

Judith Dubiski,
Claudia Hermens,
Stefan Schäfer,
Andreas Thimmel (Hg.)

Politik
und Bildung

Praxisforschung in der non-formalen Bildung

Zum Zusammenhang von Bildung, Politik und Forschung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Judith Dubiski, Claudia Hermens,
Stefan Schäfer, Andreas Thimmel (Hg.)

Praxisforschung in der non-formalen Bildung

Zum Zusammenhang von
Bildung, Politik und Forschung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISSN 1435-7526 (Print)
ISBN 978-3-7344-1319-3 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1320-9 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1487>

Inhalt

**JUDITH DUBISKI, CLAUDIA HERMENS, STEFAN SCHÄFER,
ANDREAS THIMMEL**

Bildung und Politik. Einleitung 5

CLAUDIA HERMENS

Kernelemente einer partizipativen Praxisforschung 13

JUDITH DUBISKI

Evaluation und Wirkungsforschung. Überschneidungen und
Abgrenzungen am Beispiel von Jugendgruppenfahrten 28

STEFANIE BONUS, STEFANIE VOGT

Lernen in bedingter Freiheit. Spannungsfelder non-formaler Bildung in
Freiwilligendiensten 41

MAURICE KUSBER

Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in der Jugendarbeit von den
Jugendlichen aus denken 55

NILS WENZLER, ANDREAS THIMMEL

Offene Jugendarbeit als Ort non-formaler (politischer) Bildung 73

JUDITH DUBISKI

„Behinderte Freizeit“ – Praxen der Nicht-Teilhabe im Kontext von
Inklusion und (Offener) Kinder- und Jugendarbeit 83

ANDREAS THIMMEL, STEFAN SCHÄFER

Das Mobilitätspuzzle internationaler Bildung 101

BIRGIT JAGUSCH

Politische Jugendbildung in der postmigrantischen Gesellschaft. Eine
explorative Analyse der Aktivitäten von Vereinen von jungen Menschen
mit Migrationsgeschichten (VJM) 115

YASMINE CHEHATA

Postmigrantische Jugendarbeit. Vom Abschied von der Interkulturellen Öffnung zur Re-Demokratisierung der verbandlich organisierten Jugendarbeit	133
---	-----

STEFAN SCHÄFER

Internationale Jugendarbeit als politische Akteurin	157
---	-----

SEBASTIAN JACOBS

Bildungstheoretische Perspektiven auf das Verhältnis von Politischem und Pädagogischem im Kontext internationaler Jugendarbeit	175
---	-----

MARCELA CANO, JUDITH DUBISKI

Kulturelle Bildung als Handlungsdimension in der Kulturpolitik. Eine historische Rekonstruktion am Beispiel Luxemburgs	188
Autor*innen	206

JUDITH DUBISKI, CLAUDIA HERMENS,
STEFAN SCHÄFER, ANDREAS THIMMEL

Bildung und Politik. Einleitung

Der Bildungsbegriff wird im pädagogischen Diskurs vieldeutig gebraucht. In den letzten Jahren hat sich in der europäischen Bildungsdiskussion die Differenzierung zwischen formaler Bildung, informellem Lernen und non-formaler Bildung entwickelt. Hier geht es in erster Linie darum, Begriffe zur Benennung von Bildungsarten – nicht primär Bildungsprozessen – zu konturieren. Die Unterteilung von Bildungsarten in formale, non-formale und informelle verbindet die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Bildungsprozessen mit der Frage nach unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen, Organisationsgraden, Handlungskonzepten und pädagogischen Prinzipien. Erst das Zusammendenken von formaler Bildung, informellem Lernen und non-formaler Bildung ergibt ein umfassendes Bild von Orten, an denen Bildungsprozesse möglich sind (vgl. Münchmeier et al. 2002, 164 f.). Die Charakteristika von formaler Bildung, informellem Lernen und non-formaler Bildung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Der Begriff der *formalen Bildung* bezieht sich auf die im Lebenslauf aufeinander folgenden Institutionen des Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystems. Für das Kindes- und Jugendalter ist dabei insbesondere die Institution der Schule mit ihren unterschiedlichen Schulformen zentral. Lernen ist an formalen Bildungsarten stark strukturiert, geplant, reguliert und verpflichtend. In formalisierten Bildungssettings werden zumeist altershomogene Gruppen in überwiegend standardisierten Räumlichkeiten und in festgelegten Zeitfenstern unterrichtet. Die Inhalte orientieren sich an den jeweiligen Lehrplänen und Curricula. Lernfortschritte und Kompetenzerwerb werden in Form von Lernstandserhebungen gemessen, vergleichbar gemacht und in Zertifikaten und Qualifikationen dokumentiert, wodurch wiederum Zugänge zu anderen Institutionen ermöglicht und begrenzt werden. Das formale Bildungssystem übernimmt damit eine zentrale Rolle in der gesellschaftlichen Verteilung von Lebenschancen (vgl. Thimmel 2017, 226).

Als *informelles Lernen* (manchmal auch als informelle Bildung bezeichnet) werden ungeplante und nicht beabsichtigte Lern- und Bildungsprozesse verstanden, die sich aus den alltäglichen Handlungsvollzügen ergeben. Als infor-

melle Bildungsorte gelten insbesondere die Familie, die Nachbarschaft, die Gruppe der Gleichaltrigen oder die Medien (vgl. Rauschenbach u. a. 2007). Informelles Lernen bezeichnet Formen des selbstbestimmten Lernens, die selbstverständlich auch in pädagogisch gerahmten formalen wie non-formalen Bildungsorten geschehen können. Das entscheidende Merkmal besteht aber darin, dass die pädagogische Rahmung des Lernsettings nicht ausschlaggebend dafür ist, womit sich jeweils beschäftigt wird und wie diese Beschäftigung aussieht. Mit Faulstich (vgl. 2013, 132), der von „menschlichem Lernen“ spricht, kann zusammenfassend gesagt werden, dass informelles Lernen immer dann stattfindet, wenn die Lernenden in der alltäglichen Interaktion mit Anderen mit Brüchen, Irritationen und Zweifeln in der eigenen Handlungsroutine konfrontiert sind. Diese Erfahrungen verweisen auf zu Bewältigendes und geben der Intentionalität der Lernenden eine bestimmte Richtung. Informelles Lernen ist damit als Umformung von aus der alltäglichen Auseinandersetzung mit der natürlichen, kulturellen, sozialen und politischen Welt resultierenden Handlungsaufforderungen in individuelle Lernstrategien zu verstehen, die das Aktivitätsspektrum der Subjekte erweitern und ihr Selbst-Welt-Verhältnis transformieren (vgl. Thimmel 2017, 226).

