

Kirchliche Jugendarbeit als (religiöser) Bildungsraum

Angela Kaupp

„Bildung als Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts kann nicht mehr nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden. So unbestritten die Bedeutung der Schule für die Bildung von Kindern und Jugendlichen auch weiterhin ist, so wird in der politischen, der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion doch zugleich die Möglichkeit unterschätzt, dass andere Bildungsorte und Lernwelten für die Bildung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, vielleicht sogar unerlässlich geworden sind.“¹

– explizit als Institution der Bildung verstanden. Im Unterschied dazu kommt der Begriff *Jugendbildung* im Kontext katholischer Jugendarbeit selten vor.³ Publikationen sind eher unter den Schlagworten *religiöse Jugendarbeit*, *Jugendseelsorge* oder *Jugendpastoral* oder auch *Arbeit mit Jugendlichen*⁴ zu finden. Interessanterweise wird auch in den zwei einschlägigen kirchlichen Dokumenten zur Jugendarbeit in Deutschland, dem Beschluss der Synode⁵ und den Leitlinien zur

1. Der Bildungsbegriff in der Jugendarbeit

Das Zitat des Kinder- und Jugendberichts des Deutschen Bundestags aus dem Jahr 2005 betont die Bedeutung außerschulischer Orte für die Bildung. Jugend(verbands-)arbeit wird hier – wie im Kinder- und Jugendhilfegesetz²

KJHG), Bonn 1990. Abrufbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Sozialgesetzbuch-VIII> (Stand: 10.10.2019).

- 1 *Deutscher Bundestag*: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. BT 15/6014 vom 10.10.2005, Berlin 2005, 90. Abrufbar unter: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (Stand: 10.10.2019).
- 2 *SGB-VIII – Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes* (Kinder- und Jugendhilfegesetz

- 3 Anders dagegen *Könemann, Judith*: Katholische Jugend(verbands)arbeit – ein Bildungsort mit Möglichkeiten. In: *Sajak, Clauß P./Langer, Michael* (Hg.): *Kirche ohne Jugend. Ist die Glaubensweitergabe am Ende?*, Freiburg i.Br. 2018, 165–175.
- 4 Vgl. ähnlich *Höring, Patrik C.*: Begriffliche Präzisierung: Jugendseelsorge – Jugendarbeit – Jugendpastoral. In: *Kaupp, Angela/Höring Patrik C.* (Hg.): *Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis*, Freiburg i.Br. 2019, 18–24.
- 5 Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“. In: *Bertsch, Ludwig/Boonen, Philipp/Hammerschmidt, Rudolf* u.a. (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 1976, 288–311.

Jugendpastoral⁶, zwar von Gewissensbildung, Ausbildung, Weiterbildung etc., nicht jedoch von Jugendbildung gesprochen. Dies mag zum einen an der unklaren wissenschaftlichen Zuordnung von Kirchlicher Jugendarbeit zur Pastoraltheologie oder Religionspädagogik und den damit verbundenen Theoriebezügen liegen, denn Bildungstheorien spielen in der Pastoraltheologie eine geringere Rolle als in der Religionspädagogik. Zum anderen wurden in der Religionspädagogik in den letzten Jahren nur wenige Forschungsarbeiten zu außerschulischer Bildung vorgelegt. Die meisten theoretischen Entwürfe zur Jugendpastoral bzw. -arbeit sind vor der Jahrtausendwende entstanden.⁷ In dieser Zeit war der Bildungsbegriff im Bereich der Jugendarbeit allgemein nachrangig, wie *Christian Lüders* und *Stephanie Riedle* konstatieren: Es „wurde bis in die achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts vorrangig von Erziehung gesprochen und die Forschung betrachtete die Angebote als Sozialisationsorte. Erst rund um die Jahrtausendwende wurde [...] schrittweise der Bildungsbegriff in den Vordergrund gerückt.“⁸ Dies hängt auch damit zusammen, dass Jugend- und Bildungsforschung lange mit getrennten Zielsetzungen unabhängig voneinander existierten, da sich Erstere vor allem auf außerschulische, Letztere eher auf schulische Aspekte des Jugendalters konzentrierte.⁹ Heute wird *Jugendbildung* als „Oberbegriff für alle bildenden Angebote der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit“¹⁰ verwendet.

