle Ausbeutung und mögliche heikle Situationen in Aktivitäten cudesch, Brosch. "Leiten", 33 - 35 // www.praevention.pbs.ch // Haltungspapier "Sexuelle Ausbeutung"			

LKB-Checkbox	*Literaturhinweise* *Ausbildungsinhalte PBS*	*Blocknummern aus Grobprogramm*	*Ausbildungsinhalte J+S* *Literaturhinweise*	*LKB-Checkbox*
4 | Der Kurs befähigt die TN, Aktivitäten pfadistufengerecht zu gestalten.				
☐	A Pfadimethode „Persönlicher Fortschritt fördern": Inhalte der Etappen und Spezialitäten in Aktivitäten der Pfadistufen einbauen www.pbs.ch > Verband > Downloads > Programm > Pfadistufe (Steps Leiter-Brosch. // Steps Anforderungen // Merkblatt Spezialitäten) // Brosch. "Die Pfadistufe", 55 - 61			
☐	Arbeiten mit Gesetz und Versprechen auf der Pfadistufe Brosch. "Die Pfadistufe", 48 - 51 // VKP Brosch. "Wir Pfadi wollen...", 12 - 15, 18/19, 30 - 34			
☐	Gestaltung von Lagerfeuern auf der Pfadistufe Brosch. "Die Pfadistufe", 44 - 46			
☐	Vertiefen der Kenntnisse und stufengerechtes Vermitteln der Pfadistufentechnik Brosch. "Die Pfadistufe", 62 - 65 // Thilo // Pfaditechnik // Technix // Kennen und Können		Lagerbauten und Pioniertechnik stufengerecht und sicher umsetzen	☐

LKB-Checkbox	*Literaturhinweise* *Ausbildungsinhalte PBS*	*Blocknummern aus Grobprogramm*	*Ausbildungsinhalte J+S* *Literaturhinweise*	*LKB-Checkbox*
Zusätzliche Ausbildungsinhalte				
			Grundlagen J+S allgemein kennen; Bedingungen und Leistungen von LS/T kennen; Abgrenzung zu Sicherheitsaktivitäten kennen J+S-Handbuch, Brosch. "Grundlagen" // J+S-Merkblatt "Sicherheits-anforderungen in den Bereichen Berg, Winter, Wasser"	☐
			Kernlehrmittel kennen (sportmotorisches Konzept, methodisches Konzept, pädagogisches Konzept) J+S-Handbuch, Brosch. "Kernlehrmittel Jugend+Sport"	☐
			Animationslektion in anderer J+S-Sportart (fakultativ): Spezialist/in einladen und die Sportart ausprobieren und erleben	☐

LKB-Checkbox	*Literaturhinweise* *Ausbildungsinhalte PBS*	*Blocknummern aus Grobprogramm*	*Ausbildungsinhalte J+S* *Literaturhinweise*	*LKB-Checkbox*
Weitere Kursinhalte				
☐	Kennenlernen; Informationen zum Kurs		Kennenlernen; Informationen zum Kurs	☐
☐	Reflexion und Transferüberlegungen		Reflexion und Transferüberlegungen	☐
☐	Kursauswertung mit TN		Kursauswertung mit TN	☐
☐	Lernrückblick			
☐	Ziellisten			
☐	TN-Gespräch			

Begründung, falls ein Ausbildungsinhalt nicht vermittelt wird im Kurs

Anhang 4: Leitziele Basiskurs Wolfsstufe
In: Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz (2017).

Leitziele: Der Kurs ...

1) ... vermittelt den TN die Pfadigrundlagen.
2) ... bildet die TN aus, ein Programm für die Wolfsstufe zu planen, durchzuführen und auszuwerten.
3) ... bildet die TN zu verantwortungsbewussten Mitgliedern eines Leitungsteams aus.
4) ... befähigt die TN, Aktivitäten wolfsstufengerecht zu gestalten.

Ausbildungsziele: Die TN ...