Non-formale Bildung kennzeichnet pädagogische Institutionen, an denen durch professionelle Pädagog*innen angeregte Lern- und Bildungsgelegenheiten zur Verfügung gestellt werden. Dabei geht es zum einen um Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und zum anderen um spezifische Bildungssettings, an denen Kinder und Jugendliche freiwillig teilnehmen. Bildungsgelegenheiten werden dabei mehr oder weniger systematisch geplant und durchgeführt, allerdings in der Regel nicht zertifiziert (vgl. Mack 2007, 10). Non-formale Bildungsorte bieten unterschiedlich stark strukturierte Räume, in denen zwar Bildungsprozesse intendiert sein können, es aber keinen Lehrplan und keine Lernstandserhebungen gibt. In der non-formalen Bildung haben die Teilnehmenden und Adressat*innen einen weitaus größeren Einfluss auf Themen- und Methodenauswahl als im formalen Bereich. Die Differenziertheit non-formaler Bildungsorte reicht von der Offenen Kinder- und Jugendarbeit über die Jugendbildungsarbeit, die Jugendsozialarbeit, die Familienbildung, bis zur Erwachsenenbildung und der bildungsorientierten Seniorenarbeit. Auch die Schnittstelle zum Lernen in sozialen Bewegungen und im Engagementbereich gerät zunehmend in den Fokus der Analyse.

Die hier stattfindenden Bildungsprozesse schließen den Erwerb von Kompetenzen selbstverständlich mit ein, lassen sich aber nicht auf Kompetenzerwerb reduzieren. Non-formale Bildung lässt sich als subjektorientierte Bildung verste-

hen, die an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der sich Bildenden ansetzt. Auch hier geht es darum, Gelegenheiten zu bieten, die den Adressat*innen eine selbstbestimmte und weitgehend ergebnisoffene Auseinandersetzung mit dem Selbst-Welt-Verhältnis sowie deren Transformationen ermöglicht. Dies impliziert eine emanzipatorisch orientierte Methodik, deren Ausgangspunkt die Lebenswelt der Adressat*innen ist und die auf Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und gesellschaftliches Engagement zielt.

Hieraus ergibt sich auch ein politischer Bildungsanspruch von Handlungsfeldern non-formaler Bildung, der auf die Entwicklung von Urteilskraft, Reflexion und Handlungsfähigkeit in sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Verhältnissen zielt. Die Anerkennung von Verschiedenheit sowie die Berücksichtigung der Eigensinnigkeit der Adressat*innen zählen zu den Bedingungen, um Handlungsfähigkeiten und Bewältigungsstrategien zu erweitern. Als Teil eines demokratischen und gesellschaftspolitischen Auftrags verstehen sich die Handlungsfelder non-formaler Bildung als Beitrag, Menschen darin zu fördern, Politik und Gesellschaft kritisch zu begleiten und mitzugestalten. Die konstitutiven Prinzipien der Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation sowie die Orientierung an den alltäglichen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Adressat*innen prägen die Ausgestaltung non-formaler Bildungsorte. Dieser fachlich verantwortete Rahmen non-formaler Bildungsorte zielt auf Ermöglichung und Unterstützung von selbsttätiger Bildung im sozialpädagogischen Sinne, das heißt durch aktive Unterstützung und Interaktion, durch Gelegenheiten, Anlässe und Aufgaben, durch Begleitung, Aufklärung und Reflexion. Die Stärke non-formaler Bildungsorte besteht somit gerade darin, der Breite von Lebensthemen gerecht zu werden. Damit sind Freizeit und zweckfreie Kommunikation, Spaß und Geselligkeit selbstverständliche Bestandteile eines reflektierten Konzepts non-formaler Bildung. Alltagsbezug, informelles Lernen, thematische Angebote, Erfahrungen in der Gruppe, Erlebnisse und individuelle Herausforderungen in der Lebensbewältigung gehen dabei ein konstruktives Mischungsverhältnis ein (vgl. Thimmel 2017, 226 f.).

Die Forschung im Bereich non-formaler Bildung hat bisher eine gegenüber der Bildungsforschung im formalen Bereich eher marginale Stellung. Das Arbeits-, Diskurs- und Forschungsfeld der non-formalen Bildung steht in einem engen und konstitutiven Bezug zu Politik und politischen Rahmenbedingungen. Politische Programme und Fördermöglichkeiten, bereitgestellte Ressourcen und formal-rechtlich geregelte Zuständigkeiten sowie politische Diskurse und Ideologien üben einen großen Einfluss auf die Ausgestaltung dessen aus, was als non-formale Bildung gelten kann und was an den non-formalen Bildungsorten ver-

handelt wird. Institutionen und Konzepte non-formaler Bildung sind immer politisch eingebunden und abhängig von politischen Strukturen, Prozessen, Entscheidungen und inhaltlichen Zielvorgaben. Zugleich wird davon ausgegangen, dass Akteur*innen non-formaler Bildung und ihre Organisationen auch eine politische Gestaltungskraft entfalten, indem sie politisch-normative Wertvorstellungen und Gestaltungsansprüche kommunizieren (vgl. Schäfer 2018, 44).