Hierzu tragen auch Entstrukturierungsprozesse bei, da sich Schul- und Freizeit vermischen: Eine Ganztagschule muss sich auch mit Freizeitangeboten auseinandersetzen und Jugendarbeit mit der Ausweitung von Schulzeit.

Unter dem Begriff *Jugendbildung* thematisiert der vorliegende Beitrag kirchliche Jugend- (verbands-)arbeit explizit als (religiösen) Bildungsraum, nicht als pastorales Handlungsfeld oder als Ort der Freizeitgestaltung, ohne diese Dimensionen leugnen zu wollen.

Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören nach § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG):

- „1. Außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugendberatung,
6. Jugendberatung.“¹¹

Kirchliche Jugendarbeit ist hier sowohl mit den Angeboten verbandlicher, gemeindlicher / gemeindenaher sowie offener Kinder- und Jugendarbeit einzuordnen als auch mit Angeboten der Jugendhilfe (z. B. Jugendwohnheime oder Beratungsangebote der Caritas).¹² Jugendhilfeangebote gehören jedoch nicht zum Bereich von Freiwilligkeit und weisen deutlich andere Strukturen auf. Deswegen konzentriert sich der Beitrag auf die Dimension von Jugendarbeit als freiwilligem Angebot im Freizeitbereich. Da Kinder entwicklungsbedingt nicht die

6 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Leitlinien zur Jugendpastoral, Bonn 1991.

7 Vgl. ausführlicher *Kaupp, Angela*: Theologische Konzepte kirchlicher Jugendarbeit. In: *Kaupp/Höring* 2019 [Anm. 4], 410–427.

8 *Lüders, Christian/Riedle, Stephanie*: Außerschulische Jugendbildung. In: *Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard*: Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden ²2009, 549–563, 551.

9 Vgl. *Grunert, Cathleen*: Informelles Lernen im Jugendalter. In: *Haring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo* (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven, Weinheim ²2018, 328–339, 330.

10 *Lüders/Riedle* ²2009 [Anm. 8], 550.

11 *SGB-VIII – Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes* [Anm. 2], §11, Abs. 3.

12 Vgl. *Faulde, Joachim*: Kirchliche Jugendarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Kaupp/Höring* 2019 [Anm. 4], 394–409.

gleiche Eigenständigkeit vorweisen wie Jugendliche, liegt der Fokus auf dem Jugendalter.

2. Zum Verständnis von Bildung

Trotz unterschiedlichster Definitionen von Bildung „(stimmen) die gegenwärtigen Auffassungen über Bildung darin überein, dass es sich dabei im Blick auf die zu Bildenden stets und unvermeidlich um eine Eigentätigkeit, eine Selbstbildung handele. [...] Bildung geschieht nur in der Auseinandersetzung mit Anregungen, mit Andersartigem, mit Störungen (*Perturbationen* der bisherigen kognitiven Orientierungsmuster, *kognitive Dissonanzen*).“¹³

Diese Auseinandersetzungen sind nicht auf die kognitive Ebene einzugrenzen. Ziel ist der Erwerb von Kompetenzen, die es dem oder der Einzelnen ermöglichen, „sich in der Gesellschaft zu verorten und sich die Welt zu erklären“¹⁴. In diesem Sinn unterstützen die Angebote der (kirchlichen) Jugendarbeit

- kulturelle Bildung, „die dazu beiträgt, das kulturelle Erbe einer Gesellschaft über die Generationen hinweg zu sichern“¹⁵
- soziale Bildung, „die Integration und Prozesse des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch politische Bildung und das Lernen von Demokratie ermöglicht“¹⁶ und
- identitätsbezogene Bildung „im Sinne der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, die über subjektives oder selbstreflexives Lernen erfolgt.“¹⁷

In der Jugendarbeit der Kirchen werden diese drei Aspekte auch vor dem Hintergrund von Theologie und Glauben durchbuchstabiert.