1) Der Kurs vermittelt den TN die Pfadigrundlagen.

a ... wissen, was die Pfadigrundlagen sind und erkennen deren Bezug zu ihrem Pfadialltag.
b ... kennen das Stufenmodell der Pfadibewegung und können die Wolfsstufe von der Biber- und der Pfadistufe abgrenzen.
c ... kennen den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder der Wolfsstufe.
d ... wissen, wie die sieben Pfadimethoden auf der Wolfsstufe gelebt werden.
e ... kennen und vertiefen die Wolfsstufensymbolik.
f ... setzen sich persönlich mit dem Gesetz und dem Versprechen der Roverstufe auseinander.

2) Der Kurs bildet die TN aus, ein Programm für die Wolfsstufe zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

a ... kennen Methoden zur Planung, Durchführung und Auswertung von Programmen und wissen, was sie bei den einzelnen Schritten besonders beachten müssen.
b ... können Aktivitäten und Quartalsprogramme der Wolfsstufe stufengerecht einkleiden.
c ... können ein Quartalsprogramm für die Wolfsstufe planen.
d ... wissen, worauf sie bei der Planung eines Weekends für die Wolfsstufe achten müssen.
e ... kennen das Abenteuer als Form der Mitbestimmung auf der Wolfsstufe sowie Möglichkeiten, dieses ins Programm zu integrieren.
f ... können sportliche Aktivitäten für die Wolfsstufe planen, durchführen und auswerten.
g ... können Wanderungen für die Wolfsstufe planen, durchführen und auswerten.
h ... können zu einem Programmteil für die Wolfsstufe eine relevante und konstruktive Rückmeldung geben.

3) *Der Kurs bildet die TN zu verantwortungsbewussten Mitgliedern eines Leitungsteams aus.*

a ... kennen ihre Funktion sowie ihre Rechte und Pflichten als Mitglieder eines Leitungsteams der Wolfsstufe.

b ... kennen die Rolle der Leitwölfe und wissen, wie sie diese betreuen müssen.

c ... kennen Strategien zum Umgang mit Wölfen mit herausforderndem Verhalten.

d ... kennen den Begriff der sexuellen Ausbeutung und wissen, wo in ihrer Pfadiarbeit heikle Situationen entstehen können.

e ... kennen die Grundgedanken der Gesundheitsförderung und wissen, wie sie das psychische, physische und soziale Wohlbefinden ihrer Wölfe positiv beeinflussen können.

f ... können für sicherheitsrelevante Aktivitäten auf der Wolfsstufe ein Sicherheitskonzept erstellen und wissen, wie sie dieses während der Aktivitäten umsetzen und situativ anpassen müssen.

g ... kennen Anlaufstellen und Angebote ihres Kantonalverbandes/ ihrer Region sowie das kantonale Krisenkonzept.

h ... setzen sich mit ihrer Leitungspersönlichkeit und ihrer Rolle im Team auseinander.

i ... kennen Regeln für ein konstruktives Gespräch und können diese anwenden.

j ... kennen Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung.

4) *Der Kurs befähigt die TN, Aktivitäten wolfsstufengerecht zu gestalten.*

a ... kennen die Pfadimethode „Persönlichen Fortschritt fördern“ sowie Möglichkeiten, diese in ihren Aktivitäten umzusetzen.

b ... kennen das Wolfsgesetz sowie Möglichkeiten zur Arbeit mit Gesetz und Versprechen auf der Wolfsstufe.

c ... kennen verschiedene Formen von Lagerfeuern auf der Wolfsstufe und wissen, worauf sie bei deren Gestaltung achten müssen.

d ... verfügen über vertiefte Kenntnisse der Wolfsstufentechnik und können diese stufengerecht vermitteln.

Anhang 5: Leitziele Basiskurs Pfadistufe
In: Ausbildungsmodell der Pfadibewegung Schweiz (2017)

Leitziele: Der Kurs ...

1) ... vermittelt den TN die Pfadigrundlagen.
2) ... bildet die TN aus, ein Programm für die Pfadistufe zu planen, durchzuführen und auszuwerten.
3) ... bildet die TN zu verantwortungsbewussten Mitgliedern eines Leitungsteams aus.
4) ... befähigt die TN, Aktivitäten pfadistufengerecht zu gestalten.