Praxisforschung muss diese enge Verknüpfung von Bildungsarbeit und Politik berücksichtigen, insofern die politisch gesetzten Rahmenbedingungen im Kontext von Evaluationen und Wirkungsstudien auch in die Konzeptionen von Praxisforschung hineinspielen. Das konstitutive Verhältnis von non-formaler Bildung und Politik kann also im Rahmen von Praxisforschung nicht unreflektiert bleiben.

Die partizipatorische Anlage sozialpädagogischer Jugend- und Jugendarbeitsforschung ist damit ebenfalls berührt. Sämtliche Beiträge im vorliegenden Band haben dieses mehr oder weniger konfliktreiche Verhältnis von non-formalen Bildungsinstitutionen, Politik und Praxisforschung zum Gegenstand. Aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und Praxiszugängen ist allen hier versammelten Beiträgen gemeinsam, dass sie sich am Verhältnis von Bildung und Politik abarbeiten und aus dem Umgang damit Vorschläge zu einer kritisch-politischen Positionsbestimmung diskutieren.

Zu den Beiträgen

Die in diesem Band präsentierten Beiträge sind von Autor*innen verfasst, die sich im thematischen Bereich des Forschungsschwerpunktes Nonformale Bildung der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln bewegen. Der Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung betreibt Grundlagen, Begleit- und Praxisforschung und bietet Evaluationen sowie fachliche Beratungen für Politik und Einrichtungen des Feldes auf Basis wissenschaftlichen Wissens an. Forschungsgegenstand sind dabei die heterogenen Bereiche der non-formalen Bildung. Eine erste Sammlung von Aufsätzen im Kontext des Forschungsschwerpunktes Nonformale Bildung wurde 2015 im Band *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft* (Thimmel/Chehata 2015) publiziert.

Im Zentrum der Arbeit des Forschungsschwerpunkts stehen die wissenschaftliche Begleitung von Praxisprojekten sowie Praxis- und Grundlagenforschung. Dabei kommen insbesondere unterschiedliche Methoden der qualitativen aber auch der quantitativen Sozialforschung zum Einsatz. Leitend für den Bereich der Praxisforschung ist die Absicht, die Entwicklung von Praxisprojek-

ten prozessbegleitend durch Datenfeedbacks und konzeptionelle Diskussion zu unterstützen. Hierin zeigt sich auch das große Transferpotential des gewählten Forschungskonzepts. Ein zentrales Ziel ist es, der Praxis externe Beobachtungs- und Reflexionskapazitäten zur Verfügung zu stellen. Dabei orientiert sich der Forschungsschwerpunkt an einem partizipativen Forschungsverständnis, für das die enge Zusammenarbeit und Abstimmung mit den beteiligten Akteur*innen zentral ist. Hierbei gehen Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung, der Organisationsentwicklung und des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns ineinander über. In den letzten Jahren wurde immer deutlicher, dass der Forschungsschwerpunkt auch auf Grundlagenforschung und die intensive Rezeption der akademischen und disziplinären Weiterentwicklung angewiesen ist. Dies kann nur in der Bündelung und im kollektiven Austausch aller Beteiligten gelingen.

Eine so verstandene sozialpädagogische Jugendarbeitsforschung und darüber hinausgehende non-formale Bildungsforschung macht es sich zur Aufgabe, die arbeitsfeldspezifischen Logiken der Institutionen, Konzepte und Handlungsweisen in den Feldern non-formaler Bildung von der jeweiligen Selbstdarstellung der Praxis ausgehend zu beschreiben. Diese Darstellung wird erweitert durch politikfeldanalytische und gesellschaftstheoretische Perspektiven, um die sozial- und jugendpolitischen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns in die Analyse einzubeziehen. Insgesamt geht es der Praxisforschung, wie sie in diesem Band verstanden wird, darum, Praxis in ihren jeweiligen Handlungszusammenhängen, Auftragsbestimmungen und konzeptionellen Verdichtungen ernst zu nehmen und zu würdigen, gleichzeitig aber über das Zur-Verfügung-Stellen von Theorieangeboten das Reflexionsspektrum von Praxis in den spezifischen Arbeitszusammenhängen zu erweitern und damit Praxisentwicklung zu unterstützen. Die Beiträge in diesem Band spiegeln die unterschiedlichen Facetten der thematischen Schwerpunktsetzungen und der Denkbewegungen des Forschungsschwerpunktes in den letzten fünf Jahren.

Einige Kernelemente der am Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung entwickelten und durchgeführten Formen von Praxisforschung stellt *Claudia Hermens* in ihrem Beitrag vor. Ausgehend von einem Projekt zur Konzeptentwicklung in der kommunalen Offenen Kinder- und Jugendarbeit skizziert sie partizipative Praxisforschung als dialogische Wissensgenerierung, die prozessorientiert vorgeht und dabei kollektive Lern- und Erkenntnisprozesse ermöglicht.

Der Beitrag zur Wirkungsforschung im non-formalen Bildungsbereich von *Judith Dubiski* nimmt zu populären Ansätzen eines kausalen Wirkungsbegriffs kritisch Stellung und diskutiert diesen im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen aus zwei relevanten Studien zum Kinder- und Jugendreisen. Es wer-

den alternative Perspektiven zur Wirkungsorientierung vorgestellt, in dem die Forschungsergebnisse im Sinne einer akteur*innen- und nutzungsorientierten Perspektive betrachtet und eingeordnet werden.

Stefanie Bonus und *Stefanie Vogt* skizzieren in ihrem Beitrag ein Verständnis von non-formaler Bildung, die sich im Spannungsfeld zwischen Ermöglichung und Begrenzung von Aushandlungsprozessen bewegt. Am Beispiel von Bildungsseminaren in Freiwilligendiensten zeigen sie, dass politische Bildung als Arbeitsprinzip non-formaler Bildung zu betrachten eine hilfreiche Perspektive sein kann, um die Ambivalenzen des „Lernens in bedingter Freiheit“ zu reflektieren.