3. Außerschulische Lebensräume als Bildungsräume

Es ist inzwischen schon fast ein geflügeltes Wort, dass Schule nicht nur Lern-, sondern auch Lebensraum ist. In der Bildungsdiskussion fand jedoch lange eine Konzentration auf organisierte Bildungsräume wie Schule, Kindergarten oder Universität statt. Erst seit Beginn dieses Jahrtausends werden die Bildungsdimensionen von Familie, Gleichaltrigen, Freizeitangeboten und Medien verstärkt zu wissenschaftlich zu bearbeitenden Themen, da wahrgenommen wird, dass Bildungsprozesse „auf das Verhältnis des Individuums zur Welt in der ganzen Bedeutungsfülle und seine darauf bezogenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster [verweisen]“¹⁸.

Außerschulische Bildungsräume lassen sich nach *Cathleen Grunert* in drei Kategorien einordnen:

- „organisierte, nicht-kommerzielle Bildungsräume (z. B. Vereine, Verbände),
- organisierte, kommerzielle Bildungsräume (z. B. Nachhilfe, Musikschulen) sowie
- nichtorganisierte Bildungsräume (z. B. Peers [...], Hobbys, Mediennutzung, Jobs).“¹⁹

Verbandlich oder gemeindlich organisierte Jugendarbeit in der Kirche kann dem ersten Bereich zugeordnet werden; offene Jugendarbeit dem dritten.

13 *Nieke, Wolfgang*: Erziehung, Bildung, Lernen. In: *Harring/Witte/Burger* 2018 [Anm. 9], 28–41, 38f. [Hervorh. i. Orig.].

14 *Thole, Werner*: Wissen allein genügt nicht. In: *DJI Impulse* 100 (2012) 26–29, 26.

15 Ebd., 27. – Vgl. *Rauschenberg, Thomas*: Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim – München 2009, 94–112.

16 *Thole* 2012 [Anm. 14], 27.

17 Ebd.

18 *Grunert, Cathleen*: Informelles Lernen im Jugendalter. In: *Harring/Witte/Burger* 2018 [Anm. 9], 329.

19 *Grunert, Cathleen*: Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: *Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich* (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimension der Bildungsdebatte, Weinheim – München 2006, 15–34, 30.

Bildungsprozesse in der Jugendarbeit unterscheiden sich von schulischer Bildung dadurch, dass informelle und nicht-formale Lernprozesse vorherrschen. Hierzu ist die von der Europäischen Kommission vorgelegte Unterscheidung im Blick auf lebenslange Lernprozesse grundlegend:

FORMALES LERNEN:

„Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.“²⁰

INFORMELLES LERNEN:

„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidental/beiläufig).“²¹

NICHT FORMALES LERNEN:

„Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.“²²

Seit ca. 15 Jahren untersucht die erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschung die Wirkweisen informeller Lernprozesse.²³ Im religionspädagogischen Kontext werden – wie *Ulrich Riegel* herausarbeitet – informelle Lernprozesse bisher selten thematisiert. Er beschreibt Familie, Gemeinde und Öffentlichkeit als Orte informeller Lernprozesse ohne Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung als eigenständige Handlungsfelder anzuführen.²⁴

Die genannten Lernformen unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der Bedingungen, unter denen gelernt wird, als auch in der Art und Weise, wie gelernt wird.²⁵ Während formales Lernen stark durch Curricula geregelt wird, finden informelle Lernprozesse aufgrund bestimmter Interessen, Aufgaben oder Problemlagen statt. Die Chance der (kirchlichen) Jugendarbeit liegt darin, dass durch informelle Lernprozesse und die damit meist verbundene Freiwilligkeit z.T. andere Kompetenzen gefördert werden als durch formale/nicht-formale.

4. Kompetenzerwerb in der kirchlichen Jugendarbeit über informelle Lernprozesse

Nach § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) sollen die Angebote der Jugendarbeit „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung

20 Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel 2001, 33. Abrufbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=829088#vollanzeige> (Stand: 10.10.2019).

21 Ebd.

22 Ebd., 35.

23 Vgl. *Overwien, Bernd*: Informelles Lernen – ein historischer Abriss. In: *Harring/Witte/Burger* 2018 [Anm. 9], 42–52.