Ausbildungsziele: Die TN ...

1) Der Kurs vermittelt den TN die Pfadigrundlagen.

a ... wissen, was die Pfadigrundlagen sind und erkennen deren Bezug zu ihrem Pfadialltag.
b ... kennen das Stufenmodell der Pfadibewegung und können die Pfadistufe von der Wolfs- und der Piostufe abgrenzen.
c ... kennen den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen der Pfadistufe.
d ... wissen, wie die sieben Pfadimethoden auf der Pfadistufe gelebt werden.
e ... setzen sich persönlich mit dem Gesetz und dem Versprechen der Roverstufe auseinander.

2) Der Kurs bildet die TN aus, ein Programm für die Pfadistufe zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

a ... kennen Methoden zur Planung, Durchführung und Auswertung von Programmen und wissen, was sie bei den einzelnen Schritten besonders beachten müssen.
b ... können Aktivitäten und Quartalsprogramme der Pfadistufe stufengerecht einkleiden.
c ... können ein Quartalsprogramm für die Pfadistufe planen, welches eine Fähnliaktivität in geeigneter Weise enthält.
d ... wissen, worauf sie bei der Planung eines Weekends für die Pfadistufe achten müssen.
e ... kennen das Projekt als Form der Mitbestimmung auf der Pfadistufe sowie Möglichkeiten, dieses ins Programm zu integrieren.
f ... können sportliche Aktivitäten für die Pfadistufe planen, durchführen und auswerten.
g ... können Wanderungen für die Pfadistufe planen, durchführen und auswerten.
h ... können zu einem Programmteil für die Pfadistufe eine relevante und konstruktive Rückmeldung geben.

3) *Der Kurs bildet die TN zu verantwortungsbewussten Mitgliedern eines Leitungsteams und zu Betreuenden von Leitpfadis aus.*

a ... kennen ihre Funktion sowie ihre Rechte und Pflichten als Mitglieder eines Leitungsteams der Pfadistufe.

b ... kennen die Rolle der Leitpfadis und wissen, wie sie diese betreuen müssen, insbesondere bei Fähnliaktivitäten.

c ... kennen Strategien zum Umgang mit Pfadis mit herausforderndem Verhalten.

d ... kennen den Begriff der sexuellen Ausbeutung und wissen, wo in ihrer Pfadiarbeit heikle Situationen entstehen können.

e ... kennen die Grundgedanken der Gesundheitsförderung und wissen, wie sie das psychische, physische und soziale Wohlbefinden ihrer Pfadis positiv beeinflussen können.

f ... können für sicherheitsrelevante Aktivitäten auf der Pfadistufe (inklusive herausfordernden Fähnliaktivitäten) ein Sicherheitskonzept erstellen und wissen, wie sie dieses während der Aktivitäten umsetzen und situativ anpassen müssen.

g ... kennen Anlaufstellen und Angebote ihres Kantonalverbandes/ ihrer Region, sowie das kantonale Krisenkonzept.

h ... setzen sich mit ihrer Leitungspersönlichkeit und ihrer Rolle im Team auseinander.

i ... kennen Regeln für ein konstruktives Gespräch und können diese anwenden.

j ... kennen Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung.

4) *Der Kurs befähigt die TN, Aktivitäten pfadistufengerecht zu gestalten.*

a ... kennen die Pfadimethode „Persönlichen Fortschritt fördern“ sowie Möglichkeiten, diese in ihren Aktivitäten umzusetzen.

b ... kennen das Pfadigesetz und Möglichkeiten zur Arbeit mit Gesetz und Versprechen auf der Pfadistufe.

c ... kennen verschiedene Formen von Lagerfeuern auf der Pfadistufe und wissen, worauf sie bei deren Gestaltung achten müssen.

d ... verfügen über vertiefte Kenntnisse der Pfaditechnik und können diese stufengerecht vermitteln.