Der Beitrag von *Maurice Kusber* setzt sich mit der konzeptionellen Weiterentwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in einer Kommune im Rheinland auseinander. Dieser Auftrag an den Forschungsschwerpunkt wurde als Herausforderung und Chance begriffen, sich kritisch mit der Konzept- und Qualitätsentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auseinanderzusetzen. Es werden Ideen und Vorschläge erarbeitet, wie ein kommunales Profil in diesem bedeutenden Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit entwickelt werden kann.

Nils Wenzler und *Andreas Thimmel* beschreiben das Potential der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Ort non-formaler politischer Bildung. Sie zeigen, wie Offene Kinder- und Jugendarbeit aufgrund ihrer spezifischen Ausgestaltung die Auseinandersetzung junger Menschen mit sich selbst und mit der Welt, die sie umgibt, ermöglichen kann. Politische Bildung zeigt sich hier als eine kollektive Aktivität, in der ein Interesse an der Ausgestaltung der gemeinsamen Welt zum Tragen kommt. Dabei heben die Autoren hervor, dass dies nur gelingen kann, wenn die allgemeinen Grundlagen, Bedingungen und gesellschaftlichen Verhältnisse des Zusammenlebens mitgedacht und bearbeitet werden.

Die Freizeitbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie die damit einhergehenden Teilhabebbarrieren stellt *Judith Dubiski* in den Fokus und präsentiert sowohl die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen als auch die ihrer Eltern und der Fachkräfte aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Die Begrenzungen und Einschränkungen der Freizeitmöglichkeiten werden durch die verschiedenen Sichtweisen der Beteiligten prägnant dargestellt und mit Ergebnissen einer empirischen Studie verbunden, die Ansatzpunkte zur Dekonstruktion der beschriebenen Teilhabebbarrieren bieten. Die Widersprüche und Verflechtungen aller Beteiligten im Kontext der Inklusionsdebatte werden offengelegt und als veränderungsbedürftig beschrieben.

Mit der Zusammenführung der unterschiedlichsten Formate der Jugendbegleitungen und des Jugendaustauschs im schulischen sowie im außerschulischen

Bereich entwerfen *Andreas Thimmel* und *Stefan Schäfer* in ihrem Beitrag das Konzept des ‚Mobilitätspuzzles‘. Die Autoren verweisen darauf, dass es weiterhin Zugangsbarrieren insbesondere für Kinder und Jugendliche aus nicht privilegierten Familien gibt und plädieren für bessere Zugänge zu den verschiedensten Angeboten des pädagogischen Reisens und internationaler Jugendbegegnung. Möglichkeiten der Verankerung dieser internationalen Bildungsinitiativen sehen sie in der kommunalen Jugendarbeit, die jeweils vor Ort die unterschiedlichen Reise- und Begegnungsangebote der regionalen Träger begleiten und unterstützen könnte.

Der Beitrag von *Birgit Jagusch* diskutiert die außerschulische politische Jugendbildung unter dem Fokus der Diversität und verfolgt das Ziel, Vereine von jungen Menschen mit Migrationsgeschichten als Träger der Jugendarbeit im Diskurs sichtbarer zu machen und ihren Beitrag zur Jugendbildung zu beschreiben. Damit verschiebt Jagusch die Perspektive vom Ansatz interkultureller Öffnung hin zu einer Perspektive auf politische Jugendbildung in einer postmigrantischen Gesellschaft.

Hier knüpft auch der Beitrag von *Yasmine Chehata* an. Chehata zeigt Formen postmigrantischer Jugendselforganisation auf und kritisiert die im jugendpolitischen System selbst begründeten Zugangsbarrieren für Vereine und Verbände junger Menschen mit Migrationsgeschichte als Ausdruck eines institutionellen Rassismus. Auf Basis einer Analyse formaldemokratischer Regularien und ihrer ungleichheitsreproduzierenden Effekte plädiert Yasmine Chehata für eine Re-Demokratisierung der verbandlichen Jugendarbeit.

Ausgehend von der theoretischen Perspektive der Politikimmanenz Sozialer Arbeit diskutiert der Beitrag von *Stefan Schäfer* Überlegungen zur Verhältnisbestimmung von internationaler Jugendarbeit und Politik. Er verdeutlicht, dass internationale Jugendarbeit nicht nur Gegenstand politischer Aushandlungen und Rahmenbedingungen ist, sondern selbst als politische Akteurin sichtbar wird. Das Modell des *policy cycle* bietet sich nach Stefan Schäfer an, um Internationale Jugendarbeit empirisch genauer zu untersuchen.

Sebastian Jacobs geht in seinen bildungstheoretischen Überlegungen den Zusammenhängen zwischen Pädagogischem und Politischem nach und plädiert dafür, Bildung und Demokratie als Begriffe beizubehalten, ohne sie jedoch in ein instrumentelles Verhältnis zueinander zu stellen. Stattdessen betont er das „Anfangenkönnen“ als Moment, das gerade in Feldern der non-formalen Bildung ermöglicht werden kann.

Der Beitrag von *Marcela Cano* und *Judith Dubiski* behandelt auf Basis einer historischen Rekonstruktion des Zusammenhangs von Kulturpolitik und kultu-

reller Bildung in Luxemburg die Frage, wie kulturelle Bildung in politischen Aushandlungsprozessen und durch politische Steuerung hervorgebracht wird. Darüber hinaus verweisen die Autorinnen auf kulturelle Bildung als Raum politischer Aushandlung, der Formen und Ausdrucksweisen politischen Handelns ermöglichen kann. Der Beitrag zeigt eine Perspektive auf Praxisforschung, die ihren Gegenstand nicht isoliert, sondern als politisches Phänomen analysierbar macht.