24 Vgl. *Riegel, Ulrich*: Religion und informelles Lernen. In: *Harring/Witte/Burger* 2018 [Anm. 9], 644–652.

25 Vgl. *Baumbast, Stephanie/Hofmann-van de Poll, Frederike/Lüders, Christian*: Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise, hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut e.V., München 2012, 13.

und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“²⁶

Dieser Zielsetzung entsprechen die sieben Verbandsprinzipien der im BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend) zusammengeschlossenen Jugendverbände: Demokratie, Partizipation, Selbstorganisation, Ehrenamtlichkeit, Freiwilligkeit, christlicher Glaube und Lebensweltbezug. In seiner „Theologie der Verbände“ formuliert der BDKJ diese Prinzipien im Sinne eines theologischen Selbstverständnisses:

„Der christliche Glauben ist die Grundlage für unser Verbandsleben, ebenso wie der Lebensweltbezug: Wir gehen von dem aus, was Kinder und Jugendliche als ihre Lebenserfahrungen mitbringen. Partizipation wird bei uns ausdrücklich gefördert: Wir wollen alle unsere Mitglieder ermutigen, ihren Verband aktiv mitzugestalten. Bei uns gilt das Prinzip der Selbstorganisation: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene kommen selbst zu Wort, bringen ihre Wünsche und Vorstellungen ein und entscheiden selbst darüber, wie ihr Verbandsleben aussehen soll. Im Kinder- und Jugendverband wird Demokratie gelebt, Verantwortliche werden durch Wahlen bestimmt. Jedes Engagement im Kinder- und Jugendverband beruht auf Freiwilligkeit. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene entscheiden selbst, wie sie sich einbringen. Wir achten dabei konsequent auf die Möglichkeit der Ehrenamtlichkeit“²⁷.

Schon vor mehr als 40 Jahren wurde Selbstkompetenz im Synodenbeschluss mit den Stichworten „Selbstverwirklichung und Glaube“ beschrieben. Jugendarbeit wird als diakonischer Dienst an jungen Menschen verortet: „Die

Kirche dient dem jungen Menschen, indem sie ihm hilft, sich in einer Weise selbst zu verwirklichen, die an Jesus Christus Maß nimmt.“²⁸ Sozialkompetenz wird angezielt, wenn es heißt: „Kirchliche Jugendarbeit muß um Christi willen zum sozialen und politischen Engagement führen, aber auch das Scheitern in christlicher Hoffnung durchstehen.“²⁹

Jugendliche erwerben in der Jugendarbeit Sach- und Methodenkompetenz, indem sie für Kinder und Jugendliche Veranstaltungen konzipieren und organisieren. Sie üben Perspektivenwechsel ein, wenn Entscheidungsprozesse demokratisch und unter Beteiligung aller gestaltet werden. Nicht nur personale und soziale Kompetenzen können durch ein religiöses Wochenende im Selbstverpflegerhaus gefördert werden, sondern auch Urteilskompetenz durch Diskussionen in der Gruppe. Möglicherweise wird nicht nur der theologische Horizont erweitert, sondern auch ein Gefühl für den Wert von Glaubensgemeinschaft ausgebildet. Die Vorbereitung eines Gottesdienstes fördert liturgische Gestaltungskompetenz. In diesem Sinn ist Jugendarbeit ein wichtiger Agent kultureller Bildung, da Kultur und Gesellschaft auch von Religion(en) und ihren Traditionen gestaltet werden.

5. *Bildungsformate kirchlicher Jugend(verbands-)arbeit*

Menschen sind nur dann bereit, etwas zu lernen oder sich für eine Sache einzusetzen, wenn sie hierzu motiviert sind. *Edward L. Deci* und *Richard M. Ryan* postulieren drei psychische Grundbedürfnisse, welche die Motivation grundlegend bestimmen: das Bedürfnis nach Kompetenz (effektive), das nach Autonomie / Selbstbestimmung

26 SGB-VIII – Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes [Anm. 2], §11, Abs. 1.

27 Bundesvorstand des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ): Arbeitshilfe zur Theologie der Verbände, Düsseldorf 2015, 12f. Verfügbar unter: https://www.bdkj.de/fileadmin/bdkj/bilder/HV/Hauptversammlung_2015/Arbeitshilfe_Theologie_der_Verbaende_final.pdf (Stand: 10.10.2019).

28 Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ [Anm. 5], 295.

29 Ebd., 297.

(autonomy) und jenes nach sozialer Eingebundenheit (affiliation).³⁰ Gelingende Jugendarbeit unterstützt die Erfüllung dieser Bedürfnisse und kann so zum Mitmachen motivieren.

5.1 Raumaneignung als Bildungsprozess

Jugendarbeit stellt Räume zur Verfügung, die von Heranwachsenden angeeignet und verändert werden dürfen.³¹ Dies können die Räume im Jugendheim oder die Jugendkirche sein, aber auch öffentliche Räume. Raumaneignung ist mit sozialen Ein- und Ausschlussprozessen verbunden. Es wird geregelt, wer sich in welchem Raum wann aufhalten darf und wie man sich dort verhalten muss. Dies erfordert von Jugendlichen, eigene Vorstellungen untereinander und z.T. auch mit Erwachsenen auszuhandeln. Hierdurch können Machtverhältnisse wahrgenommen und Formen demokratischer Entscheidungsfindung eingeübt werden. Gelingende Raumaneignung führt zum Erleben von Selbstwirksamkeit, misslingende führt im Idealfall zur Reflexion und dient damit ebenfalls jugendlicher Entwicklung.

5.2 Bildungszuwachs durch learning by doing: Ehrenamtliches Engagement

„Mitgestalten, mitbestimmen, mitverantworten“³² – diese Schlagworte beschreiben, warum Jugendliche sich freiwillig in ihrer Freizeit organisieren. Die Forschung verweist darauf, „dass die Mitwirkung in Verbänden und Einrichtungen

Bildungsprozesse in der persönlichen Entwicklung sowie im sozialen und gesellschaftlichen Miteinander fördert“³³. Bedeutsam für die Wahl eines ehrenamtlichen Engagements sind Freiwilligkeit, Frei- und Gestaltungsräume (freie Wahl der Aufgabe, eigene Interessen, Möglichkeit, eigene Handlungsräume zu erproben und zu erweitern) und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.³⁴ Ehrenamtliches Engagement führt nicht nur zu einem subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachs, sondern fördert auch die Überzeugung der Selbstwirksamkeit. Nachgewiesen wurden Zusammenhänge zwischen Engagement, sozialem Bewusstsein und der Bereitschaft, sich politisch zu beteiligen.³⁵ Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme ist eine zentrale Kompetenz, „die in der freiwilligen Tätigkeit vorausgesetzt, eingeübt und entfaltet wird.“³⁶ Jugendliche sind sich bewusst, dass die Übernahme von Verantwortung auch bedeutet, für die Folgen des eigenen Handelns einzustehen.

Kirchliche Jugendarbeit bietet sehr unterschiedliche Formate für soziales Engagement: von der Gruppenleitung über die Organisation einer Jugendfreizeit oder einer 72-Stunden-Aktion bis zur kreativen Gestaltung von Plakaten. Ehrenamtliches Engagement ermöglicht Lernen durch die Verbindung von Inhalt und Kompetenzerwerb in einer möglichst praxisnahen Lernsituation.

30 Vgl. Deci, Edward L./Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 223–238.

31 Vgl. Deinet, Ulrich: Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In: Hafenecker, Benno (Hg.): Handbuch Außer-schulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure, Schwalbach 2013, 103–118, 109.

32 Züchner, Ivo: Mitgestalten, mitbestimmen, mitverantworten. In: DJI-Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 115 (2017) 23–25.

33 Ebd., 24; vgl. auch Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich u.a.: Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement, Wiesbaden 2009.

34 Vgl. Düx/Prein/Sass u.a. 2009 [Anm. 33], 115–120. Zum Ehrenamt junger Erwachsener in der evangelischen Kirche vgl. *Evangelische Kirche im Rheinland: Jung – aktiv – evangelisch in NRW. Eine Studie zum ehrenamtlichen Engagement junger Erwachsener in NRW*, Düsseldorf 2018. Abrufbar unter: <https://www.ekir.de/www/service/jung-aktiv-evangelisch30376.php> (Stand: 10.10.2019).