Literatur

- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld.
- Mack, Wolfgang (2007): Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Münchmeier Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg Ursula (Hg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen.
- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hg.) (2007): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München.
- Schäfer, Stefan (2018): Abschied vom Mandat. Soziale Arbeit als politische Akteurin. In: SI:SO (SIEGEN:SOZIAL), Heft 2/2018. S. 42–49.
- Thimmel, Andreas (2017): Bildung. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hg.) (2017): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto. S. 222–234.
- Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (Hg.) (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach/Ts.

Kernelemente einer partizipativen Praxisforschung

1. Einführende Bemerkungen

In der Auseinandersetzung mit der Ausrichtung der Praxisforschung stellt sich immer wieder die Frage nach der Gestaltung und dem Grad der Kooperation mit den Praktiker*innen sowie dem Stellenwert der Anwendungsorientierung. Im Folgenden werden diese Themen vor dem Hintergrund der Arbeit des Forschungsschwerpunkts Nonformale Bildung beleuchtet, da sowohl die wissenschaftliche Begleitung von Praxisprojekten als auch Praxisforschung Tätigkeitsbereiche dieses Forschungsschwerpunkts sind. „Vorrangiges Ziel ist es, der Praxis externe Beobachtungs- und Reflexionskapazitäten zur Verfügung zu stellen. Dabei orientiert sich der Forschungsschwerpunkt an einem partizipativen Forschungsverständnis, für das die enge Zusammenarbeit und Abstimmung mit den beteiligten Akteuren zentral ist. Hierbei gehen Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung, der Organisationsentwicklung und des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns ineinander über.“¹ Partizipative Forschungsdesigns zeichnen sich durch Beteiligung, Empowerment und eine doppelte Zielsetzung aus, indem soziale Wirklichkeit verstanden und verändert werden soll (vgl. von Unger 2014, 49). Mit dieser Ausrichtung geht es in der sozialwissenschaftlichen Forschung darum, die Qualität der professionellen Praxis zu verbessern und die Fachkräfte der Sozialen Arbeit an dieser Forschungstätigkeit zu beteiligen (vgl. von Unger 2014, 27). Auch Munsch (vgl. 2012, 1180) konstatiert, dass mit Praxisforschung in der Sozialen Arbeit im Sinne eines gemeinsamen Interpretationsprozesses sowohl empirische Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen und theoretische Ansätze als auch die spezifischen Fachkenntnisse sowie die Handlungs routinen der Fachkräfte (und gegebenenfalls auch das Alltagswissen weiterer Beteiligter wie z.B. der Adressat*innen Sozialer Arbeit) einfließen. Praxisforschung möchte somit theorie- und praxisübergreifendes Wissen generie-

1 https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/angebote-des-forschungsschwerpunkt-nonformale-bildung_15512.php (letzter Zugriff am 15.11.2019).

ren. Maja Heiner (1988) hat den Begriff der Praxisforschung in der Sozialen Arbeit entscheidend geprägt und als Untersuchungen der Praxis beruflichen Handelns in enger Kooperation mit Fachkräften verstanden sowie damit die Anwendungsorientierung dieser Forschungspraxis besonders hervorgehoben.

Im Selbstverständnis der Forscher*innen des Forschungsschwerpunkts Nonformale Bildung werden sowohl die vertrauensvolle Kommunikation zwischen Praxisvertreter*innen und Forscher*innen betont als auch die wissenschaftlichen Zielperspektiven der Verwertbarkeit der Ergebnisse in bestimmten Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen in den Blick genommen (vgl. Bonus et al. 2015, 108 f.). In die Erarbeitung von wissenschaftlichen Ergebnissen werden die Praxisvertreter*innen und ggfs. weitere Beteiligte unmittelbar einbezogen, um (neues) Wissen zu generieren, welches in die Handlungspraxis der Fachkräfte überführt werden kann. Ebenso erfolgt eine gemeinsame Interpretation der Forschungsergebnisse von Forscher*innen und den am Forschungsprozess beteiligten Fachkräften (vgl. Bonus et al. 2015, 110 f.). Mit der Gestaltung dieses Kommunikationssettings im Forschungsdesign sollen Veränderungsprozesse angeregt und angestoßen werden.

Ein wichtiges Forschungsfeld des Forschungsschwerpunkts Nonformale Bildung ist die Begleitung von Konzeptentwicklungsprozessen in verschiedenen Praxisfeldern der non-formalen Bildung. Unter Bezugnahme auf ein abgeschlossenes Forschungsprojekt zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit sollen exemplarisch die Spezifika der partizipativen Praxisforschung herausgestellt werden. Damit wird ebenfalls die Frage verknüpft, welches Anregungspotential der Forschungsansatz für die Weiterentwicklung im Praxisfeld haben kann.

2. Praxisforschung im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Insbesondere bei Anfragen von Kommunen an den Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung, die sich mit der Zukunftsfähigkeit und den Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Region auseinandersetzen wollen, hat die Praxisforschung ihren besonderen Stellenwert. Im Folgenden werden spezifische Aspekte aus einem Forschungsprojekt des Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung expliziert, um speziell die diskursiven Elemente der Praxisforschung zu fokussieren. In der Regel werden die Anfragen an die wissenschaftliche Begleitung sowohl mit dem Anliegen nach Veränderungen der lokalen Konzepte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verbunden als auch mit dem Wunsch, eine Professionalisierungsdebatte vor Ort

anzuregen. Aus fachlicher Sicht eröffnet die Offene Kinder- und Jugendarbeit mit ihren vielfältigen Angeboten Lernorte für Jugendliche außerhalb von Schule, die ein zentrales Element für die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend darstellen und ein gelingendes Aufwachsen ermöglichen soll (vgl. MFKJKS NRW 2016).² Damit sind die Bedeutsamkeit und die zukunftsweisende Aufgabe dieses Arbeitsfeldes markiert. Die außerschulische Bildungsarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist dadurch gekennzeichnet, dass es sich um offene Lernsettings handelt, die den Jugendlichen eine Vielfalt an Arenen, Formen und Bühnen bietet und somit an ihren Erfahrungen, Befindlichkeiten und Interessen selbst angesetzt. Aneignungs- und Vermittlungsformen werden an die Lebenswelt und Lebenspraxis der Kinder und Jugendlichen gebunden und auf diese Weise werden sie zu Ko-Produzent*innen ihrer eigenen Bildungsbiografie (vgl. Rauschenbach 2009, 196 f.; MFKJKS NRW 2016, 102). Greifen kommunale Jugendämter die Bildungsaufgaben, die in dem beschriebenen Sinne mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verknüpft sind, auf, beinhaltet dies gleichzeitig die Aufforderung Partner*innen zu finden, die diesen Prozess sensibel begleiten und gleichzeitig wissenschaftlich stützen. Dieser Herausforderung stellte sich der Kreis Euskirchen, als Vertreter*innen der Kommune mit dem Anliegen an den Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung herantraten, die wissenschaftliche Begleitung zur Weiterentwicklung des Konzepts der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in ihrer ländlichen Region zu übernehmen. Gemeinsam mit den Vertreter*innen des Kreisjugendamtes wurde ein Forschungsdesign entwickelt, um die differenzierten Anliegen entsprechend bearbeiten zu können: „Um der Heterogenität des Forschungsfeldes angemessen zu begegnen, orientiert sich die Praxisbegleitung dabei an einem partizipativen Verständnis. Dies bedeutet, dass die Sichtweisen der am Prozess Beteiligten einbezogen und in die Problemstellungen einfließen.“ (Wenzler/Naddaf 2016, 8)

Im Weiteren soll nun den Fragen nachgegangen werden, *warum* es sinnvoll ist, eine Forschungskonzeption sowie den Wissens- und Erkenntnistransfer partizipativ und dialogisch zu gestalten, insbesondere wenn es darum geht, Veränderungen von Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen zu initiieren. *Wie* können Kommunikationsprozesse zwischen Forscher*innen und Fachkräften der Sozialen Arbeit aus dem Bereich der öffentlichen und freien Träger der Ju-

2 Die „Neubewertung der außerschulischen Bildungsarbeit, auch hinsichtlich ihrer positiven Effekte im sozialen und kulturellen Lernen von Kindern und Jugendlichen, ist daher auch für die Bewertung der Kinder- und Jugendarbeit in NRW von besonderer Bedeutung.“ (MFKJKS NRW 2016, 102).

gendarbeit (und ggfs. weiteren Beteiligten³) unmittelbarer Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses werden und dazu beitragen, dass (neues) Wissen exploriert sowie auch nachhaltig transferiert werden kann?

3. Partizipative Praxisforschung im Sinne einer dialogischen Wissensgenerierung

Um die Möglichkeiten der kooperativen Wissensgenerierung und die Begleitung von Veränderungsinitiativen bereits zu Beginn des Forschungsprozesses mit den Kooperationspartnern anzulegen, ist die Klärung des Wissensbegriffs sinnvoll und notwendig (vgl. Hermens 2015, 5 f.).

3.1 Anmerkungen zum Wissensbegriff im Rahmen der partizipativen Praxisforschung

Grundsätzlich unterscheidet sich ‚Wissen‘ von Informationen dadurch, dass „Informationen [...] erst durch Vernetzung, Kontext, Erfahrungen und Erwartungen von Personen zu Wissen [werden].“ (Reinmann 2009, 24) Vor diesem Hintergrund wird Wissen oft als die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten bezeichnet, die Individuen zur Lösung von Problemen im Sinne von Handlungsfähigkeit und/oder Kompetenz(-zuwachs) einsetzen (vgl. Hermens 2015, 5). Bei Wissenstransfer im Rahmen von Forschungskontexten handelt es sich um die Erarbeitung, Vermittlung und Verbreitung von sog. öffentlichem Wissen und nicht ausschließlich um individuelle Wissensgenerierung und deren Weitergabe. Dieses öffentliche wissenschaftliche Wissen wird vor allem durch Sprache mit anderen geteilt und ist entsprechend materialisiert. „Kollektives Wissen ist Wissen, das – im Gegensatz zum individuellen Wissen – nicht (*nur*) in den Köpfen von Menschen gespeichert ist, sondern in Regeln, Normen, Strukturen oder Technologien einer Organisation.“ (Reinmann 2009, 26) Mit kollektivem Wissen ist das öffentlich zugängliche Wissen gemeint, das durch „gemeinsame Diskurse und Aushandlungen verdichtet, vereinheitlicht sowie durch Regeln normiert und verbalisiert wurde.“ (Reinmann 2009, 28) Wird dieser Begriff des kollektiven Wissens einbezogen, so ist bereits mit dieser Begriffsbestimmung eine aktive Zuweisung von Bedeutung(en) durch Personen grundgelegt. „In konstruktivistischen Ansätzen wird Wissen als aktiv-konstruktiver Prozess (versus Besitz) und/oder als sozial konstruiert und verteilt (versus im Einzelnen veran-

3 Hiermit sind u. a. Kinder- und Jugendliche, Eltern, Vertreter*innen der Kommunalpolitik sowie auch engagierte Bürger*innen gemeint.

kert) verstanden.“ (Reinmann 2009, 24) „Insbesondere wenn es sich um wissenschaftliche Diskurse aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Schnittstellen zum [...] Bildungsbereich handelt, gewinnt die aktiv-konstruktive Perspektive auf Wissensgenerierung und -austausch eine besondere Bedeutung.“ (Hermens 2015, 6) Somit ergeben sich zwei zentrale Sichtweisen, die mit dem Wissensbegriff verknüpft sind. Zum einen wird Wissen immer noch mit Besitz assoziiert, also Wissen, das man ansammeln und demnach auch teilen kann – oder auch nicht. Hier liegt eher ein statisches Verständnis von Wissen zugrunde. Demgegenüber wird in der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Austauschs von Wissen immer stärker das Prozesshafte und das Veränderbare diskutiert. Werden diese beiden Sichtweisen differenziert betrachtet, so ergibt sich, dass man einerseits von Informationswissen sprechen kann, so wie bei Erkenntnissen aus wissenschaftlicher Forschung in Form von Fachpublikationen, Dokumentation sowie Forschungsberichten von „Best-Practice-Berichten“ über erfolgreiche Projekte. Unter einer solchen objektorientierten Perspektive wird Wissen vor allem als Substantiv gebraucht und bezeichnet etwas, auf das man zugreifen kann, weil es in irgendeiner Form materialisiert ist (als Fachbuch, Zeitschriftenbeitrag, Web-Eintrag, Bild, etc.). Andererseits wird Wissen als Prozess in Form von Handlungswissen verstanden, welches den direkten menschlichen Kontakt benötigt und nicht (ausschließlich) digital eingefangen werden kann. Unter einer solchen prozessorientierten Perspektive wird Wissen vor allem als Verb gebraucht und kennzeichnet Handlungswissen, das von der konkreten Situation und von der Person des Wissensträgers kaum zu trennen ist. So gesehen geht Wissen als Prozess letztlich in Handeln über, während Wissen als Objekt eng an Information gebunden ist. Beide Wissensperspektiven – Informationswissen und Handlungswissen – sind immer gleichzeitig in Organisationen und Netzwerken wie Forschungsprojekten existent. In Praxisforschungsprozessen im Kontext Sozialer Arbeit sind beide Wissensperspektiven zu berücksichtigen, da es immer Koproduzent*innen (z.B. Adressat*innen, beteiligte Fachkräfte, Auftraggeber etc.) gibt, die als Akteur*innen sowohl Informationswissen als auch Handlungswissen einbringen und damit Einfluss auf den gesamten Forschungsprozess nehmen. Es wird zwar zunehmend das Prozesshafte in der Auseinandersetzung mit dem Wissensverständnis in Forschungskontexten betont, obwohl beim Umgang mit Wissen eher technikbasierte Versuche (z.B. Aufbau von Datenbanken, spezifische Dokumentationsformen, Best-Practice-Modellen) dominieren, Wissen festzuhalten, zu horten und zu transportieren. Damit hat die objektorientierte Perspektive auf Wissen häufig eine besondere Vorrangstellung. Wenn es allerdings ein Nebeneinander von Informations- und

handlungsnahem Wissen gibt und beide Perspektiven im Rahmen von Wissensmanagement und -transfer Berücksichtigung finden sollen, ist es notwendig und sinnvoll, diese Differenzierung in Konzepten von Praxisforschung konsequent einzubinden (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001, 14f.). Wird dieser Differenzierung gefolgt, so ist die zentrale Herausforderung für innovativen Wissenstransfer, beide Wissensformen strukturell und inhaltlich zu verknüpfen. Bei der Entwicklung von Strukturen für die Aufbereitung von Informationswissen in Forschungsprojekten werden vielfältige Formen von Publikationen genutzt. Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Handlungswissen – unter dem Fokus des kollektiven Wissens – besteht aber ein Innovationsbedarf. Hier gilt es, Formate zu verankern, in denen dieses prozesshafte Wissen in und zwischen Organisationen ausgetauscht, geteilt und möglichst auch Neues entwickelt werden kann. An dieser Stelle sei der Hinweis gegeben, dass die Wissensübertragung und -vermittlung in Form von dokumentierten Best Practice-Beispielen in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungskontexten nur begrenzt brauchbar sind, sofern diese ausschließlich als objektiviertes Wissen im Sinne von Informationswissen genutzt werden. Die prozessorientierte Sichtweise ist deutlich verstärkt in den Wissenstransfer aufzunehmen, da der Austausch von Handlungswissen erst durch die diskursive Auseinandersetzung mit Informationswissen gelingen kann. Erst wenn dies konsequent Berücksichtigung findet, kann auch neues Wissen generiert und im Hinblick auf ihre Anwendungsorientierung genutzt werden (vgl. Hermens 2015, 7f.). Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der kommunalen Präventionsketten in NRW⁴ wurden beispielsweise entsprechende Initiativen gestartet, um den interkommunalen Austausch zu fördern. Um die Übertragung von Best-Practice Modellen aus den am Projekt beteiligten Kommunen zu initiieren, wurde nicht nur an weitere interessierte Kommunen appelliert, möglichst diese erfolgreichen Präventionsmodelle zu übernehmen. Es wurden darüber hinaus zusätzlich spezifische Lernnetzwerke geschaffen, die die Aufgabe hatten bzw. haben, den Wissenstransfer gemeinsam mit Beteiligten in den Kommunen auf ihre Übertragbarkeit hin zu prüfen und auf die spezifischen Bedingungen vor Ort anzupassen.⁵

4 Siehe dazu: Landeskoordinierungsstelle „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ beim Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013): Fachbericht zur operativen Umsetzung des Modellvorhabens. Düsseldorf: Eigenverlag.

5 „Die Landeskoordinierungsstelle hat aus der vierjährigen Begleitung der 18 Kommunen im Modellvorhaben ‚Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor‘ einen Qualitätsrahmen erarbeitet. Dieser dient nicht als „Bauanleitung“ für Präventionsketten,

Nimmt man den Aufbau von Kooperationsstrukturen und Gestaltung von Aushandlungsprozessen im Forschungskontexten ernst, so ist bereits bei der Übernahme von Aufträgen im Rahmen der Praxisforschung gegenüber den potentiellen Praxispartnern ein Diskurs über die besondere Wissensgenerierung (im Sinne von Informations- und Handlungswissen) in sozialwissenschaftlichen Forschungskontexten zu führen. Die Initiative von Auftraggebenden, sich in einen Forschungsprozess zu begeben, ist in Regel mit dem Wunsch verknüpft, neues Wissen zu generieren sowie andere oder neue Formen der Implementati-on dieses Wissens im Praxisfeld zu entwickeln und diese Erkenntnisse entsprechend in ihre regionalen Handlungskontexte einzubinden. Die Klärung des Forschungsauftrags zwischen Forscher*innen und den Praxispartner*innen bedarf sorgfältiger Aushandlungsprozesse, die ebenfalls Teil des partizipativen Forschungskonzepts sein sollten, um Transparenz und Flexibilität zu ermöglichen. Dies kann z. B. bedeuten, dass der Forschungsverlauf modifiziert werden kann, wenn aufgrund von gemeinsamer Interpretation von Zwischenergebnissen eine veränderte Schwerpunktsetzung sinnvoll erscheint. Begreifen Forscher*innen und ihre Praxispartner*innen⁶ diese Aushandlungsprozesse als festen Bestandteil des Forschungskonzepts, so bilden sie eine sog. Wissensgemeinschaft. Eine Wissensgemeinschaft zeichnet sich durch drei Gestaltungsmerkmale aus, die sich wechselseitig bedingen und im Gleichgewicht gehalten werden sollten. Dies ist zum einen der Wissensbereich („domain“), d. h. hier geht es um gemeinsame Themen, gewählte Schwerpunkte oder spezifische Fragestellungen. Zum anderen gibt es eine Gemeinschaft („community“), die aus den persönlichen und institutionellen Beziehungen zwischen den Mitgliedern hervorgeht, in denen sie als Personen durch ihre Bindungen und ihre Interaktionen (Regelmäßigkeit, Häufigkeit, Rhythmus) die Atmosphäre, die Entwicklung der individuellen wie kollektiven Identitäten und die Räume der Begegnung gemeinsam gestalten. Darüber hinaus verbindet diese Personen eine gemeinsame Praxis („practice“), in der Ansätze, Referenzmodelle, Standards im Sinne eines Repertoires miteinander geteilt werden. Im Rahmen partizipativer Forschungskontexte geht es darum, innovatives Wissen als Informationswissen zu generieren und dieses Wissen dialogisch weiter zu bearbeiten, damit bestimmte Aufgaben in der Sozialen Arbeit adäquater erfüllt werden können und Veränderungen in Handlungs-routinen

sondern eher als Orientierungsrahmen, den man situationsadäquat interpretieren muss.“ (Landeskoordinationsstelle „Kein Kind zurücklassen“ (Hg.) (2017): Der Qualitätsrahmen zum Aufbau einer Präventionskette. Münster. S. 1).

6 Praxispartner*innen und Auftraggebende sind nicht (immer) identisch.

Eingang finden können (vgl. Hermens 2015, 9 f.; Tov/Kunz/Stämpfli 2016, 86 f.). Eine wesentliche Rolle spielt das implizite Handlungswissen der am Forschungsprozess beteiligten Fachkräfte, da dieses Wissen insbesondere bei der Konzeptentwicklung und den Professionalisierungsbestrebungen einbezogen und vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse im Forschungsverlauf anders gedeutet und/oder modifiziert wird. Dies führt auch dazu, dass Fachkräfte im Forschungsprozess die Chance erhalten sowie dazu angeregt werden, ihr implizites Handlungswissen zu explizieren und zu modifizieren, d.h. sich mit (neuen) Forschungserkenntnissen auseinanderzusetzen und sich aktiv am Interpretationsprozess zu beteiligen. Hieraus kann dann für die Praxis der Sozialen Arbeit sowohl neues Informationswissen als auch innovatives Handlungswissen erarbeitet werden.

3.2 Bedeutung der Kontextsensibilität für partizipative Praxisforschung

Am Beispiel des o.g. Forschungsprojektes des Forschungsschwerpunkts Nonformale Bildung soll im Folgenden das Forschungsdesign der Praxisforschung aus dem Praxisfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beleuchtet werden und die Bedeutung der Aushandlungs- und Interpretationsprozesse expliziert werden. Hierzu werden exemplarisch die wesentlichen Bausteine der Konzeptentwicklung und die Elemente der Aushandlungsprozesse des Forschungsprojekts mit dem Titel „Jugendarbeit in Zeiten demografischen Wandels – Zukunftsfähige Konzepte für die Jugendarbeit im ländlichen Raum entwickeln“ (Auftraggeber Kreis Euskirchen) beleuchtet (Wenzler/Naddaf 2017). Der Auftrag des Kreises Euskirchen richtete sich auf die Weiterentwicklung und Zukunftsfähigkeit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Verbindung mit der Zielperspektive, eine regionale Prozessbegleitung im Sinne eines Qualitätsdiskurses anzuregen und zu begleiten. Zu Beginn der ersten Projektphase haben die beiden Forscher den Zugang gewählt, die Sichtweisen von Jugendlichen auf ihr Leben im Raum Euskirchen zu ermitteln und spezifische Themenfelder der Jugendlichen – mittels quantitativer Befragung der Jugendlichen und Gruppendiskussionen als qualitativer Forschungsmethode – zu identifizieren. „Die in der ersten Projektphase gewonnenen Forschungsergebnisse aus der Jugendbefragung einerseits sowie aus den zwei Gruppendiskussionen andererseits bildeten gemeinsam mit den daraus abgeleiteten Bewältigungslagen die empirische Basis für die nachfolgende Projektphase zur Entwicklung von Strategien für die Konzeptionsentwicklung für eine zeitgemäße und nachhaltige Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kreis Euskirchen.“ (Wenzler/Naddaf 2017, 30) In der zweiten Projektphase ging es um die Interpretation und Diskussion der erarbeiteten Wissensbestände aus der