35 Vgl. Grunert 2018 [Anm. 18], 334.

36 Düx/Prein/Sass u.a. 2009 [Anm. 33], 118.

5.3 Peer-Education und das Modell der „reflektierten Gruppe“

Lernen als Jugendliche/-r ist besonders häufig ein Lernen von und mit Peers. „Unter Peers wird der mehr oder weniger organisierte Zusammenschluss von Personen, die sich gegenseitig beeinflussen und einen gleichen bzw. ähnlichen Status sowie (annähernd) das gleiche Alter besitzen, verstanden.“³⁷ Peer-Gruppen sind Orte, an denen jugendlicher Lebensalltag selbstorganisiert gestaltet wird. Die Zugehörigkeit zu einer Peer-Gruppe dient der personalen und sozialen Identitätsentwicklung und der emotionalen Stabilisierung. Dieser *geschützte Raum* beruht meist auf der Basis freiwillig gewählter Freundschaftsbeziehungen, bietet die Möglichkeit, eigene Identitätswürfe auszuprobieren und dient der schrittweisen Ablösung von den Eltern. Im Unterschied zu Interaktionen in Schule und Familie basieren Lernprozesse in Peer-Gruppen auf Freiwilligkeit und einer eher gleichberechtigten Beziehungsstruktur. Sie stärken die Kompetenz zur Gestaltung von Aushandlungsprozessen und dienen daher dem Erwerb personaler und sozialer, aber auch organisatorischer und kreativer Kompetenzen.³⁸

In der kirchlichen Jugendarbeit wird die Bedeutung der Gleichaltrigen sehr ernst genommen. So formuliert der Synodenbeschluss „das hauptsächliche Instrument und sozusagen die Grundform des ‚personalen Angebots‘ der kirchlichen Jugendarbeit ist die Gruppe der Gleichaltrigen. Wie immer solche Gruppen ent-

stehen [...], sie sollten sich spontan organisieren können, die Gruppen- und Leitungsstrukturen sollen das fördern und nicht behindern“³⁹.

Unter *Peer-Education* werden Projekte verstanden, in denen Bildungs- und Erziehungsprozesse von jungen Menschen für junge Menschen initiiert und getragen werden. Dies wird in der kirchlichen Jugendarbeit nicht nur im Modell der „reflektierten Gruppe“⁴⁰ umgesetzt, sondern auch in der offenen Jugendarbeit eingespeist. Lernen im freiwilligen Engagement zeichnet sich durch *learning by doing*, Lernen im Team und Lernen durch erfahrene Mitarbeiter/-innen aus.⁴¹ *Judith Könemann, Clauß Peter Sajak* und *Simone Lechner* haben den hohen Einfluss des sogenannten „personalen Angebotes“⁴² auf die religiöse Bildung Jugendlicher nachgewiesen.⁴³ Diese Aspekte sind in der „reflektierten Gruppe“ gegeben als einer Gruppe, die den eigenen Prozess, ihre Vorgänge und Beziehung reflektiert.

REFLEKTIERTE GRUPPEN

„sind nicht nur Mittel zum Zweck, sondern selbst ein Ziel von Jugendarbeit: ein Ort, wo menschliches Miteinander mit all seinen Aufgaben und Bedingungen erfahren werden kann – und darum zuletzt auch Kirche und Gemeinde mit ihren Aufgaben und Voraussetzungen.“⁴⁴

Reflektierte Gruppen sind also Lebens- und Lernräume, aber auch Glaubensräume. Auch wenn das Modell langfristiger Gruppenarbeit heute oft durch kurzfristigere Projekte und

37 Nörber, Martin: Peer Education in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: *Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt* (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden 2013, 339–346, 339.

38 Vgl. *Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten* u.a.: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: *Dies.* (Hg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, Wiesbaden 2010, 9–19.

39 Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ [Anm. 5], 300.

40 Ebd.

41 Vgl. *Düx/Prein/Sass* u.a. 2009 [Anm. 33], 121–132.

42 Vgl. Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ [Anm. 5], 298–301.

43 *Könemann, Judith/Sajak, Clauß P./Lechner, Simone*: Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden 2017, 156–167.

44 Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ [Anm. 5], 301.

Events ergänzt wird, bleibt die Gruppenarbeit dennoch ein wichtiges Charakteristikum von Jugendarbeit⁴⁵ und ein Bildungsraum der Peer-Education.

BIOGRAFISCHES LERNEN

Im Jugendalter sind Fragen der eigenen Identitätsentwicklung zentral. Die individuelle Biografie ist der Hintergrund, von dem aus gelernt wird, und zugleich der Horizont, in dem gelernt wird. Konkurrierende Handlungsalternativen fordern Jugendliche heraus, Entscheidungen immer wieder in Auseinandersetzung mit sich selbst und in Interaktion mit der Umwelt zu plausibilisieren.⁴⁶ Dies führt in einer multikulturellen und -religiösen Umwelt dazu, dass Religiosität einerseits immer individueller erscheint und andererseits sich selbst und anderen gegenüber begründet werden muss.

Nach Hans-Georg Ziebertz hat eine biografische Selbstreflexion drei Funktionen:

- Die „kognitiv-aufklärerische Funktion“ hilft Klarheit über Abhängigkeitsverhältnisse zu erhalten.
- Die „affektiv-integrierende Funktion“ kommt zum Tragen, indem „das Wissen um die Interdependenzen und die Einsicht in die konkreten Abhängigkeiten gefühlsmäßig“ verarbeitet wird.
- Die „pragmatisch-handlungsleitende Funktion“ dient zur Erschließung neuer Handlungspotenziale.⁴⁷

45 Vgl. Könemann, Judith: Sozialformen der kirchlichen Jugendarbeit im Wandel. Von der reflektierten Gruppe zum Projekt. In: *Kaupp/Höring* 2019 [Anm. 4], 467f.

46 Vgl. Alheit, Peter: „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: *Kirchhof, Steffen/Schulz, Wolfgang* (Hg.): *Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz*, Flensburg 2008, 15–28.

47 Ziebertz, Hans-Georg: *Biografisches Lernen*. In: *Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 374–386, 385.

Jugendarbeit bietet den Raum für solche biografischen Lernprozesse, da keine bestimmten Lernziele erreicht werden müssen. Die Peers haben im Jugendalter eine Spiegelfunktion, denn sie geben Rückmeldung, ob der eigene Identitätsentwurf positiv oder negativ bewertet wird. Erfahrene Mitarbeiter/-innen können zudem wichtige Ansprechpartner/-innen sein und eine Vorbildfunktion haben und tragen auch zum Ablösungsprozess von den Eltern bei.

KORRELATIVES LERNEN

Interessanterweise kann auch ein korrelatives Lernen in der Jugendarbeit gelingen: Eigene Erfahrungen werden mit Glaubenstraditionen verknüpft. Anders als in der Schule sind die Themen selbst gewählt und Korrelation findet eher ungeplant statt. Dennoch fordern Gespräche ‚über Gott und die Welt‘, Sternsinger-Aktionen oder Gestaltung einer Weihnachtsfeier auch dazu heraus, die eigenen Lebenserfahrungen mit religiösen Traditionen zu korrelieren.

6. Fazit

Außerschulische Jugendarbeit steht heute vor zahlreichen Herausforderungen. Sie muss u.a. einer zunehmenden Beschulung im Ganzttag begegnen, in der es ebenfalls Freizeitgestaltung gibt. Schul- und Freizeit lassen sich nicht mehr so deutlich voneinander trennen, wenn z.B. kirchliche Verbände Freizeitangebote in der Schule machen. Ein gewachsenes Zeitbudget für außerschulische nicht-formale Bildung (Musikunterricht, Nachhilfe, Sporttraining etc.) lässt die Zeitkorridore für kirchliche Jugendarbeit enger werden und macht die Suche nach kurzfristigen Formaten (Events, Projekte) nötig. Dennoch ist die Zahl Jugendlicher auch heute nicht zu unterschätzen, die sich hier ehrenamtlich zum Teil über Jahre hinweg engagieren.

Festzuhalten ist, dass kirchliche Jugendarbeit nicht nur zur religiösen Bildung in einem vielfältigen Sinn – z.T. auch unbewusst und in-

zidentell – beiträgt, sondern auch zur persönlichen, sozialen, kulturellen und methodischen Bildung. Damit ist sie ein wichtiger Bildungsfaktor, insbesondere für die Identitätsentwicklung im Jugendalter. Kirchliche Jugendarbeit bleibt ein unverzichtbarer Bildungsraum, der Kompetenzen in Bereichen fördert, die durch schulische Lernformate nicht erreicht werden.

Die Bedeutung der Jugendarbeit – und anderer außerschulischer Bildungsorte – für religiöse Bildungsprozesse empirisch weiter zu erforschen bleibt ein Desiderat.

Dr. Angela Kaupp

*Professorin für Praktische Theologie/
Religionspädagogik mit Fachdidaktik,
Universität Koblenz-Landau,
Campus Koblenz,
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz*